

DIYALOG

INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

DIYALOG

2017 / 1



**DIALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2017/1**

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT DER EDITORINNEN

DEUTSCHE LITERATUR

01. Scharlatane in Abdera: Über Wissen und Gelehrtentum in Christoph Martin Wielands *Geschichte der Abderiten* || **1**

Onur Bazarkaya, Tekirdağ

02. Autobiografie, Interkulturalität und Engagement. Zu Ingeborg Rapoports Autobiografie *Meine ersten drei Leben* (1997) || **17**

Pierre Kodjio Nenguié, Montreal

03. Schöner als der Mond. Beautys in den Volksmärchen von Grimm und Kúnos || **29**

Meral Ozan, Bolu

LITERATURWISSENSCHAFT

04. Modern Kuramların Postmodern Yansımaları: Okur Odaklı Edebiyat Kuramlarında Okurun Konumlandırılması || **49**

Berna Köseoğlu / Metin Toprak, Kocaeli

SPRACHWISSENSCHAFT

05. Sprach-Assoziation und Sprach-Konvention || **71**

Otto Holzapfel, Freiburg i. Br.

06. Formale Ähnlichkeiten der Wörter als Barikade im Lehr- und Lernprozess || **82**

Erdinç Yücel, Konya

TRANSLATIONSWISSENSCHAFT

07. Dialog der Kulturen und Texte oder die Migration der Übersetzung | 93

Faruk Yücel, İzmir

08. Ardıl Çeviri Eğitiminde Not Almanın Önemi ve Not Alma Duyarlılığının Pekiştirilmesi | 102

Emra Durukan, Mersin

09. Tarihe Yön Veren Çeviriler: Septuaginta ve Reşid Taşı (Rosetta) | 113

Emra Durukan, Mersin

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

10. Deutsch als Fremdsprache durch Fernunterricht in der Türkei | 131

Mustafa Çakır, Eskişehir

11. So natürlich wie möglich, so künstlich wie nötig! Zur Förderung der Sprechfertigkeit im universitären Kontext | 151

Gülcan Çakır, Eskişehir

12. Angstgefühle von DaF-Lernenden in Gesprächssituationen im Unterricht – eine kontrastive Analyse im internationalen Kontext | 171

Miray Enez, Eskişehir

13. Trakya Üniversitesi Öğretim Üyesi Yabancı Dil Kullanım Amaçlarının Betimlenmesi | 187

Handan Köksal, Edirne

REZENSIONEN

14. Edebi Çevirinin Özellikleri | 202

Umut Balcı, Batman

15. Her Yönüyle Almanca İlgeçler / Deutsche Präpositionen unter allen Aspekten | 204

Umut Balcı, Batman

16. Anlama ve Yorumlama Ekseninde Edebiyat. Metin Toprak'ın *Hermeneutik ve Edebiyat* isimli Çalışması | 207

Saniye Uysal Ünalın, İzmir

BERICHTE

17. (Trans-)Kulturelle Konzepte von Raum und Zeit in der Literatur Ilija Trojanows: Transkription einer philosophischen Darstellung der Gegenwart aus ausgewählter Literatur durch den Präsenzworkshop mit Ilija Trojanow | **211**

Max Florian Hertsch, Özlem Demirci, Mutlu Er, Begüm Kardeş, Ankara

18. Bericht über die XX. Internationale Tagung Kronstädter Germanistik | **241**

Yüksel Gürsoy, Konya

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

*DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird indexiert im **ULAKBİM TR DİZİN (TÜBİTAK)**, 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***

Liebe Kolleginnen, Liebe Kollegen,

Die Ausgabe 2017/1 liegt Ihnen vor und wir freuen uns sehr, Sie hiermit begrüßen zu dürfen. Reich an Themen und Autorenskala sind die Beiträge in folgende Rubriken einzuteilen:

Im Fachbereich der *Deutschen Literatur* ist zunächst die Auseinandersetzung mit dem Scharlatanmotiv in dem Roman *Geschichte der Abderiten* von Christoph Martin Wieland interessant. Als zweitens ist Ingeborg Rapoport's Autobiografie *Meine ersten drei Leben* zu nennen, in der exemplarisch nachgewiesen wird, inwiefern Interkulturalität und Engagement Hand in Hand gehen. Hierbei tritt Rapoport mit ihrem interkulturellen Engagement als Antikolonialistin auf, Nazismus- und Holocaustkritikerin und besonders aber auch als eine den Frieden suchende Autorin, deren Denkweise in die Nähe des Levinasschen Humanismus gerückt werden dürfte. Das Thema des dritten Beitrags ist die Erforschung der Schönheitsauffassung in deutschen und türkischen Volksmärchen. Das Schöne bezieht sich indessen ausschließlich auf weibliche Figurentypen der Märchenwelt beider Erzählkulturen.

Allgemein *Literaturwissenschaftlich* ist der umfangreiche Aufsatz über leserorientierte Literaturtheorien und über die Positionierung des Lesers, in dem davon ausgegangen wird, dass die Auslegung eines literarischen Textes ohne den Leser nicht möglich ist, wobei „der implizite Leser“ von Wolfgang Iser, „der Leser als Textproduzent“ von Stanley Fish und „der psychoanalytische Ansatz“ von Norman N. Holland im Mittelpunkt stehen.

Dem Fachbereich *Sprachwissenschaft* sind zwei Beiträge zuzuordnen, die zum Teil erziehungswissenschaftlich bezeichnet werden können: In dem ersten *Beitrag* geht es um deutsche suffixale Adjektivbildungen, die scheinbar keiner Systematik entsprechen wollen, sondern anscheinend in ihrer möglichen Verwendung der Konvention gehorchen. Der zweite Beitrag fokussiert die Schwierigkeit von förmlich ähnlichen Wörtern im Lehr- und Lernprozess.

Im Fachbereich *Translationswissenschaft* wird zunächst ein Übersetzungsphilosophischer Ansatz thematisiert. Im zweiten Aufsatz geht es um die Bedeutung der Notation beim Konsekutivdolmetschen und deren Ausübung auf universitärer Ebene. In dem dritten Aufsatz werden die geschichtlichen Hintergrundinformationen sowie die Affinität und die Gegensätze der *Septuaginta* und vom *Stein der Rosetta* ausführlich diskutiert.

Dem Fachbereich *„Erziehungswissenschaft“* lassen sich drei Beiträge zuordnen. In dem einen Aufsatz werden die Geschichte und der Werdegang des Fernunterrichts in der Türkei und die Möglichkeiten für das Lernen des Deutschen als Fremdsprache durch Fernunterricht dargestellt. Im zweiten werden Ergebnisse einer kontrastiven Studie zur unterrichtsbezogenen Sprechanst von DaF-Lernenden in der Türkei und in Deutschland präsentiert. Das Thema der dritten Studie ist es, die Fremdsprachenniveaus der Akademiker an der Trakya Universität nach gewissen demographischen Variablen zu messen und die Verwendungszwecke der Fremdsprachen zu beschreiben.

Zum Schluss möchten wir allen Kolleginnen und Kollegen, die zu dieser vorliegenden Ausgabe beigetragen haben, unseren herzlichen Dank aussprechen, Sie alle auf den Redaktionsschluss für die nächste Nummer der Zeitschrift Ende Oktober des Jahres 2017 aufmerksam machen und Ihnen mit herzlichen Grüßen einen erholsamen Sommerurlaub wünschen.

Konya, im Juni 2017

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

Scharlatane in Abdera

Über Wissen und Gelehrtentum in Christoph Martin Wielands *Geschichte der Abderiten*

Onur Bazarkaya, Tekirdağ

Öz

Abdera Şarlatanları: Christoph Martin Wieland'ın *Geschichte der Abderiten* adlı Romanında Bilgi ve Bilgelik

Yeni Çağın başlarındaki bilimsel tartışmalarda Şarlatanlar çok büyük bir önem taşırdı; çünkü dönemin aydını olan bilgiler onları olumsuz örnekler olarak görür ve bu olumsuzlukları kullanarak bilim için ideal ölçütler saptarlardı. Şarlatan figürüne olan genel ilgi edebiyata da yansımaktadır. Özellikle 1800'lerde bu figür, yazarlar tarafından sıklıkla ve farklı şekillerde ele alınmaktaydı. Bunu, eserlerinde yoğunlukla öne çıkaran yazarlardan biri de Christoph Martin Wieland'tır. Yazar, *Geschichte der Abderiten* (1773-1779) adlı romanında ideal bir bilge konumundaki kahraman Demokrit ile akıllarını kullanmayan hemşehrileri arasında ortaya çıkan ruhsal çelişkileri sahneler. Bu çalışmanın amacı, Wieland'ın bilgiyi yazınsal bir şekilde nasıl yansıtmak istediğini ortaya koymaktır. Bunu yaparken, Şarlatan motifi aracılığıyla zamanın bilim dışı uygulamalarını alaycı bir tavırla gösterir. Böylece metinde bilginin ortaya çıkma biçimleriyle de alay eder. Bunun yanında Wieland, aydınlanmamış, buna karşın kibirinden taviz vermeyen bir toplumun, aydın bir bilgeyle karşılaşması durumunda ortaya çıkabilecek komik tezatlıkları metin içinde öne çıkarır.

Anahtar Kelimeler: Christoph Martin Wieland, Aydınlanma, Bilgi, Bilim, Şarlatan.

Abstract

Scharlatane waren für die Gelehrten Diskurse der Frühen Neuzeit von kaum zu überschätzender Bedeutung, da sich anhand ihres Negativbeispiels Verhaltensideale formulieren ließen, die für die Wissenschaft maßgeblich waren. Das Interesse an dieser Figur reichte auch in die Literatur hinein, wo sie in vielfältiger Weise aufgegriffen wurde und um 1800 verstärkt in Erscheinung trat. Christoph Martin Wieland war einer der Autoren, die sich besonders intensiv mit ihr befassten. In seinem Roman *Geschichte der Abderiten* (1773-1779) inszeniert er den geistigen Gegensatz, der zwischen dem Protagonisten Demokrit, einem beispielhaften Gelehrten, und seinen Mitbürgern, den törichten Abderiten, besteht. Die These des vorliegenden Beitrags lautet, dass Wieland damit auf eine poetische Reflexion von Wissen abzielt, wobei er mit Hilfe des Scharlatanmotivs die wissenschaftlichen Ausschlussmechanismen seiner Zeit ironisiert. Mithin sind es die Bedingungen der Produktion von Wissen, die im Text aufs Korn genommen werden. Dabei spielt Wieland die komischen Konflikte durch, die auftreten können, wenn das der Aufklärung nahe stehende Wissenschaftsethos eines Demokrit auf den Eigendünkel einer unaufgeklärten Gesellschaft trifft.

Schlüsselwörter: Christoph Martin Wieland, Aufklärung, Wissen, Wissenschaft, Scharlatan.

Einführung

Scharlatane waren für die frühneuzeitlichen Gelehrtdiskurse von kaum zu überschätzender Bedeutung. Sie stellten nämlich, um mit Hole Rößler zu reden, „Negativfiguren“ dar, mit deren Hilfe

sich Distinktionen und *ex negativo* grundlegende Wissens- und Verhaltensideale formulieren ließen. [...] Der Gebrauch von Negativfiguren folgte mithin dem bekannten Prinzip der Produktion von Identität durch Alterität. [...] Aus diesem Grund, so die hier vertretene These, wurde die Figur des gelehrten Scharlatans zu einer prominenten Figur in der Übergangsphase von Gelehrsamkeit zu Wissenschaft von der Mitte des 17. bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts, der eine wichtige Rolle in der Ausbildung und Durchsetzung fachlicher und ethischer Leitbilder zukam. (Rößler 2013: 136, 133)

Das Interesse an dieser Figur reichte auch in die Literatur hinein, wo sie in vielfältiger Weise aufgegriffen wurde und um 1800 verstärkt in Erscheinung trat. Christoph Martin Wieland war einer der Autoren, die sich besonders intensiv mit ihr befassten. In diesem Zusammenhang fällt seine relativ häufige Verwendung des Scharlatanbegriffs ins Auge. Allein in der hier zu behandelnden *Geschichte der Abderiten* (1773-1779) taucht er zwei Mal auf – verwandte Wörter wie Betrüger oder Schwätzer nicht mitgerechnet. Dies lässt darauf schließen, dass sich Wieland, der intensiv am diskursiven Wissen seiner Zeit partizipierte, bewusst auf die prominente Negativfigur des gelehrten Scharlatans bezog, um im Bereich der Literatur bzw. Publizistik an der Bestimmung der oben im Zitat genannten Distinktionen sowie Wissens- und Verhaltensideale mitzuwirken.

Zum Schluss der *Abderiten* bietet der fiktive Herausgeber mit folgenden Worten „den Schlüssel zu diesem merkwürdigen Originalwerke“ (Wieland 1964: 455) dar:

Die Geschichte der Abderiten kann also mit gutem Grunde als eine der wahrensten und zuverlässigsten, und eben darum als ein getreuer Spiegel betrachtet werden, worin die Neuern ihr Antlitz beschauen, und, wenn sie nur ehrlich gegen sich selber sein wollen, genau entdecken können, in wiefern sie ihren Vorfahren ähnlich sind. (Ebd.: 454)

Damit ist offen ausgesprochen, was der Leser schon die gesamte Lektüre der fünf „Bücher“ über ahnte: dass es sich bei der Geschichte der Abderiten seit der Abspaltung ihres Stadt-Staates von Athen bis zu seiner Auflösung um eine Gesellschaftssatire handelt, mit der Wieland seiner Zeit den Spiegel vorhält. Dabei bleibt er jedoch keineswegs, wie etwa Friedrich Sengle meint (Sengle 1949: 331-340), auf die Sitten und Verhältnisse der von ihm durchlaufenen Lebensstationen Biberach an der Riß, Mannheim, Erfurt und Weimar beschränkt. Vielmehr nimmt er vor der Hintergrundfolie der griechischen Antike eine wissenschaftsgeschichtliche Perspektive auf seine Epoche ein. Im *Vorbericht* des Romans lässt er denn auch den Herausgeber anmerken: „Sollte man dieses kleine Werk als einen, wiewohl geringen, Beitrag zur Geschichte des menschlichen Verstandes ansehen wollen: so läßt sich der Verfasser sehr wohl gefallen“ (Wieland 1964: 25).

Nun beschreibt Wieland Abdera als eine Art griechisches Schilda, ja, nach dem Erscheinen seiner Satire entstand sogar die Gattungsbezeichnung von *Abderiten* als *Schildbürger* (Köster 2003: 1). Deshalb erscheint es auf den ersten Blick verwunderlich, dass der aus dieser Hochburg der Torheit stammende Held des ersten und zweiten

Buches ein beispielhafter Gelehrter ist. Der ironische Erzähler betont zwar, dass Demokrit, den er als den „größte[n] Naturforscher des Altertums“ (Wieland 1964: 132) titulierte, „zufälliger Weise“ (ebd.) in Abdera geboren sei, unterstreicht damit im Grunde aber nur, dass es sich hier eben nicht um einen Zufall handelt. Vielmehr scheint es ihm gerade um die Inszenierung des geistigen Gegensatzes zu tun zu sein, die Demokrits wissenschaftliche Haltung im Text repräsentiert. Mit ihr hängt auch die Unbeliebtheit des Helden zusammen. Genau genommen, ist ihr eigentlicher Grund ironischerweise der, dass ihm die Abderiten keine Weisheit zugestehen:

Der wahre Grund, meine Freunde, warum die Abderiten aus ihrem Mitbürger Demokritus nicht viel machten, war dieser: weil sie ihn für – keinen weisen Mann hielten.

»Warum das nicht?«

Weil sie nicht konnten.

»Und warum konnten sie nicht?«

Weil sie sich alsdann selbst für Dummköpfe hätten halten müssen. Und dies zu tun waren sie gleichwohl nicht widersinnig genug. (Ebd.: 137)

Hiermit ist das gestörte Verhältnis der Abderiten zu Demokrit deutlich angesprochen. Mit seiner direkten Leseranrede („meine Freunde“) signalisiert der Erzähler, dass dieses Problem und seine Ursache für den Text von zentraler Bedeutung sind. Im Grunde handelt es sich bei der im Zitat erläuterten Sachlage um eine Versuchsanordnung, die auf eine poetische Reflexion von Wissen abzielt. Hier kommt die Figur des gelehrten Scharlatans ins Spiel, mit der Wieland, so könnte die These lauten, auf ironische Weise jene Ausschlussmechanismen fokussiert, die in den Gelehrten Diskursen besonders wirksam waren, als die Wissenschaften von der Mitte des 17. bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts einen Professionalisierungsschub erfuhren. Mithin sind es die Bedingungen der Produktion von Wissen, die in dem vom Herausgeber intendierten „Beitrag zur Geschichte des menschlichen Verstandes“ aufs Korn genommen werden. Dabei spielt Wieland die komischen Konflikte durch, die auftreten können, wenn das der Aufklärung nahe stehende Wissenschaftsethos eines Demokrit auf den Eigendünkel einer unaufgeklärten Gesellschaft trifft.

Der Marktschreier Struthion

Die Abderiten sind quasi von Natur aus Scharlatane; der Erzähler bezeichnet sie als „geborne Gaukler, Spaßmacher und Pantomimen“ (ebd.: 161). Seit Abderas Abspaltung von Athen bemühten sie sich, „die Athenienser in allen Stücken zu copieren; und copierten sie genau – wie der Affe den Menschen“ (ebd.: 159). Ein Neffe des Archon beispielsweise hat sich in Athen „aus einem abderitischen Bengel für die Hälfte seines Erbgutes zu einem attischen Gecken ausgebildet“ (ebd.: 160) – so wichtig war ihm der athenische Schein. Imitation und Mimikry sind den Abderiten also zur zweiten Natur geworden, könnte man sagen, falls sie nicht in Wirklichkeit ihrer wahren entsprächen. Zudem ist im sozialen Leben Abderas der Betrug ein überaus häufig auftretendes, ja nahezu allgegenwärtiges Phänomen. Deshalb verwundert es kaum, dass Demokrit bei der Rückkehr von seinen zwanzig Jahre dauernden Forschungsreisen feststellen muss, dass er von den „wackern Männern“, denen er für die Zeit seiner Abwesenheit sein väterliches Erbgut anvertraut hat, „um die Hälfte betrogen worden“ ist; doch da er sich nicht viel aus Geld macht und um die betrügerische Mentalität seiner Landsleute weiß, „unterschrieb er ihre Rechnungen ohne Widerrede“ (ebd.: 140).

Der Begriff *Betrüger* weist bekanntlich ein Nahverhältnis zu dem des Scharlatans auf, bei dem es sich um ein Lehnwort aus dem Italienischen (*ciarlatano, ciarlatereria*) handelt, das spätestens ab Mitte des 16. Jahrhunderts in Frankreich kursierte und sich vereinzelt auch in deutschsprachigen Texten des 17. Jahrhunderts findet. Doch blieb es überwiegend auf den Bereich der Medizin beschränkt, wo „charlatan“ zunächst fahrende Händler von Arzneien, später aber auch Ärzte bezeichnete, denen Betrug und Inkompetenz vorgeworfen wurden. (Rößler 2013: 129) So verdankt der Scharlatan seinen Namen

der reduktionistischen, mithin pejorativen Bezeichnung von Anbietern medizinisch-pharmazeutischer Waren und Therapien als „Marktschreier“. Das verstärkte Auftreten von umherziehenden Quacksalbern, Zahnausreißern, Starstechern und Theriakverkäufern war nicht zuletzt eine Folge der zunehmenden Urbanisierung in Europa seit dem 15. Jahrhundert. Trotz ihrer prekären sozialen Position waren sie vielerorts fester Bestandteil eines ausgesprochen heterogenen „medical marketplace“, dessen Hierarchien und Abgrenzungen ebenso wie die Zugehörigkeiten der Akteure weit weniger eindeutig waren, als die Forschung lange angenommen hat. (Ebd.: 140-141)

Im 18. Jahrhundert war der Marktschreier als sozialer Typus noch überaus präsent. Deshalb konnte Christian Fürchtegott Gellert in seiner Fabel *Der Fuchs und die Elster* (1769) umstandslos folgende Charakterisierung vornehmen: „So, wie ein weiser Arzt, der auf der Bühne steht, / Und seine Künste rühmt, bald vor, bald rückwärts geht, / Ein seidnes Schnupftuch nimmt, sich räuspert, und dann spricht; / So lief die Elster auch den Ast bald auf, bald nieder [...]“ (Gellert 1769: 20). Dank des zeitgeschichtlichen Hintergrundes dieser Verse dürfte sich das damalige Publikum das Gehabe der Elster lebhaft vorgestellt haben können.

In den *Abderiten* findet das Berufsprofil des Marktschreiers seine Entsprechung in der Figur des Zahnarztes (oder Zahnausreißers) Struthion, der in der Umgebung von Jahrmarkt zu Jahrmarkt fährt und dort mit diversen, nicht nur auf die Zahnheilkunde beschränkten Arzneien handelt:

Ein gewisser Zahnarzt, Namens Struthion, von Geburt und Vorfältern aus Megara gebürtig, hatte sich schon seit vielen Jahren in Abdera häuslich niedergelassen; und weil er vielleicht im ganzen Lande der einzige von seiner Profession war, so erstreckte sich seine Kundschaft über einen ansehnlichen Teil des mittäglichen Thracien. Seine gewöhnliche Weise, denselben in Contribution zu setzen, war, daß er die Jahrmärkte aller kleinen Städte und Flecken auf mehr als dreißig Meilen in der Runde bereisete, wo er, neben seinen Zahnpulver und seinen Zahntincturen, gelegentlich auch verschiedene Arcana wider Milz- und Mutterbeschwerden, Engbrüstigkeit, böse Flüsse u.s.w. mit ziemlichem Vorteil absetzte. (Wieland 1964: 307-308)

Als Vorbild für diese Figur könnte Wieland Johann Andreas Eisenbarth gedient haben. Dieser schon zu Lebzeiten legendäre, oft als Quacksalber verschriene Wundarzt wurde zwischen 1686 und 1715 von zahlreichen Landesherrn mit Privilegien ausgestattet, die es ihm ermöglichten, in verschiedenen Regionen tätig zu werden, ohne dabei die für die mitgeführten Arzneien sonst üblichen Zölle zahlen zu müssen, (Hieke 2002: 29) die er, wie man sich denken kann, auf marktschreierische Weise an den Mann brachte. Eisenbarths Leben wurde vielfach künstlerisch verarbeitet. Besondere Bekanntheit erlangte das um 1800, ca. 70 Jahre nach seinem Tod, entstandene und 1815 erstmals in einem Kommersbuch abgedruckte Studentenlied *Ich bin der Doktor Eisenbarth* (Pies 2004: 329). Ein wenig erinnert Struthion aber auch an Hans Jakob Christoffel von

Grimmelshausens *Simplicius*, der in einer Episode von *Der Abenteuerliche Simplicissimus Teutsch* (1668) als „ein landfahrender Storcher und Leutbetrüger“ (Grimmelshausen 1921: 325) umherzieht und mit seiner „Quacksalberei“ (ebd.) leichtgläubige Bauern derart dreist übers Ohr haut, dass er ironischerweise nicht umhin kommt, eine Warnung auszusprechen: „Darum ihr lieben Baur, glaubt den fremden Marktschreibern so leicht nicht, ihr werdet sonst von ihnen betrogen, als welche nicht euer Gesundheit, sondern euer Geld suchen“ (ebd.: 329).

Im Laufe des vierten Buches verstrickt sich Struthion in einen absurden Rechtsstreit. Er möchte zu einem entfernt gelegenen Ort reisen und mietet deshalb einen Esel. Unterwegs beschließt er, sich im Schatten des Tieres von der Hitze auszuruhen. Als der ihn begleitende Eseltreiber Anthrax dafür eigens eine Gebühr von ihm verlangt, entbrennt ein heftiger Streit, der vor Gericht getragen wird und an dem bald die gesamte Stadt beteiligt ist. Da es sich bei den Abderiten um „geborne Gaukler“ handelt und jeder – koste es, was es wolle – auf den eigenen Vorteil bedacht ist, führt der Prozess keine Lösung herbei und endet erst, als die Bürger des Esels überdrüssig werden und ihn in Stücke reißen. An diesem für Abdera bezeichnenden Rechtsstreit, in dem um den finanziellen Wert eines Schattens – d.h. um nichts – prozessiert wird, ist Struthion also maßgeblich beteiligt. Doch das ist, wenn man so will, nur der eine Teil seiner Rolle. Darüber hinaus ist er, der Marktschreier, im Roman auch insofern eine interessante Figur als er den in Abdera allgegenwärtigen Betrug beruflich repräsentiert.

Der Aberglaube in Abdera

Die Abderiten haben nicht nur eine Neigung zum Betrug, sie sind auch äußerst täuschungsanfällig. Zusammen mit der Religion – und in fließendem Übergang zu ihr – bildet der Aberglaube ihren primären Glaubensgegenstand. Die Existenz von Fabelwesen, Geistern und Zauberei wird in Abdera als real vorausgesetzt. Als Demokrit den Abderiten seine Naturaliensammlung zeigt, sind sie sehr erstaunt, da sie bis dahin nichts Vergleichbares gesehen haben. Auf seine Erläuterungen reagieren sie indes mit noch größerem Erstaunen:

„Wunderbar! Unbegreiflich! Sehr wunderbar!“ – war ihr ewiger Gegenklang. –

So natürlich als etwas in der Welt! erwiderte Demokritus ganz kaltsinnig. –

„Sie sind gar zu bescheiden, Demokritus; oder vermutlich wollen Sie nur, daß man Ihnen desto mehr Complimente über Ihren guten Geschmack und über Ihre großen Reisen machen soll?“ –

Setzen Sie sich deswegen in keine Unkosten, meine Herren; ich nehme alles für empfangen an. (Ebd.: 173)

Die Abderiten finden also wunderbar und unbegreiflich, was sich doch wissenschaftlich leicht erklären lässt. Darin dürfte sich allerdings weniger ein Zustand als vielmehr eine Haltung widerspiegeln. Sie reagieren wohl nicht nur aufgrund ihrer schieren Unbildung so erstaunt auf Demokrits Ausführungen, sondern vor allem deshalb, da sie, um mit Immanuel Kant zu reden, nicht geneigt sind, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen. Statt offen zutage liegende Tatsachen anzuerkennen, glauben sie lieber weiter an das Unwahrscheinliche, so etwa, als Demokrit einmal einer Gesellschaft von Frauen ein irrwitziges Mittel erklärt, mit dem man angeblich in den Stand versetzt wird, die Sprache der Vögel zu verstehen. Obwohl er am Ende gesteht, dass er seine

Zuhörerinnen zum Besten gehalten hat, beharren sie auf ihrem Irrtum: „O dies sollen Sie uns nicht weis machen! – riefen die Abderitinnen: Sie wollen nur nicht, daß wir hinter Ihre Geheimnisse kommen. Aber wir werden Ihnen keine Ruhe lassen; verlassen Sie sich darauf!“ (Ebd.: 202) Der unbedingte Glaube an solche Geheimnisse macht die Abderiten anfällig für Täuschungen aller Art. Ja, es scheint fast so, als ob sie getäuscht werden wollen. Mit einer Wendung aus Sebastian Brants *Das Narrenschiff* lässt sich der verstockte Aberglaube der Abderiten samt der damit verbundenen Täuschungsanfälligkeit gewissermaßen auf den Punkt bringen: „Mundus vult decipi (ergo decipiatur)“, zu deutsch: „Die Welt will betrogen sein (darum sei sie betrogen)“ (Brant 1980: 184).

Demokrit – Das Ideal eines Gelehrten

„Demokritus – ich denke nicht, daß es Sie gereuen wird, den Mann näher kennen zu lernen“ (Wieland 1964: 137), so lauten die Worte, mit denen der Erzähler beginnt, den Helden des Romans zu charakterisieren. In ihnen kommt bereits seine Sympathie für Demokrit zum Ausdruck, mit der wohl auch der Umstand zusammenhängt, dass dessen Figurenrede nicht wie die der Abderiten mit Anführungszeichen versehen ist; zu groß ist die erzählerische Identifikation mit dem, was der Protagonist sagt. Zugleich weist der den Werten der Aufklärung verbundene Erzähler ein derart enges Verhältnis zur Autorpersönlichkeit Wielands auf, dass er füglich als „implied author“ (Booth 1961: 71 ff.; Kindt und Müller 1999: 273 ff.) bezeichnet werden kann. Er nimmt also quasi eine Mittlerstellung zwischen dem Autor und dem Protagonisten ein, weshalb es nicht verwundert, dass es besonders die aufklärerische Gesinnung ist, die er wohlwollend an Demokrit hervorhebt. So etwa im folgenden Textbeispiel, wo dieser als philanthropischer Weltbürger beschrieben wird, der sich nach Möglichkeit am Wohl der Menschheit im Allgemeinen und am Fortschritt des Gemeinwesens im Besonderen beteiligen möchte:

Bei dem allen war Demokritus ein Menschenfreund in der echtsten Bedeutung des Worts. Denn er meinte es gut mit der Menschheit, und freute sich über nichts so sehr, als wenn er irgend etwas Böses verhüten, oder etwas Gutes tun, veranlassen oder befördern konnte. Und wiewohl er glaubte, daß der Charakter eines Weltbürgers Verhältnisse in sich schließe, denen, im Collisionsfall, alle andere weichen müßten: so hielt er sich doch darum nicht weniger verbunden, als ein Bürger von Abdera, an dem Zustande seines Vaterlandes Anteil zu nehmen, und so viel er könnte, zu dessen Verbesserung beizutragen. (Wieland 1964: 189)

Demokrit ist zwanzig Jahre alt, als er das Vermögen seines Vaters erbt und beschließt, es ausschließlich in die „Vervollkommnung seiner Seele“ (ebd.: 138) zu investieren. Fasziniert von der Natur und dem Menschen, wendet er sich der Wissenschaft zu und begibt sich auf Reisen,

um Natur und Kunst in allen ihren Wirkungen und Ursachen, den Menschen in seiner Nacktheit und in allen seinen Einkleidungen und Verkleidungen, roh und bearbeitet, bemalt und unbemalt, ganz und verstümmelt, und die übrigen Dinge in allen ihren Beziehungen auf den Menschen, kennen zu lernen. (Ebd.: 138-139)

Seine Reisen, die ihn u.a. nach Indien und Äthiopien führen, dauern zwanzig Jahre und umfassen somit die zweite Hälfte seines Lebens. Angesichts dieser wahrhaft existenziellen Zeitspanne kann man sagen, dass er für die Wissenschaft lebt, ja, sie in

gewisser Weise symbolisiert. Demokrits Reiseerfahrungen kommen einer empirischen Naturkunde gleich. Zurück in der Heimat, berichtet er den neugierigen Abderiten nur das, was er mit eigenen Augen gesehen hat, wobei ihm die Naturaliensammlung, die er von seinen Reisen mitgebracht hat, als anschauliches Belegmaterial dient. In Bezug auf seine Forschung ist im Text denn auch von den „Beschäftigungen dieses griechischen Bacons“ (ebd.: 189) die Rede. Wissensgeschichtlich betrachtet, spiegelt Demokrits Habitus den institutionellen Wandel wieder, den naturkundliche Sammlungen im 18. Jahrhundert vollzogen, indem sie sich von Raritäten- und Kuriositätenkabinetten in Schulen der Anschaulichkeit entwickelten. Nun stand nicht mehr, wie früher, das Sonderbare im Vordergrund, sondern die Natur in ihrer ganzen Vielfalt. (Manger 2006: 13; Bertsch und Grave 2005) Zu den Forschungsfeldern Demokrits gehört erstaunlicherweise auch die Physiognomik, die sich seiner Ansicht nach „nur für Leute von großer Fertigkeit im Beobachten und Unterscheiden“ (Wieland 1964: 191) und mithin ausschließlich für empirisch geschulte Forscher eignet. Dass Demokrit die „Theorie der Kunst“ beherrscht, „aus dem Äußerlichen des Menschen auf das Innerliche zu schließen“ (ebd.), entbehrt allerdings jeglicher historischen Grundlage, weshalb sich hier wiederum eine wissenschaftsgeschichtliche Perspektivierung anbietet. Es liegt nämlich nahe, in dieser Eigenschaft Demokrits eine Projektion der Physiognomik Johann Caspar Lavaters zu erblicken, die um 1800 kontrovers diskutiert wurde. Während sie im Umkreis der Berliner Aufklärung auf Ablehnung stieß, fand sie in Weimar begeisterte Befürworter (Kirchner 1997: 101 ff.), u.a. Wieland, der Lavater regelrecht verehrte. So schrieb er ihm in einem Brief:

Seit ich angefangen habe, Ihre Fragmente von Physiognomik zu studiren, habe ich mir vorgesetzt, mein übrig Leben lang daran zu studiren. Ich kann Ihnen nicht sagen, in welchem Grad ich Sie verehere, seitdem ich durch dies große Werk Sie besser kennen zu lernen glaube. (Zit. nach Kirchner 1997: 122)

In einem anderen Brief an Lavater jubelte er: „Ihre neuen Offenbarungen – das ist das eigentliche Wort, was Ihre physiognomischen Fragmente mir sind“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund erscheint die Physiognomik Demokrits als eine Hommage Wielands an Lavater, die dieser nicht unbeantwortet ließ. In seinen *Physiognomischen Fragmenten* zitierte Lavater die Stelle aus den *Abderiten*, wo Demokrit als Physiognomiker auftritt, und bezeichnete ihn mit einem Augenzwinkern als „weisen Mann“ (Lavater 1775: 92). Vor allem aber trägt das physiognomische Talent, das Wieland seinem Helden zuschreibt, zu dessen wissenschaftlicher Konturierung bei. Im Ganzen lässt sich der Naturgelehrte Demokrit beschreiben als

ein anthropozentrierender, universaler Aufklärer [...], der sich auf seine Erfahrungen, die Erkundungen seiner fünf Sinne, verlässt und beobachtet. Wenn überhaupt, so geht es ihm um Entdecken, nicht um Erfinden, um *Beobachten und Denken*, auch um den *Versuch als Vermittler zwischen Object und Subject*, wenn wir das mit diesen kleinen Goethe-Aufsätzen, die so heißen, in Verbindung bringen wollen. [...] Er hortet den Schatz von Wissenschaft, der insofern ein neuer Schatz ist, als Demokrit nach den Wirkungen der Natur fragt, keine Kosmogonien oder Kosmologien voraussetzt, keinen Weltgeist, keinen Gott substituiert und ein „Zweifler“ bleibt, dem die Erforschung, Betrachtung, Beobachtung der Natur schon deshalb von Bedeutung ist, damit er daran Unterscheiden lerne. (Manger 2006: 14-15)

Die Kommunikation zwischen Demokrit und den Abderiten

Wie sich unschwer erkennen lässt, steht Demokrits wissenschaftliches Ethos der irrationalen Weltsicht der Abderiten diametral entgegen. Deshalb ist es in gewisser Hinsicht nur folgerichtig, dass die Kommunikation beider Seiten von Missverständnissen geprägt ist. Mit Niklas Luhmanns funktional-strukturalistischer Systemtheorie können die Kommunikationsstörungen zwischen Demokrit und seinen Landsleuten adäquat eingeordnet werden. Laut Luhmann kommt ein soziales System nur dann zustande, „wenn immer ein autopoietischer Kommunikationszusammenhang entsteht und sich durch Einschränkung der geeigneten Kommunikation gegen eine Umwelt abgrenzt“ (Luhmann 1986: 269). Die Umwelt repräsentiert im vorliegenden Fall der von seinen zwanzig Jahre währenden Forschungsreisen zurückgekehrte Demokrit, an dessen Verhalten die Abderiten nicht wenig auszusetzen haben: „Und dann sein unerträglicher Stolz! – Seine Widersprechungssucht! – Sein ewiges Vernünfteln, und Tadeln, und Spötteln!“ (Wieland 1964: 212) Aus Demokrits Sicht wiederum folgen die Bewohner Abderas „einer ganz andern Logik als vernünftige Menschen“ (ebd.: 211).

Es ist wichtig festzuhalten, dass der Erzähler den Abderiten keine Kommunikation auf Augenhöhe mit Demokrit zugesteht. Er lässt keine Gelegenheit aus, um ihre Torheit zu brandmarken. Zugleich weist er, wie bereits erwähnt, ein unübersehbares Nahverhältnis zum Protagonisten auf. Nein, seiner Darstellung nach ist es die Schuld der Abderiten, dass sich die Kommunikation mit Demokrit so schwierig gestaltet. Wenn also von einer ihnen ganz eigenen Logik die Rede ist, so ist damit eine Eigenschaft angesprochen, die den Helden mit Blick auf das bestehende Kommunikationsproblem entlasten soll. Denn augenscheinlich versteht er sie, stößt aber umgekehrt bei ihnen meist auf Unverständnis. Diese Situation lässt sich im Übrigen auch mit der Systemtheorie erfassen, der zufolge Kommunikation eine Synthese aus Information, Mitteilung und Verstehen bildet (Luhmann 1990: 25). Luhmann spricht auch von einer „Synthese dreier Selektionen“ (Luhmann 1984: 193 ff.). Selektion bedeutet hier, dass immer auch eine andere oder gar keine Mitteilung gemacht werden kann, Informationen treffen die entsprechenden Unterscheidungen und Verstehen schließlich selektiert eine bestimmte Möglichkeit des Anschlusses weiterer Kommunikationen (Baraldi u.a. 1997: 89 f.). Das heißt aber, dass Kommunikation mit dem Verstehen beginnt und nicht, wie man meinen könnte, mit der Mitteilung; am Anfang eines Kommunikationsprozesses stehen nicht die Selektionen des Senders, sondern die des Empfängers. Im Fall der Abderiten kann man also sagen, dass ihre Kommunikation mit Demokrit schon in der ersten Etappe scheitert, da sie ihn, der doch ihre Umwelt darstellt, nicht verstehen. Mithin kann im System Abdera an keiner bereits gelungenen Kommunikation erfolgreich angeschlossen werden. Und so gibt es missverständliche Dialoge „so lange der Philosoph unter ihnen lebte, alle Tage, Stunden und Augenblicke“ (Wieland 1964: 161). Später wird zu zeigen sein, dass ironischerweise solche Momente die Ausnahme bilden, in denen sich Demokrit – ironisch verhält, denn immerhin glauben dann die Abderiten, ihn zu verstehen (was systemtheoretisch keinen Unterschied macht).

Die Kommunikationsstörungen spiegeln den Umstand wieder, dass sich Demokrits Denkart fundamental von der seiner Landsleute unterscheidet, ja, ihr im Wesentlichen widerspricht. Ganz anders verhält es sich indes mit der Kommunikation

zwischen Demokrit und Hippokrates, den die verschrobene Denkart der Abderiten ebenfalls irritiert. So ist der Arzt nicht wenig erstaunt, als er vom Archon erfährt, dass man ihn bat, nach Abdera zu kommen, „um die Wahnsinnigkeit ihres Mitbürgers Demokritus zu untersuchen, und gutächtiglich zu berichten, ob ihm noch geholfen werden könne, oder ob es nicht schon so weit mit ihm gekommen sei, daß man ihn ohne Bedenken für bürgerlich tot erklären könne“ (ebd.: 227). Hippokrates aber liegt nichts ferner, als einen solchen Auftrag auszuführen. Tatsächlich ist er deshalb angereist, um den von ihm bewunderten Demokrit einmal persönlich kennenzulernen. Er zweifelt keinen Augenblick daran, dass hier ein Missverständnis vorliegt. Auch als der Ratsherr Thrasyllus versucht, ihn mit einem „ziemlich runde[n] Beutel“ zu bestechen, wird deutlich, dass sich die abderitische Mentalität grundlegend von der seinen unterscheidet, denn Hippokrates lehnt das Geldgeschenk mit einer Selbstverständlichkeit ab, die Thrasyllus nicht nachvollziehen kann. „Wie hätte sich aber auch“, so lautet das ironische Resümee des Erzählers, „ein abderitischer Ratsherr einfallen lassen sollen, daß ihm so etwas begegnen könnte? Dies sind doch keine Zufälle, auf die man sich gefaßt hält!“ (Ebd.: 230)

Von solchen Divergenzen ist nichts zu spüren, als Hippokrates zum ersten Mal Demokrit begegnet. Die beiden sind, wie es im Text heißt,

schon lange, wiewohl unbekannter Weise, die vertrautesten Freunde gewesen; und ihre Zusammenkunft glich viel mehr dem Wiedersehen nach einer langen Trennung, als einer neuangehenden Verbindung. Ihre Gespräche, nach welchen der Leser vielleicht begierig ist, waren vermutlich interessant genug, um der Mitteilung wert zu sein. Aber sie würden uns zu weit von den Abderiten entfernen, die der eigentliche Gegenstand dieser Geschichte sind. Alles, was wir davon zu sagen haben, ist: daß unsre Kosmopoliten den ganzen Abend und den größten Teil der Nacht in einer Unterredung zubrachten, wobei ihnen die Zeit sehr kurz wurde, und daß sie ihre Gegenfüßler, der Abderiten, und ihres Senats, und der Ursache, warum sie den Hippokrates hatten kommen lassen, so gänzlich darüber vergaßen, als ob niemals so ein Ort und solche Leute in der Welt gewesen wären. (Ebd.: 232)

Im Mittelpunkt des Zitats steht die Demokrit und Hippokrates verbindende Geistesverwandtschaft, die bei ihnen eine auf Antrieb außergewöhnlich gut gelingende Kommunikation ermöglicht. Der ironische Erzähler gibt ihre Gespräche nach eigener Aussage nur deshalb nicht wieder, da dies vom eigentlichen Gegenstand des Romans, den Abderiten, ablenken würde. In Wirklichkeit meint diese Bemerkung, dass die Abderitengeschichte mit den Gesprächen der beiden Wissenschaftler geistig unvereinbar ist. Die Abderiten werden denn auch wenig später ausdrücklich als „ihre Gegenfüßler“ bezeichnet. Während Demokrit zur Umwelt des Systems Abdera gehört, bildet er also gemeinsam mit Hippokrates ein eigenes System, das vornehmlich aufklärerische Züge trägt. Im zitierten Abschnitt wird dies an der Stelle angedeutet, wo von „unsere[n] Kosmopoliten“ die Rede ist. Der Kosmopolitismus ist für die Freundschaft der beiden tatsächlich von entscheidender Bedeutung. Anlässlich ihrer Begegnung stimmt der Erzähler einen wahren Lobgesang auf den „uralten Orden der Kosmopoliten“ (ebd.: 230 ff.) an, dem Demokrit und Hippokrates angehören. Wissensgeschichtlich gewendet, kann man sagen, dass sie im Text eine eigene Wissenskultur repräsentieren, die eng mit den Werten der Aufklärung zusammenhängt. Somit ist das Wissen jenes „uralten Orden[s]“ exklusiv: es verbindet die Aufgeklärten in dem Maß, in dem es die Unaufgeklärten ausschließt.

Das Zunftsystern in Abdera

Die soziale Rückständigkeit Abderas ist ein weiteres Problem, das sich mithilfe der Systemtheorie konstruktiv perspektivieren lässt. Luhmann geht davon aus, dass sich die sozialen Systeme seit der Frühen Neuzeit von der stratifikatorischen zur funktionalen Differenzierung hin bewegten: die Gesellschaft ließ die Ständeordnung nach und nach hinter sich und durchlief einen – noch heute andauernden – Entwicklungsprozess. Geschichte spielt in der quasi evolutionär argumentierenden Systemtheorie tatsächlich eine wesentliche Rolle: Systeme und ihre Umwelten (andere Systeme) entstehen durch gleichzeitiges Operieren und differenzieren sich so immer weiter aus (nach Köppe und Winko 2013: 180). Unter diesem Aspekt erscheint die Gesellschaft Abderas als eine solche, in der die funktionale Differenzierung noch gar nicht begonnen hat. Bei einer im antiken Griechenland liegenden Stadt wäre dies zu erwarten, doch handelt es sich im vorliegenden Fall um den Handlungsschauplatz eines Schlüsselromans aus dem späten 18. Jahrhundert. Man kann davon ausgehen, dass Wieland in den *Abderiten* stellenweise das ständische Zunftsystern seiner Zeit aufs Korn nimmt. Im folgenden Abschnitt beispielsweise wird es anhand der schwierigen beruflichen Klassifikation einer hier bereits eingeführten Figur, nämlich des Quacksalbers Struthion, ad absurdum geführt:

Die sämtliche Bürgerschaft in Abdera war (wie von jeher die meisten Städte in der Welt) in Zünfte abgeteilt, und vermöge einer alten Observanz gehörte der Zahnarzt Struthion in die Schusterzunft. Der Grund davon war, wie Gründe der Abderiten immer zu sein pflegten, mächtig spitzfindig. In den ersten Zeiten der Republik hatte nämlich diese Zunft bloß die Schuster und Schuhflicker in sich begriffen. Nachmals wurden alle Arten von Flickern mit dazu genommen; und so kam es, daß in der Folge die Wundärzte, als Menschenflicker, und somit (ob paritatem rationis) alle Arten von Ärzten zu dieser Zunft geschlagen wurden. Struthion hatte demnach (bloß die Ärzte ausgenommen, mit denen er immer stark über'n Fuß gespannt war) die ganze löbliche Schusterzunft, und besonders alle Schuhflicker, auf seiner Seite, die (wie man sich noch erinnern wird) einen sehr ansehnlichen Teil der Bürgerschaft von Abdera ausmachten. (Wieland 1964: 314)

Die hier beschriebene Variante des Zunftsysterns spiegelt zum einen die Torheit der Abderiten wieder. Auf der anderen Seite hat das Zitat jedoch auch einen sozialgeschichtlichen Hintergrund. Darin mokiert sich der Erzähler nämlich über die Berufsgruppe der sogenannten Handwerkschirurgen, die in Europa vom 12. bis zum 19. Jahrhundert – im Gegensatz zu den akademisch ausgebildeten Ärzten – Chirurgie als Handwerk ausübten (Oehme 1992: 293 ff.). Oft in Zünften zusammengeschlossen, befanden sie sich in ständigem Kampf gegen Übergriffe von umherziehenden Marktschreibern auf ihr Arbeitsgebiet. Durch das „freie Arznen“ solcher Scharlatane gerieten die ansonsten angesehenen Handwerkschirurgen zeitweilig in Verruf (Mörgeli 2007; Sander 1989: 91 ff.). Es kommt nicht von ungefähr, dass diese Berufsgruppe in der Literatur zumeist in einem ungünstigen Licht erscheint, so etwa in der hier bereits erwähnten Episode des *Simplicissimus* oder in *Der Hofmeister* von Jakob Michael Reinhold Lenz, wo der Barbier Schöpsen zögert, die Schusswunde des Titelhelden Läufer zu behandeln, bis er merkt, dass dieser im Besitz eines mit Dukaten und einem Bankozettel gefüllten Beutels ist. Durch die dann von Schöpsen dahingemurmerten Worte, die Wunde werde „sich endlich schon kurieren lassen, aber sehr schwer, hoff ich, sehr schwer“ (Lenz 1965-1966: 68), drückt sich die pervertierte Berufsauffassung dieses Quacksalbers aus, der nicht an der Heilung, sondern am Geld seiner Patienten interessiert ist. Dagegen erfährt die Berufsgruppe der Handwerkschirurgen in Goethes

Wahlverwandtschaften eine Art von Rehabilitation, denn hier empfiehlt der Hauptmann einen „Feldchirurgus [...], der jetzt um leidliche Bedingung zu haben ist, ein vorzüglicher Mann in seinem Fache, und der mir auch in Behandlung heftiger innerer Übel öfters mehr Genüge getan hat als ein berühmter Arzt“ (Goethe 1959-1960: 268).

Wie man im oben zitierten Abschnitt sehen kann, werden in Wielands *Abderiten* die Handwerkschirurgen als „Menschenflicker“ verspottet. Da „die ganze löbliche Schusterzunft“ Abderas im bereits erwähnten Gerichtsprozess für Struthion Partei ergreift, kann man davon ausgehen, dass es sich bei den Ärzten, mit denen dieser „immer stark über'n Fuß gespannt war“, um akademisch ausgebildete Ärzte handelt. Die Wahrnehmung von fahrenden Ärzten wie Struthion beruhte in der Frühen Neuzeit nämlich besonders auf der Perhorreszierung akademischer Mediziner, die ihre Einnahmequellen vor unberufenen Übergriffen schützen wollten, weshalb sie nicht selten mit juristischen Mitteln, aber auch mit Polemiken und Warnschriften gegen diese vorgingen. Im Übrigen waren sie es, die in diesem Zusammenhang den Begriff des Scharlatans prägten, der in Italien und Frankreich in Umlauf kam (Rößler 2013: 141).

Mit seiner ironischen Schilderung des wundärztlichen Lagers akzentuiert der Erzähler nicht allein die Stümperhaftigkeit Struthions und seiner gesamten Zunft, sondern die der Abderiten im Allgemeinen; die „Schuhflicker“ bilden immerhin „einen sehr ansehnlichen Teil der Bürgerschaft von Abdera“. Eine derart in Zünfte aufgeteilte Gesellschaft, so könnte die Deutung lauten, ist dazu angetan, ausschließlich Berufsstümper hervorzubringen. Folglich können alle in Abdera ausgebildeten Ärzte im Grunde nur Quacksalber, d.h. Scharlatane, sein. So wird im Text mithilfe der scharlatanesken Figur Struthions letztlich auf das Problem der Professionalisierung verwiesen, von dem Wielands Zeit betroffen war. Im 18. Jahrhundert begriff man den Scharlatan zwar noch ‚als typisches Motiv, barocker‘ Mentalität, nämlich als Verkörperung der problematischen Unterscheidung von Schein und Sein [...], doch für den Professionalisierungsdiskurs diente er vor allem als Objekt, an dem sich die Fähigkeit zu dieser Unterscheidung demonstrieren ließ (ebd.: 150).

Wie Demokrit als Scharlatan ausgegrenzt wird

In den *Abderiten* kommt der Ironie ein wichtiger Stellenwert zu. Wie schon des Öfteren gesehen, ist die Erzählweise des Romans zutiefst ironisch. Über die Haltung des Protagonisten, zu dem der Erzähler ein unmissverständliches Nahverhältnis aufweist, lässt sich das Gleiche sagen. Im ersten Kapitel des zweiten Buches (*Eine Abschweifung über den Charakter und die Philosophie des Demokritus welche wir den Leser nicht zu überschlagen bitten*) wird Demokrit als großer Ironiker beschrieben. Von Zeit zu Zeit spielt er den Abderiten Streiche, indem er ihnen aberwitzige Ratschläge erteilt. So erzählt er ihnen von Mitteln, mit denen man angeblich die eheliche Treue von Frauen testen oder die Sprache der Vögel verstehen könne. Interessanterweise entlastet ihn der Erzähler moralisch, indem er seine Streiche rechtfertigt. Er stellt sein Verhältnis zu den Abderiten nämlich so dar, als ob Demokrit nicht umhinkommt, sie zum Besten zu halten. Ihre Lächerlichkeit und die Langeweile, unter der er in ihrer Gegenwart leidet, würden ihn gewissermaßen dazu drängen:

Man konnte in der Tat nicht lange unter den Abderiten leben, ohne in Versuchung zu geraten, ihnen etwas aufzuheften. Ihr Vorwitz und ihre Leichtgläubigkeit auf der einen

Seite, und die hohe Einbildung, die sie sich von ihrer eignen Scharfsinnigkeit machten, auf der andern, foderten einen gleichsam heraus; und überdies war auch sonst kein Mittel, sich für die Langeweile, die man bei ihnen hatte, zu entschädigen. Demokritus befand sich nicht selten in diesem Falle. (Wieland 1964: 190-191)

Demokrits Streiche bestehen hauptsächlich darin, dass er den Abderiten aberwitzige Scheinlehren vermittelt, wobei er, und das ist entscheidend, ihren Aberglauben aktiviert, d.h. er kommuniziert mit ihnen auf eine Weise, die im System Abdera am ehesten verstanden werden kann – dass er sich so über sie lustig macht, merken sie nicht. Er kennt die Mentalität seiner abergläubischen Mitbürger und weiß, was insbesondere auf die Frauen Eindruck machen könnte, die von nichts lieber reden hören „als von Dingen, die sie nicht glaubten und doch glaubten; als da ist, von Sphinxen, Meermännern, Sibyllen, Kobolten, Popanzen, Gespenstern, und allem, was in diese Rubrik gehört“ (ebd.: 200). Um die Abderitinnen zu nasführen, stattet er seine Rede deshalb mit entsprechenden Inhalten aus, die seine Scheinlehren in ihren Augen beglaubigen. Infolgedessen mutmaßen sie, dass er im Besitz von geheimem Wissen sei, ja, bald kommt er „bei den Abderiten in den Verdacht, daß er Zauberkünste treibe“ (ebd.: 188). Da sie seine Ironie nicht bemerken, werden sie durch seine Streiche nur mehr darin bestärkt; und so entstehen „die vielen ungereimten Meinungen und Märchen, die auf seine Rechnung in der Welt herumfliegen“ (ebd.: 191).

Die Momente, in denen die Kommunikation zwischen Demokrit und den Abderiten scheinbar gelingt, sind also ironischerweise die, in denen er sie nasführt und ihnen erzählt, was sie im Grunde hören wollen. Damit beschwört er insofern eine kritische Situation herauf als Mutmaßungen „in abderitischen Köpfen gar bald zur Gewißheit wurden“ (ebd.: 189), wie es an einer Stelle heißt. Dadurch aber, dass die Abderiten glauben, ihn zu verstehen, wird er unweigerlich Teil des unausdifferenzierten Systems Abdera, das den gelehrten Außenseiter doch so sehr befremdet. Dies führt zu einer gewissen Verkehrung der Verhältnisse, denn nun sehen sich die Abderiten in der Lage, über Demokrits Naturforschung zu urteilen. Wie üblich kommt ihre Urteilsfindung auf der Grundlage von Mutmaßungen zustande und diese speisen sich nicht zuletzt aus den Streichen, die Demokrit seinen Mitbürgern spielt. Es ist abzusehen, dass der Held unter solch fatalen Bedingungen früher oder später in Schwierigkeiten geraten wird. Als der Erzähler dann merkwürdigerweise beteuert, „daß Demokritus kein Scharlatan war“ (ebd.: 191), lässt sich auch schon erahnen, worin diese bestehen werden. Schließlich geschieht das Unfassbare: der beispielhafte Naturforscher Demokrit wird im unaufgeklärten Abdera von Unberufenen als Scharlatan beschimpft:

„Es ist, bei allem dem, Schade um den Mann, sagte der Archon von Abdera; man muß gleichwohl gestehen, daß er viel weiß.“

„Aber was hat die Republik davon?“ – versetzte ein Ratsherr, der sich mit Projecten, Verbesserungsvorschlägen, und Deductionen veralteter Ansprüche eine hübsche runde Summe von der Republik verdient hatte [...].

„Es ist wahr, sprach ein anderer; mit seiner Wissenschaft läuft es auf lauter Spielwerk hinaus; nichts gründliches! In minimis maximus!“

„Er ist ein Scharlatan [!], ein Windbeutel –“

„Und ein Freigeist obendrein, schrie der Priester Strobilus; ein ausgemachter Freigeist, ein Mensch der nichts glaubt, dem nichts heilig ist [...].“ (Ebd.: 212)

Im Übrigen lässt sich Demokrits Forschung, wie man hier sehen kann, weder vom Ratsherrn noch von Strobilus – d.h. weder politisch noch religiös – vereinnahmen. Sie ist autonom und kann deshalb in der unausdifferenzierten Gesellschaft Abderas nicht verstanden werden. Gleichwohl meinen die Abderiten, für die Glauben und Wissen im Grunde identisch sind, informiert genug zu sein, um Demokrit rundweg als Scharlatan diskreditieren zu können.

Fazit

Die Abderiten sind quasi von Natur aus Scharlatane; Imitation und Mimikry gehören zu ihren hervorstechendsten Eigenschaften. Zudem ist im sozialen Leben Abderas der Betrug ein nahezu allgegenwärtiges Phänomen.

Zu Beginn der Untersuchung wurde der Begriff des Scharlatans geklärt, da er bekanntlich zu dem des Betrügers ein Nahverhältnis aufweist. Es wurde festgestellt, dass der Scharlatanbegriff ursprünglich überwiegend auf den Bereich der Medizin beschränkt blieb und mit einer marktschreierischen Haltung in Verbindung gebracht wurde. In den *Abderiten* findet das Berufsprofil des Marktschreiers seine Entsprechung in der Figur des Zahnarztes Struthion, der in der Umgebung von Jahrmarkt zu Jahrmarkt fährt und mit diversen, nicht nur auf die Zahnheilkunde beschränkten Arzneien handelt. Wie ausgeführt wurde, könnten Wieland der legendäre Wundarzt Johann Andreas Eisenbarth und Simplicius Simplicissimus, der in einer Episode als Marktschreier auftritt, zu dieser Figur inspiriert haben. Struthion spielt in jenem absurden Rechtsstreit um den finanziellen Wert, den der Schatten eines Esels abwirft, eine maßgebliche Rolle. Darüber hinaus erfüllt er im Roman aber auch dadurch eine wichtige Funktion, dass er als Marktschreier den in Abdera allgegenwärtigen Betrug beruflich repräsentiert.

Wie im zweiten Abschnitt hervorgehoben wurde, sind die Abderiten auch äußerst täuschungsanfällig, was mit ihrem starken Aberglauben zusammenhängt. Nur allzu bereit, an Wunder und Geheimnisse zu glauben, sind sie, um es mit Kant auszudrücken, nicht geneigt, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen. Wieland zeichnet hier also das Bild einer in exemplarischer Weise unaufgeklärten Gesellschaft.

Demgegenüber wird Demokrit, dem sich der dritte Abschnitt zuwandte, als beispielhafter Naturgelehrter inszeniert. Der Erzähler, bei dem es sich um einen „implied author“ (Wayne C. Booth) handelt, betont die aufklärerische Gesinnung des Helden und beschreibt ihn überaus wohlwollend als philanthropischen Weltbürger. Zudem stattet er ihn mit den Zügen eines Empirikers aus, zu denen auch ein – jeglicher historischen Grundlage entbehrendes – physiognomisches Talent gehört, das, wie gesehen, wohl auf Wielands Lavater-Begeisterung zurückgeht. Unter diesem Aspekt weist Demokrits Habitus eine wissenschaftsgeschichtliche Dimension auf, denn in gewisser Weise spiegelt seine Forschung den institutionellen Wandel wieder, den naturkundliche Sammlungen im 18. Jahrhundert vollzogen, indem sie sich von Raritäten- und Kuriositätenkabinetten in Schulen der Anschaulichkeit entwickelten.

Wie sich unschwer erkennen lässt, steht Demokrits wissenschaftliches Ethos der irrationalen Weltsicht der Abderiten diametral entgegen. Deshalb ist es in gewisser Hinsicht nur folgerichtig, dass das Verhältnis beider Seiten von Missverständnissen geprägt ist. Im vierten Abschnitt wurde versucht, die problematische Kommunikation

zwischen Demokrit und seinen Landsleuten mithilfe der Luhmann'schen Systemtheorie einzuordnen. So ließ sich hier eine System-Umwelt-Differenz im Sinne Luhmanns erkennen, derzufolge der Protagonist aus dem System Abdera ausgeschlossen ist und seine Umwelt repräsentiert. Indes macht der parteiische Erzähler die Abderiten dafür verantwortlich, dass sich die Kommunikation mit Demokrit so schwierig gestaltet. Dieser versteht sie nämlich augenscheinlich, während er bei ihnen aber umgekehrt auf Unverständnis stößt – eine Situation, die sich, wie gesehen, mit Luhmanns „Synthese dreier Selektionen“ (Information, Mitteilung und Verstehen) entsprechend erfassen lässt. Kurz gesagt, zeigen die Kommunikationsstörungen, dass sich Demokrits Denkart fundamental von der seiner Landsleute unterscheidet, ja, ihr im Wesentlichen widerspricht. Seine Kommunikation mit dem ihm geistesverwandten Hippokrates hingegen gelingt auf Anhieb. Beide Gelehrte gehören insofern zur Umwelt des Systems Abdera als sie ein eigenes exklusives System bilden. Wissensgeschichtlich gewendet, kann man sagen, dass sie im Text für eine eigene Wissenskultur stehen, die eng mit den Werten der Aufklärung zusammenhängt und die Aufgeklärten in dem Maß verbindet, in dem es die Unaufgeklärten ausschließt.

Im fünften Abschnitt wurde die soziale Rückständigkeit Abderas ebenfalls mithilfe der Systemtheorie perspektiviert. So stellte sich heraus, dass die funktionale Differenzierung im ständisch organisierten Abdera noch gar nicht stattgefunden hat. Da Wieland das abderitische Zunftsystem ad absurdum führt, kann man davon ausgehen, dass es ihm in seinem satirischen Schlüsselroman darum zu tun ist, die soziale Ordnung seiner Zeit aufs Korn zu nehmen. Wie gezeigt wurde, spielt in diesem Zusammenhang die Handwerkschirurgie, der bezeichnenderweise auch der Zahnarzt Struthion angehört, eine entscheidende Rolle. Der Umstand, dass sie im Text der Schusterzunft zugeordnet wird, legt die Deutung nahe, dass das Zunftsystem Abderas dazu angetan ist, ausschließlich Berufsstümper, mehr noch: Scharlatane hervorzubringen. Das Motiv der Scharlatanerie verweist hier so gesehen auf das Problem der Professionalisierung, von dem die Gelehrtenkultur um 1800 betroffen war.

Im letzten Abschnitt wurde bemerkt, dass die Kommunikation zwischen Demokrit und seinen Landsleuten ironischerweise nur in Momenten zu gelingen scheint, in denen er ihnen unsinnige, aber ihren Aberglauben aktivierende Scheinlehren vermittelt. Die täuschungsanfälligen Abderiten begreifen nicht, dass er sich so über sie lustig macht, und mutmaßen bald, dass der Gelehrte im Besitz von geheimem Wissen sei und zaubern könne. Dadurch aber, dass sie glauben, ihn zu verstehen, wird er unweigerlich Teil des unausdifferenzierten Systems Abdera, was insofern eine kritische Situation darstellt als sie sich nun in der Lage sehen, über seine Naturforschung zu urteilen. Und da ihre Urteilsfindung auf der Grundlage von Mutmaßungen zustande kommt, die nicht zuletzt von den Streichen des Helden herrühren, geschieht schließlich das Unfassbare: Demokrit wird von Unberufenen als Scharlatan verunglimpft.

Wie eingangs erwähnt, entsprechen die Mechanismen der Identifizierung und Ausgrenzung von Scharlatanen einem Verfahren der frühneuzeitlichen Gelehrtenkultur. Sie deuten außerdem auf Praktiken einer funktionalen Gesellschaft hin, in der ein Sozialsystem (z.B. die Wissenschaft) autopoietisch operiert, indem es sich durch entsprechende Kommunikation gegen eine Umwelt abgrenzt. Unter diesem Aspekt erscheinen diese Mechanismen als kommunikative Vorgänge in der Wissenschaft für die Wissenschaft. In Abdera hat die funktionale Differenzierung aber noch gar nicht

begonnen. Der hier bestehende Widerspruch führt dazu, dass ein beispielhafter Gelehrter von einer der Scharlatanerie zugeneigten Gesellschaft als Scharlatan ausgegrenzt wird. Somit erfährt die in der Einführung beschriebene Distinktion durch die Figur des gelehrten Scharlatans eine ironische Umkehrung, die sich in gewisser Weise gegen die Wissenschaft richtet, zu deren Schutz sie in der Frühen Neuzeit doch gedacht war. Abgesehen davon, dass dieser Kunstgriff von satirischer Relevanz ist, erfüllt er die Funktion, die Bedingungen sichtbar zu machen, unter denen Wissen entstehen, verhindert oder verfälscht werden kann.

Literaturverzeichnis

- Baraldi, Claudio (u.a.)** (1997): *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bertsch, Markus und Grave, Johannes** (2005): *Räume der Kunst. Blicke auf Goethes Sammlungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Booth, Wayne C.** (1961): *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brant, Sebastian** (1980): *Das Narrenschiff [1494]*. Textfassung und Erläuterungen von Elvira Pradel. Frankfurt a.M.: Röderberg.
- Gellert, Christian Fürchtegott** (1769): Der Fuchs und die Elster. In: *Sämtliche Schriften. 1. Teil. Fabeln und Erzählungen*. Erstes Buch. Leipzig: M. G. Weidmanns Erben und Reich und Caspar Fritsch.
- Goethe, Johann Wolfgang** (1959-1960): Die Wahlverwandtschaften. Ein Roman. In: *Goethes Werke*. Bd. 6. Hamburg: Christian Wegener.
- Grimmelshausen, Hans Jakob Christoffel** (1921): Der Abenteuerliche Simplicissimus Teutsch. In: *Werke in vier Teilen*, hrsg. von Hans Heinrich Borchardt. Bd. 1. Berlin/Leipzig/Wien/Stuttgart: Deutsches Verlagshaus Bong & Co.
- Hieke, Karl** (2002): *Der Landarzt und Arzneimittelfabrikant Johann Andreas Eisenbarth (1663–1727)*, dargestellt anhand seiner Werbemittel und anderer zeitgenössischer Quellen. Sprockhövel: Verlag Dr. Eike Pies.
- Kirchner, Thomas** (1997): Chodowiecki, Lavater und die Physiognomiedebatte in Berlin. In: Daniel Chodowiecki (1726-1801). *Kupferteicher – Illustrator – Kaufmann*, hrsg. von Ernst Hinrichs und Klaus Zernack. Tübingen: Max Niemeyer.
- Köppe, Tilmann Köppe und Winko, Simone** (2013): *Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Köster, Rudolf** (2003): *Eigennamen im deutschen Wortschatz. Ein Lexikon*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Lavater, Johann Caspar** (1775): *Physiognomische Fragmente, zur Beförderung der Menschenkenntniß und Menschenliebe*. Bd. 1. Leipzig/Winterthur: Weidmann und Reich/Steiner.
- Lenz, Jakob Michael Reinhold** (1965-1966): Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung. Eine Komödie. In: *Werke und Schriften*, hrsg. von Britta Titel und Hellmut Haug. Bd. 2. Stuttgart: Goverts.
- Luhmann, Niklas** (1984): *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas** (1986): *Ökologische Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas** (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Manger, Klaus**: Naturforschung bei Wieland. In: *Von Schillers Räubern zu Shelleys Frankenstein. Wissenschaft und Literatur im Dialog um 1800*, hrsg. von Dietrich von Engelhardt und Hans Wißkirchen. Stuttgart/New York: Schattauer, 2006.

- Mörgeli, Christoph** (2007): Handwerkschirurgen. In: *Historisches Lexikon der Schweiz* (HLS), 27.11.2007. URL: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D27816.php?topdf=1> (Stand: 14.10.2016).
- Oehme, Johannes** (1992): *Ausbildung und Bedeutung der Handwerkschirurgen unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung am anatomisch-chirurgischen Institut in Braunschweig*. In: Würzburger medizinhistorische Mitteilungen 10.
- Pies, Eike** (2004): *Eisenbarth. Das Ende einer Legende. Leben und Wirken des genialen Chirurgen, weit gereisten Landarztes und ersten deutschen Arzneimittelfabrikanten Johann Andreas Eisenbarth (1663–1727)*. Wuppertal: E. & U. Brockhaus.
- Rößler, Hole** (2013): Scharlatan! Einleitende Bemerkungen zu Formen und Funktionen einer Negativfigur in Gelehrten Diskursen der Frühen Neuzeit. In: *Scharlatan! Eine Figur der Relegation in der frühneuzeitlichen Gelehrtenkultur*, hrsg. von Tina Asmussen und Hole Rößler. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Sander, Sabine** (1989): *Handwerkschirurgen. Sozialgeschichte einer verdrängten Berufsgruppe*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Sengle, Friedrich** (1949): *Wieland*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Wieland, Christoph Martin** (1964): Geschichte der Abderiten. In: *Werke*, Bd. 2, hrsg. von Fritz Martini und Hans Werner Seiffert. München: Hanser.
- Wieland, Christoph Martin** (1992): *Abderalılar*, Çeviren: Prof. Dr. Vural Ülkü. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Autobiografie, Interkulturalität und Engagement.

Zu Ingeborg Rapoport's Autobiografie *Meine ersten drei Leben* (1997)

Pierre Kodjio Nenguié, Montreal

Öz

Otobiyografi, Kültürlerarasılık ve Angajman. Ingeborg Rapoport'un Otobiyografisi üzerine. "Meine ersten drei Leben (1997)"

Ingeborg Rapoport'un otobiyografisi, otobiyografik kurmacayı aşır yazarın kültürlerarası deneyimlerini ele almaktadır. Yazarın otobiyografik yazma uğraşısı üç farklı memleketinde (Kamerun, ABD ve Almanya) yaşadığı deneyimler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu makale, onun kültürlerarası yaşam öyküsünün boyutlarını ele almaktadır. Burada postmodern otobiyografinin kültürlerarasılık için bir araç olduğu gerçeğinden hareket edilecektir.

Rapoport kendini yaşadığı yüzyılın bir tanığı olarak görmekte ve memleketi Kamerun'un sömürgeleştirilmesini, Alman Nazizmini ve Yahudi Soykırımını, Kuzey ve Güney arasındaki tartışılmayan işbirliğini, verimli bir kültürlerarası alışverişi engelleyen etkenler olarak betimlemektedir.

Rapoport'un ifadelerinden örneklerle, kültürlerarasılık ve angajmanın el ele yürüdüğü kanıtlanmıştır. Kültürlerarası angajmanıyla Rapoport sömürge karşıtı, Nazizm ve Soykırım eleştirmeni ve özellikle de, düşünüş biçimiyle Emmanuel Levinas'ın hümanizmine yakınlığıyla barış arayan bir yazar olarak ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Rapoport, postmodern otobiyografi, kültürlerarasılık, angajman ve hümanizm.

Abstract

Ingeborg Rapoport's Autobiografie geht über eine Autofiktion hinaus und greift auf ihre interkulturellen Erfahrungen auf. Ihr autobiografisches Schreiben konzentriert sich insofern auf ihre unterschiedlichen Erfahrungen in den verschiedenen Heimaten (Kamerun, USA und Deutschland). Der vorliegende Beitrag untersucht Dimensionen ihres interkulturellen Lebenslaufs. Ausgegangen wird davon, dass die postmoderne Autobiographie zum Medium der Interkulturalität geworden ist.

Rapoport versteht sich besonders als Zeugin ihres Jahrhunderts und stellt die Kolonisierung in ihrer Heimat Kamerun, den deutschen Nazismus sowie den Holocaust, die unkritische Zusammenarbeit zwischen Nord und Süd als die einen fruchtbaren interkulturellen Austausch hindernden Faktoren dar.

Exemplarisch wird an Rapoport's Äußerungen nachgewiesen, inwiefern Interkulturalität und Engagement Hand in Hand gehen. In ihrem interkulturellen Engagement tritt Rapoport auf als Antikolonialistin, Nazismus- und Holocaustkritikerin und besonders aber auch als eine den Frieden suchende Autorin, deren Denkweise in die Nähe des Levinasschen Humanismus gerückt werden dürfte.

Schlüsselwörter: Rapoport, postmoderne Autobiografie, Interkulturalität, Engagement und Humanismus.

Zur Einführung

Ingeborg Rapoports Autobiografie *Meine ersten drei Leben* (1997) könnte man mit dem Stichwort "interkultureller Lebenslauf" (Franceschini 2001) darum zusammenfassen, weil ihre Verfasserin nicht nur zwischen Kulturen gependelt ist, sondern und stärker noch, weil ihre Zugehörigkeit zu verschiedenen Kulturen darin augenfällig wird. Sie beschreibt sich selbst als Deutsche, Jüdin und Kamerunerin. Man dürfte zweifellos ihren interkulturellen Erfahrungen Wert schenken und ihre Autobiografie konsequent als einen Beitrag zur literarischen Interkulturalität wahrnehmen. Mit der literarischen Interkulturalität wird zunächst einmal auf die Möglichkeit der Inszenierung, Thematisierung, Darstellung und Problematisierung interkultureller Beziehungen im Medium fiktionaler und nicht-fiktionaler Literatur überhaupt verwiesen. Dann empfiehlt es sich, eine Analyse von Kulturbeziehungen in literarischen Werken vorzunehmen, um Formen und Muster der Interkulturalität zu erkunden. Schließlich sollte das allzu pauschale Konzept der Interkulturalität in eine Schreib-, Wahrnehmungs-, und Interpretationskategorie umfunktioniert werden (Kodjio 2005: 1). Man könnte Rapoports interkulturelles Denken in die Nähe von dem mit der Alteritätsfrage verkoppelten philosophisch-religiösen Humanismus des französisch-jüdischen Philosophen und Autors Emmanuel Levinas¹ rücken.

Rapoports *Meine ersten drei Leben*: Muster einer postmodernen Autobiografie?

Im Zuge postmoderner Literaturtheorie sind folgende Kategorien "Innovation", "Recycling von Gattungen", "Parodie", "Zitat", "Intertextualität", "Pluralisierung", "Stilmischungen", "Collage", Selbstreferenz, Metafiktion Autoren: "Fragment", "mehrperspektivisch und nichtlinear" unter anderen in den Vordergrund gerückt worden (Gepper/Zapf 2003; Spinner 2003: 259-270). Derartige Kategorien beeinflussen von Grund auf die Schreibweisen, die Lesarten und die Gattungsdefinitionen. Cornelia Hilds Dissertation geht auf einige Aspekte der postmodernen Autobiografie ein. Dabei postuliert sie zu Recht, dass die Autobiografie im Gegensatz zu ihrer traditionellen Definition, nach der sie allein auf die Darstellung der Lebensgeschichte ihres Autors fokussiert ist, eher historiografische Dimensionen in sich einbezieht (Hild 2007: 19 f). Zwar wird auf ihre fiktive Dimension aufgrund der epischen Distanz des Autors hingewiesen, doch der Rekurs auf außertextuelle Realität, wie Paul DeMan einmal postulierte. Sie ist aber auch kein rein narratives Genre, sondern nimmt andere Gattungsformen in sich auf (ebd.: 22-25).

Die postmoderne Autobiografie zeichnet sich aber ferner durch die Dekonstruktion der traditionellen Erzählweise aus, sofern an die Stelle der Chronologie eine Fragmentierung und eine Multiperspektivität treten und wenn im Jauß' und Iser's Darstellung-, Rezeptions- und Wirkungsästhetik dem Leser eine aktive Rolle in der Ergänzung von Leerstellen zukommt (Iser 1994: 228-252). Fazit: Auch das autobiografische Schreiben, das früher an die Kategorien "realistisches Schreiben",

¹Levinas, Emmanuel (1999): *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Übersetzt, herausgegeben und eingeleitet von Wolfgang Nikolaus Krewani, Freiburg (Breisgau) / München.

“Selbstbeschreibung”, “Selbstinszenierung”, “Autofiktion” und reine “Ichgeschichte” gebunden war, hat sich vornehmlich verwandelt und bindet in sich postmoderne Komponenten etwa die Pluralität von Lebensgeschichten, die Vielfalt von Zeit- und Kulturprozessen sowie eine multiperspektivische, multilinguale und multikulturelle Erfahrung des Ichs. Rapoport's Autobiografie vereinigt in sich Grundeigenschaften einer postmodernen Autobiografie darum, weil ihre Autorin über eine Selbstdarstellung hinausgeht, besonders wenn sie von historiografischen, politischen, zeitgeschichtlichen und anthropologischen Prozessen erzählt. Autobiografie wird damit nicht nur als Medium der Selbstbeschreibung, sondern auch der Beschreibung der eigenen Beziehungen zu anderen Menschen, zur Eigen- und Fremdkultur, der Selbstreflexion, der Zeit- und Sozialkritik betrachtet.

“Ein Zeitalter wird besichtigt”: Rapoport als Zeitzeugin des zwanzigsten Jahrhunderts

Vergleichbar ist Ingeborg Rapoport's Autobiografie *Meine ersten drei Leben* (1997)² nur mit Heinrich Manns *Ein Zeitalter wird besichtigt*³ oder mit Alfred Döblins *Autobiografischen Schriften*⁴, wenn man den Inhalt, den Umfang und die Thematik im Auge behält. Die Autorin liefert der Leserschaft ihre ersten drei Leben. Dieser dreiteilige Lebenslauf, in dem nicht geradlinig, sondern diskontinuierlich von ihrem Privatleben, Zeitprozessen, Zeugnissen und vom vielfachen und dauernden Wandern erzählt wird, enthält grundsätzlich mehr als eine einfache Autobiografie und intendiert mehr als nur Erfahrungsaustausch zwischen der Leserschaft und ihrer Autorin. Das erste Leben umfasst den Zeitraum zwischen 1912, also kurz vor dem Ersten Weltkrieg und der Emigration in die USA (1938). Die Familiengeschichte der Verfasserin steht mal isoliert, mal neben der Zeitgeschichte und den Portraits von den ihr nahestehenden Personen. Oft ergänzen sich diese Erzählkomponenten sich oder gehen sogar ineinander im modernen Erzählstil (Rapoport 1997: 9-98). Das zweite Leben der Autorin stellt den Zeitraum zwischen dem Beginn der amerikanischen Emigration und 1950 dar.

Das berufliche Leben und Interaktionen mit Berufskollegen, die deutsche Kolonial- und Familiengeschichte, die Gedanken über die Wissenschaft, die Rückblicke auf die Emigration aus Odessa nach Wien gegen Ende 1919 werden durchgehend thematisiert (Rapoport 1997: 101-226). Rapoport's drittes Leben handelt von der Rückkehr nach Europa. Darin enthalten sind nicht nur die Stationen Zürich, Wien und die neue Heimat Berlin, sondern und stärker noch auch ihr neues berufliches Leben, ihr Privatleben, die Reise in der Dritten Welt mit den daraus resultierenden Reflexionen, kritische Reflexionen über die DDR, die BRD sowie der Vergleich von beiden Staatssystemen ebenso wie ihre dauernde Nostalgie für die DDR (Rapoport 1997: 238-446).

²Rapoport, Ingeborg (1997): *Meine ersten drei Leben. Erinnerungen* (Edition Ost, Berlin) 1997. Es gilt folgende Abkürzung bei Zitaten (Rapoport 1997).

³Vgl. Mann, Heinrich (1988): *Ein Zeitalter wird besichtigt*. Studienausgabe in Einzelbänden, Frankfurt.

⁴Vgl. Döblin, Alfred: *Autobiographische Schriften und Letzte Aufzeichnungen*. Hrg. von Edgar Pässler, Olten/Freiburg im Breisgau 1980.

Das literarische Medium der Autobiografie, in dem die Autorin Rapoport ihre interkulturellen Erfahrungen liefert, enthält unterschiedliche Identitäten nicht mehr als Ursprungsmythische und ethnische und rassifizierte Denkformen und versteht sich als "Produkt von kulturellen Elementen verschiedener Herkunft" (Hild 2007: 19). Sie koppelt ihre autobiografischen Erfahrungen an ein neues Identitäts- und Kulturverständnis sowie an die mit dem Interkulturalitätsdiskurs zusammengehenden Kategorien (Offenheit, Vielfalt, der Transnationalität, Pluralität, Transkulturalität, die Polyglossie Multikulturalität und Synkretismus) (Kodjio 2005: 19), die, wie Georg Auerheimer auf eine brillante Weise nachgewiesen hat, eine Dezentrierung der eigenen Weltsicht, eine kritische Reflexion zu sich selbst und zu den eigenen kulturellen Kategorien sowie eine multiperspektivische Geschichtsbetrachtung voraussetzt (Auerheimer 1999: 27-36).

Ingeborg Rapoport's Autobiografie liefert Informationen über ihr vielseitiges Engagement, über Zeitprozesse und über ihre vielfältigen Identitäten, aber auch über ihre interkulturelle Positionierung. Als ich 2012 in der Berliner Charité mich zur ihrer Autobiografie und besonders auch zum Thema *Kamerun, eine deutsche Kolonie* äußern sollte, hatte ich nie von Rapoport gehört. Nach einer ersten Lektüre ihrer Autobiografie fand ich hochinteressant, dass die kritische Positionierung dieser vergessenen Zeitzeugin des zwanzigsten Jahrhunderts zum Entwurf der Epistemologie der Interkulturalität avancierte, der paradigmatisch ethnozentrische und totalitäre Kulturen in Frage stellt, und eine Positionierung in und zwischen Kulturen und Nationen an den Tag bringt. Insgesamt dürften ihr interkultureller Lebenslauf und ihr kritisches Engagement gegen totalitäre Sprachen, Ideologien und Diskurse bedeutende Themen der Autobiografie sein. Beide Themen sind miteinander verbunden und werden hier als Einheit betrachtet.

Ingeborg Rapoport's interkultureller Lebenslauf

Ingeborg Rapoport fasst in ihrer Autobiografie *Meine ersten Drei Leben* (1997) ihre Erinnerungen zusammen. Geboren ist sie am 02. September 1912 in Kamerun, genauer in der Küstenstadt Kribi. Auch wenn Rapoport deutsch-jüdischer Abstammung ist, bleibt ihr Geburtsland Kamerun, zumal Kamerun damals Teil des Deutschen Reiches war. Der Kolonialvertrag, in dem Kameruner zu deutschen Bürgern wurden, wurde nie nach dem Ersten Weltkrieg aufgehoben. Nach dem damaligen Reichsgesetz blieb also Rapoport immer noch Kamerunerin.

Ihr Lebenslauf weist interkulturelle Erfahrungen auf, weil sie insgesamt in und zwischen Kulturen, Staaten und in multikulturellen Kreisen gemacht werden. Vom Beruf her gehört sie zum "Kreis der international anerkannten Kinderärzte aus der DDR" und war obendrein eine akademische Lehrerin sowie eine engagierte Leiterin der Abteilung für Neugeborene (Rapoport 1999: 371-376 und 402-418). Die Geschichte ihres Lebens vollzog sich in drei Phasen: Kindheit, Jugend und Studentenzeit in Hamburg während der Weimarer Republik und des Hitlerfaschismus, in ihrer nordamerikanischen Emigration (in den USA) sowie in ihrer Tätigkeit in der DDR (Rapoport 1997: 17). In ihrer ersten Lebensphase, die den Zeitraum von 1912 bis zur Emigration in den USA (1938) umfasst,

schildert sie ihre Familienchronik. Man lernt von der Familiengenealogie (Rapoport 1997: 9-14).

Ihr Leben in Hamburg, gesellschaftliche Erfahrungen etwa der Hungerstreik, die Erinnerungen an jüdische Vorfahren, an die Mutter, an ihren Großvater, die Schwärmerei für Musik, an Konzerte, an Armut und an Scheidung ebenso wie an den Aufstieg der Nazis, ihre beruflichen Ambitionen, ihre Freunde sowie ihr Abschied von Deutschland gehören zu einigen Erinnerungsstücken dieser ihrer Lebensphase (Rapoport 1997: 9-98).

Rapoports zweite Lebensphase fasst ihre beruflichen, wissenschaftlichen Erfahrungen in den USA und die Flucht nach Wien sowie die Familien- und Lebenserfahrungen zusammen (Rapoport 1997: 101-226). Die dritte Lebensphase der Autorin fokussiert in den Erfahrungen bei der Rückkehr nach Europa, besonders solche, die in Wien, Zürich, an der Humboldt-Universität und in der DDR stattfinden. Rapoport erzählt von ihrem beruflichen Leben weiter, das oft von politischen Reflexionen über die DDR, die Sowjetunion und die Beziehungen zu einigen Persönlichkeiten begleitet sind.

Wenn in den *Drei Leben* der Autorin ein interkulturelles Potential steckt, dann taucht es besonders in ihrer ersten Lebensphase auf, wenn sie von ihren Erfahrungen in der deutschen Kolonie "Kamerun", in der Weimarer Republik und im Dritten Reiches redet. Rapoports Kritik an ethnozentrischen und totalitären Ideologien, Kulturen und Sprachen lässt ihren interkulturellen Lebenslauf an den Tag treten.

In ihrer Autobiografie *Meine ersten drei Leben* (1997) und besonders im ersten Teil mit dem Titel *Mein erstes Leben* widmet sich Kamerun viereinhalb Seiten (Rapoport 1997: 15-19), die jedoch thematisch gesehen, über reine Erinnerungen an ihre Heimat Kamerun hinausgehen. Erinnerungen an ihre Kindheit und an ihre Schulzeit thematisieren ganz plastisch das Luxusleben der Kinder ihrer Generation:

Meine Mitschülerinnen spielten in teuren Clubs Hockey, Tennis, liefen Schlittschuh, ritten auf eigenen Pferden und besaßen Boote auf der Alster. Sie spielten wie Zirkusjongleure in den Schulpausen mit sechs Bällen. Sie waren untereinander verwandt und ihre Eltern in Aufsichtsräten und Reedereien geschäftlich miteinander verbunden. Ihre Tanzstundenpartner waren ihnen vertraut. Ich blieb stets ein Mauerblümchen und übte mich im Vortäuschen eines interessierten Beobachters, während ich in Wirklichkeit unter tiefer Scham litt (Rapoport 1997: 15).

Die deutschkoloniale Schule war keine Institution, zu der die Einheimischen Zugang hatten. Sie war ein Ort der Zurschaustellung der kolonialen Bourgeoise, der Diskriminierung und auch eine Reproduktion des deutschen Schulsystems.

Dass die Erzählerin unter tiefem Scham litt, erklärt sich durch ihre problematische Beziehung zum Status der Schule als jenem Ort der Reproduktion sozialer Diskriminierungen und Ungleichheiten. Rapoport liest zahlreiche Klassiker der europäisch-abendländischen Literatur und Philosophie wie Karl May, Dickens, Storm, Balzac Tolstoi, Thomas Mann, Jean-Paul, Hölderlin, Nietzsche, Kant und Plato. Dadurch erhält sie eine vielseitige humanistische Bildung, die eine wichtige Rolle in ihrer intellektuellen Neugier

spielen wird, und die ihr dazu befähigen wird, einen scharfen Blick auf bestehende Zeitverhältnisse zu werfen. Besonders die existierenden und entstehenden totalitären Ideologien der Zeit wird sie kritisch wahrnehmen. Hierzu gehören beispielsweise der Kolonialismus, das pangermanistische Deutschtum und der Nazismus.

Kritische Auseinandersetzung mit Kolonialismus und mit totalitären Kulturen

Rapoport rekonstruiert die Stellung seiner Familienmitglieder zum deutschen Kolonialismus bei den Familienmitgliedern. Ihre Familie und die Familie der Tante Irm leben unter der Aura des deutschen Kolonialismus in Kribi, wo der Vater als Kolonialkaufmann arbeitet. Tante Irm lernt dort Hans Paaschen, auch einen Arbeiter deutscher Firmen in Südwestafrika. Zu beobachten ist der Gegensatz zwischen beiden Familien. So kollidiert die Afrika-spezifische Abenteuerlust des Paaschens mit dem Mangel an einer Sehnsucht nach Afrika zu fahren bei der Autorin und bei dem Bruder Helwig (Rapoport 1997: 16-17). Rapoport dazu:

In mir entwickelte sich im Gegenteil ein ständig wachsender Widerstand gegen jede Art Kolonialismus, der sich aus der wohlhabenden Überheblichkeit aller Bekannten aus dem Südwestafrika- Clubs meines Vaters speiste, ihrer geistigen Beschränktheit und Verachtung der schwarzen Völker [...]. Die ökonomische Seite der Ausbeutung, das völkerrechtlich-politische Unrecht des Kolonialismus und Neokolonialismus habe ich erst viel später erkannt (Rapoport 1997: 17).

Rapoports Antikolonialismus wird in dieser Textstelle deutlich und könnte mit der Kolonialkritik von Césaire, Memmi oder Fanon verglichen werden (vgl. Fanon 2015; Césaire 1968; Memmi 1980). Nicht nur gegen den Kolonialismus, sondern auch gegen die pangermanistische Ideologie, gegen den Rassismus und gegen den Nazismus erhebt sie sich. Der Kolonialismus und der Antisemitismus gehen Hand in Hand:

Dieser Geist vertrug sich übrigens mit ihrem zunächst noch verdeckten, später offenen Antisemitismus ausgezeichnet. Ein angeborenes Gerechtigkeitsgefühl machte mit dem ganzen patriarchalischen Schwindel verdächtig (Rapoport 1997: 17).

Weiter heißt es:

Meine großdeutschen Kindergefühle hatten also schon vor der Hitlerzeit einen Stolz erlitten. Ein erstes Erzittern des politischen Grauens erlebte ich bei einer Nachtfeier mit meinem Lehrer und einigen Schülern auf den Dünen von Sylt aus Anlass des "Anschlusses" des Saarlandes. Es kam zwar nicht zu einem lauten Triumph, aber gerade die unwidersprochene Befriedung über den Anschluss dieses Territoriums an ein bereits deutlich faschistisches Deutschland war für mich ein großer Schock und wirkte wie ein blankes Schwert der Trennung zwischen den anderen und mir. Trotzdem: Ich fühlte mich als Deutsche, Deutschland war mein Vaterland. Heute sträubt sich alles in mir, dies so zu sagen. Deutschland hat mich verstoßen, und ich habe es verloren, damals und jetzt (Rapoport 1997: 17-18).

Rapoport tritt der Weimarer Republik mit ihrem Schlagwort "Deutschland-einig Vaterland" mit Witz entgegen. Auch die Erziehung zum Gross-Deutschtum, die nicht nur im Zweiten Deutschen Reich gängig war, wird in Frage gestellt. Es nimmt kein Wunder, dass sie in Konflikt mit der Mutter deshalb gerät, weil sie sich sogar zu einer Hindenburg Verehrung

versteigt (Rapoport 1997: 16). Sie setzt sich mit dem Rassismus gegen Polen kritisch auseinander. Parallelen lassen sich ziehen zwischen ihrem Engagement gegen totalitäre Ideologien und dem Engagement einiger Zeitgenossen etwa Alfred Döblin, Klaus Mann, Thomas Mann und Hannah Arendt (vgl. Kodjio Nenguié 2005: 426-460; Kodjio Nenguié 2007: 75-84; Kodjio Nenguié 2008: 135-159). Allerdings muss hier unterstrichen werden, dass ein solches Engagement auf unterschiedliche Gründe zurückführbar ist: Sozialisation, Identitätskrise, vielfache Identitätserfahrungen. Rapoport's Engagement geht zunächst auf ihre Sozialisation zurück, geht man davon aus, dass die Erziehung der Mutter dabei eine äußerst wichtige Rolle gespielt hat. So meint sie:

Ihr (der Mutter) habe ich es zu verdanken, dass mir schon als kleines Kind die Verachtung der Polen als "schmutzige Pollacken" unrecht und unwürdig erschien (Rapoport 1997: 16).

Im Gegensatz zu anderen Kindern, die auf Zigeuner schimpfen, empfindet Rapoport ein Schamgefühl (Rapoport 1997: 16). Zwar singt sie "Deutschland, Deutschland über alles" mit und fühlte sich damals wie jedes Kind deutsch, aber das Thema "Kamerun als deutsche Kolonie" brachte sie nach und nach "zu einem tieferen und eigenem Denken" (Rapoport 1997: 16).

Neben der eben vorgenannten Sozialisation sei aber auch der eigene Wille, totalitäre Ideologie zu bekämpfen zu nennen. Sie erhebt zum Beispiel sich gegen den Nazismus und seine Expansionspolitik. In dem achtseitigen Kapitel *Die Nazis kommen* wird Rapoport zur Zeitzeugin des Nazismus:

Neue schwere Zeiten kamen heran, die uns alle, die wir in einem historischen Niemandsland gelebt hatten, mit einem Schlag und auf das heftigste politisieren: Am 30. Januar 1930 wurde Hitler von Hindenburg zum Reichskanzler ernannt. Unsere kleine Familie, beschäftigt mit selbst, völlig ungeschult in der Analyse gesellschaftlicher Strömungen, ohne Kenntnis der politischen Zuspitzungen, informiert seit Jahren lediglich durch das flüchtige Durchblättern des "Hamburger Fremdenblattes", das wir abonniert hatten- stand plötzlich vor der Aufgabe, sich ein eigenes Bild davon zu machen, was Hitler und der Nationalsozialismus für Deutschland bringen würde- Es ist erschütternd, wie unterschiedlich selbst Juden die Situation beurteilten (Rapoport 1997: 72 f.)

War die Autorin bislang noch nicht politisch engagiert, so zwang sie das Aufkommen des Nazismus dazu. Sie erinnert an die Zeitdiskussion und an einzelne Haltungen: Kriegsvorbereitung, Antisemitismus, Schrecken, Gleichschaltung, die ihre Familie wie andere zur Emigration zwang (Rapoport 1997: 75). In dem Kapitel *Gedanken zum Bildungs- und Erziehungssystem in der DDR* lobt Rapoport dieses Bildungs- und Erziehungssystem ihrer neuen Heimat nach der Rückkehr aus dem amerikanischen Exil und würdigt seine antifaschistischen Anforderungen, weil es "eine Jugend frei von Ständedünkel und Rassismus eine Jugend, die frei für Völkerfreundschaft und Frieden eintritt, wie es dem antifaschistischen Teil der Arbeiterklasse als Ideal vorgeschwebt hatte" (Rapoport 1997: 338). Sicherlich vergleicht die Autorin die sozialistische Förderung der Interkulturalität mit ihren negativen Alltagserfahrungen im Westen, wo der Antisemitismus und der Rassismus wieder aufgeweckt werden. Doch ihr Lob für die DDR-Interkulturalität ist nicht fanatischer Natur:

Ich habe mich im Ausland gerühmt, in dem einzigen Land der Erde zu leben, in dem mir kein Antisemitismus begegnet. Nur zweimal erfuhr ich ihn hier. Das erstemals ganz im Anfang nach unserer Übersiedlung in die DDR. Jemand hatte im Hörsaal der Biochemie eine antisemitische Bemerkung gegen Mitja in einem der Tische geschnitzt [...] Als Mitja dies gemeldet wurde, verweigerte er jegliche amtliche Handhabe oder Suche nach dem Täter, aber er nahm Stellung dazu in der Vorlesung und erwartete, dass die Studenten die Sudelei selbst beseitigten. Daraufhin gab es eine große Sympathie-Demonstration für Mitja, und er erhielt Hunderte persönliche Briefe von Studenten, die sich empört über diesen Fall äußerten” (Rapoport 1997: 339).

Die positive Haltung gegenüber dem Vorfall zeugt von einer vorurteilsfreien Analyse, die nicht allein auf ihre Kenntnisse über den Antisemitismus zurückgehen. Dieses differenzierte Urteil formuliert Rapoport folgendermaßen:

Was an antisemitischen Resten in den dunklen Winkeln der Seele derer von gestern noch schwelen mochte, will ich nicht erörtern. Solange sie nicht an die Oberfläche kommen und als Kränkungen, Untaten und Verbrechen reale Gestalt annehmen, kann man hoffen, dass Menschenverachtung und Verfolgungen einmal ein Ende haben werden (Rapoport 1997: 339).

Mit Skepsis, Reue und Kritik begegnet sie diesem Totalitarismus in Form von Antisemitismus. Kolonialismus und Deutschtum mit Kritik. Sie steht bestimmten Konstruktionen etwa dem Vaterland, dem Nationalismus, dem Patriotismus, der Rasse misstrauisch gegenüber. Rapoport hasst zudem den Chauvinismus, und verabscheut den Nationalismus und den Patriotismus.

Zusätzlich versucht die Autorin über und zwischen Ideologien zu stehen. Wenn es deutlich wird, dass sie sich jahrelang als sozialistischer Patriot oder genauer ein “Patriot der sozialistischen Länder” betrachtet hatte, so wird sie ihrer nach wie vor ihrer vielfachen Identität bewusst. Denn, auch wenn sie sich als Jüdin, wie ihre Biografie aufweist, definiert, so fällt auch auf, dass sie keineswegs ihre Identität als “eine frühere Negerin”, woran ihr kleiner Sohn sie erinnert, negiert. Vielmehr hat sie eher eine Außenseiter-Position, die für multiethnische Identität spricht. Ihre flüchtige Identität und ihre wackeligen Wurzeln werden auch in ihrer Selbstdefinition deutlich. So meint sie apodiktisch:

Die nichtassimilierten Juden der Diaspora fühlen sich als Teile eines Jüdischen Volkes, einer jüdischen Geschichte. Sie haben eine gemeinsame geistige Heimat. Auch zu ihnen gehörte ich nicht. Mit den Juden verbinden mich tiefe Bande, die durch Mitja, meinen Mann, und meine Kinder immer stärker wurden - aber ich betrachte diese Bande als Schicksalsgemeinschaft, nicht als Zugehörigkeit zu einem Volk oder gar seiner Religion. Wir sind vielleicht in einem Boot dem dunklen und ungewissen Meer ausgesetzt - ich glaube nicht daran, zu unseren Lebzeiten lichte Gestade zu erreichen (Rapoport 1997: 18).

Die ethnische Zugehörigkeit, wodurch die Identität konstruiert wird, weist Rapoport vehement zurück, und führt den Begriff der Schicksalsgemeinschaft an, der die Humanität des Menschen grundieren sollte.

Rapoports Diskurs über die Identität schlägt sich in ihrer Autobiografie nieder. Wenn man ihre Kritik an dem Judentum, an dem Deutschtum sowie am Nationalismus im Blick behält, dann dürfte sie als Weltbürgerin, deren Heimat ein Dazwischen ist, wahrgenommen

werden. Diese Heimat liegt irgendwo und nirgendwo. Einige Äußerungen in der Autobiografie legen dar, dass ihre Heimatslosigkeit mehr eine Regel denn als eine Ausnahme ist. So gibt sie zu erkennen:

Ein wahrer Rausch der Erinnerungen hat mich überkommen, vielleicht, weil Du so still zuhörst, vielleicht aber auch, weil das alte, wehe Gefühl in mir wiederauftaucht, nirgends beheimatet zu sein (Rapoport 1997: 15).

Dieses Gefühl der Heimatslosigkeit ist zugleich ein "Gefühl des Nicht-völlig-Dazugehörens", das Rapoport auf vielfältige Wurzeln wie ihre halbjüdische Herkunft, den sozialen Abstand zu Mitschülerinnen, ihre kleine pummelige Gestalt, ihre Braune und nicht blauen Augen, ihre im Sommer sonst braungebrannten Haut sowie ihre Unsportlichkeit zurückführt. Sie tritt unbemerkt als Außenseiterin in einer Gesellschaft auf, die sie als normales Kind noch wahrnimmt, und doch ist ihr Anderssein und Draußenstehen bereits akut (Rapoport 1997: 15).

Rapoports diskursive Positionierung könnte man mit den neuen von Diaspora- und Identitätstheoretiker artikulierten Sichtweisen untermauern. Zum einem lässt sich ihre Positionierung, wie der Kulturtheoretiker Stuart Hall im Anschluss an Marx, Gramsci und Althusser bekräftigt, mit den Kategorien "Aushandeln, Widerstand und Kampf", die nicht nur die Beziehungen zwischen einer dominanten und einer untergeordneten Kultur bezeichnet, sondern auch "das Terrain des kulturellen und hegemonialen Kampfes" (Hall 2000: 122-123), zu dem auch ideologische Diskurse gehören, darstellt. In diesem ideologischen Feld werden unterschiedliche Identitäts- und Machtdiskurse formuliert, die entweder ihre Eindeutigkeit oder ihre Multiakzentualität betonen (Hall 2000: 124f).

Ingeborg Rapoports Kampf gegen totalitäre Ideologien und Diskurse ihrer Zeit wird in ihrer Auseinandersetzung mit der Kolonisierung Kameruns deutlich. Ihre Heimatslosigkeit und ihr Außenseitertum gehen mit einem kritischen Urteil zusammen. Mehr noch taucht sie als Prototyp des interkulturell denkenden Menschen auf, der einen scharfen Blick auf Zeitprozesse wirft und der für die für unsere Zeit typischen Humanitätsideale eintritt. In einer weiteren Untersuchung könnte man Rapoports ethnokritische Denkweise und interkulturelle Positionierung auf die einiger deutscher und deutsch-jüdischer Zeitgenossen beziehen, um gemeinsame Nenner und um unterschiedliche Artikulationen zeitgenössischer ethnozentrischer, ethnokritischer und interkultureller Diskurse zu erkennen, und zu diskutieren. Zum anderen baut Rapoport jene "Identifikations- und Wissenspositionen" (Hall 1989: 152), die Stuart zufolge ihr ermöglichen, jeglichen diskursiven Reduktionismus kritisch zu sichten.

Im Kapitel *Blick in die Dritte Welt* fasst Rapoport ihre Erfahrungen bei Dienstreisen zusammen. In Indonesien, Indien und Ceylon ist sie mit dem desolaten Zustand der Gesundheitsstrukturen und der Lebensbedingungen konfrontiert. Ihre Kommentare über die Hürden der Mediziner in der Dritten Welt fokussieren in "der Diskrepanz zwischen Lernen und der Fähigkeit. Oder dem unbedingten Willen, das Gelernte später schöpferisch anzuwenden", wie dies der Fall in der DDR und in der Ersten Welt sei (Rapoport 1997: 395). Rapoport behandelt die Frage des Technologietransfers und des wissenschaftlichen

Austauschs zwischen der Dritten Welt und den Industrienationen und deckt die damit zusammenhängenden Widersprüche vehement auf. Über die rückkehrenden Arbeitskräfte heißt es:

Ein solcher Auslandsaufenthalt birgt die verschiedensten Risiken für das Heimatland in sich, seinen "Kader" zu verlieren: Entweder kann dieser in der begrenzten Zeit die gebotenen Möglichkeiten nicht wirklich nutzen, oder er leistet unter den neuen Bedingungen zwar hervorragende Arbeit, kann sich aber aus persönlichem Ehrgeiz oder aus echter wissenschaftlicher Besessenheit nicht mehr zur Rückkehr in die beschränkten Heimatverhältnisse entschließen. Es ist auch möglich, dass er die Zeit im Ausland zwar optimal nutzt, auch zurückkehrt, aber nicht imstande ist, das Erlernte unter den ärmeren Bedingungen zu Hause, bei primitiverer technischer und sonstiger Ausrüstung, umzusetzen und somit Nutzen bringt (Rapoport 1997: 395).

Diese Erfahrung gibt Anlass, sich kritisch mit dem Austausch zwischen Entwicklungsstaaten und Industrienationen auseinanderzusetzen. Zwar wird hierbei die Frage nach der den Technologietransfer lähmenden Wirtschaftsasymmetrie deutlich formuliert, aber insgesamt stellt der oben angeführte ausführliche Bericht einen Appell an einen kritischen wissenschaftlichen Austausch, demzufolge auch positive interkulturelle Beziehungen zwischen Völkern und Staaten zur Regel erhoben werden müssen, geht man davon aus, dass derartige Austauschprozesse das Lokalwissen zum einem in Betracht ziehen muss und zum anderen, dass die Transformation fremden Wissens Momente des Lokalwissens und der mentalen Strukturen in sich einbeziehen sollte, damit ein aus der Synthese entstandenes Wissen hervorgebracht wird.

Ausblick

Mit Blick auf die Positionierung der Autorin könnte mit Stuart Hall, auf den eben verwiesen wurde, die Annahme einer globalen Identität postuliert werden, zumal da die Autorin die Fragmentierung der Identität gewahrt wird und somit auch jeder Essentialismus und jede Homogenisierung von der Hand weist. Damit stellt sie jeden Monologismus, der jegliche bereichernde Differenz auslöschen will, in Frage. So wird deutlich, dass Rapoports Autobiografie ihre Annahme hybrider Identitäten bekundet (vgl. Hall 1999a: 83-98; Hall 1999b: 99-122, Bhabha 2000: 58). Ihr Plädoyer für die Interkulturalität beinhaltet offenbar ein stetes Engagement für den Kampf gegen den Rassismus und die Heterophobie, die die Migrationsgesellschaften der Postmoderne kennzeichnen. Memmi zufolge sind Rassismus und Heterophobie Argumentationsfiguren zur Legitimation von Weltanschauungen, die *summa summarum*, den Diskurs über die Ausschließung der rassistisch und religiös Anderen und die Angst vor demselben leiten (vgl. Memmi 1992: 120-124). Rapoports Widerstand gegen den Totalitarismus und die Reduzierung der Alterität offenbart sich in ihrer diskursiven Positionierung, die der von dem jüdisch-französischen Philosophen Emmanuel Levinas nahesteht.

Emmanuel Levinas, der die Erfahrung oder die Idee des Unendlichen an die Frage der Beziehung zum Anderen koppelt und die Idee des Unendlichen als soziale Beziehung betrachtet, geht von der Annäherung an ein unendliches und absolut äußeres Wesen aus, und hinterfragt den zum Diktum gewordenen Imperialismus des Ich in einer derartigen

Annäherungsweise. Das Subjekt – und Levinas meint aber auch das Geschichtssubjekt – nimmt keine Distanz zu seinem Objekt, nämlich zum Anderen, sondern integriert dieses Objekt der Identität des Selben. Insofern, so Levinas weiter, macht das Ich aus dem Objekt sein Thema, seinen Raub oder sein Opfer und zwingt den Anderen, dem ich mit “seiner ganzen Kraft und allen unvorhersehbaren Ressourcen seiner eigenen Freiheit” gegen den “unwiderstehlichen Imperialismus des Selben und des Ich” zu wehren und somit auch sein wahres Antlitz und seinen ungedeckten Blick zu zeigen (Levinas 1999: 198-199). Levinas nennt die Beziehung zum Anderen den ethischen Widerstand und meint damit die Relation zum absolut Anderen (Gott). Die Anwesenheit des absolut Anderen gilt hierbei als Ferment zum ethischen Widerstand (ebd.: 199). Die Levinassche ethische Anforderung stellt das moralische Bewusstsein dar. Sich auf eine solche ethische Anforderung stützend, empfiehlt es sich, Rapoports interkulturelles Engagement dialogisch darauf zu beziehen. Ihr ethischer Widerstand gegen Willkür, Diffamierung, Diskriminierung und Imperialismus wird in ihrer Autobiografie deutlich.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg** (1999): „Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung“, in: Gemende, Marion u.a. (Hg.): *Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*, Weinheim und München, S. 27-36.
- Bhabha, Homi K.** (2000): *Die Verortung der Kultur*. Aus dem Englischen übersetzt von M. Schiffmann und J. Freudl, Tübingen.
- Césaire, Aimé** (1968): *Über den Kolonialismus*, Berlin.
- Fanon, Frantz** (2015): *Die Verdammten dieser Erde*. Übersetzt von Traugott König, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franceschini, Rita (Hg.)** (2001): *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis*. Eingeleitet durch ein Interview mit Jacques Le Goff, Tübingen.
- Gepper, H. V. / Zapf, Hubert (H.g.)** (2003): *Theorien der Literatur. Grundlagen und Perspektiven*, Tübingen /Basel.
- Hall, Stuart** (1989): *Ideologie, Kultur Rassismus. Ausgewählte Schriften 1*, Hamburg.
- Hall, Stuart** (1999a): “Ethnizität, Identität und Differenz” in: *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader. Campus*, Frankfurt am Main /New York, S. 83-98.
- Hall, Stuart** (2000): *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3*, Hamburg, S. 122-123.
- Hall; Stuart** (1999b): “Ein Gefüge von Einschränkungen”. *Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller* in: *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader*, S. 99-122.
- Hild, Cornelia** (2007): “*Not Blood Relations, Ink Relations*”. *Autobiographie und Fiktion*. Diss., Ludwig-Maximilian Uni., München.
- Iser, Wolfgang** (1994): “Die Appellstruktur der Texte” in: R. Warning (Hg.): *Rezeptionsästhetik*, München, S. 228-252.
- Jauß, Hans Robert** (1994): “Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft”. In: R. Warning (Hg.): *Rezeptionsästhetik*, München, S. 126-162.

- Kodjio Nenguié, Pierre** (2007): "Thomas Mann und die beiden totalitären Diskurse des Judentums: Überlegungen zu seinen publizistischen Schriften (1907-1933)" in: *Revisita de Filología Alemana*, vol. 15, Madrid, S. 75-84
- Kodjio Nenguié, Pierre** (2008): "Klaus Mann et les discours totalitaires contemporains". In : Magali Laure Nieradka (Hg.): *Wendepunkte-Tournants. Beiträge zur Klaus Mann-Tagung aus Anlass seines 100. Geburtstages Sanary-sur-Mer*, Bern u. a., S. 135-159.
- Kodjio Nenguié, Pierre** (2005): *Interkulturalität im Werk von Alfred Döblin (1878-1957): Literatur als Dekonstruktion totalitärer Diskurse und Entwurf einer interkulturellen Anthropologie*, Stuttgart.
- Levinas, Emmanuel** (1999): *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Übersetzt, herausgegeben und eingeleitet von Wolfgang Nikolaus Krewani, Freiburg (Breisgau) / München.
- Mann, Heinrich** (1988): *Ein Zeitalter wird besichtigt*. Studienausgabe in Einzelbänden, Frankfurt.
- Memmi, Albert** (1992): *Rassismus*, Hamburg.
- Rapoport, Ingeborg** (1997): *Meine ersten drei Leben. Erinnerungen*, Berlin: edition ost.
- Spinner, Kaspar** (2003): "Von der Werkinterpretation über die Rezeptionsästhetik zur Dekonstruktion" in: H. V. Geppert/ H. Zapf (Hg.) (2003): *Theorien der Literatur. Grundlagen und Perspektiven*. Tübingen, S. 259-270.
- Thum, Bernd** (1998): "Interkulturelle Lebensszenarien in Europa und im Nahen Osten" in: Ders (Hg.): *Interkulturelle Lebensläufe*, Tübingen, S. 33-65.
- Döblin, Alfred** (1980): *Autobiographische Schriften und Letzte Aufzeichnungen*. Hrsg. von Edgar Pässler, Olten/Freiburg im Breisgau.
- Memmi, Albert** (1980): *Der Kolonisator und der Kolonisierte: zwei Porträts*. Mit einem Vorw. von Jean-Paul Sartre und einem Nachwort des Autors zur deutschen Ausgabe, Frankfurt/M.

Schöner als der Mond

Beautys in den Volksmärchen von Grimm und Kúnos¹

Meral Ozan, Bolu

Öz

Aydan Güzel. Grimm ve Kúnos Masallarında Güzellik Anlayışı

İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren ‘güzellik’ toplumsal yaşamın merkezinde yer almıştır. Antik çağdan bu yana “güzellik” ve “güzel olma” olguları şüphesiz bilimsel tartışmaların da odak noktasını oluşturmaktadır. Estetik anlayışına yakınlığı nedeniyle “güzel” kavramı aynı zamanda sanatın, müziğin ve özellikle de edebiyatın konularındandır. Farklı milletlere ait destan, efsane ve masal gibi naratolojinin farklı metin türlerinde “güzellik” unsuru belirgin bir şekilde dile gelir. Halk masalı bu bağlamda özel bir konuma sahiptir. İlgili çalışmanın amacı Alman ve Türk halk masallarında yer alan güzellik anlayışını araştırmaktır. Ele alınan bu araştırmada ise güzel kavramı Alman ve Türk olmak üzere her iki anlatı kültüründe yer alan masal dünyasına ait dişil tipler ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda eril tipler, hayvanlar âlemi ve farklı tabiat olaylarına özgü güzellik unsurları ve kriterleri inceleme dışında tutulmuştur. Dolayısıyla güzel kavramının anlam dokusu, işlevi ve kültürel zemini çalışmanın odak noktasıdır. Grimm Kardeşlerinin masal derlemesi (1812 ve 1815 tarihli ilk baskıları) ve Ignacz Kúnos’un masalları (1887 tarihli ilk baskı) çerçevesinde “güzel”, “güzellik” ve “estetik” kavramları analiz edilerek tartışmaya sunulacaktır. Masallar anlatı teorisi, mitoloji ve kültürel eleştiri çerçevesinde Hermeneutik yöntemi ile incelenecektir. Bu bağlamda her iki kültüre özgü (yani Alman ve Türk toplum yapısında) güzelliğin ölçü değerlerini sorgulamak ayrıca hedeftir.

Anahtar Kelimeler: Alman Halk Masalları, Türk Halk Masalları, Güzellik, Platon’un estetik Anlayışı, Mitoloji.

Abstract

More beautiful than the moon. Beauties in the Fairy Tales of Grimm and Kúnos

The beauty is since beginning of mankind in the centre of the life of many cultures. From ancient time the beauty is also undisputed the subject of debate in the science. By the nearness to the aesthetics beauty is also a subject of art, music and particularly literature. In different text types of narratology like epics, legends and fairy tales the beauty is strongly expressed. Besides, the folk tale takes a special place. The aim of this paper is to research the view of beauty in German and Turkish folk tales. Besides, analyze of beauty refers exclusively to feminine figures in the world of folktale in both cultures. Beauty characteristics of men, animal and nature are excluded. So meaning, function and cultural aspects of beauty are in the center of the examination. On the bases of the texts of the Brother Grimm (first version of 1812 and 1815) and the Turkish folktales of Ignác Kúnos (first version of 1887) the terms “beautiful”, “beauty” and “aesthetics” will be analyzed and discussed with regard to mythology, culture and to the theory of telling by the method of hermeneutics. Aim of the research is also to examine the standards of beauty critically in the German and Turkish culture.

Keywords: German Folk Tale, Turkish Folk Tale, Beauty, Aesthetic of Plato, Mythology.

¹ Der vorliegende Aufsatz ist eine erweiterte und überarbeitete Fassung des Vortrags „Schönheitsideale in deutschen und türkischen Volksmärchen. Eine narrative Diskursanalyse“ am XIII. Kongress der internationalen Vereinigung der Germanistik (IVG) in Shanghai, 2015.

Einleitung

Wer ist “schön”, besser gesagt “was ist schön”? Die Schönheit, ein abstrakter und zeitgleich relativbezogener Begriff, der die Menschheit von Beginn an überaus beschäftigt hat, dominiert bis heute Grenzen überschreitend in unterschiedlichen Gesellschaften wie im Alltagsleben eines einzelnen Menschen. Durch den Einfluss der Medien ist der Drang zum “Schönen” und zum “Schönsein” heute nicht nur ein unverzichtbarer Ausdruck des individuellen Daseins, sondern steht ebenso im Mittelpunkt des gesellschaftlichen Lebens.

Seit Platon steht das “Schöne” auch in der geistlichen Wissenschaftswelt zur Diskussion und beschäftigt kulturübergreifend die unterschiedlichsten Ebenen der Forschungswissenschaft. Die enge Beziehung zur Ästhetik rückt den Begriff des “Schönen” auch in die Nähe der Bildenden Kunst, der Musik und der Literatur schlechthin. Mit anderen Worten ist die Schönheitsauffassung ein unverzichtbares Erzählmittel der Literatur und Narratologie überhaupt. Die vielfältigsten Erscheinungen des Schönen zeigen sich besonders ausdrucksvoll in den verschiedenen Gebieten der Literatur. Unumgänglich sind so in Erzählungen, Romanen und ähnlichen Textarten Formulierungen und Aussagen zu begegnen, die das “Schöne” äußerst stark zum Ausdruck bringen. Die Welt der Märchen in der Erzählkultur verschiedener Völker bietet hierbei der Forschungswissenschaft die Möglichkeit, den Begriff des Schönen und seine Grenzen auf der Basis von Literatur, Kunst und Kultur näher in Betracht zu ziehen.

Die vorliegende Untersuchung beabsichtigt die Schönheitsauffassung in der deutschen und türkischen Erzählwelt in ihrer Bedeutung, Funktionalität und kulturellen Einbettung herauszuarbeiten. Ausgehend von den Märchen der Brüder Grimm (Erstausgabe von 1812 und 1815) und den türkischen Märchen von Ignác Kúnos (Erstfassung, 1887) werden die Begriffe “schön”, “Schönheit” und “Ästhetik” analysiert und zur Diskussion gestellt. Mittels einer Korpusanalyse werden so die Märchentexte einer hermeneutisch-analytischen, mythologischen und kulturtheoretisch-kritischen Betrachtung unterzogen. Ziel dabei sind die Maßstäbe der Schönheit zu hinterfragen. Was wird in der Märchenwelt als “schön” empfunden? Worin liegt die Grenze vom Schönen zum Hässlichen? Hier ist auch zu fragen, inwieweit das kulturelle Umfeld die Auffassung zum Schönen beeinträchtigt.

1 Begriffsdefinition

Bei näherer Betrachtung unterschiedlicher Definitionen der Begriffe “schön” und “Schönheit” ist zu erkennen, dass die Auffassung des “Schönen” keine einfache ist, sondern einer gewissenhaft präzisen Auslegungskunst bedarf, zumal der Begriff vielfältig und reichhaltig an Bedeutung ist.

Nach DUDEN (Duden-3) wird mit “Schönheit” zunächst “das Schönsein” an sich beschrieben. Etwas, was z.B. an einer Sache “schön” ist, das Schöne selbst also, gehört in erster Linie zum Bedeutungsumfang des Begriffes “Schönheit”. Mit dem Wort “schön” macht DUDEN (Duden-2) auch auf das “Aussehen” aufmerksam, das “so anziehend auf jemanden wirkt, dass es als wohlgefällig, bewundernswert empfunden

wird". Das Schöne impliziert hier u.a. auch die Bedeutung² dessen, was "in seiner Art besonders reizvoll, ansprechend, sehr angenehm oder wohltuend auf das Auge oder Ohr wirkend" erscheint.

Im Gegensatz zur deutschen Auslegung spricht das Schöne im Türkischen die Sinne in vielfältiger Weise unterschiedlich an. Der Begriff "Schönheit" involviert hier zunächst "alles, was bei einem Menschen ästhetisch gesehen Wohlgefallen, Genuss erweckt". Außerdem ist das, "was einem gefällt, ihn begeistert oder entzückt", ebenfalls als "schön" zu verstehen (Macit 2004: 133). Darüber hinaus ist im Türkischen das mit den Sinnesorganen Auge und Ohr Wahrnehmbare, woran man Gefallen findet, ein Erkennungszeichen des Schönen. D.h. das was durch Sehvermögen und Gehörsinn entzückend wirkt und Begeisterung auslöst, ist ebenfalls im Rahmen des Schönen zu betrachten. Es ist zu sehen, dass hier Komponente wie "Wohlgefallen", "Sinnesempfindung", "Begeisterung" in gewisser Weise betonend zusammenwirken.

Nach Parlatri (2009: 593) ist "Schönheit" schlicht der Zustand einer Sache oder Person. Schönheit ist auch ein durch Form und Maß erreichtes harmonisches und ordnungsgemäßes Ganzes³. Ferner ist ein schmeichelhaftes Wort oder Verhalten, eine ästhetische Auffassung, sowie Güte und Besinnlichkeit ebenfalls eine Besonderheit des "Schönen"⁴. Darüber hinaus zeigt sich das Schöne auch in der Handlungsweise, der Haltung und Tugend einer Person. Desweiteren wird Schönheit mit den Werten des ‚Edelhaften‘ gemessen. Zusammengefasst ist zu sagen, dass der Schönheitsbegriff einerseits mit den Komponenten der ästhetischen Auffassung, der Tugend und der überwältigenden Andersartigkeit ein Ganzes bildet, andererseits aber auch die Gefühlswelt eines einzelnen immens anspricht.

2 Das ‚Schöne‘ aus der Sicht der Philosophie

Seit der Antike befassen sich Wissenschaftler ebenfalls mit dem Begriff des "Schönen". Insbesondere in der Antike wurde die "Schönheit" zu einem viel diskutierten Thema. Man ging von der Schönheit des Objekts, des Betrachteten aus, in dessen Innern das Schöne zu haften schien. Diese Auffassung der objektiven Schönheit ist auf die Schönheitsauffassung Platons zurückzuführen, die sich auf seine Ideenlehre stützt. Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist Platons Bericht über den Dialog zwischen Sokrates und Hippias, bei dem es um die Frage nach der Definition des "absolut Schönen" geht. Im Hippias Dialog kommt man zu dem Entschluss, dass Schönheit ein komplexes und schwer zu begreifendes Faktum ist als angenommen wurde⁵. Die Schönheit ist demnach ein relativer Begriff, bei dem Harmonie von zentraler Bedeutung ist. Erst das angemessenen Passende macht eine Sache oder Person schön. Dabei – d.h. bei der Auffassung des wahren Schönen – sind nach Platon "Harmonie und Proportion der Teile" bestimmend (Eco 2012: 48). Entscheidend in der Lehre von Platon ist vor allem der Begriff der Erkenntnis, womit er auf das "sich erinnern" an die bereits vorhandene Idee hinweist. Nach Thorsten Hilber (2001) umfasst

² Hier und im Weiteren werden Begriffsdefinitionen von „schön“ und „Schönheit“ angesprochen, die sich ausschließlich auf das Aussehen einer weiblichen Figur beziehen. D.h. die feminine Schönheit steht im Mittelpunkt der Diskussion.

³ Näheres hierzu vgl. Macit 2004: 133-134.

⁴ Näheres hierzu vgl. TDK 2005: 819.

⁵ Näheres zum Hippias Dialog vgl. Schleiermacher 1861.

diese Auffassung den “Glauben an eine vorimmanente Existenz eines jeden Dinges in einem ideellen, allumfassenden Zustand”. So ist das Schöne “durch die Präsenz der Idee des Schönen in jedem Ding”, d.h. in allen bereits enthalten. Platon geht hier von der Schönheit des Objekts aus und lässt das Subjekt, den Betrachter außen vor. Nicht durch den Betrachter wirkt etwas “schön” nach Platon, sondern das Betrachtete, das Objekt selbst also enthält die Schönheit inne, und zwar durch das in seinem Inneren Passende. Demnach macht erst das ‚Passende‘ eine Sache oder eine Person ‚schön‘⁶.

Diese Ansicht wird in der Neuzeit widerlegt. Nach der neueren Auffassung ist die Schönheit keine objektive, sondern eine subjektive Angelegenheit. Das bedeutet wiederum, dass der Betrachter erst selbst bestimmt bzw. erkennt, was schön ist. So kann das als ‚schön‘ empfundene eines Betrachters von einem anderen widerlegt und als ‚hässlich‘ bzw. unschön bewertet werden.

“Beauty is not a quality in things themselves; it exists merely in the mind that contemplates them, and each mind perceives a different beauty. One person may even perceive ugliness where someone else senses beauty [...]” (Hume 2015: 9)

Diese Gegebenheit erinnert an ein viel bekanntes türkisches Volkslied von Aşık Veysel, worin die Liebe des Betrachters aus einer ‚ich-bezogenen‘ Perspektive aus beschrieben wird: “*Güzelliğin on para etmez// bu bendeki aşk olmazsa*” (Aşık Veysel) [Deine Schönheit ist nichts wert// wenn meine Liebe zu dir nicht wäre]. Wie im Liedbeispiel zu sehen ist, nimmt der Betrachter (das Subjekt) selbst die Schönheit der Person (des Objekts) wahr. D.h. erst durch den Blick⁷ des Betrachters kommt die Schönheit des Objekts hervor. In diesem Rahmen deutet Hume (2015: 13) auf äußerliche Einflüsse hin, welche die Auffassung des Schönen maßstäblich beeinträchtigen.

“When objects of any kind are first presented to the eye or imagination, the sentiment that comes with them is obscure and confused, and the mind is largely unable to pronounce concerning their merits or defects. One’s taste can’t perceive the various excellences of the work, much less distinguish the particular character of each excellence and ascertain its quality and degree. If one pronounces the work to be, as a whole, beautiful (or ugly), that is the most that can be expected; and a person who is unpracticed in this art-form will be apt to express even this judgment with hesitation and caution. But when he gains experience with those objects, his feeling becomes more exact and fine-grained; he not only perceives the beauties and defects of each part, but also marks the distinguishing species of each quality and assigns it suitable praise or blame.” (Hume 2015: 13)

Hume diskutiert das Schöne und Nichtschöne aus der Wahrnehmungssicht des Betrachters. Phänomene wie Weltbild, kulturelle Werte, Wertschätzungen und das zeitliche Umfeld des Subjekts sind so nach Hume zentrale Faktoren bei der Bestimmung des Schönseins. Denn, wie auch im Liedbeispiel zu sehen ist, projiziert (überträgt) der Betrachter selbst seine Empfindungen auf das Objekt. Mit anderen Worten wird in der Philosophie der Neuzeit Schönheit nicht mehr als Eigenschaft von Objekten aufgefasst, sondern Schönheit haftet vielmehr in der Logik des Objekts, das durch den Betrachter zum Ausdruck kommt. Diese neuzeitliche Schönheitsauffassung ist nunmehr kunst- und ideenorientiert. So ist das “Schöne” das Urteil des Verstandes

⁶ Näheres hierzu vgl. Hippias Dialog in: Schleiermacher 1861.

⁷ Interessant ist hier, dass der Dichter Veysel ein Blinder ist, der seine Umgebung mit seinen anderen Sinnesorganen wahrnimmt. Diese Tatsache öffnet Türen zu weiteren Untersuchungen, auf die hier nicht eingegangen werden wird.

(Baumgarten)⁸, ferner Gegenstand einer bestimmten Tätigkeit der Urteilskraft (Kant)⁹ oder das sinnliche Scheinen der Idee selbst (Hegel)¹⁰. Während in der Antike (bei Platon)¹¹ das Schöne im Wesen, Kern des Objekts zu suchen ist, geht die Moderne vom Standpunkt des Subjekts aus, worin dem Betrachter die Freiheit gewährt wird zu bestimmen, was schön ist.

3 Beautys bei Grimm und Kúnos – Eine Analyse

Die Analyse der Märchen im Deutschen wie im Türkischen hat ergeben, dass alle Schönheitsfiguren beider Märchenkorpora mindestens eine der in der Begriffsdefinition angegebenen Merkmale des Schönen tragen. Die Analyse hat ebenfalls gezeigt, dass die in den Texten enthaltenen Schönheitsmotive unterschiedlich geprägt sind. Demnach können die angesprochenen Motive sieben verschiedenen Kategorien zugeordnet werden, die hier als “kontrastive Schönheit”, “Kosmische Allegorie”, “Ornamentierte Schönheit”, “Farbenpracht”, “Universale Schönheit”, “Übernatürliche Schönheit” und als “Quälende Schönheit” zusammengefasst sind. Die angesprochenen Kategorien – eingeteilt nach entsprechenden Motivstrukturen – zeigen ebenso die Vielfalt der in deutschen und türkischen Märchen enthaltenen Schönheitsideale. Diese Idealmuster beider Auffassungen und ihre Repräsentation im Textgehalt werden im Folgenden ausführlich zur Diskussion gestellt.

3.1 Kontrastive Schönheit

Unter der Einheit “kontrastive Schönheit” ist zunächst die Beschreibung von Beautys zu verstehen, deren Aussehen in entsprechenden Texten vergleichend in Kontrast zu etwas oder jemandem dargestellt werden. Die Verwendung des Begriffes “kontrastiv” hat somit den einfachen Grund inne, dass der Begriff des Schönen sich je nach Handlungszusammenhang von einer bescheidenen Schönheit bis in die Superlative gesteigert ausdehnen kann. D.h. die jeweilige Beauty ist im Vergleich zu Ihresgleichen “schön”, “schöner” oder “am Schönsten”, zumal die eigentliche bzw. charakteristische Schönheit erst durch Komparation mittels unterschiedlicher Steigerungsformen zum Ausdruck zu kommen scheint.

In diesem Zusammenhang ist das Motiv der kontrastiven Steigerung eine der meist vorkommenden Schönheitsbeschreibungen in Volksmärchen, sowohl im deutschen wie im türkischen Märchenkorpus. In beiden Textkorpora dehnen sich diese Art von Formulierungen aus, und zwar von der einfachen Grundform in Positiv “schön” bis zum Superlativ “von allem am Schönsten”. Nicht auszuschließen ist dabei auch die Formulierung mit dem Elativ, eine vierte Steigerungsform, die meist bei Komparationen in anderen Sprachen zum Vorschein kommt. Als Beispiel hierzu liefert der türkische Märchenkorpus reichhaltige Aussagen wie “überaus schön”, “ziemlich schön”, “dermaßen schön”, “sehr schön” oder “äußerst schön”. Die Aussagen im deutschen Textkorpus wie “gar schön”, “so schön” und “wunderschön” können ebenfalls im selben Rahmen bewertet werden. In türkischen Märchen gibt es darüber hinaus auch

⁸ Näheres über die Ästhetik Auffassung von Baumgarten vgl. Franke 1998, bes. S. 73-78.

⁹ Näheres über die Ästhetik Auffassung von Kant vgl. Kullenkampff 1998, bes. S. 450-457.

¹⁰ Näheres über die Ästhetik Auffassung von Hegel vgl. Gethmann-Siefert und Collenberg-Plotnikov 1998, bes. S. 363-375.

¹¹ Näheres über die Ästhetik Auffassung von Platon vgl. u.a. Timmermann 1998, bes. S. 638-639.

eine Schönheitsdefinition durch negative Assoziation wie “Katastrophen-schön” (türk. *afet gibi*). Bei dieser Art von Formulierung wird durch extrem Negatives die Betonung der Schönheit auf das Äußerste zugespitzt und so die Charakteristika der Beauty von Ihresgleichen deutlich separiert.

Wie aus der Untersuchung hervorgeht, hat jede Sprachkultur ihre eigene Formulierung für den Begriff des Schönen, und zwar vom Positiven über den Komparativ bis zum Superlativ. Betrachtet man die Schönheitsdefinition “schön” in türkischen Volksmärchen, so ist zu sagen, dass im türkischen Märchenkorpora der soziale Status der Beautys sich voneinander variabel unterscheidet. Im Unterschied zu anderen Kategorien, wie später zu sehen ist, sind nicht nur Angehörige des Padischah¹² (T-57, T-66)¹³ “schön”, sondern auch Mädchen aus einfachen Verhältnissen oder aus dem niederen Stand wie die Schneiderstochter (T-36) werden als “schön” empfunden. Diese Tatsache trifft auch für Volksmärchen des deutschen Korpus zu. Hier lassen sich weibliche Figuren von der “Königstochter” bis zur “Tochter eines Mannes” als “schön” situieren¹⁴. Wobei auffallend ist, dass bei dieser Verteilung der Typus “Königstochter” und der Typus “Stieftochter” im Vergleich zu anderen Figurentypen ausnahmslos als “schön” fungieren. Darüber hinaus wird in beiden Märchenkorpora “schön” durch die Formulierung “schön wie” (Dt) und “wie schön” (Tr) erweitert. Auch hier sind die Typen “Königstochter” und “Stieftochter” im Deutschen und “Padischahtochter” und “Peri”¹⁵ im Türkischen auffallend betont. D.h. während im Deutschen Märchen extreme Gegensätze wie reich und arm im Vordergrund stehen, ist im Türkischen Korpus die Betonung des Machtstatus durch die Typen “Padischahtochter”, “Peri” und Gefangene auffallend. Die Schönheitsbeschreibung “schön” findet im deutschen Volksmärchen zusätzliche Ergänzung durch funktionsbetonte charakteristische Polhöhen wie *jung* (KHM 40, KHM 49), *fromm* (KHM 21, KHM 31), *stumm* (KHM 3, KHM 9, KHM 49), *fleißig* (KHM 24) oder *gefährlich* (KHM 48), *verzaubert* (KHM 92, KHM 97, KHM 135) und *fremd* (KHM 65).

Die Verteilung der Texte nach Figurentypus mit unterschiedlichen Charakteristika zeigt, dass das “Schön-Sein” durch zusätzliche positive bzw. negative und vor allem kontrastive Attribute Unterstützung findet. D.h. Stummheit, Anonymität oder Fremdheit zeichnen sich als gleichermaßen anziehend ‚schön‘ aus wie ‚gefährlich‘ wirken oder gar verzaubert sein. So tritt z.B. der Typus “Königstochter”, welche von zu Hause geflohen ist oder ausgestoßen wird, entweder als “Fremde” kostümiert in einem Tier-Fell auf, wobei das äußerliche Erscheinungsbild der Beauty die Hässlichkeit an sich wird. Oder die Schöne sitzt unbekleidet stumm und bescheiden dem in Jagdstimmung galoppierenden König auf dem Weg. In beiden Fällen erlebt das wohlhabende “Schöne” durch notbedingten Kleidungswechsel einen Wandel, gar eine Veränderung von schön auf hässlich bzw. ‚nüchtern‘ und von reich auf arm.

¹² Herrschertitel im Türkischen.

¹³ Zum Textkonvolut und der Kodierung der türkischen Märchen vgl. Ozan 2008.

¹⁴ Als ‚schön‘ situierte Mädchen im deutschen Märchen gelten folgende Figuren: Königstochter (KHM 12; KHM 49; KHM 50; KHM 65; KHM 89; KHM 92; KHM 97; KHM 108; KHM 111; KHM 144); Stieftochter (KHM 13; KHM 21; KHM 56; KHM 135); Müllerstochter (KHM 31; KHM 55); Tochter eines Försters (KHM 76), eines Mannes (KHM 101), einer Hexe (KHM 134).

¹⁵ Feenfigur im Türkischen.

Anders verhält es sich beim Typus “Stieftochter”, die durch Arbeit und Verspottung den Tag abzuleben hat. Auch sie kostümiert sich, aber durch schöne Kleider, Bad und Pflege. In wunderbaren, zauberhaften Gewändern nach ‚äußerlicher‘ Reinigung mit Schmuck und Schminke wird sie ebenfalls zu einer neuen *Persona* als “unbekannte”, “fremde” und “schöne” Prinzessin umgewandelt. D.h. in allen angesprochenen Fallbeispielen nehmen die Beautys eine neue Identität an, indem sie ihre wahre Persönlichkeit für eine bestimmte Zeit für ‚tot‘ erklären, untertauchen und als eine ‚andere‘ hervortreten. Dieser Identitätswechsel verläuft konträr: reich wird zu arm, arm wird zu wohlhabend; ferner wird schön zu hässlich und hässlich wird zu schön. D.h. diese extremen Pole – Armseligkeit und Hilflosigkeit vs. Macht und Wohlstand – stehen in konträrer Wechselbeziehung zueinander. Trotz allem gelingt es der jeweiligen Schönheit, die Aufmerksamkeit der Gesellschaft, vor allem aber die des Mannes auf sich zu ziehen und von sich reden zu lassen.

Ferner sind Jugend, Frömmigkeit und Fleiß ebenfalls positive Merkmale des Schönheitsideals im deutschen Märchen. Während “jung sein” allein der “Königstochter” gebührt, ist Frömmigkeit eine Eigenschaft der Typen “Stieftochter” und “Müllerstochter”. Fleiß hingegen bleibt als Eigenschaft der Figur “armes Mädchen” und “Stiefkind” überlassen. Auch “gefährlich wirken”, wie der Typus “Hexentochter” zeichnet sich als schön aus. D.h. jung, fromm, stumm, fleißig sein einerseits oder gefährlich, verzaubert oder fremd erscheinen andererseits sind Zusatzfaktoren, um als “schön” bezeichnet zu werden. Interessant ist, dass “verzaubert sein” als Besonderheit einzig und allein dem Typus “Königstochter” zusteht und dass diese Eigenschaft in der Handlungsstränge des jeweiligen Märchens am meisten Verwendung findet.

Bei der Situierung der Beautys durch die Komparationstechnik sind Typen wie Königstochter und Stieftochter im Deutschen Korpus und Padischahtochter und Peri im türkischen Korpus auffallend. Auch hier besteht dasselbe Verhältnis wie oben angesprochen wurde: polare Verteilung (reich vs. arm) im deutschen Volksmärchen einerseits und Betonung des Machtstatus im türkischen Volksmärchen andererseits. Der Typus Wesirtochter¹⁶ im türkischen Märchen vertritt die Figur des hohen Status und Wohlstandes. Und die “Gefangene” kann den magischen Feen-Figuren “Peri” mit übernatürlichen Kräften gleichgesetzt werden. Folglich sind dieselben Voraussetzungen Macht und Wohlstand kennzeichnend. Bei der Figur “Jungfrau” oder “Verzauberte” im deutschen Märchen liegt die Vermutung nahe, dass es sich in beiden Fällen um eine Königstochter handelt, zumal junge Mädchen königlicher Abstammung eher einer Verzauberung ausgesetzt sind als andere Frauenfiguren. Diese Figuren sind ebenso die “Schönsten” in der Superlative.

Die “Schönsten” im deutschen Märchenreich sind unumstritten Feminine des Königshauses (KHM 12, KHM 53, KHM 65). Die Typen “Stieftochter” (KHM 135) und “Verzauberte” (KHM 63) gehören ebenfalls dieser Kategorie an. Die “Allerschönste” aber ist die “Verzauberte” und die “Hexentochter” (KHM 134). Ferner ist hier zu betonen, dass die Mutter-Hexe (Mutter der Schönen) eigentlich eine veraltete Königin ist. Wie zu sehen ist, steht das Königshaus erneut im Mittelpunkt der Schönheitsbestimmung.

¹⁶ Ein Wesir ist der Minister des Padischah.

Im türkischen Märchen rückt erneut Macht und Magie in den Vordergrund. Die "schönsten" Typen sind hier Figuren wie "Padischahtochter" (T-41) und "Gefangene" (T-7, T-65). Die Figur "Peri" (T-24) ist die "tausendfach Schönste" und der Typus "Gefangene" (T-7) ist die "allerschönste" Frauenfigur des türkischen Textkorpus. Zusammengefasst gilt die Trilogie Reichtum, Macht und Magie als Zeichen des Schönen in der Superlative ausschließlich für türkische Märchen. Andererseits steht im deutschen Märchen – mit Betonung – Machtstatus der Armut gegenüber, wobei in diesem Fall Reichtum überwiegt. Auffallend ist darüber hinaus, dass sowohl im deutschen wie im türkischen Märchen mysteriöse Frauengestalten wie "Verzauberte", "Hexentochter" (Dt VM) oder der Typus "Gefangene" (Tr VM) den Titel als die "Allerschönste" erwerben.

3.2 Kosmische Allegorie

Das Wort "kosmisch", abgeleitet aus dem lateinischen *cosmicus* zu griech. *kosmikós*, bedeutet so viel wie "im Weltall (herrschend, stattfindend); aus dem Weltall stammend; zum Weltall gehörend" (Duden-1). Bildungssprachlich steht der Begriff auch für "unermessliche, unendliche" Größenordnungen. Der Begriff "Kosmos" (lat. *cosmicus*) wiederum gibt "die Welt als geordnetes Ganzes" wieder. Damit ist zu verstehen, dass nicht nur das Universum selbst unter diesem Begriff summiert ist, sondern auch die Erde als gesamter Lebensbereich von Menschen und anderen Lebewesen in Frage kommen kann. So wird der Begriff "kosmisch" hier weit gefasst, im Sinne von "zur Welt gehörend", bei dem vier Subgruppen wie Gestirne (Himmelskörper), Gesteine (Edelsteine, Schmucksteine), Gewächse (Pflanzenwuchs, Flora) und Niederschlagswerte als Motive der "kosmischen Allegorie" zur Untersuchung gestellt werden.

Gestirne: Unter primären kosmischen Einheiten sind zu aller erst Himmelskörper wie Sonne, Mond und Sterne zu verstehen. Nach Çobanoğlu (2004: 75) sind Gestirne, wie der Himmel selbst, seit Beginn der Menschheitsgeschichte ein wichtiger Mittelpunkt des gesellschaftlichen Lebens. Dabei nehmen Sonne, Mond und Sterne seit jeher im Glaubenssystem verschiedener Völker einen besonderen Platz ein. Was sie gegenüber anderen Himmelskörpern attraktiv macht, ist nach Çobanoğlu (2004: 75) vor allem ihre Nähe zur Erdoberfläche. Bezaubernde Helligkeit und faszinierende Bewegungen im Vergleich zu den übrigen Himmelskörpern sind weitere gravierende Unterscheidungsmerkmale. Wie Çobanoğlu (2004: 75) weiter betont, sind diese Wunderkörper durch ihre kosmische Eigenart nicht nur im Glauben eines Volkes präsent, sondern auch in mannigfaltiger Weise in der Erzählkultur dessen vertreten. Die Ansatzpunkte, die Çobanoğlu hier anspricht, finden sowohl in der deutschen Mythologie wie in der türkischen ihren Niederschlag. Auch die Erzählwelt unterschiedlicher Kulturen lässt Spuren dieser Glaubenspraktiken durch verschiedene Motivstrukturen vielfach wiedererkennen. Die hier untersuchten Märchen enthalten so eine Vielzahl an kosmischen Umschreibungen, die die Funktion inne haben, die Schönheit der Beautys vor allem durch die Einheiten "Sonne", "Mond" und "Sterne" maßstäblich hervorzuheben.

In der germanischen Mythologie sind Gestirne besonders heilig¹⁷. So sind z.B. Sonne und Mond personifiziert durch die Namen *Sól* (Sonne) und *Máni* (Mond). Nach Snorri sind die beiden Geschwister (*Sól* und *Máni*) aufgrund ihrer Namen, die sie von ihrem Vater *Mundilföri* erhalten haben, von Göttern bestraft. Unter der fortwährenden Verfolgung durch die Wölfe *Sköll* und *Hati* muss *Sól* den Wagen der Sonne lenken und *Máni* den des Mondes¹⁸. Belege für die Bedeutung des Gestirns "Sonne" liefern uns vor allem Felszeichnungen der Bronzezeit wie z.B. die Abbildung des Sonnenwagens. Ferner taucht die Einheit "Sonne" als Abbildung am Halsband der *Friya* auf, das auf Sonnenmythen zurückgeführt wird. In der Predigt des heiligen Eligius um 7.Jh und in manchen Zaubersprüchen dieser Zeitspanne wird die "Sonne" ebenfalls als Mythos angesprochen¹⁹.

Die Bedeutung des Gestirns "Sonne" zeichnet sich im deutschen Märchen als Vergleichsmittel des Schönheitsgrades der handelnden Person aus. So findet der Himmelskörper "Sonne" bei der Schönheitsbeschreibung durch kosmische Anspielung im deutschen Märchenkorpus die häufigste Verwendung. Folglich sind Aussagen wie "schön wie die Sonne" (KHM 135), "glänzen wie die Sonne am Mittag" (KHM 21), die "schönste" (KHM 12); gar "allerschönste unter der Sonne" (KHM 134) und weitere Formulierungen auf die oben angesprochenen Glaubensmuster zurückzuführen. Der Mond als Schönheitsformulierung in diesem Rahmen taucht hier nicht auf, außer dass die schöne Jungfrau in Text KHM 65 in ihrem "Mondkleid" glänzt und die Schönheit der Hexentochter in Text KHM 134 dann hervorkommt, "als abends der Mond auf sie herab scheint". In beiden Textpassagen hat die Anspielung auf die Einheit "Mond" einen anderen Rahmen, der hier nicht zur Diskussion steht. Bei der Einheit "Stern" kommt lediglich die Umschreibung "funkelt wie die Sterne in der Nacht" in Frage. Auffallend ist ferner, dass Beautys mit kosmischen Eigenschaften wie Sonne und Sterne ausschließlich durch den Typus "Königstochter" und "Stieftochter" vertreten sind. Auch wenn in Text KHM 134 eine Hexentochter angesprochen wird, ist diese dennoch die Tochter einer alten Königin. D.h. auch sie ist königlicher Abstammung.

In Vergleich zu den deutschen Märchen sind in den untersuchten Texten des türkischen Märchenkorpus kosmische Einheiten wie "Sonne" und "Mond" reichhaltig enthalten. Vor allem aber sind Umschreibungen der Grazien mit dem Attributivum "Mond" auffallend. Andererseits sind Auslegungen mit Sternen o.a. Himmelskörpern nicht anzutreffen. In Betracht der Verteilung der Motive nach Typus und Text ist zwischen beiden Textkorpora ebenfalls Differenzen zu vermerken. Im Unterschied zum deutschen Märchen, wo der Himmelskörper "Sonne" sowohl in der Mythendeutung als auch in der Schönheitsauffassung märchenhafter Helden im Mittelpunkt der Beobachtung steht, wird im türkischen Märchen der "Mond" als Schönheitsdefinition deutlich hervorgehoben. Es ist nicht falsch zu sagen, dass im türkischen Märchen die meist benutzte Schönheitsumschreibung durch den Himmelskörper ‚Mond‘ erfolgt. In Anbetracht der Praktiken und Wertschätzungen im Volksglauben der Türken gewinnt diese Festlegung eine einheitliche Erklärung. Hier sind insbesondere Spuren des Manichäismus deutlich zu erkennen. Im Volksglauben der Gök-Türken sind die

¹⁷ Näheres hierzu vgl. Simek 2008, bes. S.7-9 und 22-25.

¹⁸ Näheres hierzu vgl. Golther 1869/2013: 487, Grimm 1939: 37; Simek 2008: 23-25.

¹⁹ Näheres über Sonnenmythen und über der weiblichen Gottheit *Friya* in der germanischen Mythologie vgl. Golther 1869/2013: 486-488; Simek 2008: 22-25 und Vries 1957: 302-207.

Himmelskörper “Sonne” (*gün/güneş*) und “Himmel” (*gök*) primäre Glaubenswerte. Später, erst mit den Uiguren ab dem 3.Jh, nimmt auch der Mond (*ay*) in der Glaubenswelt der Türken einen ebenbürtigen Platz ein. Im Volksglauben aber mehr noch in der Erzählkultur der Türken sind die Spuren dieser religiösen Ausdehnung noch heute vielfach zu beobachten²⁰.

Das Märchen als Produkt der Mündlichkeit des angesprochenen Kulturraums liefert hierzu die aussagekräftigsten Beispiele. “Schön wie der Mond am Vierzehnten” (*ayın on dördü gibi güzel*), “schöner als der Mond” (*aydan güzel*), “Mondmädchen” (*ay gibi kız*) und andere Definitionen sind Zeichen der angesprochenen kulturellen Entfaltung, die einen religiösen, glaubensgebundenen Hintergrund inne haben. So ist z.B. die Helligkeit des Mondes dermaßen bedeutend, dass diese Besonderheit auch in Märchentexten ihren Niederschlag findet. Demnach ist der Vergleich bzw. die Anspielung auf die Helligkeit des Mondes ein wichtiges Schönheitskriterium in der Erzählwelt des türkischen Märchens. In den angesprochenen Texten ist diese Art von Umschreibungen den Typen “Padischahtochter” (T-9, T-12, T-18), “Peri” (T-24, T-29, T-54), “Gefangene” (T-11) und “armes Mädchen” (T-52) gewidmet. Wie zu sehen ist, gibt es bei der Schönheitssituierung nach dem Gestirn “Mond” keine Unterscheidung bezüglich dem sozialen Status der Beauty. Die Schöne kann arm oder bescheiden, gefangen, überirdisch oder auch Tochter eines Herrschers sein, ihre Schönheit wird stets mit der Helligkeit und Pracht des Mondes zum Vorschein gebracht. Die Sonne als Vergleichsmittel der Schönheit kommt hier nur in einem Text vor, bei dem der Figurentypus “armes Mädchen” (T-68) durch seine Schönheit gleich einer Sonne hervorgehoben wird. Sterne und andere Himmelskörper kommen auch im türkischen Märchen als Schönheitskriterium nicht in Frage.

Gesteine: Eine sekundäre Gruppe der kosmischen Einheiten bilden unterschiedliche Edelsteine, genannt auch Schmucksteine. Um die Schönheit der Frauenfigur hervorzuheben ist im deutschen Märchenkorpus neben “Silber” vor allem “Gold” ein bevorzugtes Kontrastmittel. Dabei bezieht es sich ausschließlich auf die silbernen bzw. goldenen Haare der Typen “Königstochter” und “Königin-Mutter”. So hat die Königstochter neben “eitel silbernen Haare” (KHM 89) auch “goldene Haare wie niemand auf der Welt” (KHM 65). Die Haare der Königin Mutter hingegen strahlen aus “purem Gold” (KHM 65). Bei der Schönheitsumschreibung der Beauty sind im deutschen Märchen anderen Gesteinen nicht anzutreffen. Das türkische Märchen hingegen liefert hierzu eine weit reichhaltigere Vergleichstechnik durch unterschiedliche Steine und Schmuckstücke. Neben Gold und Silber sind hier ebenso Brillanten, Diamanten, Rubinen und Perlen anzutreffen. Beautys in dieser Kategorie sind wie Brillanten (T-50), werfen Diamanten (T-11, T-50), Rubinen (T-11) und Perlen (T-11, T-49) aus; tragen Schmuck aus Perlen (T-3) oder Schuhe aus Silber (T-52) und benutzen Becher aus purem Gold (T-52). Dabei ist auffallend, dass die Darstellung der Schönen durch Edelsteine ausschließlich mysteriösen Zierbildern gewidmet ist. Es sind die Figurentypen “Peri” (T-3, T-49), ferner die im “Brunnen festgehaltene” Jungfrau (T-11), die vom Fisch verschluckte “Padischahbraut” (T-52) und die später verjüngte achtzig jährige “Alte” (T-50). Wie zu sehen ist, sind Umschreibungen von Schönheiten durch Edelsteine bzw. Schmucksteine im deutschen wie im türkischen Märchen ausschließlich den edlen und mysteriösen (Jung-)Frauen aus dem höheren Stand

²⁰ Näheres zur Türkischen Mythologie vgl. Turan und Ozan 2017.

gewidmet. Während diese Beautys im deutschen Märchenkorpus eindeutig königlicher Abstammung sind, haben die Schönheiten im türkischen Korpus z.T. verhüllte, rätselhaft unerklärliche aber dennoch machtbedingte Herkunftsverhältnisse.

Gewächse: Als drittes Schönheitskriterium der Kategorie “Kosmische Allegorie” zählen Attribute aus der Pflanzenwelt. Es sind sozusagen Rosengewächse wie die Zierblume Rose, ferner Blumen im Allgemeinen und Kirschen als besondere Obstsorte. Im deutschen Märchenkorpus sind Umschreibungen wie “schön wie eine Rose” (KHM 21) und “schön wie die Blumen im Frühjahr” (KHM 65) auffallend, die den Typen Stieftochter (KHM 21) und Königstochter gebühren (KHM 65). Im türkischen Märchenkorpus hat die Beauty Wangen wie eine “Rose” (T-50) und Lippen wie eine “Kirsche” (T-50). Auch hier handelt es sich – wie bei den Edelsteinen im türkischen Korpus – um eine außergewöhnlich mysteriöse Schönheit mit besonderen Eigenschaften.

Niederschlagswerte: Auf eine kleine Besonderheit sei hier noch eingegangen. Der Vergleich der Schönheit mit den Niederschlagsgrößen “Schnee” und “Tau” im deutschen Märchenkorpus ist auffallend. Bei näherer Betrachtung ist aber zu erkennen, dass die angesprochenen Werte, wie die Gesteine und Gewächse funktional bedingte Umschreibungsmittel sind und unterstützend dienen. Sie haben die Aufgabe inne, lediglich und ausschließlich die Schönheit des Typus “Königstochter” (KHM 53, KHM 65) und “Stieftochter” (KHM 21) hervorzuheben. Denn diese Typen sind “weiß wie Schnee” (KHM 53), gar “reiner und glänzender als der Schnee” (KHM 65) und schön wie eine vom “Tau” gewaschene Rose (KHM 21).

3.3 Ornamentierte Schönheit

Die Kategorie der “ornamentierten Schönheit” bezieht sich auf Schönheiten, die sich gerne durch Ornamente wie Schmuck und Kleidung verzieren bzw. kostümieren. Dadurch sehen die ‚schönen‘ Figuren nicht nur gut aus, sondern erwecken – durch eben das entsprechende Ornament, das sie tragen – beim Betrachter große Aufmerksamkeit. So sind Beautys aus allen Sozialschichten, die bestimmte Ornamente tragen ausnahmslos gut aussehend bzw. ‚anders‘ aussehend. Es sind im deutschen wie im türkischen Märchen schöne Mädchen, die sich gerne und vor allem mit Schmuck teurer Kleidung zeigen. Was das Outfit und die Herkunft der jeweiligen Beauty betrifft, so sind doch entscheidende Unterschiede zu vermerken.

Als Ornamente sind für beide Textkorpora zunächst Kleider, Schuhe, Strümpfe, Schmuck und sonstige Verzierungen gemeint. Diese Bekleidungsstücke werden durch unterschiedliche Steine und Edelmetalle ergänzend im Detail beschrieben. Als dominierendes Schönheitsmerkmal mit Ornamentfunktion ist das Ergänzungsteil mit der Umschreibung “Gold” bzw. “golden” auffallend. Für das deutsche Märchen sind goldene Pantoffel (KHM 21), goldene Halskette (KHM 49), goldener Gürtel (KHM 49), goldgezwickelte Strümpfe (KHM 21) und Strumpfbänder (KHM 49) u.ä. Attribute aufzuzählen. Im türkischen Märchen sind Ornamente wie goldener Armreifen (T-3, T-64) und goldener Becher zentral (T-52). Auch Silber (KHM 21, T-52), Edel- und Schmucksteine (KHM 21, T-3, T-50) sind gefragt. Ferner sind von der Halskette bis zu den Strumpfbändern und Schuhen funkelnde, glänzende Bekleidungsstücke sehr detailliert beschrieben. Interessant ist auch zu beobachten, dass im deutschen und im

türkischen Märchen körperbezogene Einheiten wie lange (KHM 3) oder goldblonde (T-50) Haare oder die süße Stimme (KHM 12) der Schönen als Ornamente fungieren und dadurch ein entscheidendes Schönheitskriterium bilden. Was nur für das deutsche Märchen zutrifft, sind Begleitobjekte wie Wagen, Pferde und Dienstschaft der Beauty (KHM 21), die ebenso im Rahmen der Schönheitsbeschreibung zu bewerten sind. Und dem türkischen Märchen ist gute Haltung (T-50, T-62) mit bescheidenem schlichtem Aussehen (T-4) eigen.

Für das türkische Märchen ist außerdem zu vermerken, dass zwar von jeder Sozialschicht eine Schöne in dieser Kategorie vertreten ist, dass aber außer dem Typus "armes Mädchen" (T-64) alle weiteren Typen durch ein entsprechendes Machtstatus geprägt sind. Infrage kommen die Figuren Peri (T-3), Padischahtochter (T-4, T-62), ferner die Braut des Padischah (T-52) sowie die Geliebte des Padischah (T-57). Wie in den vorherigen Kategorien spielt auch hier materielles Gut und Magie eine entscheidende Rolle. Auffallend ist auch, im Vergleich zum deutschen Märchen, dass Strümpfe in türkischen Märchen nicht angesprochen werden und so beim Outfit der Beauty kein entscheidendes Schönheitskriterium bilden, zumindest nicht in den hier untersuchten Texten.

Das Outfit der Märchenschönheiten hat z.T. auch zentrale Funktion und ist demonstrativ wirkend. Dies gilt z.B. für die "Schöne mit goldenem Becher in der Hand und silbernen Schuhen" (T-52). Die Beschreibung der von der Dienerin in den Brunnen gestoßenen Padischahbraut liefert hierzu ein ausschlaggebendes Beispiel. Diese Beauty, die von einem Walfisch aufgeschluckt wird, deutet durch Selbstbezeichnung darauf hin, dass sie die wahre Braut ist und sich vor dem Bösen vorläufig noch schützen kann, aber pressant einer Hilfe bedarf. Gold ist in der türkischen Mythologie die Farbe des Zentrums, der Macht, der Verwaltung. So symbolisiert in diesem Text Gold die königliche Herkunft der Schönen und Silber weist darauf hin, dass sie in Gefahr ist. Zumal Silber in der türkischen Mythologie, wie Eisen, symbolisch aufgefasst wird und als Schutzfunktion gegenüber bösen Geistern dient. Genau dieser Vorfall ist auch im angesprochenen Volksmärchen gegeben. Denn der Padischah, der die Botschaft und die Wahrheit mittels des in Reh verwandelten Schwagers entnimmt, kann die schöne Geliebte aus dem Bauch des Fisches letzten Endes retten. Damit erfüllt sich die Funktion der Selbstdarstellung der Beauty, die durch die Beschreibung ihres Aussehens eigentlich ihre Notlage als dringende Botschaft vermittelt. Die türkische Erzählwelt, vor allem die des Volksmärchens, birgt eine Fülle an solchen Informationen. Diese Szene hat lediglich exemplarischen Charakter.

3.4 Farbenpracht

Unter dieser Kategorie sind Schönheitsbilder analysiert, die durch Farben geprägt sind. Ein interessantes Ergebnis der Untersuchung ist, dass schöne Figuren durch bestimmte Farben hervorgehoben sind. Während im türkischen Märchen die Farben "schwarz", "braungrün", "goldblond" und "weiß" betont werden, kommen im deutschen Märchen die Farben "schwarz", "weiß", "rot" und vor allem "golden" zum Vorschein. Es sind stets die Grundfarben, die im Volksglauben und in der Mythologie verankert sind. Darüber hinaus ist zu betonen, dass die farbenbezogenen Situierungen der Frau in beiden Märchenkorpora in Korrelation mit der mythologischen Funktion der Farben stehen. Ein interessantes Kriterium ist darüber hinaus, dass in beiden Märchenkorpora

Farbenpracht mit bestimmten Körperteilen der Frau in Zusammenhang gebracht wird. Angesprochen sind hier ebenso bestimmte Hautteile, Gesichtszüge und Haare der Beauty. In folgenden Beispielen soll näher darauf eingegangen werden.

Im türkischen Märchenkopus sind vier verschiedene Farbtöne akzentuiert dargestellt, und zwar "schwarz", "braungrün (*ela*)", "goldblond" (*sırma*) und "weiß". Demnach sind weiße Haut (T-50, T-60), schwarze Augenbrauen (T-9, T-50) und schwarze Haarsträhnen (T-60), ferner braungrüne Augen (T-9, T-50) und goldblonde Haare (T-50) bei Femininen anziehend schön. Die Verteilung der Farbmuster im türkischen Märchen zeigt ein interessantes Ergebnis. Auffallend ist zunächst, dass Farben verbundene Schönheitsausdrücke in geringen Texten enthalten sind (T-9, T-50, T-60). Auffallend ist auch, dass in dieser Kategorie ausschließlich der Typus Padischahtochter angesprochen wird. In Betracht der Farbmuster, wodurch die jeweilige Beauty gekennzeichnet ist, gewinnt dies Verteilung an Bedeutung. So vertritt z.B. die Farbe "golden" (türk. *altın* oder *sırma*) in der türkischen Mythologie – wie oben angedeutet wurde – das Zentrum. Es dient als Einheit des Mittelpunktes, der Macht und der obersten Hierarchie. Schwarz steht u.a. für Macht und weiß ist die Farbe der Bildung und Weisheit. So ist es nicht verwunderlich, wenn die Padischahtochter durch goldblonde Haare (T-9), schwarze Augenbrauen (T-9, T-50) und schwarze Haarsträhnen (T-60) im Aussehen hervorgehoben wird. Eine Ausnahme bildet auch hier der Text T-50. Die Figur "alte Frau" in diesem Märchen hat einen anderen Rahmen. Sie ist Opfer ihrer Gutmütigkeit. Diese Darstellungsform der Schönen ist im Grunde genommen eine Anspielung auf das Faktum "Schönheit aus gut situiertem hohen Hause". Obwohl die Beschreibung ihres Aussehens und so die Hervorhebung ihrer Schönheit ein ironischer Spott ist, wird diese Darstellung vom *Şehzade*²¹ als wahre Charakteristika aufgefasst. Andererseits ist die im Verlauf der Handlungsstränge die verjüngte "Alte" zwar nicht königlicher Abstammung, aber sie ist auf dreifacher Weise einer höheren Macht gebunden: Erstens wohnt sie in einem Schloss ähnlichen prächtigen Haus. Zweitens wird sie die Braut eines Padischahsohns und schließlich wird sie als Belohnung für ihre Tapferkeit durch Peris verjüngt. D.h. ihre Beziehung zum hohen Stand ist stets gegeben.

Im Deutschen Märchen ist ein etwas anderes Bild zu beobachten. Bezüglich der Schönheitsbeschreibung durch Farbmuster ist im deutschen Märchenkopus die Farbe weiß und golden auffallend. Hier ist die Beauty "weiß und schön wie der Tag" (KHM 135), "weiß wie Schnee, rot wie Blut, schwarz wie der Fensterrahmen" (KHM 53) und hat "goldene Haare wie niemand auf der Welt" (KHM 65). Es kommen stets duale Typen wie "Königstochter (KHM 53, KHM 65, KHM 89) und Stieftochter (KHM 135) zum Vorschein, wobei goldene Haare wiederum allein dem Typus Königstochter gebührt. Auch hier implizieren Farbenbezeichnungen einen mythologischen Hintergrund. In der deutschen Mythologie steht z.B. weiß für das Reine und Göttliche²². In Betracht der Herkunft der Figuren überschneidet sich die mythische Funktion der Farbe weiß mit dem Befinden der Schönen. Denn sie ist das Wunderkind, das auf innigem Gebet der Königin-Mutter als Geschenk Gottes auf die Welt kommt (KHM 53). Ferner hat die Beauty für die Erlösung ihrer Brüder sechs Jahre zu schweigen und zu trauern (KHM 135). Und um dem gottlosen Wunsch ihres Vaters zu entkommen, lebt

²¹ Sohn eines Padischah.

²² Näheres hierzu vgl. Trattner 2011, bes. S. 10-13.

sie als Fremdling und muss Qual und Folter ausstehen (KHM 65). Wie zu sehen ist korreliert das Mythische und Mythologische mit der narrativen Ästhetik Darstellung des Märchens in beiden Textkorpora.

3.5 Universale Schönheit

Schönheit und Universalität sind Begriffe, die seit jeher die Menschheit durchaus beschäftigen. Wie eingangs erwähnt wurde, ist seit der Antike der Begriff der Schönheit unumstritten ein Thema der Diskussion vieler Gesellschaften. Es besteht kontinuierlich der Versuch, aus unterschiedlichen Perspektiven die Schönheit zu definieren. Die Tatsache, dass sich das Schöne erst im Vergleich zu etwas bzw. zu einem Gegenstück zeigt, wurde bereits in Abschnitt 3.1 angesprochen. Die Untersuchung beider Märchenkorpora hat darüber hinaus ergeben, dass das Schöne mehr an Bedeutung gewinnt als je vorstellbar, wenn die Schönheit durch Vergleich mit universellen Einheiten hervorgehoben wird. Die Welt der Märchen zeigt explizit, wie Schönheit und Universalität in enger Beziehung zueinander stehen.

Was ist indessen unter dem Begriff „universal sein“ zu verstehen? Und wie ist eine Schöne als „universal schön“ zu bestimmen? Lexikalisch gesehen ist Universalität eine Größe, die „die gesamte Menschheit betrifft“ (TDK 2005: 669) und „weltumfassend“ ist (TDK 2005: 669, Duden-4). Dieses Kriterium lässt sich auch für die Märchenwelt der untersuchten Texte festlegen. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen eine vielfältige Verteilung der Texte in Bezug auf das universale Schönheitskriterium der Frau im Volksmärchen auf. Während im deutschen Korpus das Motiv der universalen Schönheit in geringen Texten angesprochen wird, bringt das türkische Märchen eine Vielzahl an Beispielen, bei der die universale Schönheit hervorgehoben wird. Ein weiterer Punkt ist der gesellschaftliche Status der jeweils angesprochenen weiblichen Figur. Während im deutschen Märchen zwei entgegengesetzte Pole wie Reichtum und Bescheidenheit aufeinander stoßen, ist im türkischen Märchen die ‚universal‘ Schöne ausschließlich durch Macht und Besitztum gekennzeichnet.

Den untersuchten türkischen Märchen ist zu entnehmen, dass jeder einer, der die Schöne sieht, beim ersten Anblick in Liebe fällt²³, sie unermüdlich betrachten will²⁴ und gar auf sein Leben verzichtet²⁵. Denn ihre Schönheit ist unübertroffen, zumal keine so Schöne vor ihr je gesehen wurde, weder auf der Welt noch auf dem Universum. So sind Attribute wie „keine Schöne auf dem Universum zu sehen außer ihr“²⁶, „keine Schönere auf der Welt je gesehen“²⁷, „ihre Schönheit in aller Munde“²⁸ nur wenige Umschreibungen der ‚universalen‘ Märchenschönen von vielen. Ein auffallendes Kriterium bildet auch die Herkunft der jeweiligen Beauty. Diese Schönheit ist entweder eine „Padischahtochter“ (T-1, T-9, T-12, T-18, T-49, T-62, T-63, T-69), eine „Angehörige des Padischah“ (T-38, T-57, T-58) oder eine „Peri“ (T-29, T-48, T-49).

²³ In Türkisch: *gören herkes âşık olur*; vgl. T-9, T-34, T-49, T-62.

²⁴ In Türkisch: *gören bir daha göreyim der*; vgl. T-21, T-29, T-48.

²⁵ In Türkisch: *gören canından geçer*; vgl. T-49.

²⁶ In Türkisch: *cihanda eşi olmayan*; vgl. T-1.

²⁷ In Türkisch: *dünyada eşi görülmemiş*; vgl. T-9, T-12 T-18, T-38, T-49, T-56, T-57, T-58, T-62, T-63, T-70.

²⁸ In Türkisch: *güzelliği dilden dile dolaşan*; vgl. T-12, T-49.

Nur in zwei Texten ist die Rede von schönen reichen Jungfrauen, die nicht aus dem Hause des Padischah kommen. Die eine ist die Tochter des Händlers (T-57) und die zweite die eines reichen Mannes (T-56). Diese Frauenfiguren haben erstens wohlhabende Verhältnisse. Und zweitens sind sie, wie die “Gefangene”, in der Gewalt eines Riesen. Es sind Beautys, deren Schönheiten auf der Welt nicht zu übertreffen sind. In anderen Worten ausgedrückt sind in den Texten des türkischen Märchenkorporus zwei grundlegende Eigenschaften spezifisch, um als universal schön angenommen zu werden. Erstens wenn jemand schön ist und diese Schönheit auf der Welt nicht zu übertreffen ist. D.h. wenn keine weitere bzw. zweite Schöne weder auf der Welt noch im Universum anzutreffen ist. Und zweitens wenn der Ruf dieser Schönheit überall auf der Welt verbreitet und allem bekannt ist, dann ist diejenige universal “schön”.

Die Analyse des deutschen Märchenkorporus in Bezug auf “universale Schönheit” zeigt ein adäquates Ergebnis zu den zuvor angesprochenen Kategorien. Es ist wiederholt dasselbe Verhältnis. Als “universal schön” wird der Typus aufgefasst, der eine Verbindung zu Reichtum, Macht und Magie hat. Dazu gehören Figuren wie “Königstochter” (KHM 65), “Königin-Mutter” bzw. “Frau des Königs” (KHM 53, KHM 65) und “verzauberte Jungfrau” (KHM 63), welche vermutlich auch eine Königstochter ist, zumal sie sich in einem Zimmer mit Gold und Edelsteinen aufhält. Ferner gehört hierzu der Typus “Hexentochter” (KHM 134), wobei die Figur “Mutter-Hexe” wie oben mehrmals erwähnt wurde, eine alte Königin ist. Eine Ausnahme bildet erneut der Typus “Stieftochter” (KHM 11), obwohl die Vermutung nahe liegt, dass es sich hier um die Tochter eines verstorbenen Königs oder wohlhabenden Mannes handelt, die erst durch die Stiefmutter – welche der verwitwete Vater geheiratet haben muss – ‚entmachtet‘ und so der Armseligkeit ausgeliefert wird²⁹. Als Vertreter der Hilflosen und Schwachen steht dieser Typus somit in Divergenz zu Reichtum und Macht. Auch hier stehen sich zwei entgegengesetzte Pole wie “reich/wohlhabend” vs. “arm/mittellos” unmittelbar gegenüber. Der Mittelstand hingegen ist wieder nicht vertreten.

Schlussfolgernd ist zu sagen, dass universale Schönheiten im Märchen überwiegend aus dem Hause eines Königs oder eines Kaufmanns kommen. Jede eine dieser Frauenfiguren ist nicht nur die Schönste im Land oder auf der Welt, sondern auch die “Allerschönste unter der Sonne”. Wobei die Umschreibung “unter der Sonne”, dem Universum gleich gesetzt werden kann. D.h. die Schönheit der Märchenfrau wird auch hier mit universalen Einheiten zu Wort gebracht, wobei das materielle und magische ‚Gut‘ eindeutig ein zentrales Kriterium für die Schönheitsbestimmung in deutschen wie in türkischen Märchen bildet.

3.6 Übernatürliche Schönheit

Eine weitere Kategorie der Beauty Untersuchung im Märchen bildet die der übernatürlichen Schönheit. Der Begriff “übernatürlich” bedeutet im Türkischen “anders

²⁹ Weder in der Erstausgabe von 1812 noch in der Ausgabe letzter Hand von 1857 verrät der Text über die Herkunft der Eltern keine aussagekräftigen Informationen, außer dass „Brüderchen sein Schwesterchen an der Hand“ nahm und beide vor der bösen Stiefmutter flohen, weil sie seit dem Tod ihrer Mutter keine Ruhe haben. Aber wie in vielen Märchentexten – gedacht sei z.B. an das Aschenputtel – heiratet der wohlhabende Vater nach dem Tod der Mutter eine steinharte Frau, die im Angesicht zwar schön, aber im Herzen von hässlicher Natur ist.

als das Gewohnte”, “anders als Gleichartige” und “fabelhaft” (TDK 2005: 1496). Im Deutschen wird unter “übernatürlich” das verstanden, was “über die Gesetze der Natur” hinausgeht und “mit dem Verstand nicht zu erklären” ist (Duden-4). Das, was sich “über das natürliche Maß” hinaus dehnt, gehört ebenfalls zum Begriff des “Übernatürlichen”. Die ‚Schöne‘ in den untersuchten Märchen des türkischen Korpus trägt eben diese Eigenschaften des Fabelhaften, deren Schönheitseffekt mit bloßem Verstand nicht zu erfassen ist. Ihre Begegnung mit dem Jüngling kann je nach Kontext unterschiedlich verlaufen. Dabei tragen Effekte wie das Hören-Sagen (Ruf), ein Bild der Schönen oder gar eine Traumerscheinung immense Bedeutung. Im Zusammenhang mit der Begegnung der übernatürlichen Schönen nehmen vor allem Träume einen besonderen Platz ein. In diesem Kontext ist die Begegnung der Schönen im Traum als Zeichen der metaphysischen Wahrnehmung des Schönen aufzufassen.

Die dem Jüngling im Traum erscheinende Schönheit (T-3, T-49; T-66) versetzt diesen in einen kummervollen Liebesfall. Der Leidende gerät unmittelbar nach der Begegnung mit dem Schönheitsbild in einen Leidensweg, bei dem er tapfer und furchtlos einer Odyssee zusteuert. Ein Bild (T-69, T-73, T-74), die Stimme (T-50) oder der Ruf einer fernen Schönen (T-12; T-49) löst in diesem Rahmen denselben Effekt aus. Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, haben diese ‚schönen‘ Mädchen alle einen unmittelbar hohen Macht-Status mit gewaltigem Einfluss. Sie gehören zu der Kategorie der übernatürlichen Schönheiten, die ‚königlicher‘ Abstammung sind (T-66, T-69, T-73, T-74), der Feenwelt angehören (T-3, T-49) oder mit diesen unmittelbar in Verbindung stehen (T-50).

Interessanterweise ist im deutschen Märchenkorpus Schönheitsbeispielen mit übernatürlichen Eigenschaften nicht anzutreffen.

3.7 ‚Quälende‘ Schönheit

Unter der Kategorie der ‚quälenden‘ Schönheit sind Beautys dargestellt, deren Aussehen und Haltung einem den Kopf verdrehen. Diese Gliederung ist auch im Sinne von ‚Schönheit lässt leiden‘ zu verstehen, zumal die hier angesprochenen Beautys ausnahmslos bei jedem Jüngling (Subjekt), dem sie begegnen denselben Effekt auslösen: er wird von der Schönheit der Grazie geblendet und ‚mutiert‘ folglich zu einer ‚leidenden‘ Kreatur. Dieses Faktum kommt der platonischen Ästhetik gleich, bei der die Schönheit des Objekts – wie eingangs angesprochen wurde – in dessen Innern haftet. Die Kategorie der “quälenden Schönheit” bringt eben diese Tatsache zu Wort. Die Motive, die hier angesprochen werden, involvieren Eigenschaften, die eine Breite vom Harmlosen bis zur Extreme zeigen. Es sind Begebenheiten, bei dem der betroffene Jüngling als Betrachter der jeweiligen Schönen dieser zum Opfer fällt. Im Folgenden werden unterschiedliche Motive der angesprochenen Kategorie kontrastiv zur Diskussion gestellt.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Zahl der türkischen Märchen nicht von geringem Umfang ist, in denen die Märchenheldin einem Jüngling ihrer Schönheit wegen ein Leid antut. Es ist stets die Rede von einer außergewöhnlich besonderen Grazie, die den jeweiligen ‚Mann‘ beim ersten Anblick “überraschend verwirrt” (T-62, T-69), ihn “in Ohnmacht versetzt” (T-48, T-73) und ihn “mit Liebe an sich bindet” (T-2, T-6, T-11, T-12, T-41, T-57, T-58, T-61, T-62, T-67, T-70) und nicht

zuletzt ihn “in Kummer versetzt” (T-12, T-34, T-57, T-66, T-74). Andererseits erzählen diese Märchen auch von Jünglingen bzw. Männern, die den Schönheiten, denen sie begegnen, machtlos gegenüber stehen. Diese armen Geschöpfe “essen und trinken 40 Tage nichts” (T-38), “erkranken”, “verzweifeln” und “verlieren” der Schönheit willen “den Verstand” (T-12, T-34, T-57, T-66, T-74). Letztendlich “verzichten” sie gar “auf ihr Leben” (T-57). Doch was für eine Eigenschaft muss solch eine Feminine haben, dass sie allein beim ersten Anblick einem den Kopf dermaßen verdrehen kann?

Betrachtet man die Analyse näher, ist zu erkennen, dass die jeweilige Schönheit dieser Kategorie überwiegend die Tochter eines Padischahs ist. Von den wenigen Frauenfiguren dieser Kategorie stehen die meisten in näherer Beziehung zum Padischah oder dessen Haus, die übrigen Feminine sind mysteriöse Schönheiten, die in Brunnen oder im Gebirge festgehalten werden und von der Abstammung her der Peri Familie angehören. Wie zu sehen ist, sind all diese Figurentypen in Besitz von Macht und Status. D.h. sie kommen entweder aus dem Hause des alleinigen Machtbesitzers, Herrschers der Märchenwelt oder sie stammen überirdischer Herkunft ab oder leben in den Händen eines Überirdischen, welcher wiederum die Kraft der Magie in seinem Besitz, ja in seiner Gewalt hält. So ist nicht falsch zu behaupten, dass die Kraft der Magie äquivalent neben der Macht des Materiellen steht und so die Basis für ein umfassendes Schönheitskriterium im Märchen bildet.

Die Texte des deutschen Märchenkorpus weisen eine andere Verteilung auf. Neben dem Typus “Königstochter” (KHM 9; KHM 12; KHM 49; KHM 50; KHM 53; KHM 65; KHM 89; KHM 92; KHM 111; KHM 135) und “Stieftochter” (KHM 11; KHM 21) lassen auch andere Frauentypen wie “Tochter eines Müllers” (KHM 31) oder “eines Försters” (KHM 76) oder auch der Typus “armes Mädchen” (KHM 3) aus bescheidenen Verhältnissen den Jüngling durch Schönheit und Ausstrahlung ‚trauern‘ und ‚leiden‘. Doch die Intensität ist eine andere. Es sind Figurentypen von unterschiedlich gesellschaftlichem Status, die beim ersten Anblick “Neugier erwecken” (KHM 21), “Verwunderung auslösen” (KHM 9; KHM 21; KHM 49; KHM 53) oder einen “in Erstaunen versetzen” (KHM 3; KHM 11; KHM 21; KHM 50) und gar “Aufmerksamkeit erwecken” (KHM 21; KHM 31; KHM 49; KHM 50; KHM 65; KHM 76; KHM 89). Es sind zunächst Gefühlsausdrücke, die eher im positiven Bereich schwanken. Interessanterweise verändert sich der soziale Status der Frauenfigur dieser Kategorie, je heftiger und intensiver die ausgelösten Sinnesempfindungen beim Mann zum Vorschein kommen. Angesprochen ist hier nunmehr lediglich der Typus Königstochter bzw. Hexentochter (Tochter ehemaliger Königin). Dieser Beauty-Typ macht den Jüngling beim ersten Blick “atem- und sprachlos” (KHM 111), lässt ihn “sterblich in sich verlieben” (KHM 135) und lässt ihn so “verzweifeln” (KHM 12). Ferner löst diese Schönheit beim Jüngling “Trauer und Kummer” aus (KHM 53), lässt ihn “sieben Jahre krank liegen” (KHM 134), viel “Qualen und Folter durchstehen” (KHM 92) und gibt ihm letztendlich “schwere Aufgaben und unlösbare Rätsel” (KHM 134) auf, bei dem er seinen Kopf zu riskieren hat. Aus dieser Perspektive gesehen, haben deutsche und türkische Märchen wertentsprechende Ausgangspunkte: Erstens sind Macht und Reichtum äquivalent mit Schönheit und Ruhm zu bewerten. Zweitens steigt das Leid des Jünglings in die Extreme, je höher der soziale (Macht-) Status der Beauty ist.

Aus heutiger Sicht ist diese Schlussfolgerung nicht allzu inkonsequent, zumal der Preis des Schönseins heute hohen finanziellen Anspruch erfordert. Gedacht sei allein an den materiellen Aufwand der Schönheitsindustrie und der Kosmetik. Evident ist die Tatsache, dass Macht und Ruhm – sei es materiell oder magisch – die Basis für ein umfassendes Schönheitskriterium im Märchen bilden.

4 Bewertung

Die Begriffs- und Funktionsanalyse der deutschen und türkischen Märchen hat ergeben, dass für beide Textkorpora sowohl gemeinsame wie divergente Punkte als entscheidende Kriterien in Frage kommen. Zu den gemeinsamen Punkten ist folgendes zu sagen.

Zu aller erst ist zu betonen, dass das Schönheitskriterium im Märchen der deutschen und türkischen Erzählkultur sowohl durch die platonische Ästhetik, als auch durch die Mythologie vertreten ist. Auffallend dabei ist, dass von den Beautys in den Märchen beider Textkorpora jede eine schön ist und ausnahmslos von allen (den Betrachtern, Subjekten) als solche anerkannt wird. Nach der platonischen Ästhetik haftet hier die Schönheit im Innern des Objekts, die erst durch ein äußeres Erscheinungsbild der Schönen zum Vorschein kommt (vgl. die Kategorien “Quälende Schönheiten” in 3.7 und “Farbenpracht” in 3.4). In diesem Fall trifft die neuere Auffassung der subjektiven Schönheit für beide Märchenkorpora nicht zu. Eine zweite Feststellung ist, dass Märchen-Schönheiten in Vergleich zu etwas schön sind. Zu aller erst ist der Vergleich mit dem Universum und den weltlichen Bodenschätzen wie Edelsteine und Naturkost auffallend. Hierin sind Spuren mythologischer Glaubensmuster tief verankert. Mittels der Komparationstechnik und der kontrastiven Steigerung erscheinen die Beautys ‚schön‘, ferner ‚schöner als andere‘ und sind schließlich ‚die Schönsten von allen‘. Auch hier kann von der Schönheitsauffassung nach Platon ausgegangen werden (vgl. bes. die Kategorien “kontrastive Schönheit” in 3.1, “kosmische Allegorie” in 3.2, “universale Schönheit” in 3.5 und “übernatürliche Schönheit” in 3.6). Ferner ist zu unterstreichen, dass die Schönheit im Märchen durch Hilfsmittel und äußerlichen Beistand entscheidend unterstützt wird. In Betreff des schönen Aussehens der Beauty wird durch Kleidung, Schmuck, Schminke, Bad und Reinigung und durch magische Hilfe von außen (sprich Feenkraft) impulsiv nachgeholfen (vgl. ornamentierte Schönheit in 3.3).

Was deutsche und türkische Märchen voneinander unterscheidet sind Eigenschaften, die Macht, Magie und Anonymität umkreisen. Im deutschen Volksmärchen sind Gegensätze schön. In Frage kommt der Typus Königstochter (kennzeichnend durch Macht und Reichtum) und die Gegenfigur Stieftochter (ausgezeichnet durch Armseligkeit, Hilflosigkeit u.ä. Merkmalen). D.h. die Figur Königstochter ist anziehend schön, wenn sie in ihrer wahren Identität erscheint. Eine ausgesetzte, verstoßene, entflozene Königstochter hingegen ist in Anonymität schön. In diesem Fall erscheint sie vor dem Mann verkleidet, kostümiert, stumm oder fremd. Es sind stets Eigenschaften, die beim Mann Aufmerksamkeit erwecken und ihn so zusagen ‚verführen‘. Diese Merkmale sind z.T. auch für türkische Märchen zutreffend. Der Typus Stieftochter – im türkischen Märchen die Figur der ausgestoßenen bzw. entflozenen Jungfrau – tritt dem Mann oder der Gesellschaft ebenfalls verkleidet/kostümiert, stumm oder als Fremdling bzw. als unbekannte Schönheit hervor. Auch

diese Besonderheiten können als Zeichen der verlockend anziehenden Schönheit bewertet werden.

Frömmigkeit, Tugend und Fleiß wird im deutschen Märchen – wenn auch in geringen Texten – ebenfalls mit Schönheit belohnt. Im Gegensatz zu türkischen Märchen ist im deutschen Textkorpus dem Typus “übernatürliche Schönheit” nicht anzutreffen. Bei der Analyse der türkischen Märchentexte ist darüber hinaus folgende Schlussfolgerung zu bemerken: Ausschlaggebende Einheiten des Schönheitsbildes im Märchen sind hier finanzielle Macht, Zauberkraft, Mysteriöse Identität, Autorität, Wohlstand und Macht-Besitz. Diese Angaben betreffen vor allem die Figuren der Periwelt.

5 Fazit

Die Analyse beider Textkorpora hat ergeben, dass die Schönheitsdarstellung und Schönheitsauffassung in Volksmärchen beider Kulturen mit Wunderkraft, Magie und Mysteriösem korreliert, deren Wurzeln in der Mythologie tief verankert sind. Denn in Not geratene Beauty bekommt Unterstützung und Wundermittel durch Feen/Peris, mysteriöse Gestalten oder übernatürliche Tierhelfer, wodurch sie noch schöner hervortritt. Darüber hinaus sind Machtstatus, Autorität und Wohlstand ebenso ausschlaggebende Eigenschaften für die Darstellung des “Schönen”. Denn Schönheit öffnet Türen. Die ausgestoßene, armselige Schöne kehrt als Braut im Schloss oder Palast ein. So dient Schönheit hier als Maßstab für den Wechsel des sozialen Status. Es ist sozusagen ein Anstoß für den Weg nach oben. Schönheit bringt aber auch Unheil und Feinde. Die Beauty wird ihrer Schönheit wegen (von der Stiefmutter, Nebenbuhlerin etc.) bestraft, weggestoßen, misshandelt. Doch letztendlich bringt eben diese außergewöhnliche Schönheit der Beauty Hilfe und Freunde: sie wird unterstützt von zahlreichen Helfern, mitunter Feen und gewinnt herzhaftere Freunde. Zusammenfassend zeigt die Analyse, dass materielles Gut und Zauberkraft sowie Umgang mit Magie vor der Schönheit durch Haltung und Anstand stehen.

Literaturverzeichnis

- Çobanoğlu, Özkul** (2004): “Gök Cisimleri”, *Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü*, S. 75-79, Band 3. Ankara: AKM Yayınları.
- Eco, Umberto** (2012): *Die Geschichte der Schönheit*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Franke, Ursula** (1998): “Alexander Gottlieb Baumgarten”, *Ästhetik und Kunstphilosophie von der Antike bis zur Gegenwart*, 72-77. Hrsg. Julian Nida-Rümelin und Monika Betzler. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Gethmann-Siefert, Annemarie und Collenberg-Plotnikov, Bernadette** (1998): “Georg Wilhelm Friedrich Hegel”, *Ästhetik und Kunstphilosophie von der Antike bis zur Gegenwart*, S. 363-377. Hrsg. Julian Nida-Rümelin und Monika Betzler. Stuttgart: Kröner Verlag
- Golther, Wolfgang** (1869/2013): *Handbuch der germanischen Mythologie*. London: Forgotten Books.
- Grimm, Jakob** (1939): *Deutsche Mythologie*. Wien: Bernina-Verlags-Gesellschaft.
- Grimm, Jakob und Wilhelm** (1986): *Kinder- und Hausmärchen*. Hrsg./Bearb. Heinz Rölleke: Vergrößerter Nachdruck der 2-bändigen Erstausgabe von 1812 u. 1815. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kullenkampff, Jens** (1998): "Immanuel Kant", *Ästhetik und Kunstphilosophie von der Antike bis zur Gegenwart*, 448-460. Hrsg. Julian Nida-Rümelin und Monika Betzler. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Kúnos, Ignác** (2009): *Oszmán-Török Népmesék 1887*. Hsg./Bearb. Meral Ozan: Osmanlı Dönemi Türk Halk Masalları. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Macit, M.** (2004): "Güzel, Güzellik", *Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü*, S. 133-134, Band 3. Ankara: AKM Yayınları.
- Ozan, Meral** (2008): *Die ‚tote‘ Seele. Brautwerbung in Volksmärchen der deutschen und türkischen Erzählkultur*. München: Iudicium Verlag.
- Parlatır, İsmail** (2009): *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Simek, Rudolf** (1995): *Lexikon der germanischen Mythologie*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Simek, Rudolf** (2003): *Religion und Mythologie der Germanen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Simek, Rudolf** (2008): *Die Edda*. München: C.H. Beck Verlag.
- TDK** (2005): "Güzel", *Türkçe Sözlük*, S. 819. Ankara: TDK Yayınları.
- Timmermann, Jens** (1998): "Platon", *Ästhetik und Kunstphilosophie von der Antike bis zur Gegenwart*, 631-640. Hrsg. Julian Nida-Rümelin und Monika Betzler. Stuttgart: Kröner Verlag.
- Turan, F. A und Ozan, Meral** (2017): *Türk Mitolojisine Giriş*. Genişletilmiş üçüncü baskı (ilk baskı 2015). Ankara: Gazi Kitabevi

Internetquellen

- Duden-1:** <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/kosmisch> (Zugriff: 16.04.2017)
- Duden-2:** <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/schön> (Zugriff: 16.04.2017)
- Duden-3:** <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/schönheit> (Zugriff: 16.04.2017)
- Duden-4:** <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/universal> (Zugriff: 16.04.2017)
- Duden-5:** <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/übernatürlich> (Zugriff: 16.04.2017)
- Hilber, Thorsten** (2001): Platons Begriff von Schönheit und Kunst. <http://www.rossleben2001.werner-knoben.de/doku/kurs74web/node2.html> (Zugriff: 19.06.2013)
- Hume, David** (2015): "The Standard of Taste", *Four Essays*, S. 7-19; <http://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/hume1757essay2.pdf> (Zugriff: 15.04.2017)
- Schleiermacher, Friedrich E. D.** (1861): Hippias Maior. Der größere Dialog. http://www.operaplatonis.de/Hippias_I.pdf (Zugriff: 12.04.2017)
- Trattner, Kathrin Maria** (2011): "...und mach es ab mit schwarzen würtzen". *Annäherungsversuch an allegorische Farbenbedeutungen in spätmittelalterlichen Kochrezepten*. <http://www.kulinarisches-mittelalter.org/wp-content/uploads/2011/09> (Zugriff: 23.02.2016)

Modern Kuramların Postmodern Yansımaları: Okur Odaklı Edebiyat Kuramlarında Okurun Konumlandırılması

Berna Köseoğlu – Metin Toprak, Kocaeli

Öz

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren edebiyat alanında önemli bir paradigma değişikliğinin gerçekleştiği söylenebilir. Bu değişiklik genel olarak edebiyat kuram ve eleştirilerinin o güne kadar ihmal ettiği ancak en başından itibaren edebiyatın en önemli parçası olan okurun yeni bir yönüyle keşfedilmesi ve yeniden tanımlanmasıyla gerçekleşir. Yazar ve onun yazdığı metin karşısında o güne kadar edilgen bir rol biçilen okur, dönemin koşullarının da elverişli olması nedeniyle aşama aşama etken bir role büründürülür. 1970’li yıllardan itibaren ise okurun bu özelliğini ele alan bir dizi yeni bakış açısı ve yaklaşım ortaya çıkar. Özellikle Almanya, Amerika ve Fransa’da ortaya çıkan bu yaklaşımların her birisi beslendikleri felsefi geleneğin etkisi altında farklı bir okur modeli geliştirirler. Bu çalışmada bu farklı okur modellerinden üç tanesi incelenerek okur kavramı ile neyi veya kimi kastettikleri üzerinde durulmuştur. Bu üç farklı yaklaşımın ele alınmasındaki amaç ise, günümüzde edebiyat metnini anlamlandırmada etken bir rol üstlenen okuru tanımlamak üzere kullanılan “postmodern okur” modeline katkılarının olup olmadığını sorgulamaktır.

Anahtar Sözcükler: Okur, anlam, yorum, okuma, boş alan, okurun bilinçaltı, öngörülmuş okur, bilgi sahibi okur, Iser, Fish, Holland.

Abstract

The Postmodern Reflections of Modern Theories: The Role of the Reader in the Reader Response Literary Theory

From the second half of the 20th century, it can be expressed that a paradigmatic change took place in the field of literature. This change came into view when the new role of the reader was discovered and when a new definition was put forward about the reader, who was generally ignored by the literary theorists and critics until that time but in fact who has played the most important role in literature from the very beginning. The reader, who had a passive status in front of the author and the literary work s/he produced, has gradually acquired an active position since the circumstances of the period were appropriate. From 1970s, a vast number of new perspectives and philosophical understandings dealing with the reader’s new role came to the fore. Each of these perspectives, particularly those emerging in Germany, America and France, under the effect of the philosophical traditions leading them to emerge, introduced a different reader model. In this study, three of these different reader models have been analysed in order to discuss how they describe and define the concept related to the reader. By dwelling on these three different perspectives, what is questioned in this article is whether or not these understandings have contributed to the “postmodern reader” model which has been employed to define the position of the reader, who has a significant role nowadays in identifying the literary texts.

Keywords: Reader, meaning, interpretation, reading, gap, subconscious of the reader, implied reader, informed reader, Iser, Fish, Holland.

Konuşmak ve konuştuğumuzun karşımızdaki tarafından anlaşılması insanlar arası iletişim için temel önkoşuldur. Bu saptama ilk bakışta oldukça olağan ve sıradan bir niteliğe sahip olmakla beraber insanların bir arada yaşayabilmesini olanaklı kılan en

önemli etkenlerden biridir. İletişim, bu yönü öne çıkarılarak ele alındığında, toplumsal yapının devamlılığını, o yapının kendisini yenilemesini ve yeniden üretmesini ve bir geleneğe sahip olmasını sağlayan önemli bir yoldur. Bu nedenle dil, dilsellik veya konuşma gibi kavramlar insanı evrensel boyutuyla tanımlamada temel kavramlar olma özelliği sergilerler. İnsanlar arası iletişimde amaç en yalın haliyle karşı tarafa bir bilgi, düşünce veya daha genel haliyle bir anlam iletmektir. Ancak insanın bu sıradan eylemi incelendiğinde aslında oldukça karmaşık bir sürece karşılık geldiği görülür: Öncelikle iletilmek istenen anlamın kodlanması işlevini görece bir işaret sistemine sahip olmak, o sistem içerisinde iletilecek anlama karşılık gelecek olanları seçmek gerekmektedir. Bunun yanı sıra bir iletişimin kısmen gerçekleşmesi için gerekli olan diğer bir önkoşul ise bu kodlanmış anlamın sahip olduğu işaret sistemini karşı tarafın da tanıyıp ve biliyor olması zorunluluğudur. Çünkü ancak bu koşullar altında iletilen anlamın kodları çözülüp tekrar anlama dönüştürülebilir.

Dili genel olarak işaret sistemi olarak ele aldığımızda, insanın tarihsel süreç içerisinde söze dayalı işaret sisteminin ötesine geçerek pek çok farklı ancak birbiriyle bağlantılı, birbirini tamamlayan nitelikte dil sistemleri geliştirdiği görülür. Farklı sosyal, dini, etnik ve kültürel yapıların oluşturdukları dil sistemlerinin yanı sıra, günümüzde bu yapıların oluşturdukları beden dili, resim dili, müzik dili, giyim dili, nesnelere dili veya mekânların dili gibi farklı alt dil sistemlerinden de söz edilmektedir (Nisslmüller 1995: 11). Ancak bütün bu dil sistemleri içerisinde en olağan, doğal ve sıradan olanı kuşkusuz yine de konuşma ve duymadan ibaret söze dayalı iletişim sistemi olduğu halde, tam da bu doğal ve sıradan oluşu ona yönelik çözümlenmeleri geciktirmiş ve zorlaştırmıştır. Bu zorluklardan bir tanesi ve en önemlisi doğal ve sıradan oluşu, günlük yaşamın her alanında ve her anında kullanılışı ile ilintilidir. Çünkü bu her an göz önünde olma durumu onu sıradanlaştırmakta, üstünü örtmekte ve onu görmemizi olumsuz etkilemektedir. Aynı durum konuşma dilini kalıcı hale getirme veya muhafaza etmek üzere sonradan oluşturulmuş bir işaret sistemi olan yazı dili için de geçerlidir. Bir yazıyı okuyup anlama da günümüzde en az konuşmayı dinleyip anlama kadar insana özgü sıradan bir etkinlik olarak görülmektedir, o da konuşma kadar vazgeçilmez bir unsur, hatta gündelik yaşamımızın “doğal parçası” haline gelmiştir (bkz. Aust 1983: XI). Yine bu sıradan olma durumu nedeniyle okuma ve okuduğunu anlama sürecinin nasıl ve hangi koşullar altında gerçekleştiği, okur ve metnin bu karşılıklı etkileşimden nasıl etkilendiği, okurun hangi bireysel, psikolojik ve toplumsal etkenlerin etkisi altında olduğu, bu etkenlerin okuma sürecini etkileyip etkilemediği, etkiliyorsa hangisinin ne oranda etkilediği gibi sorular uzun bir süre ayrıntılı bir araştırma konusu olmaktan uzak kalmışlardır ve bu durum 20. Yüzyılın ikinci yarısına kadar devam etmiştir.

Uzun bir geleneğe sahip olan hermeneutik (yorumbilim) bile okuma-anlama temelli bir kuram olduğu halde bu süreci ve yukarıda sorulan soruları göz ardı ederek ya metnin kendisine ya da yazarına odaklanmış, okura ise metindeki anlamın veya metnin yazarı tarafından oluşturulan anlamın en iyi, doğru veya nesnel şekilde nasıl anlaşılacağına veya ortaya çıkarılabileceğine yollarını ve yöntemlerini göstermiş, direktifler vermiştir. Ancak yazar ve okurun tamamen aynı işaret sistemi içerisinde buldukları durumlarda bile tarihsel süreç içerisinde doğru ve nesnel bir okumanın pek çok yol ve yöntemi önerildiği halde herhangi bir yazılı metinle ilgili tek ve genel geçer

bir okuma yapmanın mümkün olmadığı sonucuna varılabilmesi için 20. yüzyılın başlarına kadar beklenmesi gerekmiştir. Bu durum doğrudan gerçekliği ifade etme kaygısı gütmeyen ve estetik kaygılarla dil veya kurguyla oynayan, çok anlamlı bir dil ve karmaşık bir kurguyu bilerek tercih eden ve bir “estetik iletişim” biçimi olan edebi metinlerde daha da içinden çıkılmaz hale gelebilmektedir. Edebiyat alanında 20. yüzyılın ikinci yarısının başlarına kadar ortaya çıkan kuramlarda – yukarıda sözü edilen ve daha eski bir geleneğe sahip olan “hermeneutik” gibi – okura hep edilgen bir görev vermişlerdir ve başlangıçta öncelikle yazarı yaratıcı ve özgün bir anlam oluşturucu olarak kabul edip onun metne koyduğu o özgün anlamı ortaya koymaya çalışmışlardır. Sonraki dönemlerdeki kuramlar – ”Marxist kuramda” olduğu gibi – metnin gerçeklikle ve yazıldığı dönemin tarihsel koşullarıyla bağlantısını oluşturarak metinde toplumsal üretim koşullarının nasıl ve ne oranda yansıtıldığını ortaya çıkarmaya yönelmişlerdir veya “pozitivist kuram” gibi edebiyat yapıtı ile yazarı arasında bağ oluşturarak metnin nesnel anlamını yazarın somut yaşamından hareketle açıklamaya çalışmışlardır. 20. yüzyılın başlarından itibaren ortaya çıkan “biçimci (Rus Biçimciliği)” ve “yapısalcı kuramlar”da ise, edebiyat yapıtının yazarı, oluşum koşulları ve yazıldığı dönem bir kenara bırakılarak edebiyat yapıtı bütünlüklü bir anlam taşıyıcı kabul edilerek tüm dış etmenlerden bağımsız bir biçimde anlamlandırılmaya veya çözümlenmeye çalışılmış, sadece edebiyat yapıtının kendisiyle ve estetik boyutuyla ilgilenilmiştir. Görüldüğü gibi 19. yüzyılın başlarından bu yana edebiyat üzerine geliştirilmiş kuramlarda edebiyatın yöneldiği veya onu tüketen kitle olan okur, yani iletişimin en önemli unsuru olan alıcı, büyük oranda göz ardı edilmiş veya en başından itibaren “edilgen alımlayıcı” olarak konumlandırılmıştır. Edebiyat yapıtının okur tarafından nasıl anlamlandırıldığı ve alımlandığı, bu alımlamada hangi etkenlerin devrede olduğu, burada yazar ve metin dışında metni anlama ve yorumlamada okura düşen etken bir görev olup olmadığı gibi sorular tamamen göz ardı edilmiştir.

Tüm bu kuramlara tepki olarak Husserl (Fenomenoloji) ve öğrencisi Heidegger (Varlık Felsefesi) gibi anlamının felsefi boyutu ile ilgilenen ve “nesnel” bir anlamaya genel olarak şüphe ile yaklaşan, her türlü bilimsel kavramsallaştırmanın, yaklaşımın ve yönlendirmenin bizi nesnelere gerçek özünü anlamaktan alıkoyduğunu savunan filozofların geliştirdikleri yeni felsefi yaklaşımların öne çıkmasıyla 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren doğrudan okura yönelen kuramlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu bağlamda okurun özel konumuna ilk vurgu yapan çalışmalardan birisi varoluşçu felsefenin önemli temsilcilerinden birisi olarak görülen Jean Paul Sartre’ın *Edebiyat Nedir?* (“Qu'est-ce que la littérature?”, 1948) adlı eseridir. Dört bölümden oluşan bu çalışmada Sartre üçüncü bölümü yazarın “kim için” yazdığı sorusuna ayırır, yani okura. Daha sonra okur odaklı bazı kuramcılar tarafından da geliştirilecek bazı düşünceler içeren bu bölümdeki en önemli gözlem veya saptamalardan bir tanesi de varoluşçu felsefenin bazı kavramlarından hareketle dile getirilen “okurun özgürlüğü” düşüncesidir. Bu düşünceye göre, edebiyat yapıtı okurun özgürlüğüne yapılmış bir çağrı niteliğindedir. Buna göre yazar bir sanat yapıtı tasarlayabilir ancak onun tam olarak gerçekleşmesi okur sayesinde mümkündür. Edebiyat metni ve içerdiği anlam, okur tarafından her alımlanışında onun “yaratıcı etkinliği” sayesinde güncellenir (bkz. Schwenne 2013: 96). Sartre, bu düşünceleriyle her ne kadar okur odaklı kuramcılar arasında görülmesi de bu alandaki paradigma değişikliğinin öncülerinden birisi olarak

görülebilir. Çünkü okurun yapıtın anlamını oluşturmadaki önemli rolü daha sonra bu alanda bir dönüm noktası olarak kabul edilen Jauss'un 60'lı yılların sonlarından itibaren dile getirmeye başladığı okur odaklı düşünceleriyle de benzerlikler taşır. Jauss'un 1967 yılında Konstanz Üniversitesi'ne kabul edilişi vesilesiyle kaleme aldığı deneme dersi niteliğindeki çalışmasında (*Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*) savunduğu tezler, genel olarak okurun konumunun en az edebiyat metni ve yazar kadar incelenmeye değer önemli bir unsur olarak değerlendirilmesine yol açar. Jauss bu çalışmasının hemen başında, edebiyat yapıtının üretim ve ifade estetiğine yoğunlaşan "biçimci" ve "Marksist Yaklaşımlar"ın okuru bir tarafa bırakan tutumlarıyla aslında edebiyatın hem estetik niteliğini hem de toplumsal işlevini sınırlandırdıklarını, oysa okurun bu iki boyutun da önemli bir parçası olduğunu savunur (Jauss 1976: 126). Okurun önemine vurgu yapan benzer düşünce ve yaklaşımlara bu tarihten sonra sıklıkla yaklaşılar ve bunlardan bir bölümü oluşturdukları çerçeve açısından kuram niteliği kazanır.

Bu çalışmada 1970'li yılların hemen başlarında ortaya çıkan ve her birisi okuru farklı bir biçimde merkeze koyan ve kuram niteliği kazanmış üç yaklaşım ele alınacaktır. Pek çok kuramcı arasında seçilen bu üç örnek sırasıyla; hermeneutik ve fenomenoloji geleneğinin etkisi ile gelişen ve Jauss'un da dahil olduğu Konstanz Okulunun önemli temsilcilerinden Iser'in yaklaşımı; psikolojik/psikanalitik bir boyuta sahip Norman Holland'ın yaklaşımı ve son olarak dilbilimsel ve toplumsal bir boyuta sahip olan Stanley Fish'in yaklaşımı şeklinde olacaktır. Bu üç ismin seçilmesi her bir kuramcının okur modelinin - ona anlam oluşturmada oldukça etken bir görev verdikleri halde - farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışmanın amaçlarından bir tanesi söz konusu yaklaşımların farklılıklarının dışlayıcı mı yoksa birbirlerini tamamlayıcı bir niteliğe mi sahip oldukları konusunda bir tespitte bulunabilmektir. Çalışmanın diğer bir amacı ise söz konusu kuramcılarının hangi gelenekten beslendikleri, o geleneği hala ne oranda temsil ettikleri, okur ve edebiyat metni arasındaki etkileşimde okura nasıl bir rol biçtikleri, okurun metnin anlamını belirlemedeki payını nasıl belirledikleri, bu anlamı belirlemede önceliği okura verirken sınırlamalara gidip gitmedikleri bakımından karşılaştırılarak, bu modellerin "okur" kavramı ile ne kastettikleri, somut olarak edebiyatı tüketen okuru mu yoksa idealize edilmiş bir okuru mu hareket noktası olarak aldıkları ve buradan hareketle günümüz okurunu tanımlamada da hala güncel ve bağlayıcı önermeler içerip içermediklerini görebilmektir.

Wolfgang Iser: Öngörölmüş Okur

Iser, Almanya kökenli Alımlama Kuramı'nın en önemli temsilcisi olarak kabul edilir. Iser'in temel tezi, okumayı yaratıcı bir süreç olarak görmesine ve edebiyat metni ile okurun karşılaşmasından sonraki sürecin yapıtı var ettiğine dayanır. Dolayısıyla yapıt aslında okur tarafından okununcaya kadar, onunla karşılaşmadan önce yoktur. Bu durumu anlayabilmek için Iser'in edebiyat yapıtına yaklaşımına bakmak yararlı olacaktır. Öncelikle edebiyat yapıtı yaşam dünyamızdan bir nesneyi veya konuyu ifade eden metinlerden farklılık gösterir, çünkü izlediği yol tamamen zıt yöndedir, konusunu ve nesnesini yaşam dünyamızda varolan unsurlardan yola çıkarak kendisi oluşturur. Kuşkusuz bu durum sadece edebiyata özgü değildir. Örneğin hukuki metinler de böyle bir yol izlerler. Ancak hukuki metinlerin özelliği norm oluşturucu ve bağlayıcı

olmalarıdır. Edebiyat metni, kurgusal oluşu, olgu oluşturmuyor oluşu ve bağlayıcı olmayışı ile hukuki metinlerden farklı bir niteliğe sahiptir (Iser 1979a: 231). Edebiyat metinlerini tanımlayacak en iyi yaklaşım orada anlatılan öznenin, “nesnelere yönelik tepkisinin dile getirilmesi” şeklinde olabilir ve edebiyat metinleriyle karşılaşmamızda pek çok tanıdık unsurla karşılaşmamız o unsurların bizim deneyimlerimizde de yerinin olmasından kaynaklanır. Aradaki fark bu unsurların edebiyat metninde bizim deneyimimizden ya da alışık olduğumuzdan farklı bir biçimde bir araya getirilmiş olmalarıdır. Iser buradan hareketle edebiyat metnini gerçekliğin ifadesi olarak görmez. Orada ifade edilen geçekliğe yönelik bir tepkidir, dolayısıyla edebiyat metni gerçekliğini ancak metinde sunulan o tepkilerin okur tarafından gerçekleştirilmesiyle kazanır. Metnin ifade ettiği gerçekliğine dair tespitte bulunmak isterken başvuracağı ya da yararlanacağı tek şey kendi deneyimleri olacağından metnin niteliğine de o deneyimler karar verecektir. Örneğin metinde ifade edilen gerçekliğin okurun deneyimiyle örtüşme oranının yüksekliği metni okur için sıradanlaştırıcaktır, öte yandan hiç örtüşmemesi onu fantastik bir kurgu haline getirecektir. Oysa edebiyat metninin genelde yaptığı, belirsiz alanlar yaratarak tanıdık bir dünyayı farklı bir biçimde yansıtmak ve okur için farklı bakış açıları olanaklı kılmaktır (Iser 1979a: 232-233).

Iser *Der Lesevorgang* (Okuma Süreci) başlığını taşıyan bir makalesinde edebiyat yapıtının yukarıda belirtilen niteliğini iki kutuplu oluşuyla açıklar. Bu kutuplardan biri metnin estetik diğeri ise sanatsal boyutuna karşılık gelir. Iser sanatsal boyutun yazar tarafından oluşturulduğunu, fakat metnin estetik bir boyut kazanmasının ancak okurla karşılaşmasından, onun tarafından somutlaştırılmasından sonra mümkün olduğunu dile getirir. Bu da edebiyat yapıtının orada yazılı olarak duran bir metinden daha fazlası olduğu anlamına gelir. Metnin ve okurun karşılıklı olarak yakınlaşıp buldukları yerde edebiyat yapıtı ortaya çıkar ve bu süreç içerisinde ortaya çıkan yapıta sanal bir kimlik kazandırır. Bu sanallık yapıtın ne tam olarak yazılı metnin gerçekliğine ne de okurun somutlamalarına indirgenememesinden kaynaklanır (Iser 1979b: 253). Iser buradan hareketle edebiyat yapıtını “metnin okurun bilincinde tesis edilmiş olması” olarak tanımlar. Metin ile okurun karşılaşmasından sonra okuru harekete geçiren, onu üretken kılan temel unsur metinde söylenenlerden çok söylenmeyenlerdir. Yazar tarafından her şeyin çok açık bir biçimde dile getirilmesi veya havada kalması okurun bu aktif katılımını engelleyecektir. Öte yandan söylenmeyenler aracılığıyla okurun birikimi harekete geçecek, okur üretken hale gelecek ve bu durumdan da haz duyacaktır. Susulan noktada okur devreye girecek, oyuna dahil olacak, anlatılan durumun gölgede bırakılan yönlerine canlılık katacak ve ona farklı boyutlar kazandıracaktır. (Iser 1979b: 254).

Iser ilk kez 1976 yılında yayınlanan ve *Der Akt des Lesens* (Okuma Edimi) başlığını taşıyan diğeri bir önemli ve kapsamlı çalışmasında bu düşüncelerine derinlik kazandırır. Bu çalışmasında öncelikle okurun o güne kadar edebiyatı tanımlamada, konumlandırmada ve edebiyat metinlerini yorumlamada neden göz ardı edildiği üzerinde durur. Iser, o güne kadar ortaya çıkan yaklaşımların yazarın niyetinden, metnin tarihsel, psikanalitik veya güncel anlamından veya yapısal kurgusundan söz ederken okuru, yani metnin asıl alıcısını çok nadiren göz önünde bulundurmalarını geleneksel normların sınırlarını aşmamış olmalarıyla açıklar. Bu kuramların okuru edebiyatın zaten doğal bir parçası olarak görmelerinden kaynaklı olarak böyle bir yol izledikleri

düşünülebilir, ancak Iser'e göre bu konuda da görüş ileri sürmekten kaçınmış olmaları, bununla neyi kastetmiş olabileceklerini bilmemizi engellemektedir (Iser 1994a: 37). Iser de okuru edebiyatın doğal ancak en önemli parçası olarak görür. Okurun özel olmasının nedeni edebiyattaki yazar-okur-metin ilişkisinin farklılığından, burada ortaya çıkan iletişimin özel bir iletişim olmasından kaynaklanır. Sıradan bir iletişimde bilgi tek yönlü olarak aktarılır ve gönderici ve alıcı aynı kodlara sahip olduklarından alıcı bilgiyi alıp muhafaza etme yoluna gider. Oysa Iser'e göre, edebiyat metni aracılığıyla gerçekleşen iletişimde her an karşılıklı iletişim devrededir. Burada gerçekleşen iletişimde okur anlamı kendisi oluşturur. Bu durum metin yapısının okuru tamamen yönlendirmesinin mümkün olmamasından kaynaklanmaktadır. Burada içerikte belli bir kod söz konusu değildir ve içerik anlam oluşturma süreci sonucu ortaya çıkar. Böylesi bir etkileşimin temel koşulları metnin barındırdığı yapılara dayalıdır. Bu yapılar metnin parçası oldukları halde işlevlerini okurun dışarıdan etkisi ile birlikte yerine getirirler (Iser 1994a: 39, 176). Iser kurgusal metinlerin neredeyse tamamının dilsel bir yapısının yanı sıra okur aracılığıyla ortaya çıkan böylesi bir "affektif" yapısı da olduğunu savunur. Yazar tarafından metne konan bu yapı okuru bir yere kadar yönlendirebilir, ancak modern edebiyat yapıtlarında bu durum giderek zorlaşmıştır. Özellikle 18. yüzyılın sonlarından itibaren ortaya çıkan edebiyat yapıtlarının bütünlüklü bir gerçekliği, bakış açısını veya düşüncüyü yansıtmaya gibi misyonlarının ortadan kalkması nedeniyle edebiyat metinleri "kısmi" hale gelmişlerdir (Iser 1994a: 26) Bu "kısmi" hale gelmiş metinler iletişim aracı olma özelliklerini korumak için okur ile karşılaştıklarında hala uyum, düzen, uzlaşma ve parçaların bütünlüğü gibi eski geleneğin özelliklerini taşımak zorundadırlar, ama bunu yaparken aynı zamanda da bu biçimsel özellikleri sürekli tekzip ederler, onlarla oynarlar, onların dışına çıkarlar (Iser 1994a: 26).

Biçim üzerinden gerçekleşen bu oynamaların içeriğe yansımaları metin içerisinde "boş alanların" oluşması sonucunu doğurur ve bu durum modern edebiyat metinlerinin en belirgin özelliklerinden birisi haline gelir. Bu boş alanlar okur tarafından okuma sürecinde çeşitli hipotezler aracılığıyla doldurulur ve olayların gelişimine göre doğrulanır ve yanlışlanırlar (Dablé 2012: 47). Dolayısıyla okurun oluşturduğu anlam da sürekli kısmi bir anlam olacaktır. Çünkü boş alanların okur tarafından metinle karşılıklı etkileşime geçilmesiyle dolduruluyor olması okura sınırsız bir özgürlük sağlamaz. Bunun nedeni etkileşim sürecinde ortaya çıkan, anlamı olanaklı kılan veya sınırlayan pek çok etkenin devreye girmesidir. Bu etkenlerden bir tanesi yukarıda da belirtildiği gibi metnin içerdiği ve okuru yönlendirdiği yapıdır. Bu yapı okuru yönlendirir, söyler, işaret eder, bazen de susar; bu yolla okuru olaya dahil eder, söylenmemiş olanla kastedileni bulmasını isteyerek iletişimi düzenler (Iser 1994a: 265). Edebiyat yapısının iletişimi yönlendirici ve düzenleyici bu yapısının yanı sıra bir de kendisine özgü bir "repertuarı" mevcuttur. Söz konusu "repertuar" genelde metnin estetik boyutunun dışında görülse de okur ile karşılıklı iletişimin ortaya çıkması için gerekli koşullardan birisini oluşturur. Metinde söylenenlerin bir şekilde okura tanıdık ve bilindik gelmesini sağlar ve genelde sosyokültürel bir bağlama sahip olup metnin gerçeklikle bağını oluşturur (Iser 1994a: 115). Edebiyat yapıtı gerçekliği aktarmıyor olsa da gerçeklik üzerine bir kurgu olduğundan, okuru da bu yolla etkilediğinden, okurla aralarında böylesi bir konsensüs olduğundan, söz konusu iletişimin gerçekleşmesi için gerçeklik bağının oluşturulması zorunludur (Iser 1994a: 88). Öte yandan kısmi bir etkileşimin

ortaya çıkması için okur açısından da göz önünde bulundurulması gereken unsurlar vardır. Nasıl bir edebiyat metni belli bir yapı ve repertuara sahipse, okurun da doğrudan estetik boyuta girmeyen ancak metinde kodlanmış ve işaret edilmiş anlamlarla kesişen veya örtüşün bir bireysel birikime sahip olması gerekiyor ki, bu okur yapının içerisine girebilsin, boşlukları doldurup somutlaştırabilsin. Çünkü somutlaştırmanın düzeyi metin ve okur arasındaki zamansal ve mekânsal yakınlık veya uzaklıkla doğrudan bağlantılıdır (Dablé 2012: 48).

Iser “boş alanların” özellikle 18. yüzyıldan bu yana edebiyat yapıtlarında belirgin bir şekilde kullanılmaya başlandığını ve geçen süre zarfında modern edebiyat yapının belirleyici bir unsuruna dönüştüğünü savunur. Bu tezini farklı yüzyıllardan seçtiği üç roman incelemesi üzerinden yaptığı saptamalarla gerekçelendirir. Iser’in seçtiği ve içerdikleri “boş alanlar” açısından incelediği romanlar sırasıyla Henry Fielding’in *Joseph Andrews* (1741/42), William Makepeace Thackeray’nin *Vanity Fair* (1848) ve James Joyce’un *Ulysses* (1922) adlı romanlarıdır. Iser’in örneklerini birbirini izleyen üç farklı yüzyıldan seçmesinin nedeni her geçen yüzyılda belirsiz veya boş alanların nasıl giderek artan bir oranda edebiyatta yer edinmeye başladığını göstermektir. Söz konusu üç roman farklı dönemlerde yazıldıkları ve birbirinden tamamen farklı insan hikâyeleri anlattıkları halde ortak noktaları, okura farklı perspektifler, düşünce biçimleri ve konular sunmaları, bu alternatif bakış açılarının sürekli birbirlerini düzeltmeleri, bu düzeltmelerin doğrudan değil okuma sürecinde gerçekleşmesi, yazarın veya metnin amaç veya niyetinin belirgin olmaması nedeniyle okurun oluşturulan bu yapıdan hareketle aktif hale gelip kendisine ait bakış açısını oluşturmasıdır. Bunun böyle olmasının nedeni metinlerdeki belirsiz alanların, bütünlüklü bir anlam peşinde olan okuru ve onun düşünce dünyasını harekete geçirmesidir (bkz. Iser 1979a: 242-246). Bu yönüyle bakıldığında Iser’in de gösterdiği gibi “boş alanlar” okur ile edebiyat metni arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşimde en önemli geçiş noktalarını oluştururlar. Dolayısı ile Iser’in “boş alanlar” ile kastettiğinden, metinde genelde bir anlamın çerçevesinin çizilmesi, ancak bu çerçeve çizilirken asıl anlamın tamamen ifade edilmemesi anlaşılmalıdır. Bu ifade etme okur tarafından gerçekleştirilecektir. Dolayısıyla nesnelere dünyasının gerçekliğini yansıtmaya gibi bir özelliği olmayan edebiyat, gerçeklikle bağlantısını okurun hayal gücü üzerinden oluşturur. Iser’e göre bir edebiyat metninin niyeti ve amacı tam da budur (Iser 1979a: 248). Buradan hareketle okurun en başından itibaren metnin yapısının bir parçası olduğu sonucu ortaya çıkabilir. Zaten Iser’in sözünü ettiği okur da bu türden bir okurdur ve metnin temelini oluşturan yapının bir parçası olarak en başından itibaren metnin içerisinde mevcuttur.

O halde Iser’in sözünü ettiği okurun gerçek veya somut bir edebiyat okuru ile karıştırılmaması gerekiyor. Zaten Iser’in yaklaşımına getirilen en önemli eleştiri de gerçek okuru ele almıyor veya incelemiyor oluşudur (bkz. Willenberg 1978: 7). Bu yaklaşım gerçekten de okurun sosyolojisi veya psikolojisini göz önünde bulunduran, bunların bu karşılaşma anında anlamayı veya anlamlandırmayı nasıl şekillendirdiği veya etkilediği ile ilgilenen bir model sunmaktan uzaktır. Ancak Iser’in sözünü ettiği okur ideal bir okur tipi de değildir, çünkü böylesi bir okur olsa bile kodları yazarınki ile öylesine örtüşecektir ki bu durumda da yazarın metni ile okur arasında bir iletişime gerek kalmayacaktır (Iser 1994a: 53). Iser düşündüğü okur modelini “Der implizite

Leser” olarak adlandırır ve 1972 yılında yayınlanan aynı adlı çalışmasıyla bu kavramla neyi kastettiğini, ele aldığı edebiyat yapıtları üzerinden açıklık getirmeye çalışır. Türkçeye “içkin okur” olarak çevrilebilecek bu okur tipolojisi ile Iser, yukarıda da kısmen değinildiği gibi, öncelikle metnin yapısına vurgu yapar ve bu yapının içerisinde tarihsel olarak her zaman farklı doldurulabileceğine, ikinci olarak ise metnin içerisinde verili okuma ediminin niteliğine vurgu yapar (Iser 1994b: 8-9). Dolayısıyla burada sözü edilen okur “olası bir okur” tipolojisi olmaktan oldukça uzaktır, bu kavramla ifade edilmek istenen daha çok kurgusal bir metnin kendi yapısı içerisinde barındırdığı ve olası okurlarına alımlama olasılığı olarak sunduğu ön yönlendirmelerin bütünüdür.

Iser, gerçek veya olası bir okur tipolojisinden söz etmekten kaçınmasının nedenini bu tür denemelerin kaçınılmaz olarak kurgusal bir okur modeli oluşturmaya yol açmış olmasıyla açıklar. Iser, “ideal okur” veya “dönemin okuru” gibi pek çok okur tipolojisini edebiyat eleştirisi tarafından oluşturulan kurgusal okur modellerine örnek verir ve bu okur modellerinin oluşturulmasını edebiyat eleştirisinin edebiyat metinlerinin etkisini ifade etmek için bir araca ihtiyaç duymasıyla açıklar. Söz konusu okur modelleri içerisinde gerçek yaşamdaki karşılığı tek yadsınamayacak ve kurgusal olmaktan uzak olan, psikanalitik bir yönelime sahip olan ve edebiyatın okur üzerindeki etkisiyle ilgilenenidir (Iser 1994a: 52). Iser’in sözünü ettiği ve varlığını yadsınadığı bu okur modeli daha çok Amerika’da gelişme zemini bulmuş ve Norman Lesser ve Norman N. Holland’ın isimleriyle özdeşleşmiştir. Bu nedenle bu iki isimden biri olan Norman N. Holland’ın çalışmalarından hareketle Iser’in olası bulunduğu bu okur modelinin özelliklerine değinmek ve gerçekten de böyle bir okur modelinin olup olmadığı ve bunun ötesinde gerçek okuru tanımlamak için yeterli olup olmadığına bakmak yararlı olacaktır.

Norman N. Holland: Psikanalitik bir yaklaşım

Okur odaklı yaklaşımdaki önemli isimlerden biri olan Norman Holland, psikolojik ve psikanalitik anlayışı edebi metin incelemelerine uyarlayarak, edebiyat analizine yeni bir boyut kazandırmıştır. Okurun kişilik özellikleri ve psikolojik geçmişini göz önünde bulundurarak, metinden çok, okura öncelik vermiş, bu açıdan edebi eserlerin okuyucunun psikolojik durumuna göre yeniden şekillenebileceğini vurgulamıştır. Holland’a göre bütün eleştiriler büyük ölçüde psikolojik boyutludur, çünkü bütün eleştiri ve teoriler edebiyat alanında eser üreten ve edebi eser inceleyen bireylerin varsayımlarından ya da edebiyatta sergilenen insanların psikolojik durumları sonucunda ortaya çıkan varsayımlardan doğmaktadır. Örneğin, Plato’nun şiirin akli zayıf düşürdüğünü veya şiirsel oluşumların ulvi bir delilik olduğunu söylemesi, Aristoteles’in katarsisi, Coleridge’in yaratıcılık ile ilgili söylemleri Holland’a göre hep bu psikolojik boyuta vurgu yapar (Holland 1990: 29).

Holland’ın teorisine göre, edebiyat yazarlarının ve eleştirmenlerinin öne sürdükleri tez ve teoriler kendi psikolojik durumlarına bağlıysa – Plato, Aristotle ve Coleridge örneklerinde olduğu gibi – alanlarında çığır açan, söylemleri büyük bir kitle tarafından kabul görmüş filozof ve şairlerin eserlerinde bile, bu yazarlar içinde buldukları psikolojinin etkisi altında söylemlerini üretiyorlarsa ve bunun böyle olduğunu doğru kabul ediyorsak, herhangi bir eserde mutlak doğrunun ifade edildiği

görüşü de savunulamaz. Dolayısıyla, yazarlar bile iç dünyalarında meydana gelen iniş çıkışlara göre eserlerini üretiyorlarsa, okuyucuların bu eserleri yorumlarken nesnel bir yaklaşıma sahip olmaları beklenemez, çünkü insan doğduğu andan itibaren maruz kaldığı ortamlar, kişiler ve olaylar karşısında psikolojik olarak etkilenir ve bunun sonucunda sadece dünyayı değil edebiyatı yorumlarken de içinde bulunduğu psikolojik durumdan beslenir.

Bu bağlamda, okur odaklı yaklaşım dikkate alındığında, metin üzerinde değil, metni inceleyen okuyucu üzerinde, Holland'ın anlayışına göre de, okurun psikolojisi üzerinde çalışma yapmak gerekli hale gelir; çünkü bir edebi eser, yazar ve okuyucunun fiziksel bir metin aracılığı ile etkileşimde bulunduğu psikolojik bir süreci içermektedir. Eleştirmenler çoğu zaman yorumlamada “nesnelliği” savunsa da, bu sadece bir illüzyondur (Holland 1990: 55). Bu nedenle, metni inceleme sürecinde okuyucunun duyguları, değerleri, psikolojik altyapısı devreye girdiği için, eser analizlerinde nesnel bir yaklaşım mümkün olmaz. Her okuyucu kendi psikolojik durumuna göre edebi eser yorumlaması yapacağı için, bu noktada anlam çeşitliliği ortaya çıkar ve bu da mutlak doğruya ulaşmanın imkânsızlığını gösterir.

Holland, okurların edebi eleştiri ve yorumlara kattıkları zenginlik üzerinde dururken, psikanalize başvurulması gerektiğini savunur. Psikanaliz, bütün verilerin kişilerin hipotezlerine dayalı bilgilere bağlı olduğunu belirtir ve dolayısıyla edebiyat yorumlarının kişilerin bireysel özellikleri, psikolojik geçmişleri ile bağlantılı olduğu görüşü kendini gösterir. Böylece, psikanaliz, bilimsel çıkarımların mutlak bir doğruya dayanmadığını çünkü bilimin kullandığı yaklaşımların da farklılık gösterdiğini vurgular (Holland 1990: 73). Bu nedenle, okuyucunun metne yaklaşımı da farklılık gösterir; aynı edebi eser incelenmek ve yorumlanmak üzere farklı okurlara sunulduğunda bile her okur bu yapıtı psikolojik geçmişine göre farklı bir şekilde değerlendirecek ve böylece birden fazla doğru ortaya çıkacaktır. Bu noktada, daha önceden bilginin kaynağının metin ve yazarı olduğuna inanılması, okuyucuya pasif bir rol verilmesi dikkate alındığında, okur odaklı yaklaşımın ortaya çıkmasından önceki kuramcıların şu soruyu sormaları kaçınılmazdır: "Bir metin bilgi kaynağı olarak düşünülüyorsa, bir okuyucu bu bilgiye nasıl katkıda bulunabilecektir?" (Lid ve Handler 1975: 153)

Holland, edebi bir yapıtı okurken ya da tiyatrodaki bir oyunu seyrederken, beynimizin normalden farklı çalıştığını belirtir. Eser ya da oyun içindeki hikâyeyi değiştiremeyeceğimizi bilmek, beynimizin işleyiş mekanizmasını da değiştirmektedir. Büyülenmişçesine, tüm dikkatimizi hikâyeye verir, vücudumuza ya da dış dünyaya kayıtsız kalırız. Bir bilim kurguda, fantastik başka bir eserde, hayvan fabllarında, Arthur romanslarında ve epik şiirlerde bile bütün olağanüstü olayları, gerçek dışı kurguyu, geçici bir süre için kabul eder, gerçekliği test etmekten uzaklaşırız (Holland 2009: 3). Bu sebeple, okur dış dünyadan hatta kendi bedeninden bile uzaklaşıp, kurgunun geçtiği dünyaya adım attığında, gerçekliği sorgulamaz. Edebi eserdeki karakterleri, olayları ve temaları değerlendirirken, gerçeği kanıtlama peşinde olmayan okuyucunun aklına, “psikoanalitik düşüncenin temelini oluşturan serbest çağrışımlar “ (Holland 1990: 63) gelir ve akla gelen her düşünce, her çağrışım bireyi yeni doğrulara, keşfedilmemiş gerçeklere götürür. Bu noktada, her bireyin aklına gelen düşünce, kendi psikolojik

durumu ile doğrudan ilişki içindedir ve okurun bir metinden keyif alıp almaması da tamamen okurun psikolojisine bağlıdır.

Holland, insan psikolojisi ele alındığında, öncelikli olarak bireyin beyninin nasıl çalıştığı ve hangi süreçlerden geçtiği ile ilgili incelemeler yapılması gerektiğini belirtir. Psikolojinin metin yorumlamaları üzerindeki etkisinden bahsederken, Holland aynı zamanda beyindeki belleklerin fonksiyonlarını da açıklar; üç çeşit bellekten ilki daha önce başımızdan geçen olayların depolandığı eylemsel bellek, ikincisi eğitim süreci boyunca öğrendiklerimizin depolandığı anlamsal bellek, sonuncusu ise bir yapıtı okuma sürecinde edinilen bilgilerin depolandığı işlemsel bellektir. Bu üç bellek edebiyat incelemeleri yaparken de devreye girer (Holland 2009: 128-129). Hafızaya kayıtlı olan bütün bilgi ve deneyimler edebiyat incelemelerinde aktif hale geldiği için, hafızada kayıtlı olan olumlu-olumsuz, keyif veren-acı veren bütün depolu verinin etkisiyle okur yapıtı yorumlar. Bu nedenle, metin önemini yitirirken, metni yorumlayan bireyin psikolojik birikimi önem kazanır.

Başka önemli bir nokta ise, edebi bir eser incelerken, beyindeki sağ yarımküredeki dil merkezlerinin, normal dil kullanım sürecinde olduğundan daha fazla çalışmaya başlaması ve bu sayede şiirsel ve edebi, yoğun ve zengin bir anlam çeşitliliğinin karşımıza çıkmasıdır (Holland 2009: 205). Bir metinden tek bir anlam çıkmasının neden imkânsız olduğu ve neden okuyucuların bir eserden çeşitli anlamlar çıkardığı beyindeki işleyiş mekanizması ile bağlantılıdır. Bu durum da, okur odaklı yaklaşımın savunduğu temel unsur olan okuyucunun metin içindeki inkâr edilemez önemini gözler önüne serer. Her insanın bu biyolojik olayı kaçınılmaz olarak yaşaması, tek bir eserle ilgili bile milyonlarca anlamın ortaya çıkma olasılığını ve bu anlam zenginliği içinde metnin yeniden şekilleneceğini gösterir.

Holland, edebiyat incelemelerinde okuyucuların kendi anılarına bağlı olarak eserden birtakım beklentilerinin olduğunu ve dolayısıyla yapıtı sadece bir metin olarak görmediklerini ifade eder. Bir okuyucunun bir yapıtı incelerken üzerinde durduğu konular kendi geçmişine hatta çocukluğunda yaşadığı şeylere bağlıdır (Holland 2009: 127). Beynimizin tek amacı keyfi artırmak ve acıyı azaltmaktır, bu bağlamda her birey olaylar karşısında acı çekmemek için savunma mekanizmaları geliştirir ve aynı süreç edebiyat incelemelerinde de kendini gösterir, edebi eserler bilinçaltına sürekli olarak yeni, tuhaf ve keyif almayı engelleyecek tehdit sinyalleri verir (Holland 2009: 158-159, 162) ve bu sinyalleri etkisiz hale getirmek için birey, psikolojik olarak bir savaş içine girer. Nöropsikolojik yaklaşıma göre, insan çocukluktan gelen savunma mekanizmalarını yetişkinlik döneminde de kullanır, çünkü nöropsikolojik anlayış çocuklukta oluşumu gerçekleşmiş hücre topluluklarının yetişkin olduğumuzda da halen aktif olduğunu kabul eder. Bu sebeple, bir yapıtı incelerken de bilinçaltına yerleşmiş birikimlerden kaçmak imkânsızdır, dolayısıyla “Holland'a göre, aslında anlam ifade eden hikâye değil, bilinçaltındaki fantezilerin şekil değiştirmesiyle metinden anlam çıkaran okuyucudur “ (Robinson 2004: 156). Holland'ın bilinçaltının önemine değinmesi, Freud'un psikanalitik kuramından etkilendiğini ve bu teori doğrultusunda okuyucunun bilinçaltındaki bütün verilerin etkisini edebiyat incelemelerinde ele aldığını gösterir. Böylece, bir edebi yapıtı incelerken, keyif almayı garantilemek için çocukluktan gelen savunma mekanizmaları kullanılır ve eser buna göre değerlendirilir

(Holland 2009: 159). Bu bilgiler ışığında, çocukluğunda travmatik bir olay yaşamış bir birey, bu olayın etkisinden kurtulmak için, günlük hayatta bu olayı hatırlatacak şeylerden kaçır, ama kaçırma şansı yoksa o zaman çeşitli savunma mekanizmaları geliştirerek mutluluğunu yitirmemek için çaba sarf eder. Bu kişi çocukken yaşadığı olumsuz olayı hatırlatacak herhangi bir sahneye okuduğu edebi eserde karşılaştığında, aynı şekilde savunma mekanizmasını devreye sokacak ve o sahneyi yorumlarken öznel bir yaklaşıma sahip olacaktır. Her bireyin geliştirdiği savunma mekanizmaları kendisine özgü olacağı için aynı sahne her kişi tarafından farklı yorumlanacaktır.

Psikanalistler ve nöropsikologlar, insanların yaşamlarının başından itibaren keyif alma dürtüsü ile doyunluk peşinde koştuğunu ifade eder. Bu noktada doyunluğa ulaşmak için romanlar okunur, tiyatroya gidilir. Bir hikâyeye, şiir, film ya da oyun incelerken okuyucunun ya da seyircinin ulaşmak istediği şey dış dünyadaki gerçeklik ile iç dünyadaki ihtiyaç ve arzuları bağdaştırmaktır (Holland 2009: 169-170). İki dünya arasındaki dengeyi sağlamak, estetik açıdan keyif almak, hayal gücünü zenginleştirmek, bakış açısını genişletmek ve farklı dünyaları gözlemlemek gibi pek çok sebep insanı edebiyata yöneltir; bu yöneliş sonucu bireyin amacı her koşulda keyif almaktır, fakat edebi bir eserden keyif alabilmek için her birey kendi anılarından, arzularından, beklentilerinden yararlanarak ruhsal anlamda kendini tatmin etmeye çalışır. Her bireyin kendini tatmin etme yöntemi ruhsal durumuna göre farklılık göstereceği için bir metinden tatmin olmak için oluşturacakları anlamlar da farklı olacaktır.

Edebiyat ile karşı karşıya kaldığımızda, geçmiş yaşantılarımızdaki duygusal iniş çıkışlarımızı ve korkularımızı da yanımızda getirdiğimizi belirten Holland, edebi bir eser incelediğimizde, bu psikolojik süreç içinde, bir arayış içinde olduğumuzu ve bu arayıştan keyif aldığımızı vurgular (Holland 2009: 92, 106-107). Bu arayış sonucu okuyucu metne çeşitli anlamlar yükler ve her okuyucunun farklı bir arayışı ve psikolojik geçmişi olduğu için, hepsinin metne yüklediği anlam birbirinden farklı olacak ve metin çok boyutluluk kazanacaktır, çünkü “[f]iziksel metni kurgulayarak başlar ve okuduğumuz, duyduğumuz ya da izlediğimizden çıkardığımız anlam ve duyguları beynimizde yaratmaya devam ederiz“ (Holland 2009: 35). Holland'ın teorisi değerlendirildiğinde, ortaya çıkan sonuç, beyinde gerçekleşen bu yaratma sürecinde, metindeki kurgunun tamamen başka bir yöne gidebileceği, yazarın yarattığı dünyanın radikal bir şekilde değişebileceği, yazarın işlevini yitirip, okuyucunun etken bir biçimde öne çıkacağı ve kurgunun yeniden okuyucu tarafından yazılacağıdır.

Holland'ın bir başka tespiti ise, bir edebi metni incelerken okurun iki süreçten geçmesidir. Bunlardan ilki yapıtı dışarıdan içeriye doğru, ikincisi de içerden dışarıya doğru okuyucunun yorumluyor olmasıdır. İlk süreçte dış dünyadan, vücudumuzdan uzaklaşarak, üç boyutlu bir metne yoğunlaşırız. İkinci süreçte ise, metin içindeki insanları, olayları ve kullanılan dili inceleyip, karakterlerin iç dünyaları ve çevrenin arka planda kalmış ayrıntıları ile ilgili anlamlar çıkarmaya çalışarak tekrar dış dünyaya döneriz (Holland 2009: 42). Bu kapsamda, okuyucu odaklı yaklaşım ele alındığında, her okurun bambaşka şekilde aynı yapıtı yorumlaması üzerinde bu süreçlerin büyük bir etkisinin olduğu açıktır. Özellikle ilk süreçte, okurun kendi bedenine ve fiziksel ortamına tamamen yabancılaşması ve duyarsızlaşması, kendini kurgunun gerçekleştiği dünyaya konumlandırması ve dış dünyadaki bütün sinyallere gözlerini ve kulaklarını

kapatması, onu metne bütün dikkatini vererek odaklanmaya ve kurgunun derinliklerine dalmaya itecektir. İkinci aşamada ise, kendi ruhsal durumuna göre, karakterlerin davranışlarını, içsel çatışmalarını, diğer karakterlerle olan çelişkilerini, kullanılan kelimelerin hangi anlamlara gelebileceğini beyninde yeniden oluşturacak ve böylelikle çok anlamlılık ortaya çıkacaktır. Bütün bu tespitler ışığında, Holland'ın edebiyat incelemelerine en büyük katkısının edebiyat eleştirmenlerinin yapıtları ele alma yöntemi ile ilgili olduğu söylenebilir; Holland'ın kuramının etkisiyle, eleştirmenler “[...] okuyucuların eserde kullanılan dil ve yansıtılan toplumdan nasıl etkilendiğini ele almayı bırakmışlardır” (McCormick 1985: 836), artık önemli olan okuyucuların yapıtı nasıl ve hangi ölçüde etkilediğidir.

Holland, sosyal bilimlerle ilgili yorumlarda uzlaşmadan çok tartışma olacağını, bunun da sebebinin her yorumcunun inancı, ilkeleri ve kimliğindeki farklılıklar olduğunu söyler (Holland 2009: 270-71). Söz konusu edebiyat olduğunda ise, okurun aktif rolü ile her eser neredeyse yeniden yazılmaktadır. Holland, bir edebi eserden çıkarılabilecek farklı anlamları vurgulamak için, W. Shakespeare'in *Hamlet* yapıtından bir örnek verir. Eserde Prens Hamlet'in davranışlarının sebepleri ve sonuçlarına dair değerlendirme yaparken her okuyucunun yorumu farklıdır. Kimisi Hamlet'in intikam alamayacak kadar hassas olduğunu, kimisi Oedipus kompleksinden kaynaklı bir türlü harekete geçemediğini, kimisi aslında harekete geçtiğini iddia edebilir (Holland 2009: 175). Aynı zamanda, Hamlet adlı oyunla ilgili farklı okuyucuların değerlendirmeleri dikkate alındığında, hepsinin kendine göre önemli olan noktalar üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir (Holland 1975: 814). Bununla beraber, başka benzer bir durum daha meydana gelmiştir: Holland, W. Faulkner'ın “A Rose for Emily” adlı hikâyesi ile ilgili farklı okuyucuların yorumlarının kayıtlarını dinlediğinde, hepsinin tek bir kelimedenden bile çıkardıkları anlamların farklı olduğunu görmüştür. Holland'a göre, okuyucuların sadece psikolojik durumları değil, aynı zamanda cinsiyetleri, yaşları, milliyetleri, sınıfları ve eser analiz geçmişleri esere farklı yorumlar getirmelerinde etkili olmuştur (Holland 1975: 816). Bu anlamda, eser analizinde okuyucunun metnin anlamını belirlemedeki büyük payı, okurun geçmişinden bugüne getirdiği birikimle doğrudan ilgilidir. Yapılan yorumların içeriği incelendiğinde dikkat çeken unsur, okur yorumlarının okurun geçmişi ile sınırlı olmasıdır. Her okurun geçmişinde farklı izler olduğu düşünülecek olursa, bu durum bir eserle ilgili birbirinden farklı pek çok yorumun ortaya çıkacağına işaret eder.

Bir eserle ilgili herkesin aynı sonuca ulaştığı ya da aynı yorumu yapma ihtimali düşünüldüğünde, okuyucuların hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, geçmiş yaşantılarını, bilgi ve deneyimlerini kullanmadıkları ve bunun sonucunda bakış açılarının, vizyonlarının daralacağı, olaylara ve insanlara tek ve sabit bir perspektifle bakacakları gerçeği ortaya çıkacaktır. Bu sebeple, Holland bir eser ile ilgili sabit bir değerlendirmenin yapılmasının imkânsız olduğunu ve herkesin kendi kişiliğine göre bir yapıtı değerlendireceğini şu şekilde ifade eder: Bir edebi eserle uzlaştığımda ya da bu eserde analizini yaptığım bir karakterin kimliği ile ilgili belirli bir temaya ulaştığımda, kendi özelliklerime-kendi kimliğime göre-bir sonuca varırım. Sizin için de aynı şey geçerlidir. Aksi takdirde, romanların temaları ve karakterlerin temsil ettikleri kişiliklerle

ilgili daima bir uzlaşmaya varırdık ve bunun sonucunda dile getirmesi korkunç bir söylem ortaya çıkardı (Holland 1975: 815).

Holland'ın burada altını çizdiği şey, bireyin kendi kimliğine göre, bir edebi yapıtı yorumlayacağı, istese de istemese de kendi kişiliğinden kaçamayacağıdır ve bunun sonucunda örneğin bir romanı incelerken o yapıtın vermek istediği mesaj ya da karakterlerin hangi değerleri temsil ettiği ile ilgili geliştirecekleri söylemler, okurun kişilik özellikleri ile ilgili ipuçları verecek ve pek çok yorumla karşılaşılacaktır. Bu durumun aksi varsayıldığında, ortaya tek bir doğru ve tek bir söylem çıkacağı için, yeni bakış açıları ve yaklaşımlardan yararlanılamayacaktır.

Holland'ın okur odaklı kurama yaklaşımı ele alındığında, okurun metin içindeki aktif rolünü okuyucunun psikolojik durumuna, beyninin işleyiş yapısına, bilinçaltındaki birikimlerine bağladığı açıktır. Buradan çıkan sonuç, her metnin okuyucunun ruhsal altyapısı çerçevesinde yeniden şekilleneceği ve metnin her okuyucu değerlendirmesi ile yeniden oluşum içine gireceğidir. Böylece, her bireyin iç dünyasının yansımaları edebiyat yorumlarında kendini gösterecek ve bu sayede edebi eser analizlerinde sadece metin ile ilgili farklı yorumlar değil, aynı zamanda farklı psikolojik yapılar da gözler önüne serilecektir. Buraya kadar dile getirilenlerden de anlaşılacağı üzere Holland'ın teorisi, ağırlıklı olarak bireysel bazda gerçekleşen okuma ediminde devrede olan psikolojik faktörlerin okurun okuduğu metni anlama ve yorumlamasında ne denli etkili olduğu üzerinde durur, ancak biliyoruz ki içerisinde yaşadığı topluluk ve o topluluğun kullandığı dil de bilinçaltının şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Holland'ın kısmen göz ardı ettiği bu durumun farklı bir boyutunun Stanley Fish'in oluşturduğu okur modelinde öne çıktığını görürüz.

Stanley Fish: Bilgi Sahibi Okur

Okur odaklı teori alanında önde gelen kuramcılarından olan Stanley Fish, geleneksel okur odaklı yaklaşımı kendi bakış açısı ve özgün tezi ile bir araya getirerek bu kurama farklı bir boyut kazandırmıştır. Genel olarak, okuyucu odaklı yaklaşımla paralel olarak, bir roman ya da şiir içindeki ifadenin anlamı ile bu ifadeyi oluşturan kelimeler arasında doğrudan bir ilişki olmadığı görüşünü savunan Fish, bir cümlemin kazandığı anlamın ve verdiği mesajın okuyucunun deneyimiyle oluşacağını vurgular. Bununla beraber, bir kelimenin bir anlam ifade edip etmemesi, Fish'e göre, kitabın sayfalarındaki yazıya değil, okuyucunun aklından geçenlere bağlıdır (Fish 1970: 131, 134). Aynı cümlemin okuyucunun deneyimine göre farklı şekillerde yorumlanması okuyucunun okuma sürecindeki önemini gösterir ve metnin tek başına bir anlam ifade etmediğini, okuyucunun aktif katılımı ile bir anlam kazanacağını ortaya koyar. Bu yaklaşımla, yapıtın ve yazarın birincil pozisyonu ortadan kalkar ve okuyucuya metnin yeniden oluşmasında büyük bir görev düşer.

Fish'in yaklaşımına göre, okuma sürecinde sabit bir strateji ve tekbiçimlilik bulunmamaktadır; öyle olsaydı, tek bir eserle ilgili birbirinden çok farklı yorumlamalar ortaya çıkmaz, herkesin vardığı sonuç aynı olurdu ve kesin bir sonuca ulaşıldı, oysa ki mutlak bir doğruya ulaşmak imkânsızdır (Fish 1970: 147-148). Bu sebeple, Fish, “anlam” kelimesinin tamamen ortadan kaldırılması gerektiğini ifade eder, çünkü anlam

kelimesi beraberinde bir mesaj getirmektedir. Bir ifadeden çıkarılacak anlam okuyucunun deneyimine bağlı olduğu için, metin içinde kullanılan dilin analiz edilmesi ile varılabilecek değişmez bir doğru yoktur. “Ne anlama gelmektedir” sorusu, Fish'e göre, hiç dikkate alınmamalı, metin içinde oluşan boşluklar okuyucunun deneyimleriyle doldurulmalıdır (Fish 1970: 160-161). Bir edebi yapıtı incelerken, okuyucu eserde kullanılan dili, karakterlerin birbirleriyle, kendileriyle ya da toplumla olan çatışmalarını ve yazarın nasıl bir mesaj vermek istediğini çözmeye çalışır ve bu aşamada gözlemlendiği boşlukları kendi tecrübeleri ile doldurup, yazarın vurgulamak istediği anlamdan çok farklı anlamlar üretebilir ve metni yeniden yazabilir.

Fish, “bilgili okuyucu” tanımı ile okur kitlesini yeniden değerlendirir. Bilgili okuyucu, metnin yazıldığı dili etkin bir şekilde konuşabilen, bu dilin semantik bilgisine sahip olan ve edebi metin inceleme yetisine sahip olan kişidir. Böylece, bilgili okuyucu kitlesinin çeşitliliği, bilgili okuyucu estetiğinin çeşitliliği anlamına da gelmektedir (Fish 1970: 145-146). Fish’in okuyucuyu bu şekilde adlandırması, beraberinde birtakım soruları da getirmektedir. Sadece bilgili okuyucuların yorumları mı dikkate alınmalıdır? Metnin yazıldığı dil ve metnin içinde kullanılan akım ve temalar ile ilgili bilgisi olmayan bireylerin yorumlarına başvurmak gereksiz midir? Bu açıdan, Fish, metin yorumlama sürecine okuyucu kitlesi anlamında bir sınırlama getirerek okuyucular arasında bir kategori oluşturur ve bu ayrımın sonucunda şüphesiz bu iki grubun yorumları arasında da bir sınıflamaya gitmek kaçınılmaz olacaktır.

Fish, okuyucunun metni anlamaya, yorumlamaya çalışırken, aynı zamanda yazarın amacına ulaşma çabası içinde bulunduğunu belirtir. Yazarın amacı ile ilgili ulaşılan sonuçlar, okuyucunun okuma aktivitesine beraberinde getirdiği deneyimlerine, yaşam görüşüne, geçmişine göre değişmektedir (Fish 1976: 476). Yazarın amacı ile ilgili ortaya çıkan yorumlar, her okurun bakış açısına ve birikimlerine göre değişeceği için, yazarın amacı ile ilgili bir uzlaşmaya varmak imkânsızdır, bu sebeple yazarın vermek istediği mesaj ile ilgili pek çok tartışma olacak ve her tartışma yeni bir söylemin doğuşuna katkıda bulunacaktır. Bununla beraber, Fish okuyucunun bir metni yorumlarken, metindeki boşlukları kendi toplumunun bakış açısına ve inanışlarına göre dolduracağı görüşünü savunur ve bu noktada her toplumda o toplumun düşünce tarzını yansıtan “yorumlayıcı topluluklar” oluştuğunu iddia eder. Bu bağlamda, “[...] Fish’in okuyucusu özgür ya da tamamen öznel değildir” (De Beaugrande 1984: 550). Sadece aynı topluma mensup bireyler bir metni aynı şekilde yorumlayacak, başka toplumlar da kendilerine özgü yorumlama stratejileri geliştirip, esere farklı izler bırakacaktır. Böylece, metnin önceliği yok olacaktır, fakat bu aşamada toplumsal yorumlama konusunda sorunlar ortaya çıkacaktır (Fish 1976: 485). Toplumdan topluma yorumlamaların değişmesi, bir toplumun diğer bir toplumun yorumunu, yorumlama stratejilerini çürütmesi, farklı toplumsal değerleri karşı karşıya getirecek, eserden çok yorumcuların toplum içinde edindikleri kültürel ve sosyal birikimlerini tartışma konusu yapacaktır. Bunun sonucunda, kimin hangi kültüre, hangi topluma mensup olduğu, her okurun toplumsal değerlerinin kabul edilebilir olup olmadığı konusunda tartışmalar çıkacaktır.

Fish’in savunduğu teze göre, mutlak bir çıkarıma inanan bir okuyucu için, ortaya çıkan farklı anlamlar sadece teolojik bir hata olarak değerlendirilecektir. Böyle bir

okuyucuya göre, gerçek herkese göre aynıdır ve değişmez, fakat tek bir gerçekle yetinmeyen okuyucu ise, kendi çıkaracağı farklı anlamlar ile bir metni okumayı tercih eder, bu sebeple çıkarılan anlamlardaki farklılıkların ve anlam konusundaki çatışmaların çıkması doğaldır (Fish 1980: 338). Aynı metni farklı açılardan yorumlayan iki eleştirmenin, metin içindeki aynı kelimeyi kanıt olarak görüp, farklı açılara yönelmeleri, hangisinin getirdiği yorumun doğru olduğu konusunda net bir kanıya varılmasını engeller. Bu noktada metne yönelmenin bir faydası olmayacaktır, çünkü zaten metnin kendisi onları çatışmaya sürüklemiştir; metin onların yorumlamalarının sonucu olarak, onların farklı görüşlerini kanıtlamak için kullandıkları bir kaynak olmuştur (Fish 1980: 340). Tek bir kelime bile farklı okuyucular tarafından, kendi bakış açıları doğrultusunda, farklı görüşleri ispatlamak için örnek gösteriliyorsa, bu anlam karmaşası içinde, yazarın amacına ulaşmak neredeyse mümkün değildir. Ancak, yorumcuların kullandıkları yorumlama stratejileri onlarla ilgili kültürel bir bakış açısı vereceği, toplumsal inançları, önyargıları, gelenekleri ile ilgili kanıtlar sunacağı için, yazar ve amacı ile ilgili mutlak bir gerçeğe ulaşılmassa da, okurların içinde buldukları toplum ile ilgili birtakım kanılara ulaşılabilir. Bunun sonucunda, metin analizleri toplumsal bir boyut kazanır ver her toplumun kendisine özgü değerleri tartışmaya açılır.

Fish'in üzerinde durduğu, okuyucuların geçmiş yaşantılarının etkisi ile kazandıkları “metin yorumlama stratejileri” (Fish 1980: 347) incelendiğinde, gerçeğin sosyal bir kurgudan ibaret olduğu, bir toplumun bireylerinin kendi sosyal ilişkileri, kültürel geçmişleri ile hareket ederek, başka bir toplumun yorumlama stratejilerini kabul etmeyecekleri, metni kendi toplumsal algıları ışığında yeniden yazacakları görüşü kendini gösterir. Bu nedenle, Fish bir metinle ilgili yapılacak yorum ve eleştirilerin sonsuz olmadığı görüşünü savunur, çünkü toplumsal değerler edebiyat eleştirilerinde önemli bir rol oynar (Steiner 1988: 643). Her toplumun birbirinden farklı sosyal altyapıları olduğu düşünüldüğünde, bir metin ile ilgili pek çok sosyal anlam oluşacaktır. Böylece, Fish'in belirttiği gibi, “[e]skiden saçma bulunan yorumların, şimdi kabul edilmesi ve hatta akılcı, mantıklı görülmesi kabul görme kriterlerinin değişebileceğinin kanıtıdır” (Fish 1980: 349). Bir yorumun kabul görüp görmemesi ile ilgili kriterleri kimin belirlediği dikkate alındığında, Fish'in teorisine göre, belirleyici olan toplumdur. Her toplumun kendine özgü yorumlama stratejileri olduğu kabul edildiğinde, ortaya çıkan sonuç aynı eserle ilgili birbirinden farklı pek çok yaklaşımın kendini göstereceği ve bu çeşitlilik içinde farklı yorumlara daha önceden yapılan olumsuz eleştirilerin ve önyargıların ortadan kalkacağıdır.

J. Milton'ın *Paradise Lost* adlı yapıtı ile ilgili Fish'in yaptığı tespitler de, okur odaklı yaklaşımın temel unsuru olan, her okuyucunun aynı yapıtı farklı yorumlaması özelliği ile örtüşmektedir. Fish, Milton'ın sonelerinin anlamı ile ilgili ortaya çıkan uyuşmazlıklar ve farklı görüşlerle ilgili uzlaşmaya varılamayacağını ve sonelerle ilgili hangi yorumların doğru olduğunu belirlemenin imkânsız olduğunu belirtir (Habib 2005: 733). Bir edebi eserden tek bir yorum çıkmasının imkânsızlığını, *Paradise Lost*'u inceleyen okuyucuların ulaştıkları sonuçların çeşitliliği ile açıklar: Aslında belirsizliklerle dolu olan şiir (*Paradise Lost*) değil, en azından içeriğindeki ahlaki mesaj değil; okuyucuların şiiri yorumlamalarıdır, okurların yaşadığı belirsizlik (çarpık ifadeleri) yaptıkları yorumlarda gözlemlenmektedir. Yine de *Paradise Lost* adlı eser ile

ilgili yapılabilecek tek doğru yorum, Milton'ın yapıtında yarattığı “cezp edici” ruha ulaşan ve böylece “bu deneyim sonucu bilgelige erişen” okuyucunun bu şekilde ödüllendirilmesidir (Fish 1967: 272).

Eserle ilgili birbirinden farklı yorumlar yapılması, okuyucuların anlam karmaşası ile karşılaşması, metinden net bir mesaj çıkaramamaları, çelişkili ifadeler kullanmaları, aslında yapıtın değil, okurların belirsizlik içinde olduğunu kanıtıdır. Fish, okurların bu anlam karmaşasında, metin içinde kendilerini kaybettiklerini ve eserle ilgili net bir anlama ulaşamamaları da bu süreçte edindikleri deneyim sayesinde bilgelige ulaştıklarını belirtir; elde edilen bu tecrübenin Fish tarafından okuyucunun ödüllendirilmesi olarak adlandırılması, Fish'in anlam çeşitliliğini savunduğunu ve aslında belirsizliklerle dolu görünen bu aşamanın okurun yaratıcılığına ve hayal gücüne önemli ölçüde katkıda bulunduğunu kanıtlar.

Sadece Milton'ın yapıtı ile ilgili değil, aynı zamanda W. Blake'in “The Tyger” adlı şiiri ile ilgili bir değerlendirme de yapan Fish, iki farklı eleştirmenin şiiri farklı şekilde yorumladıklarını açıklar. K. Raine adlı yorumcuya göre, kaplan açık bir biçimde kötülüğü temsil eder. Bu sonucu şiirle ilgili okuduğu birtakım ikincil kaynaklardan ve şiirin kendisinden çıkarır. Aynı zamanda şiirde geçen kuzu kelimesini de İsa'nın kendini feda edişinin sembolü olarak görür. Bu bakış açısına karşın, E.D. Hirsch adlı eleştirmen kaplanı kutsal bir varlık olarak değerlendirip, kuzuyu yermektedir. Böylece, bir edebi eserle ilgili belirli bir görüşün ortaya atılması ile o görüşü çürütecek farklı yorumlar da belirir (Fish 1980: 339-340). Blake'in şiiri ile ilgili birbirinden bu kadar zıt ve birbiriyle bu kadar çelişen iki yorumun yapılmış olması, okurların aynı metinle ilgili karşıt yorum yapmalarının çok doğal olduğunu gösterir, fakat hangisinin yorumunun doğru olduğu konusunda ortak bir sonuca varmak da mümkün değildir. Doğruluğu tespit etmek için, yazara ya da metne başvurulamaz, çünkü postmodernizm ile beraber yazar da metin de önemini yitirip, okuyucu ön plana çıkmıştır. Okuyucudan yola çıkarak doğruya ulaşmaya çalışıldığında, yine bir sonuca ulaşamaz, bunun da sebebi hepsinin birbirinden farklı yorumlamalarda bulunması ve hiçbirinin yorumunun mutlak doğru olarak değerlendirilemeyeceğidir.

Bir edebi eserle ilgili sonsuz yorum yapılamayacağını, yorumların toplumsal değerler doğrultusunda ortaya çıktığını, bu anlamda her toplumun kendi inançları doğrultusunda yorumlama stratejileri geliştirdiğini savunan Fish, Holland'ın W. Faulkner'in “A Rose for Emily” adlı hikâyesi ile ilgili yaptığı yorumlara farklı bir bakış açısı ile yaklaşır. Holland'ın hikâyeye dair “Eskimo yorumu” getirilemeyeceği görüşüne (Holland 1975: 286) karşı, Fish şu anda toplumda böyle bir yaklaşımın olmamasından ötürü hikâyenin bu şekilde değerlendirilemeyeceğini, ancak bu bakış açısına dair bir yorumlama stratejisi herhangi bir toplumda geliştirilirse, esere Eskimo yorumu da dahil her türlü yorumun getirilebileceğini iddia eder. Bu bağlamda, Freud'un kuramı, mitolojik yaklaşımlar, Hıristiyanlık öğeleri açısından ya da bölgesel, sosyolojik, dilbilimsel özellikler gibi pek çok açıdan hikâye yeniden ele alınabilir (Fish 1980: 346-347). Bu kadar farklı yaklaşımlarla aynı metin yorumlanabileceğine göre, yorum konusunda konu kısıtlaması yoktur, kısıtlama toplumsal boyutludur. Fish'in yaklaşımında her yorum toplumsal değer taşıdığı için, önemli olan bir yaklaşımın toplumda ortaya atılması ve kabul görmesidir. Ancak, bir yorumun bir toplumda kabul

edilmesi her toplumda kabul edileceği anlamına gelmemektedir; başka bir toplumda aksi bir yorum değer görüp diğer yorum eleştirilebilir.

Tek bir yoruma bağlı kalınmaması gerektiğine inanan Fish, bu görüşünü desteklemek için J. Austen'in *Pride and Prejudice* adlı romanı ile ilgili Prof. W. Booth'un yapmış olduğu yoruma atıfta bulunur. Booth, eserdeki William Collins adlı karakterle ilgili bütün okuyucuların muhakkak "alaycı yorumlara" denk geleceklerini ve kendisinin de o ana kadar alaycı bir yorum yapmayan bir okurla karşılaşmadığını iddia eder. Fish ise, şu ana kadar bu karakterle ilgili alaycı olmayan bir yorumla karşılaşmamış bir okur olmamasını ya da alaycı bir yorum yapmayan bir okuyucuya rastlamamasının aslında böyle bir okuyucu olmadığı anlamına gelmediğini söyler. Fish, profesör olan Booth'un öğrencileri arasında farklı bir yoruma sahip bir öğrenci olmamasını ise, öğrencilerin Booth'un beklentilerine göre yorumlarda bulunmaları ile açıklar. Bugüne kadar Austen'in yapıtını hiciv içerikli bulan yorumcular, eserle ilgili farklı bir yaklaşımı destekleyecek yeni bir araştırmanın, bulgunun ortaya çıkmasıyla yapıtı daha farklı bir bakış açısı ile yorumlayabilir (Fish 1980: 347). Fish'in bu yaklaşımına göre, metinler evrensel doğrular ve yorumlar içeremez, bunun sebebi, her metni farklı beklentileri ve bakış açıları olan bireylerin ve toplumların yorumlayacak olmasıdır (Wake ve Malpas 2006: 211). Fish'in teorisi, kendisinin tek bir perspektife dayalı yorumları reddettiğini, bir edebi eserle ilgili tek bir doğruya ulaşmanın mümkün olmadığına inandığını gösterir. Özellikle Booth'un öğrencileri ile ilgili yaptığı yorumda, öğrencilerin Profesörün yaklaşımının etkisi altında benzer yaklaşımlar ürettiklerini tespit etmesi, bireyin içinde bulunduğu toplumun değer yargılarından ne denli etkilendiğini ve bu bakımdan yaratıcılıktan ve yeni yaklaşımlardan ne kadar uzaklaştığını kanıtlar. Fish'in, okuyucuların yorumlarının toplumun inançlarını yansıttığı ve toplumun değerlerinden bağımsız olamayacağı görüşü de, Booth'un öğrencilerinin yaklaşımı ile bir kez daha gözlemlenmiş olur.

Fish geleneksel okur odaklı kuramdan beslenirken, aynı zamanda kendine özgü yaklaşımını da öne sürer. Herkes tarafından kabul görecektir ortak bir doğru olamayacağını, bir yapıtın içerik bağlamında hiçbir kısıtlama olmadan her türlü konu açısından ele alınabileceğini belirtirken, her topluma özgü bir bakış açısı olacağı için bireylerin ulaştıkları sonuçların kendi toplumsal kavram ve kanılarının bir yansıması olacağını ifade eder. Böylece, edebiyat metni yorumlamalarına toplumsal bir kısıtlama getirir, her toplum kendi bakış açısına göre bir edebi yapıtı yorumlayacak ve diğer toplumların aynı eserle ilgili ürettikleri farklı yaklaşımları çürütmek için kendi teorisinin doğruluğunu ispatlamaya çalışacaktır. Her toplumun aynı uygulama içinde olduğu düşünüldüğünde, "bilgili okurların" yaptıkları farklı yorumların birbiriyle mücadele içinde olacağı ve bu mücadele sonucu hiçbir yorumla ilgili net bir doğruya ulaşamayacağı açıktır, böylece birbiriyle çatışma içinde olan farklı okur yorumlamaları, edebiyat eleştirisi alanında çeşitlilik ve zenginlik sağlayacaktır.

Sonuç

Yukarıda ele alınan okur odaklı kuramların tamamı okurun edebiyat eleştirisi veya bilimi tarafından o güne kadar ihmal edildiği savından hareketle okurun da önemli olduğunu en az yazar ve yazarın yapıtı kadar araştırma nesnesi olmayı hak ettiğini,

bunun bu güne kadar göz önünde bulundurulmamış olmasını önemli bir eksiklik olarak görür. Tamamı 1970’li yılların hemen başında ortaya çıkan bu çalışmaların temel özelliği okurun konumunu öne çıkarmak için okura aşırı bir vurgu yapıyor olmalarıdır. Kuşkusuz bu tür bir bakış açısı aniden ortaya çıkmamıştır. Kaldı ki Aristoteles’in *Poetika* adlı eserinin büyük bir bölümü tragedyanın seyirci veya alımlayıcı üzerinde bıraktığı etkiye ayrılmıştır ve bu etkiyi arttırmak için edebiyat metnine veya onun yazarına düşen bir dizi kural sıralanmıştır. Rönesans sonrası yazılan poetikalarda ve 19. yüzyılın başlarında ortaya çıkmaya başlayan modern kuramlarda da okur hep göz önünde bulundurulmuştur. Ancak bu poetika ve kuramlarda okur en başından itibaren edilgen bir konumdadır. Burada sözü edilen okur odaklı kuramlarda yeni ve belirleyici olan okurun etken konumu ve metnin anlamına bulunduğu katkıdır. Okurun bu özelliğinin keşfedilmesini ortaya çıktığı dönemden bağımsız düşünmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Dönemin bilim ve felsefe anlayışı, bunların gerçeklik kavramına yaklaşımı, özne ve nesneye yönelik yeni tespit ve tanımlamaları, edebiyat kuramları alanında bu tür bir yaklaşımın ortaya çıkmasını kaçınılmaz kılmıştır. Bu yaklaşımlar bu dönemden itibaren başlayıp büyük oranda okura yönelime sebep olmuş ve konuyla ilgili birbirinden farklılık gösteren modeller ortaya çıkmıştır.

Bu modellerden üç tanesi bazı yönleriyle yukarıda incelenmiştir ve inceleme sonunda ortaya çıkan sonuç üç model arasındaki farklılıklarının hiç de yabana atılmayacak düzeyde olduğudur. Bu farklılıkların özüne inildiğinde aslında söz konusu okur odaklı yaklaşımların büyük bir bölümünün modern edebiyat kuramlarının postmodern yansımaları olduğu görülür. Modern edebiyat kuramlarının ortaya çıkışı 18. yüzyılın sonlarına rastlar ve bu kuramların ortaya çıktığı dönemin edebiyat açısından en önemli kavramı “yaratıcı” veya özgün olanı yaratan “deha” yazardır. Özgünlük, yaratıcılık ve deha gibi kavramlar ilk olarak ayrıntılı bir şekilde 1759 tarihli bir metinde (*Conjectures on Original Composition*) İngiliz Şair Edward Yung tarafından ele alınır ve daha sonra Kant’ın estetiğinin de önemli bir parçası haline gelir. Bu dönemden sonra ortaya çıkan edebiyat kuramlarının büyük bölümü yazara biçilen bu rolün etkisi altında geliştirildiklerinden yazar odaklıdır. Bu durum 19. yüzyılın hermeneutik anlayışı için geçerli olduğu kadar tarihselci kuram ve pozitivist kuramın edebiyat metnini çözümleme uğraşındaki boyutu için de geçerlidir. Buna karşın 20. yüzyıldaki ikinci bir modernist dalga, metni yazara veya yazarın gerçeklikle olan bağına indirgeyen bu kuramlara tepki olarak edebiyat metninin yazarla bağını koparma yoluna giderek, metnin estetik ve biçimsel boyutuyla ilgilenir ve diğer bütün bağlantılarını dışlar. Edebiyat yapıtının bu boyutuyla ilgilenen ve yazar yerine edebiyat yapıtının kendisini merkezi bir konuma yerleştiren formalist ve yapısalcı kuramlar 1960’lı yıllara kadar büyük oranda belirleyici hale gelirler. Bu dönemden sonra modernizmin üçüncü bir dalgası olarak nitelendirilebilecek ve daha sonra radikalleşerek modernizmin genel bir eleştirisine dönüşen postmodernist yaklaşımların etkisiyle nihayet yazar ve metinden sonra edebiyatın diğer önemli ancak o döneme kadar fazlaca dikkate alınmamış unsuru olan okur keşfedilir. Bu dönemin temel özelliği öznenin ön plana çıkması, nesnel gerçekliğin, mutlak doğrunun sorgulanması, perspektivizmin önem kazanması şeklinde özetlenebilir. Artık yaratıcı olan, anlam oluşturan seçilmiş birileri değil bireyin kendisidir, edebiyat açısından ise okurdur. Burada ortaya konan okur odaklı kuramların her biri farklı bir gelenekten besleniyor olsa da yazara ve metne anlam oluşturmada

veya okurun ortaya çıkaracağı anlamı yönlendirmede hala belli roller veriyor olsa da ortak özellikleri okura bu yeni özelliği ile yaklaşıyor olmalarıdır.

Okura odaklanan bu kuramlar bu haliyle kendilerini geleneksel yaklaşımlara karşı konumlandırır, ancak yine de her birisinin geleneksel modern kuramlarının devamı niteliğinde olduklarını, en azından onların etkisi altında gerçekleştiklerini söylemek yanlış bir değerlendirme olmaz. Örneğin okur odaklı kuramların temel metinlerinden birisini yazmış olan Hans Robert Jauss'un düşünceleri geleneksel "Hermeneutik" in 20. Yüzyıldaki yansıması olarak görülebilir, çünkü düşünceleri büyük oranda Gadamer'in felsefesinin izlerini taşır. Ya da Fransa'da özellikle Roland Barthes'ın dile getirdiği okur odaklı düşüncelerinde yapısalcı bakış açısının izleri hemen göze çarpar. Yine yukarıda ele alınan Norman Holland'ın okuru merkezi bir konuma yerleştiren çalışmalarında psikanalitik kuramın izleri hemen ilk bakışta göze çarpar. Bu durum okur odaklı edebiyat kuramını da tekil olarak kullanmamızı engelleyen bir faktör olarak karşımıza çıkmakta ve "okur odaklı kuramların" tanımlanmasını tercih etmemize neden olmaktadır. Çünkü her bir yaklaşım beslediği kuramsal geleneğin çerçevesi içerisinde kalmakta ve kuramların doğası gereği diğer okur odaklı yaklaşımın eksik veya hatalı olduğunu öne sürmektedir. Ancak burada değinilen ve değinilemeyen tüm bu okur odaklı kuramların çıkış noktaları çoğu zaman farklı da olsa günümüzün metnin ya da metnin yazarının anlam üzerindeki otoritesini kabul etmek istemeyen, yaratıcı ve anlam oluşturucu olarak tanımlanan "postmodern okur" (bkz. Becker 2011: 19) algısının oluşmasında veya şekillenmesinde büyük katkıları olduğu yadsınamaz.

Öncelikle Almanya'da ortaya çıkan ve hermeneutik ve fenomenolojinin etkisi ile gelişen alımlama kuramına bakıldığında okura yaptığı vurgu açısından öncü bir rol oynadığı görülmektedir. Ancak Iser örneğinde de görüldüğü üzere bu kuramda okur ile kastedilenin "gerçek" ya da ampirik bir okur olmadığı açıktır. Okur metnin yapısının bir parçasıdır ve metin yazar tarafından o öngörüyle yazılmıştır. Gerçek okur, okura seslenen bu yapı ve yapının içerisindeki boş alanlar tarafından harekete geçirilir ama aynı zamanda yönlendirilir. Dolayısıyla ortaya çıkan anlamda okur etken bir görev üstlenmekle beraber metnin yönlendirici özelliği de göz önünde bulundurulur. Iser'in yaklaşımı bu yönüyle gerek Fish'in gerekse Holland'ın çalışmalarında sözü edilen ampirik okurdan ayrılır. Iser bu okur modeline yönelmesini, gerçek okura yönelik her türlü modellemenin bizi ister istemez kurgusal bir okura götüreceği kaygısıyla açıklar. Diğer bir kaygısı ise bu tür modellemelerin anlam sınırlandırmalarına veya keyfi yorumlara yol açabileceğidir. Iser'e göre, örneğin metnin okur ile etkileşiminden ortaya çıkan anlamı okurun psikolojisinden hareketle açıklamak okuma sürecini sınırlamaktan öteye gitmeyecektir (Iser 1994a: 39). Oysa psikolojik veya psikanalitik kuramdan hareketle okur odaklı bir model geliştiren Norman Holland bu konuda tamamen tersi bir düşünceyi savunur ve bir metinle ilgili her türlü yorumun ortaya çıkmasının kaçınılmaz olduğunu ifade eder. Burada sınırlayıcı olan tek şey bireysel okurun geçmiş yaşantısı, bilgisi ve birikimidir. Öyleyse, bunun ötesinde anlamayı ve okur yorumunu sınırlayacak herhangi bir unsur var mıdır ya da olmalı mıdır? Holland'a göre vardır ve olmalıdır; örneğin "A Rose for Emily" adlı hikâyeye getirilen farklı yorumları normal karşılayıp desteklese de, *5 Readers Reading* adlı yapıtında, hikâyede Emily adlı karakterin babası ile olan tablosunda, karakterlerin bir okuyucu tarafından Eskimo olarak

yorumlanmasının pek mümkün olmadığını ifade eder, çünkü toplumda yerleşmiş bir dil yapısı bulunur ve bu edebi eserden çıkarılabilecek anlamlar bir bakıma toplumun dil yapısı ve bakış açısı ile biraz da olsa örtüşmelidir (Holland 1975, 286). Bu anlamda, Holland ilk defa okurların yorumlarına bir kısıtlama getirir. Her ne kadar okuyucunun psikolojik durumuna göre farklı bakış açılarının çıkabileceğini belirtse de, bu noktada eserle ilgili yorumların aynı zamanda toplumsal açıdan da kabul görmesi gerektiğini vurgular, fakat Holland'ın vardığı bu sonuç farklı değerlendirmelere, anlam çeşitliliğine karşı çıktığı anlamına gelmez; kastettiği şey her yorumun her zaman herkes tarafından kolaylıkla kabul edilemeyeceğidir. Ele alınan yaklaşımlar içerisinde okurun geleneksel konumuna yönelik en kökten eleştiri hiç kuşkusuz Stanley Fish'ten gelir. Fish kuramını kısmen üretici-dönüşümsel dilbilgisi (transformational-generative grammar) kuramından hareketle geliştirir. Fish, edebiyatın asıl öznesinin okur olduğunu dolayısıyla edebiyata dair araştırma ve çözümlenmelerin odağında yer alanın da okur olması gerektiğini savunur. Dolayısıyla o güne kadar edebiyat metnine yönelik analiz ve yorumlamalarda sorulan soruların da değiştirilmesi gerektiğini, örneğin “bu cümle ne anlama geliyor?” sorusunun “bu cümle okura ne yapar?” sorusuyla yer değiştirmesi, dolayısıyla o cümlenin okurun zihninde harekete geçireceği şeye odaklanmak gerektiğini savunur. Bu nedenle de analiz kavramını kullanmak istemez, çünkü anlama metni okuma anında satır satır gerçekleşen bir süreçtir. Ancak Fish'in sözünü ettiği okur tam da Iser'in sözünü ettiği ve kurgusal olmakla itham ettiği ideal okura yakındır. Bilgili veya bilgi sahibi okur olarak tanımlanabilecek bu okur modeli dil ve edebiyat bilgisi açısından oldukça yetkindir. Bu özelliklere sahip okurun edebiyat metnine getireceği her türlü yorum Fish tarafından doğru kabul edilebilir veya doğru olarak nitelenir. Bu bakış açısına sahip bir yaklaşım doğal olarak öznellik suçlamasıyla karşı karşıya kalacaktır. Fish burada yorumu veya anlamı okur açısından sınırlamak, keyfiliği ortadan kaldırmak için 1980'li yıllarda kaleme aldığı çalışmalarında bir çözüm üretir ve edebiyat metnine getirilecek yorumlarda tek kıstasın okur tarafından getirilen o yorumun okurun içerisinde yaşadığı toplum tarafından kabul edilmesi veya kabul görmesi olduğunu dile getirir. Örneğin yukarıda Holland'ın dile getirdiği Eskimo örneği herhangi bir toplum içerisindeki bir okur tarafından dile getiriliyor ve aynı gelenekten beslendiği o toplum içerisinde tepki görmediği gibi taraftar da buluyorsa söz konusu yorumun doğru kabul edilmesi gerektiğini savunur.

Görüldüğü gibi okur odaklı kuramlar büyük oranda geldikleri farklı geleneklerin özelliklerini taşıdıklarından, genel olarak o geleneğin okuru öne çıkaran yeni yorumları niteliğindedir. Ancak her bir kuram ilk ortaya çıktığı 70'li yıllardaki temel düşüncelerini de geçen zaman içerisinde revize etmek, gelen eleştirileri göz önünde bulundurarak gözden geçirmek ve bazı sınırlamalar getirmek zorunda kalarak daha sağlıklı bir zemine oturtma ihtiyacı duymuşlardır. Günümüzde okura yönelik bu aşırı vurgu büyük oranda ortadan kalkmış olmakla beraber, bu kuramlar sayesinde yazar ve metnin yanı sıra okur da en az onlar kadar edebiyat ile ilgili çalışmaların, hatta edebiyat tarihinin doğal ancak etken bir parçası olarak kabul görmeye başlamıştır. Bu kuramların bize öğrettiği diğer önemli bir unsur ise farklı okuma biçimlerinin ve okur tiplerinin varlığı ve bu okurların okuduğu bir metinden çıkaracağı anlamın ne tamamen yazarın ne de onun yazdığı metnin kontrolünde olduğudur. Her ne kadar burada değinilen üç yaklaşımın da gerçek veya somut okur ile olan bağı kısmen sorunlu ise de günümüzde edebiyat veya genel

olarak iletişimi konu edinen pek çok çalışmada bu kuramlardan hareketle doğrudan gerçek okura yönelme olduğu da gözlemlenebilmektedir.

Kaynakça

- Aust, Hugo** (1983): *Lesen. Überlegungen zum sprachlichen Verstehen*. Tübingen: Niemeyer.
- Becker, Eve Marie** (2011): Antike Textsammlungen in Konstruktion und Dekonstruktion. Eine Darstellung aus neutestamentlicher Sicht. İçinde: E.M Becker / S. Scholz (ed.): *Kanon in Konstruktion und Dekonstruktion: Kanonisierungsprozesse religiöser Texte von der Antike bis zur Gegenwart. Ein Handbuch*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, s. 1-29.
- Dablé, Nadine** (2012): *Leerstellen transmedial. Auslassungsphänomene als narrative Strategie in Film und Fernsehen*. Bielefeld: Transcript.
- De Beaugrande, Robert** (1984): Writer, reader, critic: Comparing critical theories as discourse. *College English*, 46 (6), s. 533-559.
- Fish, Stanley** (1970): Literature in the reader: Affective stylistics. *New Literary History*, 2(1), 123-162. <http://www.jstor.org/stable/468593> (Erişim: 15.03.2017).
- Fish, Stanley** (1976): Interpreting the 'Variorum'. *Critical Inquiry*, 2(3), 465-485. <http://links.jstor.org/sici?sici=0093-1896%28197621%292%3A3%3C465%3AIT%22%3E2.0.CO%3B2-Y> (Erişim: 15.03.2017).
- Fish, Stanley** (1980): *Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- Habib, M.A.R** (2005): *A History of Literary Criticism: From Plato to the Present*. Oxford: Blackwell.
- Holland, Norman** (1975): *5 readers reading*. New Haven: Yale University Press.
- Holland, Norman** (1975): Unity identity text self. *Publications of the Modern Language Association of America*, 90 (5), 813-822. <http://www.jstor.org/stable/461467> (Erişim: 15.03.2017).
- Holland, Norman** (1990): *Holland's guide to psychoanalytic psychology and literature-and-psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Holland, Norman** (2009): *Literature and the brain*. Florida: PsyArt Foundation.
- Iser, Wolfgang** (1994a): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*, 4. Auflage, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Iser, Wolfgang** (1979a): 'Die Appellstruktur der Texte'. İçinde: Rainer Warning (ed.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, Münih, s. 228-252.
- Iser, Wolfgang** (1979b): 'Der Lesevorgang: Eine phänomenologische Perspektive'. İçinde: Rainer Warning (ed.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, München, s. 253-276.
- Iser, Wolfgang** (1994b): *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Jauss, Hans Robert** (1976): *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. Rezeptionsästhetik: Theorie und Praxis*, München: Wilhelm Fink Verlag.
- Lid, R. W., ve Handler, Philip** (1975): Radical chic and the liberation of the reader. Theory into practice. Taylor & Francis, 14 (3), 149-155. <http://www.jstor.org/stable/1475662> (Erişim: 22.03.2017)
- McCormick, Kathleen** (1985): Theory in the reader: Bleich, Holland, and beyond. *College English*, 47(8), 836-850. <http://www.jstor.org/stable/376620> (Erişim: 21.03.2017)

- Nisslmüller, Thomas** (1995): *Rezeptionsästhetik und Bibellese. Wolfgang Isters Lese-Theorie als Paradigma für die Rezeption biblischer Texte*, (Theorie und Forschung 375; Theologie und Philosophie 25), Regensburg: Roderer Verlag
- Robinson, Jenefer** (2004): The art of distancing: How formal devices manage our emotional responses to literature. *The Journal of aesthetics and art criticism*, 62(2), 153-162. <http://www.jstor.org/stable/1559199> (Erişim: 20.03.2017)
- Sartre, Jean Paul** (1948): *Qu'est-ce que la littérature?*, Paris: Gallimard.
- Schwenne, Marion** (2013): *Was ist engagierte Literatur? Jean-Paul Sartres Theorie des literarischen Engagements*, Hamburg: Diplomico Verlag.
- Steiner, Linda** (1988): The role of readers in reporting texts. *Journalism Quarterly*, 65(3), s. 642-647.
- Wake, Paul, ve Malpas, Simon** (2006): *The Routledge companion to critical theory*. New York: Routledge.
- Willenberg, Heiner** (1978): *Zur Psychologie literarischen Lesens. Wahrnehmung Sprache und Gefühle*. Paderborn.

Sprach-Assoziation und Sprach-Konvention

Otto Holzapfel, Freiburg i. Br.

Öz

Dil Çağrışımı ve Dil Kullanımı

Almancada farklı soneklerle sıfat çekimi sık yapılır; bilinçli kullanım istendik anlam farklılıklarını yaratır. Bu sıfat çekimleri belirli bir sistematiğe uymuyor görünmekte, aksine olası kullanım durumunda geleneğe, günlük dil kullanımı konusundaki uzlaşmaya uygun gerçekleşiyor. Her bir kullanımı ise ayrı ayrı öğrenmek gerekmektedir. Bu tür olanakların anlaşılmasına vakıf olmak, dil duygusunu önemli ölçüde geliştirmektedir. Bu husus derslerde ele alınabilir.

Anahtar Sözcükler: Sıfat çekimi, son ek, anlam farklılığı, dil duygusu.

Abstract

Adjektivbildungen mit unterschiedlichen Suffixen sind im Deutschen häufig, aber der differenzierte Gebrauch entspricht gewollten Bedeutungsunterschieden. Diese Bildungen scheinen keiner durchgehenden Systematik entsprechen zu wollen, sondern gehorchen in ihrer möglichen Verwendung der Konvention, der herrschenden Übereinkunft über den Alltagssprachgebrauch. Diesen muss man jeweils am Einzelbeispiel erlernen. Das Eindringen in das Verständnis solcher Möglichkeiten verfeinert das Sprachgefühl in erheblichem Maß. Solches kann man auch in den Unterricht einbringen.

Schlüsselwörter: Adjektivbildung, Suffix, Bedeutungsunterschiede, Sprachgefühl.

Assoziation ist die intuitive gedankliche Verknüpfung eines Ausdrucks mit Kontextvorstellungen, welche diesen Begriff näher charakterisieren. Assoziation kann fremdgesteuert sein und ist dann nur scheinbar individuell; viele Vorurteile leben davon. Konnotation ist die gezielte, vom Verfasser oder vom ‚Sender‘ der Botschaft so weitgehend gewollte (und manchmal durch den Kontext gesteuerte) Verknüpfung von Begriff und (scheinbar eigenen) Gedanken. Etwa ein literarisches Zitat kann so etwas auslösen. Selbst wenn gerade Sprache und Umgangssprache keine individuellen Erfindungen sind, sondern angelernte Muster für unsere mündliche (und schriftliche) Kommunikation darstellen, welche sich über Jahrhunderte so entwickelt haben, verwende ich hier doch bewusst den Begriff ‚Assoziation‘, weil der Vorgang sich für den Einzelnen (scheinbar) individuell gestaltet.

Sprache stellt ein relativ festes System dar, welches von Generation zu Generation weitergegeben wird. Natürlich wandelt sich Sprache und wird modernisiert, Wortbedeutungen wechseln mit der Zeit. Aber dieser Vorgang ist für den, der ‚in der Sprache‘ lebt kaum realisierbar, da er sich selbst mit dem Sprachwandel verändert: seine Gedanken, seine Meinungen, seine Vorurteile, auch seine Assoziationen. Sprache funktioniert als Verständigungsmittel nur insofern, als diese Komponenten eben gerade nicht individuell sind, sondern von weitgehend der gesamten Sprachgemeinschaft

getragen werden. Ich schränke ein mit ‚weitgehend‘, weil es nicht nur verschiedene ‚Hochsprachen‘ gibt (Hochdeutsch, Österreichisch, Schweizerdeutsch), sondern auch eine Fülle mundartlicher, dialektaler Unterschiede mit voneinander abweichenden Wortbedeutungen. Auch das soll uns hier nicht beschäftigen. Die Beispiele werden aus dem gemeinsamen Wortschatz des Hochdeutschen gewählt.

Konvention ist in sprachlicher Hinsicht die Übereinkunft, einen Begriff so und so zu verstehen. Hier spielen Wort- und Sprachgeschichte hinein, aber auch das wollen wir hier ausklammern. Ohne Konvention wäre unsere Sprache in der Gemeinschaft kaum verständlich; sozusagen am (nur theoretisch vorhandenen) Anfang musste man sich darauf einigen, ein Haus ‚Haus‘ zu nennen. Wer als Fremdsprachler zu uns kommt, muss (mühsam) lernen, dass wir ein Haus ‚Haus‘ nennen. Wer in der Konvention nicht zu Hause ist oder nicht damit aufgewachsen ist, muss Wortbedeutungen lernen. Außer Lallwörter wie ‚Mama‘ und ‚Papa‘, die fast weltweite Verbreitung haben, gibt es kaum / keine Wörter [ich kenne keine], welche von sich aus ihre Bedeutung offenbaren. – Gerade im interkulturellen Vergleich des manchmal sehr modernen, ‚internationalen‘ Wortschatzes zeigen sich die Probleme. Deutsch verwenden wir für das mobile Telefon den (scheinbar englischen) Begriff ‚Handy‘, den es aber im Englischen nicht gibt (dort heißt es etwa ‚portabel‘). Aber unsere Konvention lehrt uns, dass ‚Handy‘ ein mobiles Telefon ist und im Deutschen so genannt werden kann. Solche Konventionen muss man (mühsam) lernen. Wie wenig die deutsche Sprache ‚logisch‘ aufgebaut erscheint, habe ich an anderer Stelle zu zeigen versucht.²

Assoziationen muss man nicht ‚lernen‘; sie sind ja (scheinbar) individuell. Aber mit dem Wissen um die Konvention werden sich meine Assoziationen nur in eine Richtung und innerhalb eines Verständnissfeldes bewegen, welches auch für meinen sprachlichen Mitmenschen verstehbar bleibt. Ein Beispiel ist etwa der traditionelle (wenn auch nicht sehr moderne) deutsche Hundename ‚Sultan‘. Wie türkische und deutsche Assoziationen hier weitgehend auseinanderklaffen, hat Ali Osman Öztürk überzeugend gezeigt: Während ein türkischer Muttersprachler den Verdacht haben muss, hier werde ein Spottname herabwürdigend verwendet, wird ein deutscher Muttersprachler diese Benennung eher als eine ehrende und lobende Bezeichnung für ein gutes Haustier verstehen.³

Die neue deutsche Rechtschreibung erlaubt den Gebrauch eines Bindestrichs, um die Aussage längerer und zusammengesetzter Wortformen deutlicher zu gliedern. Wenn ich sage, dass ein bestimmter Ausdruck etwa einer geläufigen Redensart entspricht, also Sprachkonvention ist, benütze ich keinen Bindestrich. Beispiel: ‚ich komme viel vor Ort‘, das heißt ich bleibe nicht fern und außerhalb, sondern bewege mich mitten im aktuellen Geschehen. Daran schließend zeigt ein Beispiel den Bedeutungsunterschied, den ich mit einem solchen Bindestrich markieren kann (und in diesem Fall eigentlich

² Otto Holzapfel (2015): „Sprachlogik, Sprachgefühl und Sprachkompetenz“, in: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 2015/2, S. 73 - 89.

³ Ali Osman Öztürk - Mürüvvet Özkan (2016): Grenzenlose Interpretationsmöglichkeiten des Märchens „Der alte Sultan“. *Grenzenlosigkeit. Transkulturalität und kreative Schreibweisen in der deutschsprachigen Literatur*. Internationale Tagung des Germanistischen Instituts der Universität Pécs am 21. und 22. April 2016 (mündlicher Vortrag).

muss): Die *Badische Zeitung* (Freiburg i. Br., 17. Dezember 2016) schreibt über das aktuelle Problem, wie unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge in Deutschland untergebracht und betreut werden, zum Teil in Heimen, zum Teil in Pflegefamilien. Da recherchiert der Reporter ‚vor Ort‘, das heißt in einem Heim und in einer Pflegefamilie. Aber in der Überschrift ist von ‚zwei Vorortbesuchen‘ die Rede. Der Vorort ist die Vorstadt, die Siedlung am Rande einer größeren Stadt. Das ist ein Wort mit anderer Bedeutung. In der Überschrift müsste also korrekt bzw. unmissverständlich ‚Vor-Ort-Besuch‘ [Besuch an Ort und Stelle] stehen. Solche Sprachfeinheiten sind dort wichtig, wo sie Bedeutungsunterschiede markieren können (und sollen).

Mit dem Bindestrich unterstreiche ich einerseits die Verbindung des Wortpaares wie im Titel dieses Beitrags. Andererseits unterstreiche ich, dass die Begriffe ‚Sprache‘ und ‚Konvention‘ in dieser Zusammensetzung besonderes Gewicht haben, dass also das eigentliche Gegensatzpaar ‚Assoziation‘ und ‚Konvention‘ ist, welches hier am Beispiel der ‚Sprache‘ diskutiert werden soll. Dazu suche ich mir ein bestimmtes Wortfeld, das in diesem Fall um den Kernbegriff ‚Herz‘ angesiedelt ist. Das Wortfeld ist ein Bereich, der mehrere verwandte Begriffe beinhaltet, die, jeweils abgestuft, unterschiedliche Bedeutungen haben. Mit dieser Betrachtungsweise nähere ich mich dem Sinnzusammenhang wichtiger Elemente der Sprache und entdecke Bedeutungsmöglichkeiten, die bei oberflächlicher Sichtweise verborgen bleiben müssen. Mein Sprachverständnis wird entsprechend verfeinert.

Das Wort ‚Herz‘ im Spannungsfeld zwischen Assoziation und Konvention: die Morpheme ‚-lich‘ und ‚-haft‘

Den Begriff ‚Herz‘ assoziieren wir (falls wir nicht Ärzte, Kardiologen und Herzspezialisten sind) mit ‚Liebe‘, ‚Zuwendung‘, ‚Weichheit‘ (nicht Härte) und so weiter. Wer ein ‚Herz‘ für irgendwen oder irgendetwas hat, gibt dieser Person Zuwendung, engagiert sich für diese Sache. Eine wohltätige Spendensammlung etwa nennt sich ‚Ein Herz für Kinder‘. Wer ‚herzlos‘ ist, handelt grausam. Wer dagegen das ‚Herz‘ sprechen lässt, handelt nicht nur ‚kühl‘ nach dem Gehirn, sondern nach (positiven) Gefühlen und Motiven. Freunde, die sich verstehen, sind ‚ein Herz und eine Seele‘. Ich unterschreibe mit ‚herzlichen Grüßen‘ ähnlich wie mit ‚lieben Grüßen‘.

Dann stolpere ich (zufällig) über einen französischen Begriff, der die Abstufung der Reife eines Stücks Käse beschreibt von ‚jung‘ über ‚gereift‘ bis – französisch: ‚à cœur‘, was ich mit deutsch ‚herzhaft‘ in der gleichen Bedeutung und erstaunlicherweise im gleichen Wortgebrauch von ‚Herz‘ übersetzen kann. Aber ‚herzhaft‘ ist (nicht nur beim Käse oder bei Speisen allgemein) eher assoziiert mit kräftig, stark gewürzt, absolut nicht mit ‚weich‘ [außer in der weichen, bald fließenden Konsistenz etwa des älteren, länger gereiften Camembert, der eben ‚à cœur‘ ist] und absolut nicht mit ‚lieb‘. Das (‚lieb‘) kann man von einem Käse allerdings nicht sagen, aber einen nicht-saueren Wein (wir nennen ihn ‚trocken‘), kann man ‚lieblich‘ nennen (korrekt für Weinkenner eher ‚feinherb‘ bis ‚süß‘). Eine Weinschorle (Wein gemischt mit Mineralwasser) bestelle ich in meiner Heimat ‚süß‘ oder ‚sauer‘, das heißt mit trockenem oder mit lieblichem Wein.

‚Herzhaft‘ hat also als Begriffshintergrund einen Assoziationsrahmen, der jenen des Begriffs ‚Herz‘ sprengt, zum Teil sogar widerspricht. Die Sprach-Konvention (in die ich als Muttersprachler langsam hineinwachse) belehrt mich, dass ‚herzlich‘ und

‚herzhaft‘ begrifflich geradezu als Gegensatzpaar aufzufassen sind. – Natürlich bedeutet ‚herzhaft‘ vor allem und zuerst tapfer, mutig und wird in dieser Bedeutung für eine Person (nicht jedoch für einen Käse) verwendet. Allerdings ist das kein allzu moderner Wortgebrauch, und der Hinweis etwa ‚nun sei doch auch einmal herzhaft‘ (etwa ins kalte Wasser springen zu müssen) wird wohl eher ein Schmunzeln auslösen als in dieser schon etwas veralteten Wortbedeutung verstanden werden. Die Begriffsbedeutung hat sich verschoben. Ein Käse ist nur insofern ‚herzhaft‘, das heißt eigentlich ‚tapfer‘, als er vom Geschmack her meinen Gaumen aggressiv angreift und meine Geschmacksnerven stimuliert. Ich kann also einen Käse (im übertragenen Sinn) ‚herzhaft‘ nennen, nicht aber ‚tapfer‘.

Ein Blick auf die Wortbildungslehre lässt ein Muster dieser Adjektiv-Bildung erkennen. Entweder verwende ich das Suffix -haft *oder* das Suffix -lich (Affixe, die an den Wortstamm angehängt werden), um die Zugehörigkeit zur ‚Basis‘ (dem Beziehungswort) zu markieren: beleghaft (durch Belege dokumentiert), boshaft (zu ‚böse‘), glaubhaft (meinem ‚Glauben‘ entsprechend möglich; nicht im religiösen Sinn), grauenhaft (vom Grauen, von einem Unglück erzeugt), märchenhaft (wie im Märchen), musterhaft (im höchsten Sinne o.k., vorbildlich), rätselhaft, schemenhaft, standhaft und so weiter. Diese Begriffe kennen kein Suffix -lich; z. B. neben grauenhaft kann ich zwar ‚gräulich‘ bilden, aber das gehört zur Farbe ‚grau‘, nicht zu ‚Grauen‘. Dagegen aber: abenteuerlich (wie in einem Abenteuer), ärmlich, dicklich (ziemlich dick), dummlich, freundlich, glücklich, kenntlich, lieblich, plötzlich, rötlich (und wohl alle Farben), unendlich und so weiter. Alle diese Begriffe kennen kein Suffix -haft. Mit den Morphemen -lich und -haft können sowohl vom Adjektiv als auch vom Substantiv entsprechende Begriffe gebildet werden. In der Regel verwendet man entweder das eine oder das andere Suffix. In unserem speziellen Fall ‚herzlich‘ und ‚herzhaft‘ werden aber beide Suffixe für das gleiche Beziehungswort benützt. Wenn damit ein wichtiger Bedeutungsunterschied markiert werden soll, macht das Sinn.

Weitere Beispiele (viele fallen mir nicht ein) sind das Gegensatzpaar ‚sinnhaft‘ und ‚sinnlich‘; den ersten Begriff würden wir eher in der philosophischen Sprache verwenden, und er zielt auf den Sinn, die Bedeutung eines Phänomens. Der zweite wird auch alltagssprachlich für die Bezeichnung der Sinne (im Plural), des Empfindens gebraucht, und zwar heute mit der Assoziation erotischen Empfindens. Man erlebt etwas ‚mit allen Sinnen‘ bzw. ‚sinnlich‘. Und ‚mannhaft‘ (heute veraltet, eher ironisch gebraucht) für tapfer und ‚männlich‘ (dem Mann zuzuordnen, nicht der Frau) ist ähnlich zu verstehen: unterschiedliche Suffixe markieren Bedeutungsunterschiede. – Im Gegensatzpaar ‚schrecklich‘ und ‚schreckhaft‘ kann man sogar so etwas wie einen Gegensatz sehen, der einerseits auf aktive Bedeutung und andererseits auf eine passive Intention zielt; ‚schrecklich‘ ist nämlich jemand oder etwas, indem er / es auf andere wirkt, ‚schreckhaft‘ ist dagegen man selbst, wenn man ängstlich ist. Das zeigt auch, dass die Verwendung der Suffixe -haft und -lich *nicht* auf ein gemeinsames Muster, etwa aktiv / passiv, festgelegt werden kann. Dieser Sprachgebrauch entspricht der Konvention, nicht einer erkennbaren Regel.

Bei ‚bildlich‘ und ‚bildhaft‘ muss ich selbst erst darüber nachdenken, ob ich den beiden Begriffen einen Bedeutungsunterschied beimesse. Ich prüfe, welche Assoziationen das eine und das andere Wort in mir wachrufen. Das erste besagt demnach, dass ich etwas mit einem Bild ausdrücke, wozu ein Wort allein vielleicht

nicht ausreicht. ‚Bildlich‘ gemeint heißt ‚im übertragenen Sinn‘; ‚du bist ein Esel‘ = das Bild des Esels für ein (angeblich) dummes Tier. ‚Bildhaft‘ drückt dagegen aus, dass ich mich (mit der Sprache) so gut verständlich ausdrücke, weil ich dazu ein ‚Bild‘ (auch im übertragenen Sinn) verwende: ‚Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein‘ (wer versucht, einem anderen Böses zu tun, hat vielleicht am Ende selbst den größeren Schaden). - Ein Beispiel am Rande ist das scheinbare Gegensatzpaar ‚bedauerlich‘ und ‚dauerhaft‘. Im ersten Fall, zusätzlich mit dem Suffix *be-* bedeutet der Begriff, dass ich etwas bedauere. Ich bin traurig darüber, dass ich etwas getan habe und sage das ‚mit Bedauern‘: Es tut mir Leid. Etymologisch steckt dahinter das Verbum ‚dauern‘ = ‚leid tun‘. Sprachgeschichtlich ein anderes Wort ist das gleichlautende Verbum ‚dauern‘ = ‚währen, bestehen bleiben‘ (Duden, 1963, S. 100), und davon ist ‚dauerhaft‘ abgeleitet.

Im Fall des Wortpaares ‚ernstlich‘ und ‚ernsthaft‘ [kein Bedeutungsunterschied] ist der erste Begriff (vielleicht) eher veraltet und heute in der Umgangssprache ungebräuchlich; im Alltag würde man eher den zweiten, gleichbedeutenden Begriff verwenden (das meine ich ‚im Ernst‘). Da ‚Ernst‘ im Deutschen auch ein männlicher Vorname ist, kann man den Witz formulieren: ‚das ist mein voller Ernst‘ gleichbedeutend für ‚das meine ich im Ernst, ganz bestimmt‘ und (als Witz im übertragenen Sinn) für ‚das ist mein betrunkenener Ehemann [mit Namen] Ernst‘. – ‚Schmerzhaft‘ bedeutet, dass etwas Schmerz verursacht (ein Beinbruch ist schmerzhaft); ‚schmerzlich‘ wird im übertragenen Sinn verwendet. Etwa der Tod eines nahen Verwandten ist ein ‚schmerzlicher‘ Verlust; in dieser Bedeutung [Verlust] kann man allerdings auch ‚schmerzhaft‘ sagen. Umgekehrt jedoch nicht: ein Beinbruch ist nicht ‚schmerzlich‘, sondern schmerzhaft. Auch hier beruhen die Bedeutungsunterschiede auf Konvention und folgen keiner (für mich erkennbaren) Regel.⁴

Doch zurück zu ‚herzhaft‘. Der Vergleich mit dem Französischen belegt, dass das in einer nicht-germanischen Sprache, nämlich in der der romanischen Sprachfamilie angehörenden Einzelsprache, überraschenderweise ähnlich ist. Im Englischen dagegen (ebenfalls der germanischen Sprachfamilie angehörend) bedeutet etwa ‚by heart‘, dass man etwas auswendig kann, nämlich ungeschrieben gut im Gedächtnis hat und behält. ‚Herzhaft‘ muss ich in das Englische mit ‚courageous‘ (tapfer) übersetzen oder mit ‚hearty‘, wobei ich dieses Wort (ebenfalls zum Stamm ‚Herz‘) auch für deutsch ‚herzlich‘ (englisch auch ‚cordial‘ zu lateinisch ‚cor‘, das Herz) verwenden kann (herzliche Grüße = cordially yours...). Auch im Dänischen bedeutet ‚behjertet‘ und ‚modig‘ deutsch ‚beherzt‘ und ‚mutig‘, aber nicht bei einer Speise etwa ‚herzhaft‘. Dafür (und das Taschenwörterbuch von *Langenscheidt*, 1956, S. 220) gibt zusätzlich diese Nebenbedeutung bzw. Bedeutung im übertragenen Sinn) muss man im Dänischen ‚kraftig‘ (deutsch: kräftig) sagen. Die beiden kleinen Wörterbücher Französisch (*Hatier*, 1957, Teil 2, S. 166) und Englisch (*Müller*, o. J., S. 217) verschweigen diese zweite Bedeutung und sind also bei einem Übersetzungsversuch keine Hilfe. Da muss man schon größere Wörterbuch-Ausgaben bemühen.

Nur ‚zum Spaß‘ probiere ich, wie der Internet-Übersetzer damit zurecht kommt. Den Satzteil ‚Ein herzhafter Käse‘ lasse ich in das Englische übersetzen. Der *Google-*

⁴ So weit sensibilisiert ist jedoch die Alltagssprache kaum, in der man in der Regel auch zwischen „anscheinend“ (es scheint so und es *ist* so) und „scheinbar“ (es scheint nur so, es ist *nicht* so) keinen Unterschied macht.

Übersetzer macht daraus ‚a hearty cheese‘, was offenbar nicht falsch ist. Ins Französische wird ‚un fromage copieux‘ übersetzt; ‚copieux‘ bedeutet allerdings eher ‚reichlich‘, und diese Übersetzung ist mir zu ungenau. Ein anderer Internet-Übersetzer, *Pons online*, macht aus dem deutschen Satzteil ein englisches ‚a decent cheese‘; ‚decent‘ heißt ‚anständig‘ und ‚bescheiden‘, in Verbindung mit dem Käse würde das Englische eher bedeuten, dass ich einen ‚anständigen‘, eine guten Käse haben will, der seinen Preis wert ist. Diese Übersetzung ist also falsch, ebenso wie jene in das Französische, wo Pons ‚un fromage courageux‘ konstruiert, was unsinnigerweise einen ‚mutigen‘ Käse bedeutet. Dann gibt es noch (neben anderen Internet-Übersetzern) den *babelfish.de*, der einerseits englisch ‚a hearty cheese‘ formuliert (was wie gesagt korrekt ist), andererseits französisch ‚un fromage copieux‘, was ‚reichlich‘ bedeutet, also eher auf die Menge als auf die Qualität zielt und schon gar nicht den Reifegrad anzeigt, also falsch ist.

Man kann das Verfahren umdrehen und französisch ‚un fromage à cœur‘ ins Deutsche übersetzen lassen. Das ergibt ‚ein[en] Herz-Käse‘, was etwa einen Käse in der Form eines Herzens beschreiben müsste (ähnlich dann ins Englische ‚a cheese at heart‘), und das ist Unsinn. – Ich breche hier ab, weil es nicht mein Ziel ist, Internet-Übersetzer zu kritisieren; da gibt es mehr als reichlich Probleme, und die würden einen eigenen Artikel füllen. Internet-Übersetzer können (manchmal) einen ‚Rohbau‘ einer Übersetzung liefern, der korrigiert und ergänzt werden muss; mit den Feinheiten der Sprache ist diese Hilfe (noch) weitgehend überfordert.

Wir bleiben noch kurz beim ‚Herz‘ und konsultieren den *Duden* bzw. *Bertelsmann* (1999). Da taucht der Hinweis ‚der / das ist ja ein Herzchen!‘ auf (*Bertelsmann*, 1999, S. 412), und das besagt nicht, dass dort ein ziemlich kleines Herz liegt, sondern, und das ist eben das Ergebnis einer Konvention, dass jemand lieblos, taktlos und rücksichtslos ist. Diese Person hat also kein ‚großes Herz‘, sondern ein zu kleines, ja sie kann sogar (sprachlich) ‚herzlos‘ sein. ‚Mein Herzchen...‘ kann in einem anderen Kontext jedoch auch durchaus liebevoll verwendet werden. – Dann gibt es noch (in einer langen Reihe von Verbindungen mit Herz- von ‚Herz‘ bis ‚herzzerreißend‘; vergleiche *Bertelsmann*, 1999, S. 412) den ‚Herztrieb‘, welcher den Haupttrieb einer Pflanze bezeichnet, der eben aus dem ‚Herzen‘, das heißt aus der Mitte der Pflanze kommt. Auch dieses Wort würden wir ohne Konvention nicht verstehen bzw. missverstehen. Was aus der Mitte der Pflanze wächst, ‚treibt‘, ist ein ‚Trieb‘.

Ich konsultiere noch zusätzlich den etymologischen *Duden* (1963) und finde dort unter ‚Herz‘ den Begriff ‚herzig‘ (niedlich), der als Adjektiv seit dem 16. Jahrhundert belegt ist (*Duden*, 1963, S. 263). ‚Herzig‘ kann etwa in bairisch-österreichischer Mundartfärbung durchaus einen positiven Klang haben, während es einem norddeutschen Sprecher entweder sehr ungewohnt erscheint oder sogar abwertend gebraucht werden kann, nämlich um etwa Kitsch zu charakterisieren. Konventionen sind manchmal regional gebunden; gleiche Begriffe lösen je nach Sprachlandschaft unterschiedliche Assoziationen aus. Auch in der Sprachgeschichte wechselt die Konvention: Während wir heute mit dem Verbum ‚herzen‘ meinen, dass jemand ‚liebkost‘ wird, nämlich ‚an das Herz gedrückt‘ wird, konnte es im Mittelhochdeutschen (also vor 1500) etwa bedeuten, dass etwas ‚mit einem Herzen‘ versehen wird, zum Beispiel in einem Brief ein Herz gemalt wird.

Weitere Adjektiv-Bildungen und (begrenzte) Erweiterung der Wortbedeutung

Wikipedia (Dezember 2016) bietet eine Reihe von Suffixen, die bei der Bildung von abgeleiteten Adjektiven helfen: -bar, -haft, -ig, -isch, -lich, -los, -sam, -en, -ern. Die Phoneme -haft und -lich haben wir besprochen. Wie ist es mit den anderen? Nehmen wir die oben aufgeführten Wortlisten. Zuerst die Bildung mit -haft: beleg-, bild-, bos-, ernst-, glaub-, grauen-, herz-, märchen-, mann-, muster-, rätsel-, schemen-, schreck-, sinn- und standhaft. Als erstes fällt auf, dass alle Bildungen von einem Substantiv ausgehen und dass das Basiswort unverändert übernommen wird. – Mit -bar kann ich folgende Parallelbildung formen: belegbar (gleiche Bedeutung, mit Belegen dokumentierbar), mannbar (erwachsen geworden); von den anderen sind keine -bar-Bildungen möglich. Mit dem Phonem -ig können außer ‚gläubig‘ alle Belegwörter nichts anfangen, ebensowenig mit -isch. Mit -los sind folgende Bildungen möglich: beleglos (ohne Belege), theoretisch ‚bildlos‘ (aber man sagt ‚ohne Bild‘), herzlos, sinnlos.

Wo keine derartigen Wortbildungen geläufig sind, muss man sich mit Umschreibungen und dem Substantiv der Basis helfen (ohne Ernst, ohne Glauben, ohne Herz, ohne Muster, ohne Sinn, ohne Standhaftigkeit) bzw. mit einem entsprechenden Adjektiv und einer erweiterten Bildung (belegartig, böseartig, herzförmig, märchenartig). Mit dem Suffix -sam (ein-sam, gemein-sam und so weiter) kommen bei allen obigen Belegwörtern keine sinnvollen Bildungen zu Stande. Das kurze Phonem -en erscheint in unserem Zusammenhang eher selten. Zum Beispiel ‚metallen‘ zu ‚Metall‘, vorzuziehen ist allerdings ‚metallisch‘. ‚Erden‘ dagegen zu ‚Erde‘ ist ein aktives Verb = mit der Erde verbinden. Als Adjektiv kann ich ‚erdhaft‘ oder (eher) ‚erdartig‘ verwenden, oder ich muss auf das ebenfalls aus ‚Erde‘ abgeleitete, alte Wort ‚irden‘ ausweichen, das ‚aus Erde / aus Ton gebrannt‘ bedeutet. Mit -en kann sich keines meiner obigen Belegwörter verbinden. Ebenso gilt das für -ern (zum Beispiel eis-ern zu ‚Eisen‘, nicht zu ‚Eis‘ [!]; da muss man etwa ‚eis-artig‘ oder ‚eis-förmig‘ sagen [Bindestriche jeweils nur zur Verdeutlichung]; ähnlich ‚hölz-ern‘ und ‚blech-ern‘).

Jetzt probiere ich meine zweite (oben die erste) Belegreihe mit der Wortbildung -lich: abenteuer-, ängst-, ärm-, dick-, dümm-, freund-, glück-, herz-, kennt-, lieb-, männ-, plötz-, röt-, schreck-, sinn-, unendlich. Diese Wortbildung verwendet als Basis sowohl Substantive wie auch Adjektive (arm, dumm, rot). Ich konfrontiere diese Wortstämme mit den obigen Suffixen -bar, -haft, -ig, -isch, -lich, -los, -sam, -en, -ern. Es sind nur wenige Bildungen theoretisch möglich und in der Regel Umschreibungen vorzuziehen: ohne Abenteuer, ohne Freund, aber: glücklos, herzlos, lieblos, sinnlos. Bei den anderen Suffixen weigert sich der heutige Sprachgebrauch, solche zu akzeptieren. Wieder muss man feststellen, dass es auf Konvention beruht, wenn ich zum Beispiel ‚ohne Kenntnis‘ sage, aber keine Bildung von -kennt mit -los gebräuchlich ist (allerdings die Sekundärbildung ‚kenntnislos‘; umgekehrt kann ich kenntnis- *nicht* mit -lich verbinden).

Offenbar sind innerhalb des Rahmens unserer Belegwörter nur die Bildungen mit -los wirklich produktiv; zu den meisten anderen Formen schweigt die Umgangssprache. ‚Los‘ bedeutet ‚ohne‘, ist ohne nähere Erläuterung verständlich und ist für sich wort- und begriffsbildend: jemanden ‚los‘ sein (eine Person verlieren), etwas ‚los‘ sein (es nicht besitzen), es ist ‚etwas los‘ (es passiert etwas), losbinden (befreien), sorgenlos (ohne Sorgen) und so weiter. – Ich bin weder ein Grammatik-Fan noch ein Grammatik-

Spezialist: Aber ‚los‘ ist meines Erachtens kein Suffix, kein Phonem, sondern ein in sich vollgültiges Wort; ‚sinnlos‘ ist keine Suffixbildung, sondern eine zusammengesetzte Wortform. Hier müsste Wikipedia entweder korrigiert oder ergänzt werden mit einer Reihe der dort ebenfalls (aber ohne Belege genannten) ‚Zusammensetzungen‘ (*de.wikipedia.org* ‚Adjektiv / Semantik‘; Dezember 2016). Zu ‚sinnlos‘ ergibt sich dementsprechend ‚sinnvoll‘ – und viele mögliche Verbindungen mit voll. In dieser Richtung (‚Zusammensetzungen‘) ist das ‚System‘ wahrscheinlich erheblich zu erweitern.

Was (theoretisch) sprachlich möglich ist, bleibt der Theorie vorbehalten; das ‚System‘ wird nicht vollständig ausgefüllt (dafür gibt es Entwicklungen in der Sprachgeschichte, die solche ‚Lücken‘ ausnützen). Was in der Alltagssprache tatsächlich gebräuchlich ist, bestimmt die Konvention, und die entsprechenden Bedeutungsnuancen muss man erlernen...

Anregung für den Fremdsprachenunterricht

Wer vor etwa hundert Jahren als Nicht-Muttersprachler Deutsch lernte, musste verschiedene Belegreihen auswendig lernen, um zum Beispiel den Gebrauch des Artikels zu kennen. Meine Mutter konnte im hohen Alter solche Reihen (fast) noch auswendig: Der Bär, der Christ, der Fürst, der Held, der Herr... (alle mit dem Artikel ‚der‘). Tragischerweise (und das betrifft nicht nur Dänemark, dem Land meiner Mutter) hat der Zweite Weltkrieg, den Deutschland 1939 entfachte, nach 1945 zur Folge gehabt, dass das Interesse am Deutschunterricht in Dänemark rapide abnahm und man seitdem Englisch bevorzugt. ‚Deutsch‘ wurde erst wieder nach der ‚Wende‘ 1989 interessant; die Deutsch-Sprachkurse in Dänemark bekamen großen Zulauf, und ‚Berlin‘ rückte in das Zentrum des Interesses. Tragisch ist es, wenn politische Verhältnisse das Für oder Wider für eine bestimmte Fremdsprache mitbestimmen. Eine Fremdsprache zu lernen sollte eine Brückenfunktion haben, nicht gesellschaftliche Gegensätze und politische Unterschiede markieren.

Es liegt mir fern, eine solche ‚der-Reihe‘ oder Ähnliches, was aus heutiger Sicht veraltet und ziemlich sinnlos erscheint, neu zu empfehlen. Damit hat man Lernende eher geplagt als motiviert. Aber es besteht meines Erachtens durchaus die Möglichkeit, aus dem obigen Material Wortreihen an die Tafel zu schreiben (oder im Overhead als Folie zu verwenden oder auf dem Bildschirm zu zeigen) und daran die Bedeutungsunterschiede zu erörtern. Einerseits gilt das für die Wörter unterschiedlicher Bedeutung bei gleicher Basis (hier kenntlich durch *Kursivierung*) im Zusammenhang mit einem bestimmten Suffix. Nur diese korrespondieren in den folgenden Reihen (andere stehen nur aus Platzersparnis nebeneinander; notwendige Zusatzmorpheme sind eingeklammert, Ungebräuchliches ist ebenfalls in eckigen Klammern). Daran kann man andererseits auch die relativ eingeschränkten Wortbildungsmöglichkeiten diskutieren. ‚Sprache‘ muss dadurch nicht nur kompliziert sein, sondern kann dazu anregen, Sprachfeinheiten näher kennen zu lernen.

<u>beleg</u> haft	<u>beleg</u> bar	<u>beleg</u> (art)ig	<u>beleg</u> los
abenteuerlich			
<u>bild</u> haft	[<u>bild</u> los]: ohne Bild		
<u>äng</u> stlich		<u>äng</u> stvoll	
<u>bos</u> haft	<u>bös</u> (art)ig		
ärmlich			
ernsthaft	dicklich		
<u>glau</u> bhaft	<u>gläu</u> big		
dämmlich			
<u>grau</u> enhaft	<u>grau</u> envoll		
freundlich			
glücklich			
<u>herz</u> haft	<u>herz</u> lich	<u>herz</u> (förm)ig	<u>herz</u> los
<u>mär</u> chenhaft	<u>mär</u> chen(art)ig		
<u>kenn</u> tlich		<u>kenn</u> t(nis)los	
<u>lieb</u> lich		<u>lieb</u> los	<u>lieb</u> (e)voll
[<u>mann</u> haft]	<u>männ</u> lich	<u>mann</u> bar	
musterhaft	plötzlich		
rätselhaft	rötlich		
schemenhaft			
<u>schrec</u> khaft	<u>schrec</u> klich		
[<u>sinn</u> haft]:	<u>sinn</u> lich	<u>sinn</u> los	<u>sinn</u> voll
Sinnhaftigkeit			
standhaft	unendlich		

In der Diskussion mit meiner Frau kommen zahlreiche weitere Anregungen zu diesem Thema auf's Papier; nur einige können hier aufgeführt werden. Alle Beispiele kreisen im Grunde um das gleiche Thema: wie schön, wie abwechslungsreich, wie nuanciert doch unsere Sprache ist! Zum trocknen Thema ‚Adjektive‘ (man kann es trocken darstellen, muss aber nicht!) bietet Wikipedia ausreichend Material. Ja ein Link von diesem Stichwort führt zum ‚Wikiwörterbuch‘, das in fast erschreckender Fülle und mit übergenuer Dokumentation (Wikipedia liebt die exakte, ‚naturwissenschaftliche‘ Darstellungsweise) weiteres Material anbietet. Selbst wenn man Wikipedia kritisch gegenübersteht⁵, muss man gestehen, dass hier eine ungeheuere Arbeit geleistet wurde, die man nutzen sollte. Zum Beispiel ein Durchklicken bzw. Aufrufen entsprechender Seiten führt u. a. zum ‚Verzeichnis: Deutsch / Adjektive / abgeleitete Adjektive / mit Suffix abgeleitete Adjektive / mit Suffix -bar abgeleitete...‘ Es folgt eine lange Liste der Wörter mit -bar. Gleiches gilt für -haft (inhaltlich erklärbar etwa mit ‚in der Art von‘) und für -sam (achtsam, aufmerksam, bedeutsam, behutsam und so weiter). Die Belege mit dem Suffix -los gehören meines Erachtens zu den ‚zusammengesetzten Adjektiven‘ (dort sind sie im Wikiwörterbuch nicht aufgeführt, sondern stehen bei den Suffix-Bildungen).

Dazu kommt eine Fülle gedruckter Literatur und ebensolche Hinweise und Abbildungen im Internet etwa unter dem Stichwort ‚Das schönste Wort‘. Literatur, auch

⁵ Vgl. Otto Holzapfel (2016): ‚Erfahrungen mit Wikipedia.de‘, in: *Dialog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 2016/1, S. 99 - 118.

populär geschriebene, hat sich darüber angehäuft, jährlich wird ‚das schönste Wort‘ gekürt, Abbildungen können zur Verdeutlichung benützt werden und so weiter. Das alles muss hier nicht wiederholt werden. – Zum Thema ‚Sprach-Assoziation und Sprach-Konvention‘ bieten sich noch Beispiele an, welche die Grenzen sprachlicher Konvention zeigen (unterschiedliche Wortbedeutungen und Gegenüberstellungen). Das alles ist kaum ‚logisch‘ zu nennen, aber es hilft, wenn es in fast spielerischer Weise präsentiert und diskutiert wird, die Feinheiten der Sprache zu erlernen und zu schätzen.

Bleiben wir bei den Suffix-Bildungen. ‚Machbar‘ bedeutet, dass das zu machen, zu realisieren ist; der Gegensatz muss umschrieben werden: unrealisierbar, nicht realisierbar, nicht machbar. ‚Haltbar‘ bedeutet, dass etwas nicht verdirbt (haltbare Milch), ‚unhaltbar‘ bedeutet etwa ein Zustand, der schnellstens geändert werden muss (für die Milch heißt der Gegensatz ‚frische Milch‘, ‚Frischmilch‘). ‚Geschäftig‘ bedeutet etwa fleißig, hart arbeitend, betriebsam; ‚geschäftlich‘ bedeutet etwa auf den Beruf, auf die Arbeit bezogen (geschäftliche Verbindungen, geschäftliche Interessen). – Man kann jemand ‚engelhaft‘ nennen, der Gegensatz ist ‚teuflich‘; ‚englisch‘ für engelsartig kann in älteren Texten vorkommen und hat in diesen Fällen nichts mit England zu tun.

Schlussbemerkung

Das abwechslungsreiche Bild gilt im hohen Maß für die zusammengesetzten Adjektive, welche einerseits klangvoll und ‚schön‘ sind (sie kehren in der Lyrik wieder), andererseits schmunzeln lassen. Man kann damit den Unterricht ‚würzen‘, meine ich, und man muss nicht bei den kurzen Adjektiven und ihren Entsprechungen steckenbleiben (groß: klein, dick: dünn, kurz: lang...). – ‚Blauäugig‘ bedeutet im übertragenen Sinn ‚naiv‘, ‚schwarzäugig‘ dagegen, dass man schwarze Augen hat (die allerdings z. B. in Liedtexten verführen sollen). – Zu ‚hinterlistig‘ (hinterhältig, unfair) gibt es keine Entsprechung mit ‚vorder-‘. Lassen wir noch einige zusammengesetzte Adjektive klingen, welche sich dazu eignen, einen kleinen Aufsatz zu schreiben, der die dabei ausgelösten Assoziationen zu Papier bringt: kratzbürstig (sehr unfreundlich), spannungsgeladen (erzählerisch spannend, nicht wörtlich unter Strom, Elektrizität stehend), sagemumwoben (entsprechend zu märchenhaft), federleicht, schmetterlingsgleich (der Gegensatz wäre etwa flügellahm), trübsinnig (voll dunkler Gedanken, ohne negative Konnotation: gedankenschwer), ideenreich (keine Bildung mit -voll geläufig, dafür: voller Ideen), scheinheilig (unehrlich, nur ‚zum Schein‘ heilig, edel, sozusagen ‚ohne [echten] Heiligenschein), geruchlos (es riecht nicht), aber gehörlos (ich kann nicht hören), hilflos (machtlos), aber hilfreich (das hat mir geholfen, auch im übertragenen Sinn). – Ich hoffe, es macht Spaß weitere Adjektive, deren gegensätzliche Entsprechungen (oder Nicht-Entsprechungen), deren konnotative Bedeutung zu suchen und den Assoziationen nachzuspüren, die diese auslösen.

Literaturverzeichnis

- Bertelsmann** (1999): Hermann, Ursula, und Lutz Götz: *Die deutsche Rechtschreibung*, München: Bertelsmann.
- Duden** (1963): *Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*, bearbeitet von Günther Drosdowski, Paul Grebe und anderen, Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Hatier** (1957): *Dictionnaire Français - Allemand / Allemand - Français*, bearbeitet von A. Sénac, Paris: Hatier.

Holzappel, Otto (2015): „Sprachlogik, Sprachgefühl und Sprachkompetenz“, in: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 2015/2, S. 73 - 89.

Langenscheidt (1956): *Langenscheidt Taschenwörterbuch der dänischen und deutschen Sprache*, 2 Teile, bearbeitet von Henning Henningsen, Berlin: Langenscheidt.

Müller (o. J.): *Wörterbuch Englisch*, Erlangen: Karl Müller Verlag [ohne Jahr].

Öztürk, Ali Osman – Özkan, Mürüvvet (2016): Grenzenlose Interpretationsmöglichkeiten des Märchens „Der alte Sultan“. *Grenzenlosigkeit. Transkulturalität und kreative Schreibweisen in der deutschsprachigen Literatur*. Internationale Tagung des Germanistischen Instituts der Universität Pécs am 21. und 22. April 2016 (mündlicher Vortrag).

Internet-Hilfen

Google-Übersetzer <https://translate.google.com/?hl=de> (Dezember 2016).

Textübersetzung | PONS online de.pons.com/text-übersetzung (Dezember 2016).

babelfish.de - Kostenlose Übersetzung und Wörterbuch www.babelfish.de/ (Dezember 2016).

Wikipedia (Dezember 2016): de.wikipedia.org ‚Adjektiv‘, ‚Affix (Linguistik)‘, ‚Morphem‘, ‚Suffix‘, ‚Wortbildung‘, ‚Wortbildungsmorphem‘ (jeweils mit weiterführender Literatur).

Wikiwörterbuch (Dezember 2016): de.wiktionary.org (mit zahlreichen Belegen und Erläuterungen zu u. a. den Adjektiven).

Formale Ähnlichkeiten der Wörter als Barikade im Lehr- und Lernprozess

Erdoğan Yücel, Konya

Öz

Kelimelerin Şekilsel Benzerliklerinin Öğretme ve Öğrenme Süreçlerinde Ortaya Çıkardığı Güçlükler

Öğrenciler bir yabancı dili öğrenmek için yoğun çaba harcasalar da iletişim esnasında anlama zorlukları yaşadıkları yadsınamaz bir gerçektir. Yaşanan bu zorlukların başlıca sebepleri arasında grameri eksikliklerden ziyade edinilen kelime hazinesinin yetersizliği gelmektedir. Bu durum öğrencinin öğrenme sürecindeki motivasyonunu da olumsuz etkilemektedir. Özellikle morfolojik açıdan birbirine çok benzeyen ancak anlam bakımından farklılıklar gösteren kelimeler öğrenim sürecinde, profesyonel yardım alınmadan üstesinden gelinemeyecek sorunlara yol açmaktadır. Kelimelerin morfolojik benzerlikleri, öğrencilerin bu tip kelimelerin farklı anlamlarını algılayamamalarına sebebiyet vermektedir. Bu sebepten dolayı çalışmanın amacı, şekli (morfolojik) benzerlikleri yüzünden öğrencilere zorluk çıkaran kelimeleri mercek altına almaktır. Çalışma bu haliyle konuyu somut bir çerçevede ele aldığı için bu tür zor kelimelerin öğretiminde çeşitli güçlüklerle karşılaşan öğretmenlere de katkı sağlayabilecek niteliktedir.

Anahtar Sözcükler: Kelimeler, yabancı dil, Almanca, öğrenciler, öğretmenler.

Abstract

The Possible Impediments of Morphological Similarities of Words in Learning and Teaching Process

Although students make a great effort to learn a foreign language, it is an undeniable fact that they have some difficulties of understanding during communication. One of the prominent reasons of this situation is their having lack of vocabulary rather than grammar knowledge. This situation also effects the motivation of students in the process of learning negatively. Especially, words that have morphological similarities, but semantically different ones cause a problem in the process of learning, which can not be overcome without getting help professionally. The morphological similarities of the words lead students fail to understand different meanings of these kinds of words. For this reason, the purpose of this study is to investigate the words which cause difficulties because of the morphological similarities for the students to learn. As the study handles the subject in this concrete perspective, it contributes to the teachers having problems in teaching aforementioned difficult words.

Keywords: Words, foreign language, German, students, teachers.

1. Einleitung

Seit den 60er Jahren hat sich die Fremdsprachendidaktik fortwährend Mühe gegeben, die als steuerndes Phänomen der unterrichtlichen Aktivitäten etablierte "Grammatik" nicht mehr als einzigen Entwicklungsgrad des Lernniveaus zu betrachten. Diesen Bestrebungen zufolge kam es zu einer Neubewertung der Wortschatzvermittlung gegenüber der Grammatikvermittlung (vgl. Neuner 1991: 77). Das folgende Zitat von Freudenstein (1992: 544f.) deutet auf die Grundphilosophie dieser Neuauffassung der Fremdsprachendidaktik hin:

“(…) Ich kenne nicht eine einzige Gesprächssituation, die wegen grammatischer Unsicherheit oder Unkenntnis zusammengebrochen wäre, wohl aber sehr viele Fälle, wo Kommunikation wegen unbekannter Wörter nicht zustande kam.”

So steht also fest, dass es Ziel jedes DaF/DaZ-Unterrichtes sein sollte, die Lernenden mit einem bereicherten Wortschatz vertraut zu machen, damit sie während des sprachlichen Handelns nicht auf Missverständnisse stoßen. Deshalb ist es nicht überflüssig, sondern gerade notwendig, dass der erlernte Wortschatz schnell abrufbar, mehrseitig verknüpft und sprachlich korrekt im Gedächtnis verankert ist. Außerdem sollten die Wörter das Verständnis der Texte/Äußerungen unterstützen und in konkreten Kommunikationssituationen zu einer missverständnisfreien Interaktion dienen (vgl. Storch 1999).

2. Strategien für die Einprägung des Wortschatzes

Um die erlernten Wörter im Gedächtnis schnell abzurufen, sollte man sie im Gehirn auch miteinander vernetzen. Nach den Ergebnissen der Gedächtnispsychologie hat es sich herausgestellt, dass die “riesige Informationszentrale” (Gedächtnis) die Einzelelemente durch verschiedene Wege miteinander vernetzt (vgl. Rohrer 1984: 13).

Im Folgenden wird darauf hingewiesen, dass Assoziationen zu einem Einzelwort in fünf grundlegende Arten der Verbindung unterteilt werden können:

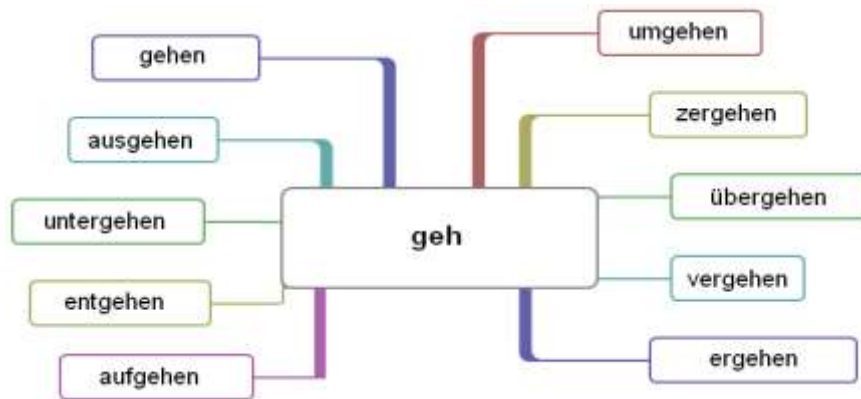
- Koordinationen: “Koordinationen sind in der Sprachwissenschaft sprachliche Einheiten, die in einem engen (Verwendungs-) Zusammenhang stehen und deshalb oft nebeneinander anzutreffen sind, z.B.: Salz und Pfeffer, Liebe und Leidenschaft” (Müller 1998: 108). Die Koordinationen ermöglichen den Lernenden die Wörter im Gedächtnis nebeneinander aufzubewahren und bei Bedarf eine entsprechende Auswahl zu treffen, um sie während der mündlichen Kommunikation abzurufen.

- Kollokationen: Mit Kollokation bezeichnet man die häufig zusammen auftretenden Wörter, die semantisch, also inhaltlich, miteinander verbunden sind. Demnach sollten die Lernenden wissen, dass man z.B. das Wort “Spazieren” mit dem Verb “gehen” verbinden soll und nicht mit “laufen” (vgl. Meerholz-Härle 2012: 33). Auf diese Weise benötigen die Lernenden beim aktiven Sprachgebrauch kürzere Denkpausen.

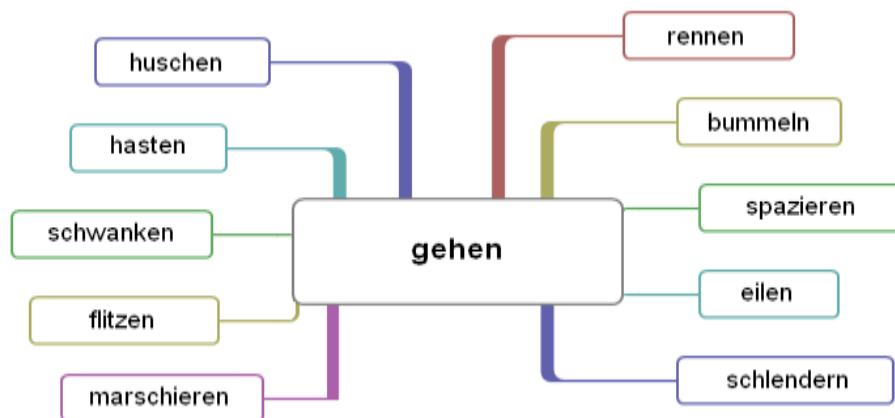
- Synonyme: Wörter mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung nennt man Synonyme. Für den Lernenden ist es eine Unterstützung im Lernprozess, die Wörter mit ihren Synonymen mitzulernen. Dies ermöglicht dem Lerner in seinem mentalen Lexikon für die gleiche Bedeutung ein anderes Wort auszuwählen. So steht dem Lernenden z.B. für das Wort “Aufzug” auch die Wörter “Fahrstuhl” oder “Lift” zur Verfügung.

- Antonyme: Die im Lexikon auf der Bezeichnung von Gegensätzen beruhenden Strukturen (z.B. sauber-schmutzig; Tag-Nacht usw.) bilden antonymische Felder. Es wurde festgestellt, dass es den Lernenden oft leicht fällt, zu einem Wort das entsprechende Antonym zu finden. Antonyme werden im Gehirn sogar schneller abgerufen als Synonyme (vgl. Spillmann 2004: 87).

Für die Vermittlung des Wortschatzes haben die Lehrenden auch die Möglichkeit den Wortschatz als Wortfamilie oder auch als Wortfeld zu präsentieren. Zur Wortfamilie gehören Wörter, die von einem gleichen Stamm abgeleitet sind (Härle 2012: 33). Die Wörter die einen gleichen oder ähnlichen Wortstamm haben, werden um den jeweiligen Wortstamm gruppiert. Das unten angegebene Beispiel veranschaulicht den etymologischen Zusammenhang einer Wortfamilie:



Die Wörter, die zu einem Thema, einem Sachgebiet oder einer Kategorie gehören, können der Bezeichnung “Wortfeld” untergeordnet werden (a.a.O.). Durch diese Bezeichnung werden die Wörter einem Begriff zugeschrieben, die nach der Bedeutung dieses ausgewählten Begriffes ähnlich sind. Der Begriff Wortfeld ist folgenderweise zu veranschaulichen:



All die oben aufgeführten Feststellungen sind eminente Wege für die Vermittlung des zu erlernenden Wortschatzes. Neben all diesen Kategorien gibt es aber auch Wörter, die sich besonders förmlich ähneln und deshalb für die DaF/DaZ-Lernenden größere Schwierigkeiten bereiten. Diese Gruppe wird in dieser Studie als “formalähnliche Wörter” bezeichnet. Bei der Auswahl dieser Wörter wurde versucht, die von Neuner (1991: 80) vorgeschlagenen Auswahlkriterien wie Brauchbarkeit, Verstehbarkeit und Lernbarkeit vor Augen zu halten. Für die Erklärungen der Wörter wurden die Wörterbücher “Wahrig – Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache” und “Langenscheidt – Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache” zu Rate gezogen. Bei der Durchführung dieser Arbeit werden die “formalähnlichen Wörter” zuerst als Paare angegeben und dann zur Veranschaulichung zusätzlich mit Beispielen beschrieben.

Exkurs

Hierbei ist zu erwähnen, dass bei der Wortschatzerweiterung auch das Thema Interferenz eine wichtige Rolle einnimmt. Die Interferenzfehler sind unter zwei Rubriken aufzuzählen: “Interlinguale Interferenzen” und “Intralinguale Interferenzen” (Hufeisen und Neuner 1999: 26). Die Verwechslung der formalähnlichen Wörter könnte unter der Gruppe der “Intralingualen Interferenzen” zugeordnet werden, da die nähere formale Ähnlichkeit dieser Wörter zu eventuellen semantischen Fehlern führen. Um den theoretischen Rahmen der Studie nicht zu sprengen wird das Thema Interferenz nicht berührt. Für nähere Kenntnisse über Interferenzen sind auf die Arbeiten von Balçı (2009) und Tekin (2012) zu verweisen.

3. Eine Analyse der formähnlichen Wörter

anscheinend– scheinbar

Mit dem Adjektiv *anscheinend* bringt man recht objektiv seine Vermutung zur Sprache:

- *Anscheinend* hat er das Buch verstanden (= vermutlich hat er das Buch verstanden).

Aber mit *scheinbar* wird dagegen zur Sprache gebracht, dass jemand etwas vortäuscht:

- Sein *scheinbares* Interesse für Fußball ist nur geheuchelt.
- Dies ist nur ein *scheinbar* günstiges Sonderangebot (= in Wirklichkeit ist es kein günstiges Angebot).

empfindlich – empfindsam

Die förmliche Ähnlichkeit dieser beiden Adjektive können Lernende irreführen. *Empfindlich* bedeutet, dass jemand/etwas “sehr leicht verletzbar” oder “empfänglich für manche Reize” ist. Dies kann sowohl den körperlichen als auch den seelischen Zustand eines Menschen betreffen:

- Er ist so *empfindlich*, dass er überhaupt keine Kritik erdulden kann.
- Mein kleiner Sohn ist sehr *empfindlich* gegen Kälte.
- Seiden-Teppiche sind sehr *empfindlich* gegen Schmutz.

Demgegenüber ist das Adjektiv *empfindsam* nur in Bezug auf seelische Regungen zu verwenden. In diesem Sinne bedeutet es “sensibel, feinfühlig”:

- Da er ein *empfindsamer* Mensch ist, hat er dem Armen eine Wohltat erwiesen.

brauchen– gebrauchen

Diese beiden Verben gehören zur Liste der schwierigen Wörter, da sie unterschiedliche Bedeutung tragen und von den Lernenden häufig verwechselt werden. Mit dem Verb *brauchen* wird gemeint, dass man etwas benötigt und mit dem Verb *gebrauchen* wird gemeint, dass man etwas benutzt. Demnach tragen die unten angegebenen Beispielsätze unterschiedliche Bedeutung:

- Ich *brauche* einen Füller (= Ich benötige einen Füller).
- Ich *gebrauche* einen Füller (= Ich benutze einen Füller).

fordern – fördern

Die verblüffende Ähnlichkeit dieser Verben kann den Lernenden Schwierigkeiten bereiten. Die Bedeutung von *fordern* ist: “verlangen, haben wollen, erfordern”:

- Die Entführer *fordern* von den Eltern ein sehr hohes Lösegeld.

Die Bedeutung von *fördern* ist: “jmdm. helfen, jmdn. unterstützen”:

- Die Regierung möchte junge Wissenschaftler *fördern*.

farbig – farblich

Bei Verwendung dieser Adjektive können häufig Verwechslungen auftreten. Die Bedeutung von *farbig* ist “bunt, mit einer oder mehreren Farben versehen”:

- Kinder mögen gerne *farbige* Bilder.

Es ist auch möglich, dass man *farbig* im übertragenen Sinne verwenden kann:

- Der Akademiker hat das Thema *farbig* (= lebendig, anschaulich) geschildert.

Im Unterschied hierzu meint das Adjektiv *farblich* “die Farbe betreffend”:

- Die Kleidungsstücke sind *farblich* gut miteinander kombiniert (= passen farblich).

geistig – geistlich

Obwohl beide Adjektive vom Substantiv *Geist* stammen, tragen sie ganz unterschiedliche Bedeutung. *Geistig* bezieht sich auf den Geist im Sinne von “menschlicher Verstand”:

- Der alte Mann ist *geistig* noch sehr lebhaft.

Geistlich nimmt jedoch auf Kirche und Religion Bezug und bedeutet “kirchlich, religiös”:

- Die *geistlichen* Werte werden im Alltag öfters vernachlässigt.

-gemäß/-mäßig

Sowohl *-gemäß* als auch *-mäßig* sind für die Bildung der Adjektive häufig auftretende Suffixe, deren Unterscheidung öfters große Schwierigkeiten bereitet. Das Suffix *-gemäß* bedeutet “einer bestimmten Sache entsprechend, sie betreffend”:

- Der Soldat handelte *befehlsgemäß* (= dem Befehl entsprechend).

Meint man aber “in der Art einer Sache”, so verwendet man das Suffix *-mäßig*:

- Der Lehrer sprach in einem *befehlsmäßigen* Ton.

gütig – gütlich

Obwohl diese ähnlich lautenden Adjektive sich vom Adjektiv *gut* herleiten, haben sie unterschiedliche Bedeutung. *Gütig* meint “freundlich, hilfsreich, gefällig, geduldig”:

- Er ist ein sehr *gütiger* Großvater.

Gütlich bedeutet dagegen “ohne Streit, in gegenseitigem Einverständnis”:

- Der Streit zwischen den beiden Schülern wurde *gütlich* beigelegt.

geschäftig – geschäftlich

Obwohl beide Adjektive vom Substantiv *Geschäft* abgeleitet wurden, tragen sie unterschiedliche Bedeutung. *Geschäftig* meint “sehr beschäftigt, ununterbrochen tätig”:

- Auf dem Markt herrscht *geschäftiges* Treiben

Das Adjektiv *geschäftlich* dagegen bedeutet “die Geschäfte betreffend, beruflich, nicht privat”:

- Herr Müller ist oft *geschäftlich* unterwegs.

-sprachig / -sprachlich

Bildet man Kompositaformen mit *-sprachig* und *-sprachlich*, so treten bezüglich der unterschiedlichen Bedeutung häufig Verwechslungen auf.

Mit *-sprachig* meint man “eine bestimmte Anzahl von Sprachen sprechend, in einer bestimmten Sprache abgefasst” und es kommt stets als Suffix einer Zusammenbildung vor.

- In Grenzregionen sind viele Menschen *zweisprachig*
- Die *deutschsprachigen* Teilnehmer hörten dem Redner aufmerksam zu.

Dagegen meint *sprachlich* “die Sprache betreffend.” Daher kann *sprachlich* auch alleinstehend vorkommen:

- Die *sprachliche* Entwicklung des Kindes ist ein langer Prozess.
- Der Aufsatz ist *sprachlich* hervorragend (= Die Ausdrucksweise betreffend).

Wie bereits erwähnt, kann *-sprachlich* auch als Zusammensetzung vorkommen:

- Bei seinem Vortrag gebrauchte er ein *umgangssprachliches* Wort.

stündig – stündlich

Bei Zeitangaben auf “-ig” wird die Dauer angezeigt. Aber die Adjektive auf “-lich” beziehen sich auf die Wiederholung einer bestimmten Sache:

- Das ist eine *2-stündige* Sitzung (= Die Sitzung dauert zwei Stunden).

Falls aber mit *stündlich* ein Adjektiv gebildet wird meint es “im Abstand einer bestimmten Anzahl von Stunden stattfindend, wiederkehrend”:

- Wegen schlechter Witterungsverhältnissen verkehrt der Bus *dreistündlich*. (= alle drei Stunden)

Hierbei ist hinzuzufügen, dass *stündlich* auch separat angewandt werden kann. In dieser Form meint es “jede Stunde auftretend, stattfindend”:

- Der Zustand des Schwerverletzten ändert sich *stündlich*.

Das Erklärungsprinzip für ...*stündig* und ...*stündlich* gilt auch für ...*minütig* [*seltner...minutig*]/...*minutlich*, ...*tägig*/...*täglich*, ...*wöchig*/wöchentlich, ...*monatig*/*monatlich*, ...*jährig*/*jährlich*.

verständlich – verständlich

Auf den ersten Blick trägt der Anschein dieser beiden Adjektive. Sie haben aber eine unterschiedliche Bedeutung. *Verständig* meint Personen, die fähig sind Situationen vernünftig zu beurteilen:

- Mehmet ist mit seinen 11 Jahren schon sehr *verständlich*.

Dagegen bedeutet *verständlich* “klar, deutlich, (gut) zu verstehen”:

- Das Verhalten des Beamten ist *verständlich*.
- Das Buch ist lang, aber *verständlich*.

zeitig – zeitlich

Zeitig meint “früh”:

- Der Arbeiter muss morgen *zeitig* aufstehen.

Zeitlich bedeutet “die Zeit betreffend”:

- Der Stadtbummel wird *zeitlich* sehr eng.

Hierbei ist noch zu betonen, dass *zeitlich* in der Substantivform ein veralteter Euphemismus des “Sterbens” ist:

- Der ehemalige Professor hat das *Zeitliche* gesegnet (= Er ist gestorben).

kindisch – kindlich

Obwohl beide Adjektive ihre Bedeutungen vom Substantiv “Kind” zeugen, tragen sie in der Anwendung unterschiedliche Bedeutung. *Kindisch* meint “wie ein Kind, aber im Sinne von albern, lächerlich”:

- Der Vater benimmt sich meist sehr *kindisch*.

Demgegenüber meint man mit *kindlich*: “einem Kinde entsprechend, in der Art eines Kindes, unschuldig, naiv”:

- Die Frau hat noch ein sehr *kindliches* Gesicht.

künstlerisch – künstlich

Die beiden Adjektive sind wegen ihrer formalen Ähnlichkeiten sehr leicht zu verwechseln. *Künstlerisch* meint “die Kunst, einen Künstler betreffend”:

- Der *künstlerische* Wert dieses Bildes ist unzahlbar.

Das formal ähnliche Adjektiv *künstlich* dagegen bedeutet: “unnatürlich, unecht, nachgemacht”:

- Der Schwerverletzte wird im Krankenhaus *künstlich* ernährt.

wider – wieder

Wegen der ähnlichen Aussprache kann es vorkommen, dass *wider* und *wieder* im Gebrauch verwechselt werden. Die heute selten gebrauchte Präposition *wider* fungiert im Sinne von “gegen”:

- Dieses Verhalten ist *wider* die Regeln.

Hierbei ist es hinzuzufügen, dass *wider* häufig in Komposita wie Widerwillen, widerlegen, widerspiegeln vorkommt. Dagegen meint das Adverb *wieder* “noch einmal, erneut”:

- Er hat *wieder* eine Straftat begangen.

zahlen – zählen

Obwohl die Spuren dieser beiden Verben zum Substantiv “Zahl” führen, unterscheiden sie sich in der Bedeutung beträchtlich. Das Verb wird ähnlich wie das präfigierte Verb “bezahlen” im Sinne von “eine Rechnung begleichen” verwendet:

- Ist es denn möglich, dass ich den Betrag in Raten *zahlen* kann?

Zählen dagegen besagt “die Feststellung wie viele Personen oder Dinge vorhanden sind”:

- Das Gerät kann die vorbeifahrenden Autos *zählen*.

umwandeln – verwandeln

Beide Verben sind vom Verb (sich) *wandeln* (= sich verändern, wechseln) abgeleitet. Aber bei der Anwendung dieser Verben stößt man auf Probleme. Um diese Verben zu unterscheiden, ist es wichtig zu wissen, dass *umwandeln* meist in Bezug auf Dinge gebraucht wird:

- Die Windkraft wird in elektrische Energie *umgewandelt*.

Verwandeln dagegen nimmt meistens Bezug auf Personen:

- (Besonders in Märchen) Der Prinz *verwandelte* sich in einen Frosch.
- Die Hexe *verwandelte* sich in eine Katze.

Hierbei erübrigt es sich noch zu betonen, dass beide Verben in manchen Situationen verwendbar sind:

- Nachdem er sein Erbe erworben hat, ist er wie *umgewandelt/verwandelt*.

schwer – schwierig

Schwer bezieht sich im Grunde genommen auf das “Gewicht”:

- Der Laskratftwagen ist *schwer* beladen.

Es ist aber auch möglich, dass *schwer* im übertragenen Sinne verwendet werden kann:

- Er leidet an einer *schweren* Krankheit.

Demgegenüber kann man *schwierig* nicht in Bezug auf “Gewicht” gebrauchen, da es stets Bezug auf abstrakte Dinge nimmt:

- * Der Koffer ist *schwierig* (falsch).

- Er befindet sich in einer *schwierigen* Lage.

Hierbei ist es nicht zu übersehen, dass *schwer* und *schwierig* auch bei manchen Situationen im gleichen Sinne verwendet werden kann:

- Diese Aufgabe ist *schwer/schwierig*.
- Es ist gar nicht leicht, dieses *schwere/schwierige* Problem zu lösen.

In der deutschen Sprache existieren auch Adjektive die auf *-al/-ell* enden und wegen unterschiedlichen Bedeutungen den Lehr- und Lernprozess erschweren. Zur Verdeutlichung werden einige Adjektive dieser Art unten aufgeführt:

general – generell

Die Form “*general-*”, die zur Bildung von Komposita dient meint “alles umfassend”:

- Die Regierung hat eine *Generalamnestie* erlassen.

Im Gegensatz dazu bedeutet *generell* als Adjektiv “allgemein” und als Adverb “grundsätzlich”:

- Viele Gesetze sind von *generellem* (= allgemeinem) Interesse.
- Wir verkaufen *generell* (= grundsätzlich) keine abgelaufene Ware.

real – reell

Das Adjektiv *real* meint “der Realität entsprechend, wirklich”:

- Sein Einkommen beträgt *real* 1000 Euro (Realeinkommen).

Demgegenüber trägt das Adjektiv *reell* nicht nur die Bedeutung “echt, wirklich” sondern auch “ehrlich, fair, zuverlässig”:

- Der Kaufmann hat sich das Geld *reell* verdient.

rational – rationell

Obwohl beide Adjektive vom Substantiv “Ratio” abgeleitet sind, haben sie unterschiedliche Bedeutung. *Rational* bedeutet “vernunftgemäß, vernünftig”:

- Als Richter muss er *rational* handeln und nicht emotional.

Das Adjektiv *rationell* aber trägt folgende Bedeutung: “zweckmäßig, wirtschaftlich effektiv, effizient”:

- Die Methode hat sich für sehr *rationell* erwiesen.

original – originell

Obwohl die Adjektive sich förmlich ähneln, tragen sie unterschiedliche Bedeutung. *Original* meint “ursprünglich, echt”:

- Dieses Gemälde ist *original*, es stammt aus dem 19. Jahrhundert.

Demgegenüber meint *originell* “neuartig und ungewöhnlich; eigenartig aber ideenreich und humorvoll”:

- Der Künstler hat meistens *originelle* Ideen.

4. Fazit

Schon anhand der “formalähnlichen Wörter” ist zu bemerken, wie kompliziert der Lernprozess für viele DaF/DaZ-Lerner ist. So könnte man z.B. die Adjektive, die auf *-al* und *-ell* enden als eine größere Barrikade im Fremdsprachenlernprozess ansehen, da sie auch konkurrierend ohne Bedeutungsänderung nebeneinander auftreten können. Hierzu wäre das Adjektiv *universal* als Beispiel anzugeben, weil es das Adjektiv *universell* als Doppelgänger hat. Da sich aber solche Doppelformen im Deutschen meistens nicht immer durchsetzen können, ist es möglich, dass entweder eines dieser Adjektive verblasst (z.B: *adverbial* anstatt *adverbiell*) oder dass beide Adjektive sich in der Bedeutung meist erheblich unterscheiden.

Die Wörter mit den Endungen “-ig” und “-lich” könnten den DaF/DaZ – Lernenden auch große Schwierigkeiten bereiten, da sie im Alltag ziemlich ähnlich artikuliert werden. Manche Wörter, die mit “-ig” enden werden [ç] (also: ch) ausgesprochen und sind deshalb von den Wörtern, die auf “-lich” enden phonetisch kaum zu unterscheiden. Aus diesem Grunde sollten sie im Unterrichtsprozess auch mit größerer Sorgfalt behandelt werden.

Diese Feststellungen deuten darauf hin, dass die formalähnlichen Wörter besonders in alltäglichen/authentischen Kontexten geschult werden sollten. Hierbei

wäre es sinnvoll zu betonen, dass auch diese Kategorie des Wortschatzes nach Bergemanns (2005: 16) Vorschlägen zu behandeln ist:

“Wortschatz sollte vom Lerner...
in sinnvollen Kontexten gelernt werden,
beim Lernen sinnvoll strukturiert werden, sodass begriffliche Zusammenhänge entstehen,
in möglichst vielen Bezugssystemen abgespeichert werden,
extensiv (verteilt) und nicht intensiv (massiert) gelernt werden,
mit bildhaften Vorstellungen verknüpft werden,
mit Humorvollem oder Absurdem verknüpft werden,
sowohl kognitiv als auch unter Berücksichtigung der Sinne verarbeitet werden,
mit persönlichen Inhalten gefüllt werden.”

Die oben erwähnten Kriterien sind von großem Belang, um die Wörter im Langzeitgedächtnis aufzubewahren und bei realen Kommunikationssituationen je nach Kontext auch einsetzen zu können. Werden diese Kriterien ausgeklammert, so haben die Lernenden nicht die geringste Chance, sich das mühevoll Vokabelpauken zu ersparen.

Literaturverzeichnis

- Balci, Tahir** (2009): *Grundzüge der deutsch-türkischen kontrastiven Grammatik*, Adana.
- Bergmann, Nicole** (2005): „Wörter lernen – Lerntechniken. Im Englischunterricht der Klassen 5 und 6.“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* (1), S. 15-20.
- Freudenstein, Reinhold** (1992): „Wählen Sie Kanal 93! Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert“, in: *Info DaF* (5), S. 543-550.
- Hufeisen, Britta und Neuner Gerhard** (1999): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin.
- Meerholz-Härle, Birgit** (2012): „Wortschatzvermittlung im DaZ-Unterricht.“, in: Kaufmann, Susan u.a. (Hg.): *Qualifiziert Unterrichten. Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Band 2, Ismaning, S. 1-34
- Müller, Bernd-Dietrich** (1998): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*, Berlin.
- Neuner, Gerhard** (1991): „Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung.“, in: *Deutsch als Fremdsprache* (2), S.76-83.
- Rohrer, Josef** (1984): *Die Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen*, Bochum.
- Spillmann, Hans Otto** (2004): *Einführung in die germanistische Linguistik*, Berlin.
- Storch, Günther** (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*, München.
- Tekin, Özlem** (2012): *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*, Tübingen.
- Willenberg, Heiner** (2008): „Wortschatz Deutsch“, in: DESI-Konsortium (Hg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, Weinheim/Basel, S. 72-80.
- Wahrig** (2008): *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin.
- Langenscheidt** (2008): *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin u. München.

Dialog der Kulturen und Texte oder die Migration der Übersetzung

Faruk Yücel, İzmir

Öz

Kültür ve Metinlerin Diyalogu ya da Çevirinin Göçü

Bu makalede, kültürlerarası buluşmaya zemin hazırlayan göç ile 'üçüncü bir alan' yaratarak kültürler arası anlaşmayı mümkün kılan çeviri olgusu karşılaştırılmaktadır. Bu bağlamda, her iki alanda kültürlerarasılığın önemi ve bunların birbirini nasıl biçimlendirdiği irdelenmektedir.

Çalışmanın odağında, çeviride yeni bir bakış açısı yaratan yapısökücü yaklaşımın kuramsal olarak çeviriyi nasıl etkilediği sorusu yatmaktadır. Bu çerçevede, göç ve çevirinin sonucunda oluşan kültürlerarasılık ilişkisi, uyum sağlamanın ve asimile etmenin aracı değil, güçler arasındaki dengesizliği ve üstün konumda olmayı sorgulayan yabancı olana karşı saygıyı nasıl oluşturduğu tartışılacaktır. Bu açıdan bakıldığında makalede, yapıcı bir niteliğe ve işleve sahip olan çeviri ve göçün farklı kültürler için devingen bir güce nasıl dönüşebileceği gösterilmeye çalışılacaktır.

Her iki kavram, insanların, daha doğrusu kültürlerin hareketliliğini sağlayarak, kapalı ve farklı dünyalara karşı kendini soyutlayan geleneksel kültür anlayışının geçersizliğine yol açmaktadır. Çünkü çeviri ve göç, kültürler arası iletişimi güçlendiren etmenlerin başında gelmektedir. Bu iletişim, kültürlerin birbirini tanımasını ve birbirine yaklaşmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda her iki kültürün kendi sınırlarını görmesine ve kendini tanımasına neden olmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çeviri, Göç, Hibrit, Diyalog, Öteki, Değişim.

Abstract

The Dialogue of Culture and Text or the Migration of Translation

The aim of this article is to compare migration as an intercultural confrontation and translation as a phenomenon creating a "Third Space" for cultural negotiation. In this frame it analyses what role interculturality plays in both areas and how these areas mutually reshape the other.

The study deals with how the deconstructive approaches that have triggered a new understanding in the field influence translation. In this context, the concept of interculturality brought both by translation and migration, should not be considered as a medium for harmonization and assimilation, but as a means of respect to the foreign that challenges the asymmetries and dominance between the powers. In this sense, the study will demonstrate how intercultural migration and translation enabling constructive and productive interaction can function as a dynamic potential for cultures.

Since translation and migration are two major restorative factors for intercultural communication, they create the mobility of people so of cultures which results in a reframing of the obsolete traditional perception of culture that relies on an isolated and homogenous culture model. This communication enables not only a new understanding of the other and a convergence of the cultures involved, but it also promotes a realisation of the self and its borders.

Keywords: Translation, Migration, Hybridity, Dialogue, the Other, Change.

Migration als Dialog

Obwohl das Migrationsphänomen so alt wie die Menschheitsgeschichte ist, gehört es zu den relevantesten und vieldiskutierten Themen des 21. Jahrhunderts. Das erklärt auch, warum für viele Länder und Gesellschaften heute das Zusammenleben mit kulturell, ethnisch und religiös verschiedenen Migranten zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist. Dieses Phänomen ermöglicht einen interkulturellen Kontakt, der zugleich auch einen doppelseitigen Austausch und einen Dialog der Kulturen begünstigt. Mit anderen Worten: der Austausch bzw. der Dialog der Kulturen kann dazu führen, dass Kulturen, die fremde Elemente in die "Eigene" aufnehmen oder die unmittelbar mit ihr in Kontakt stehen, ihre eigenen Werte und Normen in Frage stellen. Denn unter interkulturellem Dialog ist nicht nur im engeren Sinne die Verständigungs- oder Kommunikationsmöglichkeit zwischen den Kulturen, sondern auch die Auseinandersetzung und Hinterfragung sowohl der fremden als auch der eigenen Normen, Konzepte oder Werte zu verstehen. Dieser Dialog verweist zugleich auch auf die Erfahrung und das Wissen über kulturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen sowie die Erweiterung der Grenzen und die Flexibilität unseres Verstehvermögens. Daher kann die Auffassung vertreten werden, dass der interkulturelle Dialog, der von der internationalen Migrationsbewegung stark beeinflusst wird, im Zeitalter der Globalisierung immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Der interkulturelle Dialog findet insbesondere an Begegnungsorten verschiedener Kulturen eine Entfaltungsmöglichkeit, die von Migranten aus ökonomischen und politischen Gründen als Zielorte gewählt werden. Anders gesagt, der interkulturelle Dialog ist eine Folge von Migration, die die Gesellschaften geprägt hat und weiterhin prägen wird. Nicht nur negative Ereignisse wie Naturkatastrophen, ökonomische Krisen oder Kriege, sondern auch politische Entscheidungen, wie die Erweiterung der EU-Mitgliedschaft, haben Migrationen ausgelöst, die viele Länder direkt oder indirekt beeinflusst haben. Als Ergebnis großer Migrationswellen in verschiedenen Teilen der Erde haben sich kulturelle und soziale Grenzen verändert. Diese Veränderung hat auch dazu geführt, dass man sich von der einseitigen bzw. traditionellen Bewertung der Migrationsproblematik distanziert hat. Durch dieses Umdenken sind gleichfalls neue Ansätze in der Migrationsforschung entstanden, die sich mehr mit den sozialen und kulturellen Eigenschaften auseinandergesetzt haben. Aus dieser Perspektive gesehen, wurden in den Forschungen nicht die negativen Ausgangs- und Lebensbedingungen der Migranten thematisiert, sondern die Wirkung der Migration auf die Zielkultur in den Mittelpunkt dieser gesetzt. Somit wurden in der Migrationsforschung neue Themenbereiche eröffnet, die die Entstehung von transnationalen Räumen und Identitäten zum Gegenstand haben. In der Migrationsforschung kommen beispielsweise grenzüberschreitende Begriffe wie Fremdheit, Mobilität und Hybridität als Zeichen der Paradigmenwechsel häufiger vor, welche sich auch auf die Übersetzungsforschung widerspiegeln. Allgemein betrachtet korreliert der Migrationsbegriff aus metaphorischer und inhaltlicher Perspektive mit dem Übersetzungsbegriff. Das hängt eng damit zusammen, dass beide Begriffe in diesem Sinne einen Perspektivenwechsel bezeichnen, der Kulturen positiv beeinflussen kann. Ein wesentlicher Aspekt ist, dass die Muttersprache aus ihrem kulturellen und historischen Kontext herausgelöst und in einen anderen Kontext versetzt wird bzw. die Muttersprache in eine ‚andere‘ Sprache wandert. Die ‚andere‘ Sprache, die als eine ‚Übersetzung‘ rezipiert wird, kann von der

Zielsprache oder –kultur im Gegensatz zum Original als ein ‚fremder‘ bzw. als ein sekundärer Text bewertet werden.¹

Vorderobermeier und Wolf unterstützen diese Auffassung, indem sie zur Sprache bringen, dass die Übersetzung im Migrationskontext “als ein mentaler Prozess, als eine Bewusstwerdung kultureller Unterschiede - sei es im Kontext von Migration, Exil oder Reise (gesehen werden)” kann (2008: 13). Auch Bachmann-Medick verweist in diesem Rahmen auf einen neuen Übersetzungsansatz, der sich von der Transferfunktion distanziert und die Übersetzung als “Überwindung von Widerständen, fortwährende Verwandlung durch Überlagerung, wie sie für Migration kennzeichnend ist“ interpretiert (2009: 269).

Übersetzung als Migration der Texte

In diesem Artikel wird keine migrationsbezogene Analyse, die sich konkret auf eine Migrationsforschung stützt oder sich mit der Praxis der Übersetzung beschäftigt, durchgeführt, sondern es wird der Versuch unternommen, eine Analogie zwischen Migration als interkultureller Dialog und Übersetzung als Migration zu bilden. Dabei soll explizit betont werden, welche Rolle die Übersetzung in der Migration und im interkulturellen Dialog spielt, die nicht als Mittel zur Harmonisierung und Assimilation, sondern als Respekt gegenüber dem Fremden und Anderen interpretiert wird. Es soll also hinterfragt werden, wie sich asymmetrische Beziehungen oder die Dominanzpositionen gegenüber fremden Kulturen theoretisch auf das Übersetzungsphänomen widerspiegeln.

Die Begriffe Migration und Übersetzung können zu einem dynamischen Potential für Kulturen werden, indem konstruktive bzw. produktive Interaktionen ermöglicht werden. Doch um dieses Potential wahrnehmen zu können, ist es obligatorisch, sich von den sprach- und textorientierten Übersetzungsansätzen zu trennen. Denn ‚Übersetzung‘ als Begriff ist als solcher umfangreich und komplex, weshalb es nicht auf eine rein ausgangssprachlich-linguistische Perspektive reduziert werden kann. Relevant erscheint hier die Auffassung von Bachmann-Medick, die zutreffend bemerkt, dass die Übersetzung “eine komplexe Kulturtechnik (ist), mit der auch in schwierigen Kontakt- und Handlungssituationen durchaus selbstreflexiv mit Differenzerfahrungen, Code- und Ebenenwechseln umgegangen werden kann” (Bachmann-Medick 2012: 332). Die Übersetzung wird aus dieser Perspektive wesentlich breiter gefasst und nicht als eine Übertragung von Information oder sprachlichen Zeichen, sondern als Interpretation, Kommentierung und Reflektion aufgefasst. Bezeichnungen wie “kulturelle Übersetzung” oder “Kultur als Übersetzung”, die in den Übersetzungsforschungen benutzt werden, stehen für die mentale und kulturelle Übertragung von unterschiedlichen Verhältnissen und Verwebungen.

¹ Die Übersetzung wird aus diesem Grund von der Textwelt der Zielsprache ausgeschieden bzw. differenziert. Diese Einstellung ist im Rahmen der Übersetzungstheorie als ein Zeichen eines ausgangssprachlichen Übersetzungsansatzes zu deuten. Mit dem Paradigmenwechsel in der Übersetzung, die die Funktion der Übersetzung in der Zielkultur betont und die Unterscheidung von Original und Übersetzung aufhebt, wird die Übersetzung zum Bestandteil des zielsprachlichen Polysystems. Zum Begriff des Polysystems in der Übersetzungstheorie vgl. Even-Zohar 2009: 39-61.

Komplexe Ereignisse und Themen wie Transmigration, Hybridität, Dekonstruktion und Interkulturalität können im Zusammenhang mit der Übersetzung diskutiert werden, wenn man von einem zielkulturellen Übersetzungsansatz ausgeht. In diesen Ansätzen wird die Übersetzung zu einem relevanten Schlüsselbegriff, mit dem die Umwandlung der Kulturen, der Sprachen und der Identitäten zu erklären versucht wird. Es werden in diesem Rahmen durch die Übersetzung politische und kulturelle Manipulationen in der Sprache und in der Literatur konkreter dargestellt, die asymmetrische Machtverhältnisse zwischen den Kulturen, interkulturellen Identitätsformen und transkulturellen Kontakten aufklären. Zugleich werden somit kulturelle Vorurteile oder die Entstehung klischeehafter Bewertungen gegenüber fremden Kulturen deutlich gemacht. Das hat auch damit zu tun, dass die Übersetzung „als ein neuer Grundbegriff der Sozial- und Kulturwissenschaften bewertet (wird), die zu einer Leitperspektive für das Handeln in einer komplexen Lebenswelt, für jegliche Formen des interkulturellen Kontakts, für Disziplinenverknüpfungen und für methodisch geschärfte Komparatistik im Zeichen einer Neusicht des Kulturenvergleichs (expandiert)“ (Bachmann-Medick 2006: 239). Von diesem Gesichtspunkt ausgehend hat sich auch die Rolle des Übersetzers verändert. Er wird, so Feld, „nicht mehr lediglich als Handwerker oder Dienstleister, sondern als aktiver Mitgestalter gesellschaftlicher Dynamik (verstanden)“ (2011: 444). Doch sollte man nicht vergessen, dass viele Übersetzer, die zweisprachig und bikulturell sind, meistens selbst einen Migrationshintergrund haben oder mit der fremden Kultur sehr vertraut sind.

Die Auflösung der Grenzen

Man könnte mit Recht die Ansicht vertreten, dass der Vergleich und Kontakt zwischen den Kulturen am effektivsten in der Übersetzung und in der Migration hergestellt werden kann. In beiden Bereichen findet eine Grenzüberschreitung und –verschiebung statt, die sich vom klassischen Konzept der Einzelkulturen distanziert. Diese Grenzverschiebung ist auch ein Zeichen der Mobilität und Hybridität, die eine Bewegung zum Fremden und Anderen sein kann. Sie kann zugleich auch als eine Verwandlung interpretiert werden, die das ‚Eigene‘ und das ‚Fremde‘ während des Dialogs durchmachen. In diesem Zusammenhang kann behauptet werden, dass diese Verwandlung es ermöglicht, den Dialog zwischen den Kulturen zu erleichtern und zu intensivieren.

Durch die Vermischung der Sprachen und Kulturen, die von der Mobilität und der Hybridität ausgelöst wird, können neue bzw. hybride Gedanken und Identitäten zustande kommen, die wie eine Übersetzung einen freien Raum für Veränderungen schaffen können.² Es entsteht durch das Zusammentreffen der Kulturen ein Zwischenraum, der „die Erfahrungen von Heimatlosigkeit, Entwurzelung und Brüchen (...) zu einer dynamischen Kontaktzone (macht), in dem die Differenzen produktiv

² Auch die Menschen, die in ihrer vertrauten Welt mit Migranten konfrontiert werden, machen die Erfahrung, dass die gewohnte Sprache und Kultur für andere, die sie nicht besitzen, eine Barriere sein kann. Der Übersetzer kann diese Barriere zwischen dem Einheimischen und Fremden überwinden. Der Migrant, der sich mit der fremden Sprache auseinandersetzt, wird mit der Zeit selbst zum Übersetzer. Daher kann man die Ansicht vertreten, dass je mehr man mobil bleibt bzw. die Grenzen seines Bewusstseins erweitert und eine Sensibilität für das ‚Fremde‘ entwickelt, desto mehr wird man offener für das ‚Andere‘. Der Migrant als Gast unterbreitet daher die Möglichkeit, sich selbst zu hinterfragen und sich selbst kennen zu lernen.

verhandelt“ (Millner 2005: 9) werden können. Ähnlich wie in einer Migration überschreitet eine Übersetzung die Grenzen eines ausgangssprachlichen Textes, die als eine Mobilität der Kulturen und Weltanschauungen aufgefasst werden kann. Eigentlich wandern - oder besser gesagt „migrieren“ - Texte von Kultur zu Kultur und führen, wie Walter Benjamin betont, ihr Leben mit Hilfe der Übersetzung fort (Benjamin 1969: 158). Das neue Leben in der Zielkultur hängt nicht nur von ihm, sondern auch von seinen Lesern ab. Denn er wird im übertragenen Sinne als ‚fremder‘ Gast, der sich in das kulturelle Haus eines Landes niederlässt, anders gelesen und rezipiert. Obwohl man sich diesem Gast bzw. seiner Repräsentation durch den Text sowie dem Migranten gegenüber am Anfang gewöhnlich mit Skepsis verhält, weil er dem Einheimischen neue und andere Fragen stellen oder seine Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten verändern kann, kann er im kulturellen Dialog seine Grenzen erweitern. Diese Erweiterung durch die Übersetzung wird von Spivak, wie Rodríguez (2006) betont, als ein Weg gesehen, um näher an die Grenzen unserer eigenen Identität zu gelangen. Eigentlich zeigt uns die Übersetzung - wie der Migrant - die verschiedenen Gesichter und Geschichten der Menschheit. Gleichzeitig können sie den Unterschied zwischen dem Fremden und dem Eigenen aufheben, indem bewusst gemacht wird, dass das Fremde zum Bestandteil des Eigenen gemacht werden kann. Es kommt hier darauf an, dass die Relativität beider Begriffe es ermöglicht, die eingeschränkten Denkgewohnheiten und Lebenseinstellungen durchzubrechen.

Der Dialog mit dem Fremden in der Migration und Übersetzung erweitert aus dieser Perspektive gesehen die Grenzen des Denkens und macht den Einheimischen und den zielsprachlichen Leser sensibel und offener gegenüber dem Fremden. Der Fremde oder besser gesagt die Übersetzung wird für den zielsprachlichen Rezipienten zu einer Herausforderung, die zeigt, wie weit die Grenzen für die Verständigung bzw. Kommunikation sein können. Ihn zu diskriminieren oder zu übersehen, ist nichts als ein Zeichen der Ohnmacht und Unzulänglichkeit. Sobald der Migrant oder die Übersetzung unsere kulturellen und territorialen Grenzen überschreiten, werden sie, wie die deskriptivorientierten Übersetzungswissenschaftler Toury und Even-Zohar unterstreichen, zum Bestandteil unseres Kultursystems. Sie werden wie andere ausgangssprachliche Texte von den Bedingungen der Zielkultur und deren Texten geprägt und von ihnen beeinflusst (Toury 2009; Even-Zohar 2009). Sie immer mit dem „Originaltext“ zu vergleichen oder überhaupt einen Originaltext für die Übersetzung zu haben, ist manchmal eine vergebliche Bemühung, um das Fremde zu verstehen. Die erste Begegnung mit dem Fremden fängt eigentlich mit der Migration und Übersetzung an. Aus dieser Perspektive gesehen, wäre es nicht falsch, die Geschichte der Übersetzung unmittelbar anhand der Geschichte der Migration zu deuten. Ein wesentlicher Aspekt ist, dass beide Begriffe indirekt für kulturelle Vielfalt und hybride Identitäten stehen, die durch das Zusammentreffen und den interkulturellen Dialog zwischen dem Eigenen und dem Fremden zustande kommen. Dieses Treffen kann, wenn das Fremde in die ‚eigene‘ Kultur aufgenommen wird, für beide Seiten positive und innovative Vorteile bzw. Entwicklungen mit sich bringen. Die Bereitschaft voneinander zu lernen, hebt bewusst oder unbewusst aufgestellte Vorurteile und Klischees auf, was für diese Entwicklung ein entscheidender Faktor ist. Je mehr man voneinander lernt, indem man Texte in eine andere Sprache übersetzt oder versucht, die Migranten zu verstehen und mit ihnen kommuniziert, desto produktiver wird das Fremde wahrgenommen. Diese Wahrnehmung setzt einen Perspektivenwechsel voraus,

der auf mentaler und emotionaler Umstellung der Betroffenen beruht. Aus diesem Grund kann man die Migration, so Bachmann-Medick, als einen „komplizierte(n) Prozess der Übersetzung, als fortwährende Verwandlung, voller liminaler Spielräume, Durchgangsstadien und Irritationen“ verstehen (2009: 269). Diese Auffassung vertritt auch Dizdar, indem sie betont, dass sowohl die Migranten als auch die Translatoren sich in einer Zwischenzone bewegen, die „durch einen Widerstand gegen homogenisierende Tendenzen von Sprachen und Kulturen gekennzeichnet ist“ (2008: 97).³

Hier sollte auch die Feststellung zur Sprache gebracht werden, dass sowohl die Übersetzung als auch der Migrant sich während ihrer Reise in die Zielkultur sich verändern. Ein Vergleich mit der Ausgangssituation wäre hier unrealistisch, weil sie sich beide in einer Zwischenzone befinden, die nicht einseitig definierbar ist. Bei dieser Reise, die die Übersetzung von einer Sprache in die Andere macht, ist es verständlich, dass es sowohl unentbehrliche Verluste als auch Gewinne für beide Kulturen gibt. Auch der Migrant ist nicht mehr der Mensch, der er mal in seiner Heimat war. Der Ortswechsel bzw. die Mobilität hat seine Identität und sein Bewusstsein, die an einen bestimmten Ort und Raum gebunden waren, verändert. Wenn wir diese Veränderung auf die Übersetzung übertragen, könnte man in dieser Hinsicht betonen, dass die Übersetzung, wie die Migration, für die Zielkultur eine Bereicherung sein kann. Denn die Übersetzung ist eine auf bestimmten Aspekten beruhende Auswahl eines Übersetzers oder eines Auftraggebers, die offensichtlich aus einem interkulturellen Dialog hervorgeht und diese auch fördert bzw. fördern sollte.

Um die Relation zwischen den Begriffen „Migration“, „Übersetzung“, „Kultur“ und „Dialog“ bestmöglich bewerten zu können, ist an dieser Stelle eine Auseinandersetzung mit Bhabhas Hybriditätskonzept zweckmäßig. In diesem Konzept befinden sich die Migranten in einem zwischenräumlichen Übergang, den Bhabha als einen „Dritten Raum“ bezeichnet, in dem sich keine festen Identifikationen bilden können (2000: 5). Nach Bhabha lässt die kulturelle Transformation durch „Migration, Diaspora, Verschiebung, Neuverortung – (...) den Prozess kultureller Übersetzung zu einer komplexen Form der Signifikation werden“ (ebd.: 172). Dieser Zwischenraum verleiht der Kultur eine Dynamik, die gegen die hierarchische Erstarrung der Werte und Normen ist (Christine/Lewicki 2005). Hier werden die Machtverhältnisse zwischen den Kulturen, die auf einem starren Zentrum-Peripherieverhältnis beruhen, kritisch

³ Diese Tendenz ist explizit in der Sprache der Literatur zu sehen. Die Sprache ist nicht nur ein Kommunikations- oder ein Darstellungsinstrument, sondern sie prägt unsere Welt- und unsere Kulturanschauung. Aus diesem Grund werden die Sprachregeln verändert, sogar zerstört. Somit verliert die Sprache die Kontrolle bzw. die Herrschaft über das Denken. Wie Grimm betont, verweist Bhabha in diesem Sinne auf den kolonialen Herrschaftsdiskurs, wo die Sprache „in der Lage ist, die andere zu demaskieren und so deren Autorität zu unterminieren“ (1997: 40). Indem die Sprache sich von der eingebetteten Kultur distanziert und in eine andere Kultur migriert, verliert sie ihre Macht und nimmt dem Migrant sein Selbstvertrauen. Er wird in der fremden Umgebung, wo seine Sprache ihm nicht helfen kann, für eine bestimmte Zeit „sprachlos“. Sein Vertrauen an die Sprache geht somit verloren. Doch um die Angst zu überwinden, sucht er Vertrauen und Hilfe bei einem Übersetzer, dem er sich fest anbindet. Ohne seine Unterstützung ist er den Gefahren ausgeliefert. Je mehr er die andere Sprache versteht und seine Gedanken in die andere Sprache übersetzen kann, wird diese Gefahr immer geringer und das Vertrauen grösser. Wie Wolf mit Recht unterstreicht, ist die Sprache im Migrationskontext „einer kontinuierlichen Transformation ausgesetzt, durch die die fremde Sprache zur eigenen und die eigene zur fremden werden“ (2008: 29). Diese Transformation ist aber nicht einseitig zu verstehen.

hinterfragt. Wie Vorderobermeier und Wolf bemerken, wird die Hybridität als Gegenbegriff zum Hierarchischen, Monologischen und Hegemonialen interpretiert (2008: 9). Im Gegensatz zu diesen Begriffen, wird die Migration als eine relative und dynamische Einstellung aufgefasst, die sie wie folgt zur Sprache bringen: "Migration (ist) nicht mehr eine Bewegung zwischen einem Ausgangs- und Endpunkt, sondern sie rückt das Ungleichzeitige und die Dislozierung in den Vordergrund, die den steten Perspektivenwechsel privilegier(t)" (Vorderobermeier/Wolf 2008: 11). Wie ersichtlich, verweisen Vorderobermeier/Wolf in diesem Zitat auf die kulturellen Differenzen, die durch Grenzüberschreitungen der Normen und der Werte sichtbar werden. Das erklärt auch, warum im kulturellen Kontext nicht Begriffe wie "Stabilität", "Dominanz" und "Dualität", sondern "Diskontinuität", "Brüche" und "Differenz" eine relevante Rolle spielen. Diese Feststellung ist auch eine Folge, die begründet, warum die Übersetzer und Migranten, so Dizdar, "stets zwischen den Kulturen unterwegs" (2008: 96) sind.⁴ Ihre Mobilität und Flexibilität macht sie undefinierbar bzw. verleiht ihnen eine hybride Identität, die sie im "dritten Raum" verwirklichen können. In diesem freien Raum für Verhandlungen können bestehende Machtverhältnisse kritisiert und hinterfragt werden, weil sie als Migranten und Übersetzer die Differenzen zwischen den Kulturen besser wahrnehmen können. Aus diesem Grund sind sie als ‚Fremde‘ gegenüber ‚Fremden‘ stets offener. Doch nachdem das ‚Fremde‘ mit dem ‚Anderen‘ in Dialog tritt und anfängt, die Grenzen im Zwischenraum zu vermischen, findet ein interkultureller Austausch statt. Bei dieser Vermischung im Zwischenraum treten dichotome Beziehungen miteinander in Kontakt und verlieren ihre Bedeutung, weil sie sich danach gegenseitig auflösen.

Schlussfolgerung

Die obigen Ausführungen haben gezeigt, dass der Dialog im Migrations- und Übersetzungskontext einer kontinuierlichen Transformation ausgesetzt ist, die das Fremde in das Eigene und das Eigene in das Fremden umwandelt. Diese Transformation verweist auf eine hybride Identität, die keinen Platz für das Hierarchische und Hegemoniale lässt. Sie bringt die Stimme der Minderheit und des Anderen effektiver zur Sprache. In diesem Rahmen heben die Migration/der Migrant und die Übersetzung/der Übersetzer die ersten Barrieren zwischen den Kulturen auf, indem sie die Begegnung bzw. den Dialog mit dem Fremden und dem Anderen realisieren. In

⁴ Am deutlichsten ist dieser Perspektivenwechsel in der interkulturellen Literatur zu sehen, wo sich Identitäten, Sprachen und Kulturen auf fiktiver Ebene vermischen können. Ein interessantes Beispiel dafür sind Emine Sevgi Özdamars Romane, in denen die Schriftstellerin von ihrem Migrationshintergrund Gebrauch macht und in diesen Texten eine Sprache und Welt schafft, die wie eine verfremdende Pseudo-Übersetzung klingt. Özdamar spielt mit der Sprache, indem sie eine Art Übersetzersprache benutzt, die auf einen symbolischen Sprachverlust und eine Deplatzierung verweist. Die fiktiven Erzählerinnen in ihren Romanen *Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus* (1999) und *Die Mutterzunge* (2002) bewegen sich wie in einer Übersetzung zwischen zwei verschiedenen Welten und Sprachen, ohne sie voneinander zu trennen. Diese Texte, die stark von der Migrationsthematik geprägt sind, können als ein Zeichen des Dialogs und des Austauschs rezipiert werden. Daher können diese Texte als kulturelle Übersetzungen bezeichnet werden. Denn hier werden kulturelle Differenzen, ohne sie sprachlich und kulturell für die Zielsprachleser einzubürgern, dargestellt. Diese Darstellungsart kann im übertragenen Sinne als die Sichtbarkeit der Schriftstellerin als Übersetzerin bezeichnet werden. Eigentlich übernimmt die Schriftstellerin Özdamar die Rolle einer Migrantin, die in ihren Texten selbst übersetzt.

zwei Sprachen und Kulturen leben zu müssen oder zu wollen, was für die Migration und Übersetzung unentbehrlich ist, macht die Gesellschaft und das Individuum einerseits für Differenzen sensibler und andererseits legt sie die Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen offen.

Darüber hinaus sprengt die Mobilität der Menschen und Texte den Rahmen der traditionellen Auffassung von Kultur und Identität, die durch ein isoliertes bzw. homogenes und asymmetrisches Kulturkonzept geprägt sind. Das ist auch der Grund, warum interkulturelle Begegnungen durch Migration und Übersetzungen gefördert werden. Der Dialog zwischen den Kulturen prägt und verändert die Wahrnehmung des Fremden und des Eigenen im positiven Sinne und ermöglicht das interkulturelle Lernen von- und miteinander. Migrationen und Übersetzungen zeigen explizit, wie mit der fremden Kultur umgegangen wird und was man von ihr lernen kann. Daher sind sie zugleich auch ein Zeichen der Selbstwahrnehmung und Offenheit gegenüber dem Fremden und Anderen. Beide Phänomene können in diesem Sinne kulturelle Veränderungen widerspiegeln oder diese schaffen, indem sie uns einen Spiegel vorhalten und im Dialog mit dem Fremden uns helfen, Vorurteile und Missverständnisse aufzuheben.

Literaturverzeichnis

- Bachmann-Medick, Doris** (2009): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Hamburg.
- Bachmann-Medick, Doris** (2012): Menschenrechte als Übersetzungsproblem. *Geschichte und Gesellschaft*, 38, Göttingen, S. 331-359.
- Barthes, Roland** (2007): "Der Tod des Autors", in: Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard u.a. (Hg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*, Stuttgart, S. 185-193.
- Benjamin, Walter** (1969): "Die Aufgabe des Übersetzers", in: Störig, Hans Joachim (Hg.): *Das Problem des Übersetzens*, Darmstadt, S. 156-169.
- Bhabha, Homi** (2000): *Die Verortung der Kultur*, Tübingen.
- Dizdar, Dilek** (2008): "Die Mutterzunge drehen. Erfahrungen aus und mit einem Text", in: Vorderobermeier, Gisella/ Wolf, Michaela (Hg.): *"Meine Sprache grenzt mich ab..." Transkulturalität und kulturelle Übersetzung im Kontext von Migration*, Wien, S. 95-110.
- Engel, Christine / Lewicki, Roman** (Hg.) (2005): "Vorwort. Konzepte von Interkulturalität", in: Dies. (Hg.): *Interkulturalität: Slawistische Fallstudien /Interkulturowość: Studia Slawistyczne, Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft: Slavica Aenipontana*; (12), verfügbar unter:<https://www.uibk.ac.at/slawistik/pdf/interkvw.pdf> [letztes Zugriffsdatum 18.08.2016].
- Even-Zohar, Itamar** (2009): "Polysystemtheorie" (Übersetzung: C. Adams u.a.), in: Hagemann, Susanne (Hg.): *Deskriptive Übersetzungsforschung*, Berlin, S. 39-61.
- Feld, Natalia** (2011): "Von der Migrationswissenschaft zu translationswissenschaftlichen Entwürfe", in: Friess, Nina / Ganschow, Inna u.a. (Hg.): *Texturen – Identitäten – Theorien. Ergebnisse des Arbeitstreffens des Jungen Forums Slawische Literaturwissenschaft in Trier*, Potsdam, S. 443-460.
- Grimm, Sabine** (1997): *Einfach hybrid! Kulturkritische Ansätze der Postcolonial Studies*, iz3w, Nr. 223, verfügbar unter: <http://www.freiburg-postkolonial.de/Seiten/grimm-postkolonialismus.pdf> [letztes Zugriffsdatum 20.07.2016].
- Millner, Alexander** (2005): "Zwischen den Worten, den Welten", in: Sofronieva, Tzveta (Hg.): *Verbotene Worte: Eine Anthologie*, München, S. 9-13.

- Özdamar, Emine Sevgi** (1999): *Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus*, Köln.
- Özdamar, Emine Sevgi** (2002): *Mutterzunge*. Erzählungen, Köln.
- Rodríguez, Gutierrez** (2006): *Positionalität übersetzen. Über postkoloniale Verschränkungen und transversales Verstehen* (Übersetzung: Hito Steyerl), verfügbar unter: <http://eipcp.net/transversal/0606/gutierrez-rodriquez/de> [letztes Zugriffsdatum 25.08.2016].
- Toury, Gideon** (2009): "Wesen und Rolle von Normen in der Translation" (Übersetzung: C. Brown), in: Hagemann, Susanne (Hg.): *Deskriptive Übersetzungsforschung*, Berlin, S. 93-112.
- Vorderobermeier, Gisella / Wolf, Michaela** (Hg.) (2008): "Einleitung: ‚Bleiben, um zu gehen?‘ Zum Prozesscharakter von Übersetzen und Migration", in: Dies. (Hg.): *„Meine Sprache grenzt mich ab...“ Transkulturalität und kulturelle Übersetzung im Kontext von Migration*, Wien, S. 7-17.
- Wolf, Michaela** (2008): "Zur kulturellen Übersetzung der Migration: Theoretische Vorüberlegungen", in: Vorderobermeier, Gisella / Wolf, Michaela (Hg.): *„Meine Sprache grenzt mich ab...“ Transkulturalität und kulturelle Übersetzung im Kontext von Migration*, Wien, S. 21-36.

Ardıl Çeviri Eğitiminde Not Alma'nın Önemi ve Not Alma Duyarlılığının Pekiştirilmesi

Emra Durukan, Mersin

Öz

Ardıl çeviride not alma eğitimi konusuna ilişkin Türkçe kaynakların oldukça sınırlı olmasıyla birlikte, not alma, özellikle ardıl çeviri eğitiminde üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Çevirmen adayları büyük oranda, duyduğu her şeyi not alma ile anladığını not alma arasındaki ayrımı algılayacak duyarlılığa henüz sahip olmamaktadırlar. Sözlü çeviride not almanın ilkelerine ilişkin, yabancı kaynaklarda birbirinden farklı çok sayıda görüş olmasına rağmen, çıkarsama yoluyla bazı temel ilkeler belirlemek, özellikle sözlü çeviri eğitimi açısından fayda sağlayacaktır. Çalışmanın amacı, sözlü çeviride not almanın önemini irdelemenin ve söz konusu temel ilkeleri somutlaştırmanın yanı sıra, sözlü çeviri eğitiminde not alma duyarlılığını geliştirici bir açılım sunmakta belirginleşmektedir. Bu çalışma kapsamında önerilen alıştırmalar, öğrencilerde not alma duyarlılığının ve bilincinin gelişmesine katkı sağlayacak nitelikte olup, duyduğunu anlama, ifade gücü, belleği güçlendirme, bilgi donanımı ve genel kültür konularına da didaktik anlamda önemli ölçüde katkılar sağlayacak nitelikte bir alıştırmadır.

Anahtar Sözcükler: not alma, ardıl çeviri eğitimi, dinlediğini anlama, çeviribilim.

Abstract

The Relevance of Taking Notes in Consecutive Interpreting and Intensifying the Sensibility for Taking Notes

It is a fact that taking notes, especially in consecutive interpreting education, plays a crucial role. However, the availability of Turkish resources for note taking in consecutive translation is very limited. Translator candidates do not yet have the sensitivity to perceive the distinction between taking a note of everything they hear and taking notes that they understand. Despite the fact that there are many different views on the principles of taking notes in interpreting, there are different opinions on foreign sources; some inference will benefit especially in terms of oral translation education. The aim of the present study is to enlighten the significance of taking notes in verbal conversation and to provide a breakthrough that enhances the sensitivity of taking notes in verbal translation education as well as to embody the basic principles in question. The exercise recommended in the context of this study is a quality that will contribute to the development of the sensitivity and awareness of students in taking notes and is an exercise to provide meaningful contributions to listening, empowering expressing, memory strengthening, information equipment and general culture issues in a didactic sense.

Key words: taking notes, teaching consecutive interpreting, listening, translation studies.

1. Giriş

Not alma, dinleyerek edinilen ve daha sonra olabildiğince eksiksiz bir biçimde yeniden hatırlanması istenilen bilgilerin, hafızadan çağrılmasını sağlayacak yazılı bir destektir. Bir konuşmayı dinleme eyleminden sonra, edinilen bilgileri büyük ölçüde eksiltmeden ve yeniden kullanmak üzere not alma gereksinimi duyulur. Örneğin öğrenci ya da akademisyen bir konferans ya da seminer konuşması sırasında, muhabir bir röportaj

sırasında, raportör bir toplantı sırasında, gezgin bir seyahat sırasında, öğrenci bir ders ve çevirmen ardıl çeviri sırasında not alma gereksinimi duyar. İnsan belleği antrenman yoluyla geliştirilebilir olsa da, özellikle profesyonel işler düzeyinde insanın dinlediği her şeyi not almaksızın yeniden çağırabilmesi, nadir rastlanan bir durumdur. Ancak yıllarca aynı uzmanlık alanında çalışmak ya da örneğin deneyimli bir çevirmen olarak hâkim olunan bir konuda ve belki konuşmacıyı (gerek bakış açısı gerekse dil kullanımını açısından) artık tanıyor olmak koşuluyla çeviri yapmak durumlarında, not alma gereksinimi duyulmayabilir.

Not alma, sözlü çevirinin bir türü olan ardıl çevirinin önemli aşamalarından bir tanesidir ve bu boyutuyla bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Sözlü çeviride not alma, zamanın kısıtlı olması ve dinleyici önünde gerçekleşmesi özellikleriyle, yukarıda anılan diğer not alma durumlarından ayrılmaktadır (Doğan 1999: 55).

Ardıl çeviri süreci kabaca üçe ayrılabilir: Dinlediğini anlama, not alma ve ifade etme.¹ Özetle ifade etmek gerekirse, sözlü çeviri sürecinin sağlıklı tamamlanabilmesi için, çevirmen kaynak ve erek dile hâkim olmalıdır, ayrıca art alan bilgisine ve not alma becerisine de sahip olmalıdır. Kaynak dil hâkimiyeti ve art alan bilgisi, dinlediğini anlamayı; erek dil hâkimiyeti, anladığını yeniden ifade etmeyi, yani ifade gücünü; not alma becerisi ise, dinlediğini ve anladığını bellekte depolamayı ve hatırlamayı sağlamaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere, sözlü çeviri sürecinde not alma bir amaç değil, belleği ve hatırlamayı destekleyen bir araçtır².

2. Ardıl Çeviride Not Almanın Ön Koşulu: Duyduğunu Anlama

Henüz deneyim sahibi olmayan sözlü çevirmen adayları, yani çeviri bölümü öğrencileri, sözlü çeviride not almanın, duyulan sözcükleri not alma anlamına geldiği yanlışına kapılabilmektedirler (Bkz. aynı zamanda Laukova 2005: 93, Kalina 1998: 240). Ancak bu varsayımın aksine, sözlü çeviride not almanın sağlıklı gerçekleşebilmesi için, öncelikle *dinlediğini anlama* sürecinin sağlıklı gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunun için de, kaynak dile hâkim olmak, kuşkusuz ön koşuldur. Nitekim kaynak ve erek dil hâkimiyetinin ileri düzeyde olması, sözlü çeviri mesleğine atılmak isteyen sözlü çevirmenler için var sayılan bir özellik olarak da kabul edilmektedir (Doğan 2003: 81-82; Bührig 1999: 248).

Dil hâkimiyeti, sadece yabancı dil için değil, ana dili için de geçerli olup, salt dil derslerinde edinilebilecek bir özellik değildir. Gerek yabancı dil gerekse anadili hâkimiyeti, belirli bir düzeyde dil duyarlılığı gerektirmektedir. Bu duyarlılık da ancak zaman içerisinde, ilgili kişinin dille ilgilenmesi, okuma bilinci geliştirmesi, iyi bir dinleyici ve meraklı, araştırmacı bir kişi olması sonucunda gelişebilmektedir.³

¹ Gile (1995), *Çaba Modelinde* ardıl çeviri için üç bileşen önermektedir: 1. Dinleme ve çözümleme ya da kavrama çabası, 2. Konuşma üretimi çabası, 3. Kısa süreli bellek çabası (bkz. Doğan 2003: 144). Kısa süreli bellek çabası, ardıl çeviride “kendine özgü üst düzey zihinsel işlemler gerektiren” not alma aşamasını da dâhil etmektedir (Doğan 2003: 149).

² Not almanın öğrenciler tarafından bir amaç gibi algılanıp sözlü çeviri sürecini olumsuz etkileyen bir unsur olarak ortaya çıktığına ilişkin bkz. aynı zamanda Laukova 2005: 97-98.

³ Bu kişisel özelliklerin, sözlü çevirmende öngörülen karakteristik özellikler arasında yer alması da bu nedendir. Sözlü çevirmende öngörülen kişisel özellikler için bkz. Doğan 2003: 79-94.

Duyduğunu anlama becerisi, okuduğunu anlama becerisi ile benzeşiktir ve birbirinden ayrı düşünülemez; her iki beceri de dil duyarlılığı, ilgi ve merak gerektirir. Bu iki becerinin birbirini beslediği ve bilgi depolamanın birer yolu olduğu açıktır. Bellekte depolanan bilgi arttıkça yeni bilgiyi konumlandırma kolaylaşmaktadır. Bu nedenle nitelikli bir sözlü çevirmen olma, salt ders ortamında teorik ya da sözlü çeviri uygulamalarıyla gerçekleşecek bir sonuç değildir; ancak emek gerektiren bir deneyim sürecinin sonucunda söz konusu olabilecek bir olgudur.

Özetle söylenebilir ki, sözlü çevirmen için sağlıklı not alma, kaynak dilde duyduğunu anlama becerisinin gelişmişliği ile; duyduğunu anlama becerisinin gelişmişliği de, dil duyarlılığının gelişmişliği ile doğru orantılıdır. Dil duyarlılığının gelişmişliği ise ilgili, meraklı, iyi bir dinleyici olan, okuma bilinci oluşmuş bir bireyde söz konusu olabilmektedir. Demek ki, söz konusu kişisel özelliklere sahip olan bir sözlü çevirmen adayını, not almada da başarılı olabilecektir. Öğrencinin, duyduğunu anlama konusundaki donanımının tam olduğu var sayılırsa⁴, not almanın işlev ve özelliklerine ilişkin bilgi eksikliği, sözlü çeviri ya da not alma derslerinde giderilebilir bir bilgi eksikliğidir. Bu bağlamda sözlü çeviride not almanın tanımı, işlevleri ve yöntemleri üzerinde durmak anlamlı olacaktır.

3. Ardıl Çeviride Not Alma Konulu Yaklaşımlar

Not almanın tanımına, işlevine, yöntemine ve eğitimine ilişkin birbirinden farklı bilimsel yaklaşımlar mevcuttur. Örneğin, not almanın yöntemine ilişkin ilk çalışmayı yayınlayan Rozan (1956), not almanın bir bellek desteği olduğunu ileri sürmektedir ve notların erek dilde tutulmasını önermenin yanı sıra, not almanın bir not defteri üzerinde ve belirli bir düzen çerçevesinde gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Seleskovitch (1975) not almayı, anlam birimlerini not alma (*note idéique*) ve sözcükleri not alma (*note verbale*) şeklinde ikiye ayırmaktadır ve sözlü çevirmende bilgi, deneyim ve özgüvenin artmasıyla not alma hacminin azaldığını ileri sürmektedir.

Kirchhoff (1979) ardıl çeviride not almanın işlevini, belleğin desteklenmesi üzere, amaç odaklı ve bilinçli bir yeniden oluşturma yardımı olarak tanımlamaktadır. Kirchhoff'a göre, not alma, konuşmayı anlama sırasında bellekte kayıt edilen soyut resmin çağrışması için somut bir kayıttır. Bu bağlamda not almanın, duyulan konuşmanın zihinde analiz edilmesi ve anlaşılması aşamalarından sonra başlaması gerektiği kanısındadır. Kirchhoff, bellek ile not alma arasındaki etkileşimi, *mikro-yapısal* ve *makro-yapısal* işlev kavramlarıyla tanımlamaktadır. Buna göre bellek makro-yapısal işlev, not alma ise mikro-yapısal işlev taşımaktadır.

Ilg (1988), ardıl çeviri konusunda deneyimsiz öğrencilerin hataya düşmemesi bakımından, not alma tekniklerinin mutlaka ardıl çeviri eğitiminin bir parçası olması gerektiğini savunmaktadır. Bunun yanı sıra Ilg, sadece yabancı dilden anadiline ardıl

⁴ Türkiye'de günümüz çeviri öğrencilerinin ağırlıklı profili düşünüldüğünde, bu noktada da sorunlarla karşılaşılabilirdiği bir gerçektir, ancak ilgili sorun, ya sözlü çeviri ders dönemine gelinmeden önce çözülmelidir ya da sözlü çeviri dersi, dil hâkimiyeti ve dil duyarlılığı konusunda nispeten daha gelişmiş olan öğrenciler tarafından seçilmelidir. Aksi takdirde sözlü çeviri dersinden gerçekçi bir verim almak söz konusu olmayacaktır. Türkiye'de günümüz çeviri bölümleri öğrencilerinin profiline ilişkin bkz. aynı zamanda Durukan (2016).

çeviri yapan sözlü çevirmenler için, kaynak dilde not alınması gerektiğini ifade eder. Ancak bu önerisini ilkeselleştirmekten kaçınırken, ardıl çeviride notların, yabancı dil, anadili ve üçüncü bir dil olmak üzere karma tutulabileceği görüşündedir. Ardıl çeviri sırasında not almanın ağırlıklı olarak kısaltmalarla gerçekleştiğini savlar ve kısaltmaların oldukça yoğun kullanıldığı ardıl çeviri not örnekleri verir. İlg ayrıca, not kâğıdının düzenli olması gerektiği üzerinde de durur.

Seleskovitch/Lederer (1989) ise ardıl çeviride ilkesel olarak anadiline çevrildiğini var sayarak, ardıl çeviride notların erek dilde tutulması gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Yine aynı çalışmalarında Seleskovitch/Lederer ayrıca, ilgili öğretim elemanının önerdiği simgeleri ezberleme eğiliminin ortaya çıkacağını öngörerek, ardıl çeviri eğitiminde öğrencilerin simgeler kullanmamalarının daha faydalı olacağını savunmaktadırlar. Belirli anlam birimlerinin yazılı olarak kaydedilebilmesi için, ardıl çeviri sırasında doğaçlama resimlerin üretilmesi taraftarıdır. Bu bağlamda, ardıl çeviri sırasında tutulan notların tamamen öznel ve bir başkası tarafından anlaşılacak nitelikte olduğunu da vurgulamaktadırlar. Aynı zamanda da tutulan notların düzeninin dahi, bellek için bir destek oluşturacağını kaydetmektedirler.

2012 yılında yayınlanan çalışmasında Matyssek ise, Seleskovitch/Lederer'in yaklaşımının tersine, ilkesel olarak anadilinden çeviri yapıldığı varsayımından hareketle, ardıl çeviride tutulan notların anadiline hâkimiyet gerekçesiyle kaynak dilde olması gerektiğini öne sürmektedir. Simgelerin mutlaka kullanılması gerektiğini ifade eden Matyssek, önerdiği simgelerin, anlamın pekişmesine yardımcı, ekonomik ve sözcüklerden uzak olduğunu savunmaktadır. Matyssek, alınacak en etkili notun, en kısa alınan not olduğunu da vurgulamaktadır ve notların ardıl çeviride ağırlıklı bir rol oynamadığını, aksine belleğin esas olduğunu düşünenlerdendir. Not almanın zamanlamasına ilişkin de, sözlü çevirmenin, anlam bütünlüğünü yakalama amacını taşıdığı için, konuşmayla eşzamanlı değil, ondan biraz daha geç gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, konuşmacının ilerleyen bölümlerinde sözlü çevirmenin yorulması nedeniyle, anlamı yakalayıp bilgileri belleğine depolamak yerine, daha yoğun olarak sözcükleri not almayı tercih ettiği görüşündedir. Matyssek aynı çalışmasında not alma düzeninin önemine de işaret etmektedir.

Gile (1991), amaç odaklı bir not alma eğitiminin sözlü çeviri derslerine mutlaka dâhil olması gerektiğini belirtir. Bu yaklaşımını, geliştirmiş olduğu “Çaba Modeli”⁵ temelinde, sözlü çevirmenin sarf ettiği zamanın ve çabanın en aza indirgenmesi gerekliliğiyle gerekçelendirmektedir. Gile'e göre, sözlü çeviri öğrencileri, ardıl çeviri uygulaması sırasında not almaya başladıkları anda çeviri performansları önemli ölçüde düşmektedir. Gile, öğrencilerin, ardıl çeviri performansı için sarf edilmesi gereken çabanın, not alma sırasında sarf etmelerini buna sebep göstermektedir. Bunun yanı sıra Gile, erek dilde not alınmasına karşı durmasını da Çaba Modeli temelinde açıklamaktadır ve erek dilde not almanın, yine gereksiz bir çaba anlamına geleceğini ifade etmektedir. Ardıl çeviride not alma tekniğine ilişkin, sembollerin kullanılmasının, Çaba Modeli çerçevesinde sözlü çevirmenin işini kolaylaştıracağını ileri sürmektedir. Bu nedenle Gile, sözlü çeviri eğitimi kapsamında öğrencilerin belirli sembolleri edinmesini son derece yararlı bulmaktadır.

⁵ Effort Model (Gile 1991).

Bu ve konuya ilişkin diğer yaklaşımların içeriklerindeki farklılıklardan hareketle, sözlü çevirinin özellikle eğitiminde not almanın yerine, önemine ve temel ilkelerine ilişkin bir fikir birliğinin olmadığı, fikirlerin ayrışmasının başlıca sebebinin ise sözlü çeviri eğitimine yönelik bazı ilke ve yöntemlere ilişkin bilimsel çalışmaların niceliksel anlamda yetersiz olduğu açıktır (Kalina 1998: 238). Ancak buna rağmen, not almanın salt öznel, kişisel ve belirli alışkanlıklara bağlı olarak gelişen bir olgu olduğunu söylemek için de kanıtlayıcı bilimsel çalışmalar bulunmamaktadır (Andres 2002: 58). Bu bağlamda ardıl çeviride not alma eğitimine ilişkin içeriksel bir irdelemeye geçmeden önce, öncelikle ardıl çeviride not almanın işlevini somutlaştırmak, ardıl çeviride not alma eğitimi açısından önem taşımaktadır.

Yukarıda özetle anılan yaklaşımlar birçok noktada farklılık göstermektedir ancak söz konusu yaklaşımlar da temel alınarak not almanın işlevine ilişkin bazı genel çıkarımlar yapmak olanaklıdır. Ardıl çeviri öğrencilerini not almanın bu işlevleri hakkında bilinçlendirmek de, ardıl çeviri performanslarına engel teşkil etmeyecek biçimde ve amaç odaklı not almalarına yardımcı olacaktır.

4. Ardıl Çeviride Not Almanın İşlevi

Ardıl çeviride not almanın başlıca işlevi, sözlü çevirmenin duyduğunu ve anladığını erek dilde yeniden ifade edebilmesi için belleğine depoladığı bilgileri çağırma ve destek olmasında belirginleşmektedir.⁶ Ardıl çeviride zaman baskısı nedeniyle öncelikle kısa süreli bellek devrededir. Zaman baskısı ve buna bağlı oluşabilecek stres nedeniyle⁷, duyulan konuşmanın belirli kesitlerinin unutulma ya da atlanma olasılığı mevcuttur. Not almanın önemi ve işlevi tam da bu noktada somutlaşmaktadır.⁸ Duyulan konuşmaya ilişkin söz konusu eksiltmelerin gerçekleşmemesi ve olabildiğince tam bir aktarmanın gerçekleşebilmesi amacıyla⁹, sözlü çevirmen dinlerken amacına uygun bir biçimde not almalıdır. Bu notlar da, belleğine depoladığı bilgilerin, erek dilde ifade etme aşamasında, her birinin anlam bütünlüğü içinde yeniden çağrışmasını sağlamalıdır.¹⁰ Etkili not alma becerisi, çevirmene, gerektiğinde oldukça uzun konuşma kesitlerini bile zorlanmadan ve erek dile retorik bir dil kullanımıyla aktarma olanağını sağlamaktadır (Laukova 2005: 94). “Birey bu etkinliği gerçekleştirirken zihinsel aşamalardan geçmek durumundadır: Dinlemek [...] – Anlamak – Analiz Etmek – Seçmek – Not etmek (Özbay 2005: 88)” (aktaran Şahin/Aydın/Sevim 2011: 30).

⁶ Sözlü çevirmen, unutmamak amacıyla ve daha sonra üzerinde durmak üzere, duyduğu sözcükleri olduğu haliyle not almaz; aksine, duyduğu sesleri anlar, analiz eder ve elde ettiği anlam birimini temsilen, daha sonra kendisinde çağrışım yapacak uygun bir biçimde not alır (bkz. aynı zamanda örneğin Kautz 2000: 313, Kirchhoff 1979, Seleskovitch/Lederer 1989, Özbay 2005).

⁷ “Ardıl çeviri sırasında not alma sırasında [...] bellek üzerindeki yük zamanın kısıtlı olması, dinleyici önünde gerçekleşen ve topluma hitap etmeyi gerektiren bir etkinlik olması nedeniyle diğerlerinden farklılaşmaktadır” (Doğan 1999: 55).

⁸ Bir düşünce gayet iyi anlaşılabilir ve bir bilgi olarak edinilmiş olabilir. Buna rağmen, doğal bir düşünce çağrışımı ile uygun anda ortaya çıkması durumunda, sözlü çeviri sırasında bu düşüncenin aktarılmasının unutulabilme olasılığı vardır. Sözlü çeviride not almanın işlevi, işte böyle bir durumu önlemektir. Sözlü çeviri sırasında sağlıklı not tutma, önemli düşüncelerin zamanında çağrışmasını sağlamaktadır (bkz. Kapp 1984: 99).

⁹ Çünkü sözlü çeviride çevirmen, konuşmanın anlamını aktarma yükümlülüğünü taşır (Laukova 2005: 94).

¹⁰ “[...] notlar bellek fonksiyonlarını önemli ölçüde artırabilmektedir” (Şahin/Aydın/Sevim 2011: 30).

Not alma aynı zamanda sözlü çevirmenin dinlediği konuşmayı, yazıyla pekiştirerek kısa süreli belleğe ve hatta kısmen uzun süreli belleğe depolamasına yardımcı bir araçtır. Farklı bir ifadeyle, sözlü çevirmenin aldığı notlar, ilgili bilgilerin ve anlam bütünlüklerinin belleğe yerleşmesine de yardımcı olmaktadır (Aktaş 2013: 82). Bazı ardıl çeviri durumlarında (deneyimli) sözlü çevirmen, iyi bir belleğe sahip olmakla birlikte etkili bir not alma yöntemi uygulayarak, duyduğu bilgileri kısa süreli belleğine o kadar iyi kaydeder ki, erek dilde sözlü metin oluşturma aşamasında notlarının çoğuna bakma gereği bile duymaz. (Rozan 1956, Seleskovitch 1975)

Bu bağlamda not almanın, gerek bilgilerin belleğe yerleştirilmesi aşamasında ve gerekse de erek dilde ifade etme aşamasında önemli bir yardımcı araç işlevi gördüğü söylenebilir (Kalina 1998: 245).

5. Not Almanın Temel İlkeleri

Etkili not almanın söz konusu işlevlerini yerine getirebilmesi için, sözlü çevirmen adayının, yani ardıl çeviri öğrencisinin, not almaya ilişkin bazı temel ilkeler konusunda bilinçlenmesi ve duyarlılık geliştirmesi gerekmektedir. Ardıl çeviride not almaya ilişkin yukarıda özetlenen bilimsel yaklaşımlar doğrultusunda, söz konusu ilkelerin özetle, *anlamın not alınması, not almanın öznel olması, ekonomik not alma, alınan notun anlaşılabilirliği ve not alma sırasında zamanın iyi değerlendirilmesi* noktalarından oluştuğu söylenebilir.

5.1. Anlamın Not Alınması

Sağlıklı ve amaç odaklı not alma, dil yapılarından bağımsız olarak ve ardıl çevirmenin duyulan konuşmanın içeriğini ve anlamını kavramasından sonra gerçekleşebilir. Algılanan içerik, sözcük yapıları olarak değil, resimler ve çağrışımlar olarak akılda görselleşmektedir ve bireye özgü işaretlemelerle kayıt altına alınmaktadır. Dil yapısı ise ancak daha sonraki aşamada, erek dilde ifade etme aşamasında yeniden devreye girer. Bu bağlamda, henüz deneyim sahibi olmayan sözlü çeviri öğrencilerinde gözlemlenebilen yaygın kanının aksine, kaynak dilde duyulan sözcükler değil, kavranan anlam birimlerinin, erek dilde ifade etme aşamasında yeniden çağrışacak şekilde not alınması, not almanın başlıca ilkelerindendir (Chen 2016: 153).

5.2. Ekonomik Not Alma

Ardıl çeviride sağlıklı ve etkili not alma bağlamında, alınan notun hacmi önem taşımaktadır (Andres 2002: 104 vd.). Ardıl çeviride not almaya ilişkin, sözcüklerin değil anlam birimlerinin not alındığına ilişkin başlıca ilke düşünüldüğünde, alınan notun hacminin, konuşma metninin hacmiyle eşit ya da benzer olması beklentisi anlamsız ve yanlıştır. Ardıl çeviri sırasında duyulan konuşmaya ilişkin alınan notlar, kapsadıkları sözcükler bağlamında hiçbir zaman tam olamayacağı gibi, duyulan anlam birimlerinin yeniden ifade etme aşamasında çağrışımları için yetersiz de olmamalıdır. Bu bağlamda sözlü çevirmenin, duyduğu anlamı yeniden hatırlamasını sağlayabilecek göstergeleri iyi saptaması ve sözlü çeviri sırasında kısıtlı olan zamanı gerek anlama gerek not alma gerekse yeniden ifade etme aşamalarında iyi değerlendirmesi gerekmektedir. Özellikle kısıtlı olan zaman düşünüldüğünde, sözlü çevirmenin en az sayıda göstergeyle en iyi ve en eksiksiz hatırlamayı sağlayabilmesi esastır.

5.3. Not Almanın Öznelliği

Ardıl çeviri sırasında sözlü çevirmen not alırken format, simge, kısaltma, resim, sözcük, dil tercihi gibi konularda bireysel davranır (Kalina 1998: 246). Farklı bir ifadeyle, yukarıda anılan ve etkili not alma bağlamında yönlendirici olan söz konusu temel ilkeler haricinde, evrensel ya da belirli dil çiftlerine yönelik genel geçer kısaltma, simge, resim, temsili sözcük gibi standart tabloların mevcudiyeti söz konusu olmadığı gibi, böyle bir ezber beklentisi anlamlı da değildir. Nitekim her bir sözlü çevirmen farklı bireysel donanımlara sahiptir ve bu nedenle, çağrışımları ve çağrışımları hatırlatıcı notları da birbirinden farklı olacaktır. Elbette istatistikî veriler, tarihler, özel isimler gibi notlar birçok sözlü çevirmende aynı olabilir. Bunun haricinde, ardıl çeviride etkili not alma becerisini geliştirmek bağlamında özellikle, sözlü çevirmenin öznel olarak kullanmaya alışmış olduğu kısaltmalar ve simgeler kullanmasının, anlam birimlerini zamanında çağrıştırma ve sağlıklı hatırlama konusunda etkili olacağı söylenebilir. Farklı bir ifadeyle, ardıl çeviri sırasında not alırken kullanılacak göstergeler kısa vadede ezberlenmemeli, zaman içerisinde yerleşmiş olmalıdır. Aksi takdirde, alınan notun destek sağlamak yerine, hatırlamayı gerçekleştirememesi nedeniyle soruna sebep olma olasılığı yüksektir.

Bilim alanında, profesyonellerin erek dilde not aldığı yönünde hâkim bir görüş olduğu düşünülse de (Laukova 2005: 97), aslında bu noktada ardıl çeviride not almaya ilişkin yaklaşımlarda görüş ayrılıkları mevcuttur (bkz. bu çalışmada bölüm 3). Belki de sözlü çevirmenin, sözlü çeviri hangi dil yönünde olursa olsun anadilinde ya da daha hâkim olduğu dilde not alma eğilimi gösterdiği söylenebilir. Ancak ardıl çeviride alınan notun dili konusunda bir ilke belirlemek anlamlı değildir. Sözlü çevirmenlerin zaman zaman karma not aldığı bile söz konusudur. Bu nedenle ardıl çeviri sırasında hangi dilde not alınacağı konusu da aslında sözlü çevirmenin, amaç doğrultusunda karar vermesi gerektiği bir konudur, yani öznedir.

5.4. Notun Anlaşılabilirliği

Ardıl çeviri sırasında sözlü çevirmen not alırken format, simge, kısaltma, resim, sözcük, dil tercihi gibi konularda öznedir, yani hangi göstergelyi nasıl kullanacağına kendisi karar verir; ancak aldığı notun her şeyden önce kendisi tarafından anlaşılması gerektiği, ardıl çeviride elbette bir temel ilkedir (Andres 2002: 84 vd.). Anlaşılabilirlik bu bağlamda iki yönlü bir içeriğe sahiptir: okunaklılık ve çağrıştırma işlevi.

Ardıl çevirinin gerçekleştiği koşullar genellikle belirli bir ölçüde stresi de beraberinde getirmektedir. Bu koşullar altında alınan notların hatırlama işlemine önemli bir destek sağladığı açıktır. Öncelikle her ne kadar zaman baskısı söz konusu olsa da, sözlü çevirmen okunaklılık anlamında kendi notunu okuyabilecek düzenlilikte yazmalıdır. Aksi takdirde aldığı notun hiçbir işlevselliği kalmayacaktır.

Bunun yanı sıra duyduğunu anlama aşamasında alınan notlar, çağrıştırma işlevini yerine getirebilecek yeterlilikte olmalıdır. Ardıl çeviride ekonomik not alma, temel ilkelerden bir tanesidir, ancak sözlü çevirmen amacı doğrultusunda, ekonomik not almayla yeterli not alma arasındaki dengeyi iyi oluşturabilmelidir.

5.5. Not Almada Zamanı İyi Değerlendirme

Sözlü çevirinin tüm aşamalarında olduğu gibi, ardıl çeviride not alma sırasında da zamanı verimli kullanma, başarılı bir performans hedefleyen sözlü çevirmen tarafından dikkate alınması gereken temel bir ilkedir (Andres 2002: 85 vd.). Sözlü çevirmen, kısıtlı bir zaman diliminde hem duyduğunu anlama işlemini hem de not alma işlemini gerçekleştirmektedir ve konuşmacı konuşmasını bitirdikten kısa bir süre sonra erek dilde ifade etme aşamasına geçmelidir. Sözlü çevirmen, çeviri sürecinin herhangi bir aşamasında zamanı iyi kullanamazsa, bir sonraki aşamanın sağlıklı ilerlemesini engelleyebilir. Bu nedenle ardıl çevirmen oldukça kısa bir süre zarfında, üstelik etkili bir biçimde not alma konusunda kendisini geliştirmiş olmalıdır. Bu kısa süre içerisinde gerekli ve gereksiz bilgileri filtreleyip anlam birimlerinin çağrışmasını ve hatırlanmasını sağlayacak öznel göstergeleri hem ekonomik, hem okunaklı, hem de yeterli bir şekilde not alabilmelidir.

6. Sözlü Çeviri Eğitimi ve Not Almanın Temel İlkeleri

Ardıl çeviride not almaya ilişkin her bir ilke için, dikkate alınmadığı takdirde not almanın destek sağlamak yerine ardıl çeviri performansını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Ardıl çeviride not almaya ilişkin evrensel formüller ezberleme beklentisi gerçekçi değildir. Kendilerini tanıma ve geliştirme aşamasında olan öğrencilere, söz konusu temel ilkeleri dikkate almanın, etkili ve amaç odaklı not alma konusunda onları başarıya ulaştıracağı bilinci edindirilmelidir. Dersi bu yönde şekillendirerek uygun alıştırmalar yaptırmak, ardıl çeviri performansı doğrultusunda önemli bir katkı sağlamak anlamına gelecektir.

Sayılan bu temel ilkeleri birbirinden ayrı düşünüp ayrı ayrı edindirmeye çalışmak yerine, ardıl çevirmen davranışını belirleyen bir bütünün parçaları ve bir not alma becerisi olarak aktarmak mümkündür. Nitekim söz konusu bu temel ilkeler, ardıl çeviri sürecinde birbirine bağlı (ve birbirini tamamlayan) birer unsur gibi düşünülmelidir. Örneğin duyduğunu anlama sağlıklı gerçekleşmediğinde, ekonomik not alma da sağlıklı gerçekleşemez; ekonomik not alma gerçekleşmediğinde, ardıl çevirmen zamanı verimli kullanmakta da zorlanacaktır.

Yavaş not alma, duyduğunu anlamayı (yani izleyen kesiti not almayı) engelleyebilirken, gereğinden fazla ekonomik not alma, çağrışımı zorlaştırabileceği için erek dilde ifade etmeyi engelleyecektir. Kısa vadede ezberlenen kısaltmalar yine hatırlamayı sağlamadığı için erek dilde ifade etmeyi engellerken, fazla not alma konuşmayı kaçırıp düşük bir ardıl çeviri performansına neden olabilecektir. Ardıl çeviri eğitiminde öğrencilerin performanslarını iyileştirmek için, etkili alıştırmalarla bu ilkelerin pekişeceği ve bir uyum içinde birbirini tamamlayacağı bilinci kazandırılmalıdır.

7. Sözlü Çeviri Eğitiminde Not Alma Bilincini Geliştirme

Ardıl çeviride not almaya ilişkin mevcut bilimsel yaklaşımlar, sözlü çeviri öğrencilerinin not almaya ilişkin ağırlıklı yanlış kanıları ve etkili not almanın alıştırmaya yoluyla edinilebileceği gerçekleri göz önünde bulundurulduğunda, not alma tekniklerinin ve ilkelerinin sözlü çeviri eğitimine dâhil olması gerektiği kanısı

oluşmaktadır (bkz. aynı zamanda Laukova 2005, Ilg 1988, Gile 1991). Not alma becerilerini edindirme eğitimi, sözlü çeviri derslerine entegre edilebileceği gibi, yükseköğrenimin üçüncü ya da dördüncü lisans yılında ayrı bir ders olarak da sunulabilir. Bu uygulamalar ardıl çeviri performanslarını artırma yönünde son derece yararlı olacaktır.

Etkili not alma konusunda öğrencilerin duyarlılığını ve bilincini geliştirmek, not almanın işlevlerini somutlaştırmak ve not alma ilkelerini edindirmek amacıyla, derste çeşitli alıştırmalar yapmak olanaklıdır. Sadece not alma becerilerini geliştirmek amaçlı ve anadilinde dil içi bir alıştırma, bu alıştırmalar içinde bir seçenek oluşturmaktadır. Bu alıştırmada öğretim elemanı, anadilinde daha önce hazırlamış olduğu bir konuşma yapar ya da konuşma niteliğinde yine daha önce hazırlanmış bir metin okur. Dil içi bir alıştırma olması bakımından metin uzun olabilir. Kullanılan metinler, dil düzeyi açısından öğrenci profiline uygun ve genel kültürün geliştirilmesi bakımından da nitelikli bir içeriğe sahip olmalıdır. Öğretim elemanı metnin tamamını konuşma temposunda sunarken öğrenciler konuşma boyunca not alırlar. Konuşma bittikten sonra öğretim elemanı öğrencilere belirli bir süre tanır ve öğrencilerin tuttıkları notların yardımıyla yine anadilinde aynı metni yazmalarını ister. Alıştırma bittikten sonra, her bir öğrencinin metni değerlendirilir, olası hataların kaynağı tartışılır, sağlıksız not almaya bağlı sorunlar üzerinde durulur. En iyi metin ile en sorunlu metin, not almanın katkısının pekişmesi amacıyla karşılaştırılabilir. Bu alıştırmaların didaktik açıdan birçok faydası vardır. Duyulan bir metni kısa süreli bellekte depolamayı içermesi bakımından bir bellek çalışmasıdır. Metnin içeriğini anlamaya odaklanılması gerektiği için, genel kültür ve bilgi donanımına katkı yapmaktadır. Dinlemeyi ve yazmayı dâhil etmesi bakımından duyduğunu anlama ve ifade gücü becerilerini pekiştirme işlevi taşır. Ortaya çıkan metinlerdeki sorunların, hatalı not almaya bağlı olduğunu somutlaştırmak ve not alma becerilerine ilişkin bilinci ve duyarlılığı kazandırmak açısından da ayrı bir didaktik değer taşımaktadır.

İlerleyen derslerde aynı alıştırmayı çift dilli yapmak yerinde olacaktır. Farklı bir ifadeyle, öğrencilerden, yabancı dilde okunan metni dinlerken not almaları ve bu defa anadilinde yazmaları istenir. Aynı alıştırmaların anadilinden yabancı dil yönünde yapılması da olanaklıdır. Bu alıştırmayı çift dilli yapmak, yabancı dilde de duyduğunu anlama ve ifade gücü becerilerinin pekişmesine yardımcı olacaktır. Aynı zamanda not almanın önemli bir yardımcı araç olduğu bilinci de pekişerek gelişecektir.

Ardıl çeviride etkili not alma becerisi kazandırma amacıyla verilen derslerde öğrencilerin, not alma hacmiyle bellek gücünün ters bir orantı içinde olduğunu kavramalarını sağlamak oldukça önemlidir; bellek ne kadar güçlüyse, alınan notların hacmi azalmaktadır, zayıf bir bellek ise daha fazla not almayı gerektirir. Duyduğunu anlama becerisiyle sağlıklı not almanın doğru orantılı olduğunu göstermek de, ardıl çeviri eğitimi açısından aynı ölçüde önem taşımaktadır. Öncelikle öğrencilerin bildikleri ve hâkim oldukları bir konuda duyduklarını not aldırdıktan sonra, konuyu anlattırmak ya da yazdırmak ve daha sonra da öğrencilerin pek hâkim olmadıkları ve hazırlanmadıkları bir konuda duyduklarını anlattırmak ya da yazdırmak ve iki durumdaki performansları karşılaştırmak, not almada anlamamanın yerini ve önemini somutlaştıracaktır. Söz konusu alıştırmaların tekrarlanması yardımıyla öğrenciler, anlamamanın gerçekleşemediği durumlarda not almanın da faydası olamayacağı konusunda bilinçlendirilmiş olacaklardır. Özellikle bu tip dil içi alıştırmalar, duyulan

sözcükleri harfiyen ve sırasıyla not alma çabasının anlamsızlığını somutlaştıracak ve ardıl çeviride performans düşüklüğünü sadece yabancı dil hâkimiyetindeki zayıflığa bağlamanın gerçekçi olmadığını da gösterecektir. Sorunun büyük bir bölümünün not alma ilkelerine uyulmamasına, yani not alma konusunda bilincin ve duyarlılığın gelişmemiş olmasına dayandığı görülecektir. Performans düşüklüğünün hem yabancı dil hem de anadili kapsamındaki dil duyarlılığının yeterince gelişmemiş olması sebebiyle, anlama ve yeniden ifade etme aşamalarının sağlıklı gerçekleşmesine de bağlı olduğu somutlaşacaktır.

8. Sonuç

Ardıl çeviride not alma, dinlediğini anlama aşaması tamamlanmadan sağlıklı gerçekleştirilemez. Duyduğunu anlama, gelişmiş bir anadili ve yabancı dil duyarlılığı gerektirmektedir. Not almanın tanımına, işlevine ve ilkelerine ilişkin çok sayıda farklı bilimsel yaklaşımlar da olsa ve not alma bazı yönleriyle olabildiğince öznel de olsa, özellikle sözlü çeviri eğitiminde yararlı olabilecek bazı temel ilkeler oluşturulabilir. Bu temel ilkelerin dikkate alınması ve sözlü çeviri derslerinde kullanılarak, ardıl çevirmen adayları olan öğrencilere not alma becerisi konusunda duyarlılık kazandırılması durumunda, ilgili öğrencilerin ardıl çeviri performanslarının artacağı anlaşılmaktadır.

Ardıl çevirmen adayının etkili bir not alma becerisi edinmesi amaçlanmaktaysa, her şeyden önce, ardıl çeviride not tutmanın ne olduğunu, hangi ön koşullarla gerçekleşebileceğini ve hangi işlevler taşıdığını bilmesi sağlanmalıdır.

Ardıl çeviride not alma, hem duyduğu anlam birimlerini belleğine daha kalıcı bir biçimde depolama işleviyle, hem de erek dilde ifade etme aşamasında depolanan bilgileri hatırlama işleviyle sözlü çevirmenin önemli bir yardımcı aracıdır.

Ardıl çeviride not almanın temel ilkeleri, *anlamanın not alınması, not almanın öznel olması, ekonomik not alma, alınan notun anlaşılabilirliği ve not alma sırasında zamanın iyi değerlendirilmesi* şeklinde özetlenebilir. Etkili not almanın ilkeleri sözlü çeviri eğitimi sırasında edinilebilir niteliktedir. Bu bağlamda her bir sözlü çevirmen adayı, not almanın temel ilkelerini kavrayıp öznel bir not tutma tekniği ve biçimi geliştirmelidir. Not alma becerisi ancak, bol miktarda duyduğunu anlama ve ardıl çeviri alıştırmaları yapılarak ve aynı zamanda gerek anadili gerekse yabancı dil hâkimiyeti ve duyarlılığı geliştirilerek edinilebilecek bir beceridir.

Bu çalışma kapsamında önerilen, başlangıçta sadece not alma odaklı dil içi uygulanan, daha sonra ise sözlü çeviri etkinliğine yönelik çift dilli de uygulanabilecek *duyduğunu anlama ve not alma alıştırmaları*, öğrencilerde not alma duyarlılığının ve bilincinin gelişmesine katkı sağlayacak niteliktedir. Söz konusu alıştırma, not almaya ilişkin duyarlılığın gelişmesinin yanı sıra, duyduğunu anlama, ifade gücü, belleği güçlendirme, bilgi donanımı ve genel kültür konularına da önemli ölçüde katkılar sağlayacak niteliğiyle didaktik anlamda da değer taşımaktadır.

Kaynakça

- Aktaş, Tahsin** (2013): "Notationsprache als Gedächtnisunterstützendes Mittel beim Konsekutivdolmetschen". *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 2013/1, s. 81-90.
- Andres, Dörte** (2002): *Konsekutivdolmetschen und Notation*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Bührig, Kirstin** (1999): "Konsekutives Übersetzen Englisch-Deutsch". Gerzymisch-Arbogast, Heidrun / Gile, Daniel / House, Juliane / Rothkegel, Annely (Hg.): *Wege der Übersetzungs – und Dolmetschforschung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 241-266.
- Chen, Sijia** (2016): "Note-taking in consecutive interpreting: A review with special focus on Chinese and English literature". *The Journal on Specialised Translation* (26), s. 151-171.
- Doğan, Aymil** (1999): "Konuşmalardan Not Alma Becerisine Genel Bakış". *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, Aralık 1999, Ankara Hacettepe Üniversitesi, s. 55-64.
- Doğan, Aymil** (2003): *Sözlü Çeviri. Çalışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Hacettepe Doktorlar Yayınevi.
- Durukan, Emra** (2016): "Çeviri Odaklı Karşılaştırmalı Dilbilgisinin Temel Çeviri Becerisi Edinimindeki Önemi." *Journal Of Language Education And Research*, 2016 (2) s. 41-52.
- Gile, Daniel** (1991): "The processing capacity issue in conference interpretation". *Babel* 37, S. 15-27.
- Gile, Daniel** (1995): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Ilg, Gérard** (1988): "La prise de notes en interprétation consécutive. Une orientation générale". *Paralleles* 9, s. 9-13.
- Kalina, Sylvia** (1998): *Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kapp, Volker** (Hg.) (1984): *Übersetzer und Dolmetscher*. Tübingen.
- Kautz, Ulrich** (2000): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München.
- Kirchhoff, Hella** (1979): "Die Notationsprache als Hilfsmittel des Konferenzdolmetschers im Konsekutivvorgang". Mair & Sallager (eds.): *Sprachtheorie und Sprachenpraxis. Festschrift für Henri Vernay zu seinem 60. Geburtstag*, s. 121-133.
- Laukova, Jana** (2005): "Zur Rolle der Dolmetschernotizen beim Konsekutivdolmetschen, Ein Erfahrungsbericht". *Linguistik Online* 2/05, s. 93-98.
- Matyssek, Heinz** (1989): *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher. Ein Weg zur sprachunabhängigen Notation. Teil 1 und Teil 2*. Heidelberg: Julius Groos.
- Özbay, Murat** (2005): *Bir Dil Becerisi olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Roza, Jean-François** (1956) [1959², 1973³]: *La prise de notes en interprétation consecutive*. Genf: Georg.
- Seleskovitch, Danica** (1975): *Langage, langues et mémoire. Etude de la prise de notes en interprétation consécutive. Lettres modernes, Cahiers Champollion*. Paris: Minard.
- Seleskovitch, Danica / Lederer, Marianne** (1989): "Pédagogie raisonnée de l'interprétation". Collection *Traductologie* 4. Paris: Didier Erudition.
- Şahin, Abdullah / Adın, Gülnur / Sevim, Oğuzhan** (2011): "Cornell Not Alma Tekniğinin Dinlenen Metni Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Nisan (29), s. 29-36.

Tarihe Yön Veren Çeviriler Septuaginta ve Reşid Taşı (Rosetta)

Emra Durukan, Mersin

Öz

Bu çalışmada, tarih boyunca yapılmış çeviriler arasından, tarihin seyrine yön verenler içinde bulunan Septuaginta adlı Tevrat çevirisi ve Reşid taşının çevirisi irdelenmektedir. Çalışmanın amacı, çevirinin her zaman sadece işlev odaklı bir uygulamadan ibaret olmadığını; bilakis sosyoloji, siyaset, ekonomi, din gibi alanlarla etkileşim içerisinde bulunan ve insanlık tarihini belirleyebilecek ölçüde önemli bir etkinlik olabileceğini belirginleştirmektir. Çalışmada, ilgili çevirilerin tarihi olgular üzerindeki etkileri ortaya konmaktadır. Çalışma kapsamında irdelenen her bir çeviri etkinliği, ortaya çıkış nedenleri ve – özellikle de tarih akışının seyrini değiştirecek – etkileri bakımından ele alınıp yorumlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çeviri Tarihi, Tevrat, Septuaginta, Rosetta, hiyeroglif.

Abstract

Translations Leading History: Septuagint and Rosetta

In this study, among the translations made throughout history, the translation of the Torah called Septuaginta and the translation of the Rosetta stone, which have both guided history, are examined. The aim of the work is to concretize that translation is not always just a function-oriented application; but it is also an important activity that can interact with sociology, politics, economics and religion and can even be as important as to determine human history. In the study, the effects of the mentioned translations on historical events are revealed. Each translation activity examined in the scope of the study is interpreted in terms of its causes and effects that especially were able to change the flow of history.

Keywords: translation history, Torah, Septuagint, Rosetta, hieroglyph.

1. Giriş

Çeviribilim çalışmaları çerçevesinde çeviriye ilişkin farklı dönemlerde farklı tanımlar geliştirilmiştir. Bu bağlamda çevirinin örneğin iletişim odaklı bir kodlama işi (Kade 1980: 75 vd.), bir anlam aktarımı ya da yorumlama (Seleskovitch/Lederer 1984: 8 vd.) veya kültürler arası ve duruma bağlı bir aktarım (Reiß ve Vermeer 1991: 58) olarak tanımlandığını içeren çok sayıda yaklaşım görmek mümkündür¹. Ancak tarih penceresinden irdelendiğinde çevirinin tanımsal sınırlarının önemli ölçüde genişlediği de gözlemlenebilir. Bu bağlamda bu çalışmada (edinilen tarihsel ve arkeolojik belge ve bilgilerin sınırları dâhilinde) insanlık tarihi boyunca çevirinin salt kendi özsel tanımları dışında, tarih çizgisinin seyrini dahi değiştirebilecek bir güce ve işleve sahip olduğu irdelenmektedir.

¹ Yaklaşımların niceliği için bkz. örneğin Stolze 2011:5 vd.

Belirlenmiş bu amaç doğrultusunda, Hellenistik Dönem ve Yakın Çağ dönemlerinde gerçekleştirilmiş ve örneğin medeniyet tarihi, kültür ve düşünce tarihi, din, uluslararası sosyolojik ve siyasi ilişkiler açısından oldukça büyük bir önem taşıyan, birbirinden bağımsız iki ayrı çeviri etkinliği ele alınmaktadır. Bunlar kronolojik sırasıyla *Septuaginta* adlı Tevrat çevirisi (MÖ 3. yüzyıl) ve *Reşid Taşı* (Rosetta Stone) yazıtının çevirisi (19. yy) etkinlikleridir.

Çalışma, ilgili dönemlerin tarihi, ideolojik, dini ve kültürel koşullarını göz önünde bulundurarak, bu koşullar altında yapılmış olan çevirilerin amaç, işlev ve etkilerini somutlaştırma amacını taşımaktadır. Ayrıca yine çalışmanın amacı; ele alınan çevirilerin kendi koşullarına göre medeniyet tarihi, kültür ve düşünce tarihi, din, uluslararası sosyolojik ve ideolojik ilişkiler açısından nasıl bir anlam ve önem taşıdığını saptamaktır. Salt çeviri tarihinin aktarılmasının ve gerçekleştirilmiş çevirilerin kronolojik bir sıra içinde yansıtılmasının ötesinde, bu çalışma, birbirinden bağımsız çeşitli dönemlerde gerçekleştirilen iki çeviri etkinliğinin, tarihin seyrinin değişmesine nasıl ve hangi ölçüde katkı sağladığını ve hatta bu seyri değiştirdiğini ortaya koyma amacındadır.

2. Tevrat ve Tevrat'ın Yunancaya Çevirisi Septuaginta

2.1 Tevrat, Septuaginta ve Hellenizasyon

Septuaginta², Tevrat'ın İbrancadan Yunancaya yapılmış çevirisine verilen isimdir. Tevrat, 1947-1956 yılları arasında Filistin'de Ölüdeniz'in kıyısındaki Qumran mağarasında bulunan el yazmalarının da teyit ettiği üzere, İbranca³, kısmen Aramca⁴ yazılmış ve bir bütün metin olarak tasarlanmıştır (Antes 2013, Çoban 2011: 99 vd.). Diğer kutsal sayılan metinler gibi Tevrat da tek bir kez tek bir kişi tarafından değil, farklı dönemlerde farklı kişiler tarafından derlenmiş bir metindir. (Adam 1997: 399) Bu nedenle tarihlenmesinin noktasal olarak yapılması doğru değildir. Nitekim örneğin yazılış tarihleri MÖ 2. yüzyıl olan *Vaticanus*, *Sinaiticus* ve *Alexandrinus* olmak üzere üç adet Tevrat nüshasının günümüze kadar neredeyse eksiksiz olarak ulaşması, Tevrat metinlerinin çokluğunu belgelemektedir. Tevrat daha sonraki dönemlerde revize edilerek ve Yeni Ahit ile genişletilerek Hıristiyanlar için İncil'in bir parçasını oluşturmuştur (bkz. www.kitabimukaddes.com).

Septuaginta, Musa'nın ilk beş kitabının çevirisinden oluşmaktadır, yani Tanah⁵'in ilk beş bölümünün Yunancaya çevirisini kapsamaktadır. Bu bölümler, dünyanın

² *Septuaginta* sözcüğü Latince bir sözcüktür ve yetmiş anlamına gelmektedir. Latinceye, Yunanca adı *Κατὰ τοὺς ἑβδομήκοντα* (*Kata tous Hebdomekonta* = „yetmiş kişiye göre“) ifadesinden aktarılmıştır. Bu sayı, Aristeas'ın Mektubunda aktarılan anlatıya göre çeviriyi ortak tamamlamış yetmiş iki çevirmeni simgelemektedir. Septuaginta çeviri metni, Roma rakamları olan ve yine yetmiş anlamına gelen LXX rakamları ile de gösterilmektedir (Williams/Wallace 1999; Fabry 2007; Rajak 2008).

³ İbranca, bilinen en eski dillerdendir (Tosun 2005: 138) ve Sami dil ailesine ait bir dildir.

⁴ Aramca, Sami dil ailesine ait bir dildir. Bu dilin adı, günümüz Suriye topraklarının eski adı olan Aram sözcüğünden türemiştir. Eski Yahudi yazınının önemli bir kısmı Aramca yazılmıştır (Çoban 2011: 98). Günümüz Arapça dili Aramca ya da Aramice dilinden türemiştir. Ayrıca günümüz İbranca ile Aramca arasında da önemli benzerlikler bulunmaktadır (Galanti/Ceviz/Yıldız 2004: 98 vd.).

⁵ Aktarılan bilgilere göre, İbranca yazılmış olan Tanah, MÖ yaklaşık 12. yüzyıl itibarıyla yazılmaya başlandığı kabul edilen ve Tevrat ile Zebur'u da kapsayan, Musevilik dininin kutsal yazılarının bütünüdür. Tevrat ise, yirmi dört kitaptan oluşan Tanah'ın ilk beş kitabına verilen isimdir ve aynı

yaratılışını anlatan *Genesis (Tekvin)* metninden, Yahudilerin Mısır'dan çıkıp Kenan⁶ bölgesinde bir devlet kurarak kurtuluşlarını anlatan *Exodus (Çıkış)* metninden ve ilkeler ile buyruklar içeren *Leviticus (Levililer)*, *Numeri (Sayılar)* ve *Deuteronomium (Tesniye)* metinlerinden oluşan kitaplardır (bkz. Antes 2013). Söz konusu çeviri, MÖ 3. yüzyılın ortalarında İskenderiye kentinde birçok çevirmenin katkısıyla ortaya çıkarılmıştır. (Fabry 2007: 10) Günümüzde artık bir kurgu olarak kabul edilen *Aristeas'ın⁷ Mektubu (Letter of Aristeas)* metnine göre, Mısır Kralı II. Ptolemaios, okunamayan kutsal bir Yahudi kitabından haberdar olmaktadır. Ünlü İskenderiye Kütüphanesi'ne kazandırmak üzere bu kitabın tercüme edilmesi için, yoğun diplomatik girişimlerden sonra yetmiş iki seçilmiş ünlü çevirmeni Pharos⁸ Adası'na getirtmeyi başarmıştır (Hengel 2002: 25 vd.; Rajak 2008: 176 vd.). Aktarılan anlatıya göre söz konusu çevirmenler, bilgiye büyük bir önem atfeden kral tarafından zengin sunumlarla ağırlanırken, Tevrat çevirisini bu adada olağanüstü bir uyum ve başarıyla tam yetmiş iki günde tamamlamaktadırlar. Bu çeviriye katkı sağlayan çevirmenlerin Yahudiyeli Yahudilerden mi, yoksa İskenderiyeli Yahudilerden mi oluştuğu tam uzlaşa sağlanmış bir konu değildir (Williams ve Wallace 1999: 53 vd.). Ancak çevirmenler grubunun karma bir grup olduğu olasılığının yüksek olduğu kabul edilmektedir. Kutsal bir kitabın çevirisinde çevirmenin yorumlama yetisi ve yaratıcılığı olmazsa olmazdır ve Yahudiye bilginlerinin de bu özelliklere sahip oldukları kabul edilmektedir. Ancak örneğin çeviri metninin bazı kesitlerinde kullanılan Yunanca yazın üslubundaki yüksek düzey, çevirmenlerin sadece Yahudiye'den gelen Yahudilerden değil, aynı zamanda İskenderiyeli Yahudilerden de oluştuğuna işaret etmektedir (Rajak 2008: 193). Nitekim Hellenizasyon nedeniyle İskenderiyeli Yahudilerin Yunancaya oldukça hâkim oldukları, hatta gündelik dil olarak kullandıkları bilinmektedir.

Bir Tevrat çevirisi olan Septuaginta MÖ 3. yüzyılda, Hellenizasyon sürecinde gerçekleştirilmiştir (Fabry 2007: 10 vd.). Hellenizasyon ya da Hellenleştirme, Yunanlılar tarafından yayılmak ve güçlenmek amacıyla başlatılan, bir politika aracı olarak çeviriyi de dâhil eden, bilinçli bir harekettir. Yunanlıların bu girişimi sonucunda MÖ 3. yüzyıldan itibaren, Yunan hâkimiyeti altına giren coğrafyalarda başta olmak üzere, Yunan kökenli olmayan insanların da; toplumsal, siyasi, felsefi, yazınsal, kültürel ve dilsel açıdan Yunan medeniyetinin değerlerini üstün görerek benimseyip yaşatmışlardır. Hatta yerel kültürlerin bu bağlamda çoğunlukla kendi kültürlerini yadırgayıp gizledikleri, kendilerine ve çocuklarına Yunanca isimler bile verdikleri bilinmektedir (bkz. Williams ve Wallace 1999: 44 vd.; Momigliano 1998: 7 vd.; Hengel 1980: 50 vd.). Bu atmosferde gerçekleştirilmiş olan çevirinin kendilerinin lehine gerçekleştiği göz önünde tutularak, İskenderiyeli Yahudilerin çevrilmiş metne yazınsal, eğitsel ve sosyal anlamda oldukça büyük katkılar sağladıkları varsayılmaktadır (Rajak 2008: 193).

zamanda İncil'in *Eski Ahit* kısmını oluşturmaktadır. Bu nedenle *Musa'nın Beş Kitabı (Pentatheukos)* olarak da bilinmektedir (bkz. www.kitabimukaddes.com). Tanah, Hristiyanlarca da Müslümanlarca da kutsal kabul edilmektedir. Bununla birlikte Hristiyanlar Tanah'ın bir kısmını *Eski Ahit* olarak anmakta ve farklı şekillerde yorumlamaktadırlar. Müslümanlar ise Tanah'ın bir kısmını kutsal kabul etmektedir.

⁶ Antik Filistin topraklarında Şeria nehrinin batısında kalan bölgeye verilen isimdir.

⁷ Kim olduğu konusunda fikir ayrılıkları bulunan Aristeas'ın, anlatılarındaki tutarsızlık ve abartı sebebiyle kurgusal bir yazar ve şair olma olasılığı da bulunmaktadır (Rajak 2008: 178 vd.).

⁸ Antik Mısır'ın İskenderiye kentinde kıyıya yakın konumda bir ada olup daha sonra bir setle anakaraya bağlanmıştır. Antik dünyanın yedi harikasından biri olan İskenderiye Feneri bu ada üzerine inşa edilmiştir.

Yetmiş iki olan çevirmen sayısı ve yetmiş iki günlük çeviri süresi dikkate alındığında, aktarılan bilgilerin pek de gerçekçi olmadığı akla gelmektedir (Rajak 2008: 191 vd.). Aristeas'ın mektubu olarak bilinen yazının tamamıyla bir efsane olmadığı, kısmen bilgi içerdiği tahmin edilse de, Septuaginta çevirisinin hangi amaç ve hangi işlev için yaptırıldığına ilişkin kesin bilgi içeren bir kaynak bulunmamaktadır ve bu nedenle de ilgili çeviri, niteliği bakımından sağlıklı bir biçimde değerlendirilememektedir. “Ortaya çıkacak metnin törenselleşmiş bir kullanımı mı olacaktı? Örneğin sinagogda okunmak için miydi? [...] İbranca metinden kopya edilip de üzerinde çalışılacak bir metin miydi? Yalnızca eğitim amacıyla mı kullanılacaktı?” (Williams ve Wallace 1999: 53 vd.). Ancak mevcut çevirinin, muhtemelen çok sayıda çevirmenin katkısıyla yapılmış olması sebebiyle, dil kullanımı bakımından tutarlılık konusunda zayıflıklar içerdiği, yoğun bir biçimde kaynak odaklı bir çeviri olduğu saptanmıştır. Deyimlerin ve kalıp ifadelerin bire bir çevrilmiş olması nedeniyle, kullanılan Yunancanın anlaşılması zordur çünkü metnin bazı kesitlerinde ilgili dönemde kullanılan Eski Yunanca dilinden uzaklaşmıştır (Williams ve Wallace 1999: 54).

Bu noktada Septuaginta adlı çevirinin gerçekleştirildiği MÖ 3. yüzyılın koşulları genel itibariyle düşünüldüğünde, çeviriye ilişkin saptamaların sağlıklı yapılabilmesi için, çeviri tutumuna da etki edecek bazı gerçeklikleri göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Öncelikle ilgili dönemde özellikle dini metinlere ilişkin köklü bir çeviri bilincinin henüz mevcut olmadığını hatırlamak gerekmektedir. Bunun dışında siyasi gelişmelere bağlı olarak, yaşamın neredeyse her alanında olduğu gibi, çeviri esnasında da bir Yunanlaştırma eğiliminin hâkim olduğunu gözetmek gerekmektedir. Tüm bunların dışında, ilgili dönemin koşulları gereği herkes gibi çevirmenlerin de dönemin yöneticisine duyulan saygı ve belki de korku sebebiyle çeviri tutumuna da yansıyan bazı stratejilerin gözetilmiş olduğunu söylemek doğru olacaktır. Septuaginta çeviri metninin niteliğini her şeyden önce bu etkenler şekillendirmiştir.

Septuaginta çeviri metninin niteliği uzun bir süre eleştirilmiş, hatta bazı Alman bilim kişileri, çevirinin yer yer oldukça yanlış ve kaynak metnin içeriğinden uzaklaşmış olduğu yargısını geliştirmişlerdir. Ancak bilim kişilerinin çeviri niteliğini eleştirdikleri dönemde, Septuaginta metnine ait özgün metinler hakkında bilinmeyenler de oldukça fazlaydı. Bilindiği üzere, İbranca metinler de tıpkı Arapçada olduğu gibi, ünlü sesler belirtilmeden yazılmaktadır. Bu durum, örneğin etken/edilgen gibi dil bilgisi yapılarını ve hatta doğrudan anlamı da belirleyen, ancak yazılmayan ünlü seslerin, metnin içeriği ve bağlamı bilinmeden doğru okunamayacağı anlamına gelmektedir. Farklı bir ifadeyle, bu durumda söz konusu metin, yazılmamış olan ünlü sesler için kullanılacak olası ünlü seslere göre anlam değiştirebilmektedir. Ayrıca bazı İbranca harfler de birbirine oldukça yakın görünümlere sahiptir; bir harfe küçük bir işaretin eklenmesiyle farklı bir harf ortaya çıkmaktadır.

Bilindiği üzere, Tevrat gibi dini anlamda oldukça büyük bir önem taşıyan metinler, ilgili dönemin olanakları çerçevesinde çoğaltılıp aktarılabilmekteydi. İlgili dönemlerde matbaanın henüz mevcut olmaması sebebiyle çoğaltma el yazısıyla yapılmaktaydı ve gerek ünsüz harflerin yazılmaması gerekse İbranca harflerin birbirine oldukça benzemesi sebebiyle, metinlerin çoğaltılması sırasında maddi hata ya da yanlış okuma veya farklı yorumlama olasılığı da oldukça yüksekti. Bu bağlamda Septuaginta çevirisinin niteliğine ilişkin değerlendirmeler için kullanılan kaynak metninin de çoğaltılmış, yani el yazısıyla kopyalanmış nüshalar olduğunu hatırlamak gerekmektedir.

Septuaginta çevirisinin yapıldığı dönemde kullanılan orijinal kaynak metnin artık mevcut olmaması sebebiyle, kopyalanarak sonraki dönemlere aktarılabilmiş olan kaynak metin nüshaları kullanılarak çeviriye bakılmıştır.

Ünsüz sesleri yazmayan İbrancanın okunmasının ve anlaşılmasının kolaylaşması bakımından hem ünlü sesleri içeren hem de gerekli görüldüğü yerlerde açıklayıcı notlar içeren ve bir tür yardımcı metinler olan mazoterik metinler de hazırlanmıştır. Mazoterik metinlerden ve birer kopya niteliğindeki aktarılmış metinlerden hareketle, Septuaginta çevirisinin yer yer kaynak metinden uzaklaştığı yargısına varılmıştır (Antes 2013; Sperber 1993: 143). Bu saptama temelinde araştırmacılara göre iki seçenek söz konusu olmuştur: Ya Septuaginta çevirisinin niteliği gerçekten zayıftı ya da el yazısıyla çoğaltılmış birer kopya olan (sözde) kaynak metinler ve (sözde) çeviri metinler, orijinal kaynak ve çeviri metinlerden farklıydı. Yani Septuaginta çevirisinin doğru kabul edilmesi durumunda, ya orijinal Tevrat metnindeki bazı ünsüz harfler, ünlü harflerin eksikliğinden dolayı yanlış bir yorumlamayla yanlış kopyalanmıştı ve buna bağlı olarak mazoterik metinlere yerleştirilen ünlü harfler de yanlış yerleştirilmişti ya da kopyalama sırasında maddi hatalar yapılmıştı. 20. yüzyılın ortalarında Qumran el yazmalarının⁹ ya da başka bir adıyla Ölüdeniz yazmalarının bulunmasıyla, hem Septuaginta çeviri metnine hem de ona ait orijinal kaynak metne ilişkin bilgi de elde edilmiş oldu. Nitekim Qumran el yazmaları yer yer orijinal Tevrat metninden kesitler ve alıntılar, yer yer de Yunanca Septuaginta metninden alıntılar içermektedir (Vermes 2005: 461-463). Orijinal kaynak ve çeviri metinlerine ilişkin elde edilen bu bilgiler, Septuaginta'nın güvenilir bir çeviri olduğunu, Septuaginta metninde çeviri hatası bulunmadığını ortaya koymuştur. Bilakis aslında çeviri metninin niteliğinin zayıf olmasından ziyade, gerçek kaynak ve çeviri metinlerinin, daha önce esas alınan ve orijinal kaynak metnin kopyaları olan kaynak ve çeviri metinlerinden farklı bir anlatıma ve içeriğe sahip olduğunu somutlaştırmıştır (bkz. Antes 2013: 38-45 ve Vermes 2005: 461).

Tevrat'ın Yunancaya çevirisinde İbranca bazı sözcükler stratejik bir tercih anlamında bilinçli olarak asıl anlamından uzaklaştırılarak aktarılmıştır. Örneğin *tavşan* anlamına gelen *lagos* sözcüğü, ilk Ptolemaios kralının oğlunun adı olduğu için, daha şiirsel bir ifade olan *kıllı ayak* ifadesi niteliğindeki *dasypous* sözcüğüyle, *kral* sözcüğü de, bir Ptolemaios sanı olan *basileus* sözcüğüyle çevrilmiştir. Bazı yaklaşımlarda da, çevirinin belirli noktalarında çevirinin dışına çıkılarak yorum yapıldığı öne sürülmüştür. Bu yaklaşıma göre, Yunancaya kaynak odaklı bir çeviri tutumuyla aktarıldığında anlamayı zorlayacak kesitler yorumlanarak aktarılmıştır. “Örneğin *Tesniye*’deki (10,16) ‘bu nedenle yüreğinizin ön derisini sünnet ediniz’ tümcesi ‘acımasızlığınızı sünnet ediniz’ tümcesine dönüşmüştür” (Williams ve Wallace 1999: 55). Ayrıca çevirilerde örneğin ‘Rabbin eli’ gibi, Tanrı’nın insan bedenine sahip olduğunu yansıtan betimlemeler de ‘Rabbin gücü’ niteliğinde değiştirilerek aktarılmıştır ve bu tip değişikliklerin bilinçli olarak yapıldığı var sayılmaktadır (Williams ve Wallace 1999: 55 vd.).

⁹ Genel bir bakışla bugün Qumran el yazmaları MÖ 200-MS 70 arasına tarihlendirilir (Vermes 2005: 37). Qumran el yazmaları ya da Ölüdeniz Yazmaları, Museviliğin ve Hıristiyanlığın bilinen en eski yazılı kaynaklarıdır. Kısmen İbranca kısmen Aramca kısmen de Yunanca olarak, kâğıt, deri ve bakır plakalar üzerine yazılmış metinlerdir. Söz konusu metinlerin birleştirilmesiyle toplam beş yüz adet kitap oluşturulmuştur. Yazmalar, ilgili tarihlerde Qumran vadisinde yaşamış Yahudi bir dini topluluk olan Esseniler’in tarihçesini içermektedir (bkz. Vermes 2005; Temiztürk 2015).

Septuaginta çevirisinde Yunan kültürüne ilişkin yasal ve yönetsel terimler, uyarlama niteliğinde kullanılmıştır. Örneğin kaynak metinde olumlu bir bağlam içerisinde geçtiği yerlerde, kral anlamına gelen İbranca *melki* sözcüğü, Yunancaya genellikle, Mısır yöneticileri olan Ptolemaioslara verilen bir unvan olan *basileus* sözcüğüyle çevrilmiştir. Ancak *melik* sözcüğünün kaynak metinde eleştirel bir bağlamda geçtiği yerlerde çevirmenler stratejik ve tedbirli bir tutum sergileyip çeviride genellikle *buyurgan* anlamına gelen ve daha tarafsız bir üst kavram olan *arkhon* sözcüğünü tercih etmişlerdir (Williams ve Wallace 1999: 54 vd.). Bu çeviri tutumu, ilgili eseri tam anlamıyla Hellenistik dünyanın bir parçası haline dönüştürmüştür (Williams ve Wallace 1999: 55). Özünde Hellenistik dünyayla herhangi bir ilişkisi bulunmayan bir metnin çeviri esnasında Hellenleştirilmesi yani kültürel anlamda uyarlanması söz konusudur. Bu noktada, Hellenizasyon sürecinde çevrilmiş ya da yazılmış birçok eserde söz konusu olduğu gibi, erek okur kitlesinde yanıltıcı bir algının oluşması söz konusudur¹⁰.

Septuaginta çevirisinde her ne kadar çevirinin amacı ve öngörülen işlevi bilinmediği için çeviri eleştirisi yapmak mümkün olmasa da, genel itibarıyla kaynak metne oldukça bağlı bir çeviri tutumu gözlemlenmektedir. Septuaginta metninde kullanılan Yunancanın, İbranca konuşma kalıplarından önemli ölçüde etkilendiği ve kullanılan Yunancanın bu sebeple yer yer eğreti durduğu var sayılabilir. Örneğin *sanı, ün, utku* anlamına gelen Yunanca *doxa* sözcüğünün, çeviride *görkem* ya da *parıltı saçan Tanrının varlığı* ifadelerini dile getiren İbranca anlatım kalıplarının karşılığı olarak kullanıldığı görülmektedir. Metnin bazı noktalarında İbranca deyimler sözcüğü sözcüğüne Yunancaya çevrilmiştir. Örneğin *herhangi bir kimse* anlamına gelen İbranca *iş iş* deyimini, Yunancaya *anthropos anthropos* biçiminde çevrilmiştir. Türkçe *adam adam* anlamına gelen bu ifade, Türkçe dil kullanımında olduğu kadar Yunanca dil kullanımında da anlamsızdır. Septuaginta çevirisinde ayrıca İbranca bir ünlem olan *hinne* sözcüğü Yunanca bir emir kipi olan *idou* sözcüğüyle aktarılmıştır. Bunun dışında metnin cümlelerinin birçoğu, İbranca bir bağlacın bire bir çevirisiyle *ve oldu* anlamına gelen Yunanca *egeneto* ifadesiyle başlamaktadır. Bu tip çeviri kesitleri, Yahudi olmayan ve anadili Yunanca olan kişiler tarafından anlaşılmayacak nitelikte bir dil kullanımı sergilemektedir. (Williams ve Wallace 1999: 53 vd.)

İlgili dönemin koşullarında Septuaginta çevirisinin gerçekleştirilmesinin oldukça büyük ve zorlu bir görev olduğu ve güçlü bir destek olmadan gerçekleştirilemeyeceği bilinmektedir (Rajak 2008: 192 vd.). Bu anlamda Septuaginta çevirisi, Yunan kültürünün gücünün de bir simgesidir.

Septuaginta, Hellenist Yahudiler tarafından yaygın kullanılmıştır, ancak Hıristiyan kilisesi için de standart Yunanca kitap olarak kabul edilmiştir, yeniden çevrilmeye ya da kaynak metnin kullanılmasına gereksinim duyulmamıştır (Williams ve Wallace 1999: 52 vd.). Katolik inanca göre Septuaginta metni, tıpkı kutsal metin (*Apokryph*) olarak kabul edilen diğer metinler gibi, Eski Ahit'in ayrılmaz bir parçasıdır. Ancak Evangelist inanca göre, çeviri niteliğine bağlı olarak Tevrat metninden daha fazla içeriğe sahip olduğu gerekçesiyle, Septuaginta metni *sözde kutsal* bir metindir

¹⁰ Örneğin Antik dönem yazar ve çevirmeni olan Philo, Musa'nın Yunan medeniyetinden çok daha önceleri yaşadığını bilmesine rağmen, kayıtsız şartsız her şeyi Hellenleştirme çabası içerisinde, eserlerinde Hz. Musa'yı has bir Yunanlı olarak tanıtmaktan kaçınmamaktadır (Williams/Wallace 1999: 60).

(*Pseudepigraphie*) ve Tevrat içeriğini tam yansıtmamaktadır. Farklı bir ifadeyle, Katolikler, Septuaginta'nın Tanah'ın ilk beş kitabının uygun bir çevirisi olduğunu kabul ederken Evangelistler, Septuaginta'nın Tevrat metninden daha fazlasını yani yorum ve eklemeler de içerdiğini savunmaktadırlar. Ancak 1545-1563 tarihleri arasında üç farklı oturumda İtalya'da gerçekleştirilmiş olan 19. Konsil olan Trient Konsilinde, Septuaginta'nın uygun ve güvenilir bir çeviri olduğu ve Eski Ahit olarak tam kabul edildiği açıklanmıştır. Buna rağmen, Katolikler ile Evangelistler arasında konuya ilişkin uzlaşmazlıklar günümüzde de devam etmektedir (bkz. Antes 2013).

2.2 Septuaginta adlı Çevirinin Önemi ve Tarihin Seyri üzerindeki Etkisi

Öncelikle, önemli kaynaklara sahip olmanın bir güç göstergesi olduğu propagandasını yaparak, güçlü bir lider, yani II. Ptolemaios, güncel işlevselliğini ya da olası kullanım yaygınlığını dikkate almanın yanı sıra, yabancı bir kutsal kitabın çevirisini kütüphanesine kazandırmakla prestij de kazanmıştır (Rajak 2008: 192). Bu bağlamda Tanah'ın Yunancaya çevirisi olan Septuaginta kısa vadede öncelikle II. Ptolemaios'un çıkarlarına hizmet etmiştir. Bu noktada, ilgili dönemde bilgi sahibi olmanın ve bunu sağlayabilecek çevirinin diplomatik düzlemde güç sahibi olmaya katkı yaptığı açıkça somutlaşmaktadır.

Ayrıca Septuaginta Hellenleşmiş Yahudilere de hizmet edecekti (Fabry 2007: 10). Ptolemaioslar için Yahudiler önemliydi, çünkü onlar hem Yahudiye'de emperyalist bir güç odağıydı hem de entelektüel bir topluluk olarak kabul edilmekteydiler (Rajak 2008: 192). Bu boyutuyla Septuaginta çevirisinin politik düzlemde stratejik bir anlam da taşıdığı somutlaşmaktadır.

Erken Hellenistik dönemde İskenderiye'de bulunan Yahudiler açısından Yunanlılaşmak bir ayrıcalıktı ve İskenderiye'deki Yahudi diasporası, MÖ 3. yüzyılın başlarında hızla Hellenleşmiştir (Hengel 2002: 75 vd.). Yunanca konuşan Yahudiler arasında hızla yayılan Septuaginta çevirisi (Hengel 2002: 76 vd.), hem tam anlamıyla Hellenleşmiş olup sadece Yunanca bilen Yahudilerin, kendileri için oldukça önemli olan Tanah'a erişimleri açısından faydalı olmuştu hem de Yahudilerin inancının da bir nevi "Hellenleşmesi" açısından Yahudilere bir tür prestij kazandırmıştı (Rajak 2008: 192 vd.). Bu açıdan da çevirinin, kutsal bir metnin asimile olmuş bir topluluğun erişimine açılması bağlamında taşıdığı önem ortaya çıkmaktadır. Bunun ötesinde çevirinin, çevrildiği dil sebebiyle o inanca saygınlık kazandırması durumu da gözlemlenmektedir.

Bir çeviri metni olarak Septuaginta'ya duyulan ilgi, her şeyden önce Tanah'ın ilk beş kitabının haricindeki bölümlerinin de izleyen dönemlerde Yunancaya çevrilmesinin kapısını aralamıştır. Örneğin MÖ 177 yılında Yesus bin Elyezer, yine Tevrat'ın bir bölümü olan "vaiz" yapıtını Yunancaya çevirmiştir (Williams ve Wallace 1999: 53). Ayrıca II. Ptolemaios döneminde gerçekleştirilen Septuaginta çevirisi, başka İbranca yapıtların da Yunancaya çevrilmesine esin kaynağı olmuştur (Fabry 2007: 10 vd.). Septuaginta çevirisinin yapıldığı dönemi izleyen yıllarda, Tevrat'ın tercüme edilmesine devam etme eğilimi de artmıştır (Rajak 2008: 193).

Bunun yanı sıra, içeriği bakımından önem arz etmesi ve yaygın bir okur kitlesine sahip olması nedeniyle Septuaginta, genel anlamda dini metinlerin Yunancaya

çevrilmesi için örnek teşkil etmiştir. Örneğin 2. yüzyılda Aquila'nın da bir dini metin çevirisi yaptığı bilinmektedir. Bunu izleyen dönemlerde de Theodotion'un ve Summakhos'un da yine birer dini metin çevirisi yaptıkları bilinmektedir (Williams ve Wallace 1999: 152).

Ayrıca Septuaginta'nın çeviri kokan metin üslubunun, kutsallığın simgesi haline dönüşerek kutsal metin yazar ve çevirmenlerin biçimini önemli ölçüde etkilemesi (bkz. Williams ve Wallace 1999: 54) de çevirinin etkileri bakımından dikkat çeken bir gelişmedir. Bu bağlamda Septuaginta adlı Tevrat çevirisinin, çeviri araştırmalarında karşılaşılan “kutsal metnin dokunulmazlığı” anlamındaki kaynak metin odaklı çeviri anlayışının da doğuşu olduğunu söylemek doğru olacaktır. Farklı bir ifadeyle, Septuaginta çeviri hareketinden sonra yapılacak olan çeşitli dini metin çevirilerinde, çevirmenlerin uzunca bir süre bu kaynak odaklı çeviri tutumunu benimsedikleri gözlemlenecektir.¹¹

Aramca konuşulan bölgeler haricindeki Yahudilerin Septuaginta'ya bağlı oldukları bilinmektedir. Bu da, diasporadaki Yahudilerin Hellenizasyon süreci sonucunda tek dilliliğe yöneldiklerini göstermektedir. Mısır'da Hellenleşmiş Yahudiler, Aramca konuşulan bölgelerdeki Yahudilerden, dillerinin artık sadece Yunanca olmasıyla ayrılmaktaydılar. Hellenizasyon sürecinden geçmiş bu Yahudilerin Tevrat'ı artık, bir çeviri eser olan Septuaginta olmuştur. Bu insanlar, kutsal topraklar ile bağlarını yaşatmaktaydılar. Bu hareketlilik ve Yunancaya yapılan çeviriler, Yahudi toplumunun içinden doğmuş olan Hıristiyanlığın bir dünya dinine dönüşmesinde de oldukça büyük bir rol oynamıştır (Williams ve Wallace 1999: 56). Bu bağlamda Hellenizasyonun yaşandığı bir dünyada Hellenleşmiş Yahudilerin kullandıkları Batılı dil aracılığıyla Batı dünyası ile kurdukları bağ düşünüldüğünde, Tevrat'ın İbrancadan Yunancaya çevirisi olan Septuaginta'nın, yüzyıllar sonra ortaya çıkacak olan Hıristiyanlığın da bir dünya dinine dönüşmesine önemli ölçüde etki ettiği anlaşılmaktadır. Farklı bir ifadeyle, Tevrat'ın Yunancaya bir çevirisi olan Septuaginta hareketinden sonra, gerek Tevrat'ın gerekse başka dini metinlerin de yine Yunancaya çevirisi konusuna ilgi ve merak artmıştır. Bunun sonucunda ilgili metinlerin okur sayısı da dini konulara katılım da artmıştır. Hıristiyanlığın doğduğu dönemlerde Yunancanın, Roma İmparatorluğu'nun doğudaki topraklarında *lingua franca* olduğu ve birçok topluluk için ortak dili oluşturduğu düşünüldüğünde, bu süreçte genel anlamda çevirinin, noktasal anlamda da, (bir temel oluşturduğu için) Septuaginta'nın tarihsel ve dini gelişmeler üzerindeki etkisi yadsınmamalıdır. Özellikle bu bağlamda çevirinin, tarihe yön veren bir güç oluşturabileceği konusu açık bir biçimde aydınlanmaktadır.

3. Reşid Taşı Yazıtı

Reşid Taşı yazıtı da gerek çeviri tarihi gerekse kültür, medeniyet ve düşünce tarihi açısından oldukça büyük önem taşıyan bir yazıttır. Bu bağlamda Reşid Taşı yazıtının bulunma, çözümlenme ve izleyen tarihi dönemlere etki etme süreçlerini irdelemek, çalışmanın amacı doğrultusunda gerekli verileri elde etmek bakımından önemlidir.

¹¹ Örneğin 1611 yılında Kral I. James döneminde yapılan 'Authorized Version of the Bible' çevirisinde, kaynak metindeki deyimler dindarlık, ciddiyet, dinsel onur gibi değerlerin bir ifadesi olarak sözcüğü sözcüğüne aktarılmıştır (Williams/Wallace 1999: 54). Hieronymus'un İncil çevirisi döneminde yerleşik 'dokunulmaz kutsal' anlayışı temelindeki kaynak metin odaklılığı da bu duruma bir örnek teşkil emektedir (Yücel 2016: 54).

3.1 Hiyeroglif Alfabesinin Yüzyıllar Süren Gizemi

Mısır medeniyetine ait olan hiyeroglif alfabesi tahminlere göre MÖ 4. binyılda oluşturulmuştur ve üç bin yıldan daha fazla kullanılmıştır. Ancak buna rağmen bu yazı, bu uzun süreçten sonra politika ve din unsurlarının etkisiyle kaybolmuştur (bkz. Kayaoğlu ve Çetinoğlu 2013: 41). Büyük İskender MÖ 332 tarihinde Mısır'ı fethedince Mısır'da yönetim dilinin Yunanca olması (Ray 2008: 3), daha sonraları bu topraklara Hıristiyanlığın, ardından da Arap kültürünün yayılması sonucunda geçmişle bağlantı iki bin yıldan daha fazla bir süreliğine kopmuştur ve hiyeroglif yazısı tamamen unutulmuştur (Ray 2008: 10-14). Hiyeroglif yazısının unutulması, binlerce yıllık devasa bir medeniyete ilişkin tüm bilgilerin de bir sır perdesine bürünmesine neden olmuştur (bkz. Kayaoğlu ve Çetinoğlu 2013: 41, Ray 2008: 11).

Tarih ilerlediğinde, hiyerogliflerin, fikirlerin tasvir edildiği resimlerden mi, yoksa konuşulan bir dilin harflerinden mi oluştuğu sorusu cevapsız kalmıştır. MS 19. yüzyıla kadar, yani iki bin yıldan daha uzun bir süre boyunca, binlerce insan, bu sorunun cevabını ve hiyeroglif göstergelerinin arkasında yatan gizemin anahtarını aramıştır. Bu arayışın kayıtlı en erken çalışmaları arasında yer alan *Hieroglyphica* adlı çalışma, MS 5. yüzyılda Horapollo tarafından yazılmıştır. Ancak Horapollo'nun hiyeroglifleri anlamaya yönelik yaklaşımındaki yanılğı, Mısır hiyerogliflerine ilişkin araştırma yapan bilim insanlarını on beş yüzyıldan daha uzun bir süre boyunca yanlış yönlendirmiştir (Ray 2008: 17-19). Yüzyıllar sonra (MS 9./10. yy) Arap tarihçileri Zünnun-ı Mısri ve İbn Vah Şiyye de, eski Mısır dili olan Kıptice dilini de kullanarak hiyeroglif yazısını anlamaya ve deşifre etmeye çalışmışlardır (Allen 1960).

15. yüzyılda hiyeroglif yazısına duyulan ilgi yeniden canlanmıştır. Antik dönem tarihçilerine ait metinler sayesinde Avrupalılar, Mısır'dan Avrupa'ya getirilen eserlerdeki hiyeroglif yazılarının kutsal yazıtlar içerdiğine ve hiyeroglif yazısını çözmeleri gerektiğine inanmışlardır (Allen 1960). Ancak o dönemde hiyeroglif yazısının, bir dile ait olan bir alfabe olarak değil de, kutsal ve gizli semboller olarak kabul edilmesi (Kayaoğlu ve Çetinoğlu 2013: 42) sebebiyle, bu yazının deşifre edilmesi bir türlü başarıyla gerçekleştirilememiştir.

17. yüzyılda Alman yazıbilimci Athanasius Kircher, Arap tarihçilerin uyguladığı yöntemden etkilenerek ve araştırdığı Uzak Doğu felsefeleri ile bizzat yürüttüğü din karşılaştırmaları çalışmalarından yararlanarak Kıptice ve Arapça sözlükler yardımıyla hiyeroglif yazısını çözmeyi amaçlamıştır. Kircher, Kıpti dilinin Eski Mısır dilinin bir türevi olması gerektiği saptamasını yapan ilk kişidir. Ancak Kircher de, hiyeroglifleri bir alfabe olarak değil, her bir göstergenin bir olguyu yansıttığı bir göstergeler bütünü olarak kabul etmiştir ve hiyeroglif yazısını çözmeyi hedeflemiş olsa da, bu yanılğısı sebebiyle, çalışmaları başarılı bir sonuç vermemiştir (Ray 2008: 19-22).

Edward Stillingfeet (17. yy), William Warburton (17. yy), Georg Zoëga (18. yy) gibi yazıbilimciler, dilbilimciler, rahipler, bilginler ve tarihçiler birbirlerinin bilgilerinden de yararlanarak hiyeroglif yazılarını zaman zaman esrarengiz kutsal işaretler olarak zaman zaman ise gizemli bir kodlama dizgesi olarak ele almışlardır ve bu sırrı çözmek için çeşitli yöntemlere başvurmuşlardır. Ancak hiyeroglifleri çözümlene çabaları Kircher'den sonra da uzunca bir süre başarısızlıkla devam etmiştir.

3.2 Reşid Taşı Yazıtının Bulunma ve Çözümleme Süreci

3.2.1 Reşid Taşı Nerede, Kim Tarafından ve Ne Zaman Bulundu?

Reşid Taşı Mısır'ın kuzeyindeki Akdeniz kıyısında, Nil nehri deltasına yakın bir yerde, İskenderiye kentine 65 km uzaklıkta bulunan Reşid kentinde bulunmuştur. Taşın mevcut ölçüleri, 112 cm x 75 cm x 28 cm¹² ebatlarına sahip olmakla birlikte taşın üzerinde bulunan yazıların eksikliğinden yola çıkılarak, orijinal halinin yaklaşık 30 cm daha uzun olduğu tahmin edilmektedir. Reşid Taşı, Eski Mısır dilleri ve Yunanca olmak üzere üç dilli ve üç farklı alfabede yazılar içeren önemli bir yazıttır ve 1802 yılından beri¹³ İngiltere'de, *British Museum*'da sergilenmektedir (Callimahos 1970: 1 vd.).

Napoleon'un 1798 yılında Mısır'ı işgali sırasında Mısır'daki güçlerini arttırmak amacıyla taşıyan Fransız birliklerinde görevli üstteğmen Mühendis Pierre François-Xavier Bouchard 1799 yılında, bir liman kenti olan Reşid kentindeki St. Julien kalesinin genişletilmesiyle görevli olduğu bir sırada, üzerinde oldukça uzun bir metin bulunan ve Avrupalılar tarafından daha sonra "Rosetta" taşı olarak adlandırılacak olan, 760 kg ağırlığında eşi benzeri görülmemiş siyah bir granit taş bulmuştur (Çetinoğlu ve Kayaoğlu 2013: 42; Saraç 1971: 41; Ray 2008: 4 vd., 34 vd.).

Mısır işgali sırasında Napoleon, oldukça bilinçli bir tutum sergileyerek işgal ettiği topraklar, o topraklarda yaşayan insanlar ve tarih hakkında bilgi sahibi olmak, bu bilgiyle de prestij kazanmak istemiştir. Bu nedenlerle yanında bulundurduğu ekipte önemli dilbilimciler, tarihçiler, sanatçılar ve matematikçiler bulundurmak ve araştırma yapılması için tüm koşulları yaratmak konularında son derece titiz davranmıştır (Ray 2008: 25 vd.).

3.2.2 Reşid Taşı Ne Zaman, Kim Tarafından ve Neden Oluşturuldu?

Bulunmuş olan taşın olağandışı özelliği; aynı metnin, çözülemeyen eski Mısır dilinde *hiyeroglif* yazısı, o tarihe kadar bilinmeyen yine eski Mısır dilinde *demokit* yazısı ve Antik Yunan dilinde *Yunan alfabesiyle* yazılmış olmak üzere üç nüshasının yer almasıydı. Yazıtın içeriği, rahipler konseyi tarafından kabul edilen ve Mısır'ın 285. firavunu 13 yaşındaki V. Ptolemaios'un taç giyme töreninin birinci yıl dönümünde, MÖ 27 Mart 196 tarihinde, Memphis'te kraliyet kültürünü onaylayan bir kararnameden ibarettir (Walbank 1981: 119; Ray 2008: 8; Calimahos 1970: 2). Yazıt, ilgili kararnamenin yüzlerce kopyasının bulunduğu bilgisini içermektedir; nitekim günümüze kadar birkaç kopyası da ortaya çıkmıştır. B. İskender'in MÖ 332'deki işgalinden hemen sonra, Mısır'da konuşulan dillerden biri de Yunanca olmuş ve İskender'in ölümünden sonra Mısır'da kendi devletini kuran Ptolemaioslar döneminde Reşid Taşı yazılmıştır (Robinson 2006: 151; Ray 2008: 3; Çetinoğlu ve Kayaoğlu 2013: 43). Kendini firavun ilan eden Büyük İskender ve onun halefleri dönemlerinde yöneticilerin büyük bir bölümü yerli Mısır halkına yabancıydı. Bu durum da, yöneticilerle halk arasındaki mesafenin artmasına yol açmıştı. İsyan çıkma tehdidini hissettiğinde MÖ 196 yılında V. Ptolemaios da, halkın sempatisini kazanmak amacıyla, kendi yönetimine ilişkin

¹²http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=117631&partId=1

¹³http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?objectId=117631&partId=1

övgülerle dolu olan bir metni üç dilli ve üç alfabeli bir yazıt olarak hazırlatıp Mısır'daki tapınaklarda sergilemiştir (Çetinoğlu ve Kayaoğlu 2013: 43; Budge 1893; Ray 2008: 132 vd.).

3.2.3 Yazıtın Çözümleme Süreci

Yazıt bulunduğu, taşın üst kısmında yer alan ve hiyeroglif yazısından oluşan bölüm büyük ölçüde zarar görmüştü, orta kısımda yer alan ve taşın bulunduğu dönemde henüz bilinmeyen demotik¹⁴ yazısından oluşan bölümle alt kısımda yer alan Yunanca yazıdan oluşan bölümler ise neredeyse tamdı (Ray 2008: 2 vd.). Yazıtın eksik kısımlarının da okunabilmesi ve hiyeroglif yazısının hızla çözümlenebilmesi için, İtalyan Giovanni Battista Belzoni, Mısır'a gidip taşın bir başka kopyasını bulmakla görevlendirilmiştir, ancak o dönemde herhangi bir kopya bulamamıştır (Çetinoğlu ve Kayaoğlu 2013: 44).

Yazıtın en önemli özelliği, o dönemde Antik Yunancanın çok iyi bilinmesiyle birlikte, hiyeroglif ve demotik yazıları henüz deşifre olmamışken, aynı içeriğe sahip bir metnin her üç dilde de yer almasıydı. Taşın önemini anlayan Fransızlar hemen yazıların kopyalarını oluşturup en önemli dilbilimcileri, yazıtı kullanarak hiyeroglif yazısını çözmekle görevlendirmişlerdir. Fransızlar baskılara dayanamayıp Mısır'dan çekilince, yazıt 1802'de İngilizlerin himayesine geçmiştir ve İngilizler de, hiyeroglif yazısını çözmeye çabalarını hızla başlatmışlardır, çünkü o dönemde bu görev bir tür güç gösterisine ve rekabete dönüşmüştür (Callimahos 1970: 2; Ray 2008: 4). İzleyen yıllarda yazıtın Yunanca kısmının İngilizceye, Fransızcaya ve Latinceye çevirileri yayınlanmıştır. Hiyeroglif ve demotik yazılarıyla yazılmış olan kısımlar ise "Tanrı'nın dilinin yazıları" olarak adlandırılmıştır (Callimahos 1970: 3).

Her ne kadar önde gelen ve işinin ehli dilbilimciler ve araştırmacılar görevlendirilmiş olsa da, hiyeroglif yazısında yer alan göstergelerin yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya ya da soldan sağa, sağdan sola doğru yön değiştiriyor olması ve yazıtta göstergelerin boşluksuz dizilişi, hiyeroglif yazısının çözümleme sürecinde önemli sıkıntılar yaratmıştır (Çetinoğlu ve Kayaoğlu 2013: 44). Danimarkalı Zoëga, sadece özel isimleri çevreleyen ve "kartuş" adı verilen oval şekilleri saptamıştır ve bu saptama, hiyeroglif yazısının olmasa da demotik yazısının çeviri ve deşifraj işlemini başlatabilecek nitelikte bir bulgu olmuştur (Ray 2008: 23 vd.). Fransız dilbilimci Silvestre de Sacy ise, hiyeroglif yazısıyla yazılmış metinde yer alan bazı özel isimleri tanımayı başarmış olsa da, uzun çabaları sonucunda hiyeroglif yazılarının, çözülmesi imkânsız gizemli yazılar olduğuna kanaat getirerek çalışmayı bırakmıştır (Çetinoğlu ve Kayaoğlu 2013: 45). De Sacy'nin ardından John David Akerblad, ilgili özel isimleri demotik yazısıyla yazılmış olan metinlerde bulmayı başarmıştır (Çetinoğlu ve Kayaoğlu 2013: 45). 1814 yılında İngiliz Thomas Young, çok önemli bir bulgu olan, hiyeroglif yazısının yönünü saptamayı başarmış olsa da, hiyeroglif yazısını çözümlenmeyi bir türlü başaramamış ve sonunda pes etmiştir (Çetinoğlu ve Kayaoğlu 2013: 45).

Reşid taşının bulunmasından yaklaşık yirmi yıl sonra, 1822 yılında, kendisinden önce gerçekleştirilen çözümleme çalışmalarının verilerini de kullanarak, Fransız

¹⁴ Demotik yazısı, hiyeroglif yazısının basitleştirilmiş bir biçimidir ve Ptolemaios döneminde Mısır'da gündelik işlerde yaygın kullanılan bir yazı olmakla beraber halkın çoğunluğunun konuştuğu dille büyük ölçüde örtüşmektedir (Ray 2008: 3).

dilbilimci Jean-François Champollion¹⁵, hiyeroglif yazısını çözmeyi nihayet başarmıştır (Çetinoğlu ve Kayaoğlu 2013: 42; Calimahos 1970: 6 vd.; Ray 2008: 67 vd.).

3.2.4 Hiyeroglif Yazısı Hangi Yöntemle Çözümlendi?

Dil konusunda oldukça ilgili, donanımlı ve becerikli olan Champollion, Kıpti dilini de inceleyerek hiyeroglif göstergelerinin her birinin bir olguya değil bir sese denk geldiğini, ayrıca Kıptice yazı, Demotik yazısı ile hiyeroglif yazısı arasındaki benzerlikleri saptamıştır (Çetinoğlu ve Kayaoğlu 2013: 47-48). Champollion, hiyeroglif yazısının, halkın hâkim olamayacağı ölçüde zor olması sebebiyle, halk arasında daha yaygın kullanılabilir basitleştirilmiş bir hiyeroglif yazısı türevi niteliğindeki Demotik yazının geliştirildiğini bulgulamıştır (Ray 2008: 3 vd., 44 vd.).

Champollion karşılaştırmalı dilbilim verilerini temel alarak Kıptice yazı ile Demotik yazıyı karşılaştırmış, bunun üzerine de bir demotik alfabesi kodlaması oluşturmuştur. Daha sonra da Demotik yazısı göstergeleriyle hiyeroglif yazısı göstergelerini eşleştirerek hiyeroglif yazısının nihai çözümüne çok yaklaşmıştır. Ancak Reşid Taşı üzerindeki eksik yazılar nedeniyle, başlatmış olduğu kodlama listesini başlangıçta sonlandıramamıştır. Reşid Taşı'nın nüshasına ihtiyacı olmuştur, ancak Champollion'un aynı zamanda maddi sıkıntıları da olmuştur ve insan kökenini merak edip araştırdığı için, kilise onu kınayıp desteğini ondan esirgemiştir. Champollion'un bulgulama olasılığı bulunan bilgilerle, kilisenin yaymakta olduğu bilgileri çürütebileceği kaygısı nedeniyle, araştırmaları engellenmeye çalışılmıştır. (Çetinoğlu ve Kayaoğlu 2013: 47-48)

Daha sonra, üzerinde hem Yunanca alfabeyle hem de hiyeroglif yazısıyla çift dilli yazılmış bir metin olan Filay Dikili Taşı'nın 1815 yılında İngiliz arkeolog W. J. Barnes tarafından Philae'de bulunması, Champollion'un kodlama listesinde eksik kalan harflerin de tamamlanmasına vesile olmuştur. Taşta yer alan *Ptolemy* ve *Cleopatra* isimlerinin ortak harflere sahip olması, hiyeroglif yazısının nihayet çözümlenmesini sağlamıştır (Calimahos 1970: 6). Champollion'un deşifraj sürecinde atmış olduğu adımlar, hiyeroglif yazısının aydınlatılması sürecinin sadece ilk adımlarıydı. Champollion izleyen yıllarda yayınladığı bir eserinde bir ilk olarak eski Mısır diline ilişkin dil bilgisini dizgeleştirmiştir. Hiyeroglif yazısını araştırma ve deşifre etme süresi boyunca Champollion'un düşmanları ve onu eleştirenler olmuş olsa da, ölümünden 34 yıl sonra, 1866 yılında yine çift dilli olan *Canopus kararnamesi* bulunduğu anda, Champollion'un hiyeroglif yazısını çözümlene sürecinde izlediği yolun bütünüyle doğru olduğu tam anlamıyla teyit olmuştur (Calimahos 1970: 9).

3.2.5 Hiyeroglif nedir?

Yunanca *hieros* (kutsal) ve *glypho* (yazı) sözcüklerinden türeyen hiyeroglif kelimesi aslında “kutsal yazı” anlamına gelmektedir (Çetinoğlu ve Kayaoğlu 2013: 40). Hiyeroglif yazı sistemi, Sümerlerin yazıyı keşfetmesinden sonra Mısır'da geliştirilmiştir. Hiyeroglif yazısı hem resim hem de ses yansıtan niteliktedir, yani hem

¹⁵ Hiyeroglif yazısını çözümleyebilme hayaliyle Champollion (henüz 13 yaşında dil öğrenmeye merak salarak), aralarında Koptik dil de olmak üzere tam altı dil öğrenmiştir. Koptik dil, eski Mısır diliyle bağlantısı olan tek dildi ve bu bilginin yardımıyla Champollion hiyeroglif yazısını çözmeyi başarmıştır (Callimahos 1970: 5).

göstergelerden hem de harflerden oluşmaktadır (İnan 1992: 247-255). Champollion'a göre, hiyeroglif yazısı, hem resim hem sembol hem de harf içeren karmaşık bir dizgedir (Champollion 1824: 327). Günümüzde, Mısır hiyeroglif yazısının 700 adet farklı şekilden oluştuğu kabul edilmektedir ve insanların, hayvanların, bitkilerin ve nesnelere gözlemlenmesiyle geliştirildiği var sayılmaktadır. Hiyeroglif yazısında resim, sembol ve harflerin dışında, ilgili sözcüğün hangi bağlam içerisinde yer aldığına işaret eden belirleyiciler bulunmaktadır (Davies 1988).

Ağırlıklı olarak Mısırlı rahip ve kâtipler tarafından kullanılan ve *Hieratik* sözcüğüyle anılan özgün hiyeroglif yazısı zaman içerisinde önemli bir gelişme ve genişleme gösterip oldukça karmaşık bir hal alınca, yazının halkın da kullanıp anlayabileceği, basitleştirilmiş bir türevi oluşturulmuştur: *Demotik* (halk dili) (Adkins ve Adkins 2000). İlerleyen dönemlerde Demotik dil ve yazıdan Kıptice (*Koptik* dil) türemiştir (Ray 2008: 17).

Hiyeroglif yazısı yoğun olarak papirüslerde, bunun dışında nesnelere, kitabelere, duvar resimleri yazıtlar ve anıtlar üzerinde de bulunmuştur (Saraç 1971: 39).

3.3 Reşid Taşı Yazıtının Çözülmesi: Çevirinin Önemi ve Tarihin Seyri üzerindeki Etkisi

Reşid Taşı yazıtının bulunması ile hiyeroglif yazısının çözülmesi arasındaki sürece bakıldığında, Hiyeroglif ve Demotik dillerinin ve yazılarının çözülmesinin çok uzun ve zahmetli bir süreç olduğu, buna rağmen tarih boyunca farklı kültürlerden insanların bu sır perdesini aralamak için istikrarla mücadele ettikleri somutlaşmaktadır. Yüzyıllar süren çözümlenme çabalarına bakıldığında, yazının deşifrajının ne denli önemli ve değerli olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak Champollion'un da vurgulamış olduğu gibi, yazıların deşifre edilmesi sadece bir başlangıç olmuştur. Sürecin devamında Mısır medeniyetine ait metinlerin çevirileri gerçekleştirilmiştir. Hiyeroglif yazısının çözülmesinin ardından, hiyeroglif yazısıyla yazılmış ve o güne dek gizemli birer kutsal yazı olarak kabul edilmiş metinlerin çevirileri, kaybolmuş kocaman bir medeniyetin sırlarını aydınlatmıştır. Eski Mısır'a ait binlerce yıllık metinlerin içeriğine çeviri yoluyla ulaşılması, bir tarih arşiv hazinesinin gün ışığına çıkmasına neden olmuştur. (İnan 1992: 254 vd.)

Reşid Taşı bulunmadan önce, insanlar erken Mısır medeniyetini, Arapların Yunanca eserleri Arapçaya çevirisinden ve Arapçadan çevirilerin Batı dünyasına ulaşması yoluyla anlamaya çalışmışlardır. Ancak bu eserler, nesnel bilgilerden ziyade, kişisel algı ve yorumlamalardan oluşmaktadır; Mısır medeniyeti büyücülerle dolu sihirli bir dünya olarak betimlenmektedir. Bunun sebebi, Mısır hiyerogliflerinin, insanlık tarihinin kaybolmuş olduğu iki bin yılı aşkın uzunca bir dönem boyunca unutulmuş olmasıdır. (Ray 2008: 17 vd.)

Reşid Taşı oldukça eski bir döneme ait olsa da, çağdaş dünyanın da önemli bir simgesidir, çünkü bu döneme insanlık tarihinin en uzun ve en zengin kesitlerinden birini kazandırmıştır. Geçmişe ilişkin bellek oluşturmak, kimlik oluşturmak demektir ve bu nedenle de Reşid Taşı'nın çözülmesi, Mısır medeniyetine ilişkin metinlerin artık okunabilmesi ve çevrilebilmesi, ortak kimliğimizin de bir amblemidir (Ray 2008: 6

vd.). Reşid Taşı geçmişimiz hakkında bilgi verdiği gibi, geleceğimize de ışık tutmaktadır (Ray 2008: 7).

Reşid Taşı gibi çok dilli bir yazıtın çevirisi, farklı kültürlerin kapılarının birbirine doğru açılmasında anahtar görevini görmektedir (bkz. Eruz 2010: 33 vd.). Reşid Taşı'nın araştırılması ve çevrilmesi sayesinde *Mısır bilim* diye adlandırılan ve Eski Mısır medeniyetini araştıran bir bilim dalı oluşarak geçmiş bin yıllarda yaşayan insanların yaşam biçimi, düşünsel düzeyi, araç gereçleri konuları büyük ölçüde aydınlatılabilmektedir (Ray 2008: 76 vd.). Hiyeroglif yazısının çözülmesinin ve Eski Mısır dilinde yazılmış metinlerin günümüz dillerine çevrilmesinin belki de en önemli sonuçlarından biri, hiyeroglif yazısıyla yazılmış papirüslerden aritmetik, geometri, cebir, yüz ölçümü, hacim ölçme, insan anatomisi, tıp, tıbbi ecza üretimi, astronomi gibi birçok alanda değerli bilgilerin elde edilebilmesidir (bkz. Saraç 1971: 39 vd.). Günümüzde modern bilimlerin temelinde Eski Mısır medeniyetine ait bilgiler hala yer almaktadır. Çeviri sayesinde, Eski Mısır medeniyeti insanların mistik, büyücü ve sihirli bir dünyada değil; bilincin ve düşünsel etkinliklerin oldukça gelişkin olduğu zengin bir dünyada yaşadıkları kanıtlanmıştır (İnan 1992: 254 vd.).

Hiyeroglif yazısının çözümlenmesinin bir de din dünyasına yansıyan etkisi olmuştur. Hiyeroglif yazısının çözümlenmesinden önceki dönemde Kilise, İncil'i ve özellikle Eski Ahit'i temel alarak, Nuh Tufanı'nı MÖ 2349 yılına tarihlenmiştir. Elbette Kilise'ye göre İncil esastı ve bir kutsal kitap olarak hatasız kabul edildiği için, İncil'de yazılı olduğu gibi, bu tufan yeryüzündeki tüm medeniyetleri yok etmiştir. Champollion'un hiyeroglif yazısını çözüp Eski Mısır medeniyetinin varlık sürecini, İncil'deki bilgileri çürütecek biçimde saptama olasılığı, kiliseyi oldukça kaygılandırmıştır (Kayaoğlu ve Çetinoğlu 2013: 48). Nitekim Champollion'un bulguladığı tarihler, İncil'de yer alan bazı bilgilerle örtüşmemiştir ve 19. yüzyılda olduğu gibi, günümüzde de hala din ile bilim arasındaki anlaşmazlıkları yansıtmaktadır (Ray 2008: 98 vd.).

Ray (2008), anlamının ancak bilinenden yola çıkılarak bilinmeye doğru gidilen yolda gerçekleşebileceğini ifade eder. Bu yaklaşım bir boyutuyla bilinen Yunanca ile bilinmeyen Eski Mısır dili arasındaki ilişkiye işaret etse de, bir boyutuyla da çevirinin özsel anlamını simgelemektedir. Çeviri, bilinmeyen bir dünyanın bilinen bir dünyaya açılmasıdır ve bu bağlamda sadece dil aracıyla yapılan teknik bir iş değil, insan tarihini ve düşünsel dünyayı önemli ölçüde biçimlendirebilecek değerli bir olgudur.

Mısır hiyeroglifinin çözümlenmesi sayesinde kültürlerarası etkileşimin boyutları hakkında da bir öngörü geliştirebilmek mümkün hale gelmiştir. Örneğin Mısır medeniyeti inancı, Antik Yunan inancı ve Hıristiyanlık inancı kıyaslanarak irdelendiğinde, *öteki dünya* anlayışına ilişkin çeşitli öykü ve anlatıların benzerlik gösterdiği görülmektedir (Herodotos 1983: 48-49; James 1933: 129; Freeman 2003: 198). Bu bağlamda, daha sonra oluşan inançların Mısır'dan önemli ölçüde etkilenmiş olduğu anlaşılmıştır (Dürüşken 2000: 129; Budge 2001: 48-56). Elbette bu etkileşimlerin açıklanabilmesinde çeviri de önemli bir rol oynamaktadır.

4. Sonuç: Septuaginta ve Reşid Taşı Çevirisinin Tarihi Önem ve Etkileri

Bir çeviri eser olan Septuaginta'nın oluşum koşullarına ve çevrildikten sonraki süreçte yarattığı etkilerine bakıldığında, Septuaginta çeviri hareketinin tarihi, siyasi, sosyal, kültürel ve dini anlamda oldukça önemli bir rolü olduğu somutlaşmaktadır.

Her şeyden önce, Septuaginta'nın hazırlandığı dönemde, ünlü İskenderiye kütüphanesine bir çeviri eser kazandırması, ilgili dönemin kralı II. Ptolemaios'a diplomatik düzlemde güç ve prestij kazandırmıştır. Söz konusu çevirinin gerçekleştirilmesine olanak sağlamak II. Ptolemaios için aynı zamanda politik düzlemde stratejik bir hamle yapmak anlamına da gelmekteydi çünkü Tevrat metninin çevirisi, halkın önemli bir kısmını oluşturan Yahudilere bir hizmet vererek onların sempatisini kazanmak demektir.

Çevirinin önemi ayrıca Hellenleşmiş Yahudilerin dini kitaplarının artık bir çeviri eser olan Septuaginta'nın olmasıyla belirginleşmektedir. İlgili dönemde Hellenizasyon sürecinden etkilenmiş Yahudiler, çeviri sayesinde kendi dini inançlarına ait olan temel kitabın içeriğine ulaşabilmişlerdir. Çeviri bu noktada, dini inancı yaşatmanın aracını oluşturmaktadır. Tüm bunların dışında İbrancadan Yunancaya yapılan Septuaginta çevirisi sonucunda, Yunan toplumunun Yahudi inancını anlamaya başladığı ve Hellenizasyon sürecinin devam ettiği bir ortamda, bu dinin aynı zamanda bir tür saygınlık kazandığı algısının da oluştuğu anlaşılmaktadır. Büyük kral tarafından bir azınlığın kutsal kitabının Yunancaya çevrilmiş olması, resmi otoritenin bu azınlığa verdiği değerin göstergesi olarak kabul edilebilir. Nitekim Mısır'daki Yahudilerin akrabalarının yaşadığı Filistin coğrafyası, Güney Suriye'nin komşusudur ve Güney Suriye her dönemde Ptolemaioslar ile Seleukoslar arasında savaş nedeni olmuştur. Dolayısıyla Yahudilerin sempatisini kazanmak, politik ve stratejik açıdan önem taşımaktadır. Bu bağlamda politik gelişmeler çerçevesinde dilin ve çevirinin, dinlerin ve kültürlerin hiyerarşisini de belirlediği gözlemlenmektedir.

Septuaginta'nın örnek alınarak zaman içerisinde hem Tanah'ın diğer bölümlerinin hem de başka dini metinlerin çevrilmesine ilgi duyulmaya başlanması, bir çeviri hareketinin tarih süreci üzerinde yarattığı etkinin bir başka boyutunu somutlaştırmaktadır. Ancak Septuaginta izleyen dönemlerde sadece başka çeviri hareketlerinin ortaya çıkmasını sağlamamıştır, aynı zamanda Septuaginta metninin biçimi daha sonraki dönemlerde yaşamış yazar ve çevirmenleri de etkisi altına almıştır. Her ne kadar Septuaginta adlı Tevrat çevirinin biçimi Hellenizasyon kaynaklı oluşmuş ve çevirmenler tarafından bilinçli kullanılmamış olsa da, Septuaginta'nın, çeviri araştırmalarında karşılaşılan "kutsal metnin dokunulmazlığı" anlamındaki kaynak metin odaklı çeviri anlayışının da doğuşu olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Tüm bunların dışında Septuaginta'nın başka etkenlerle birlikte yarattığı belki de en önemli etkilerden bir tanesi, Hıristiyanlığın da kökeni olan Yahudi dininin Yunanca konuşulan geniş coğrafyada tanınmasını sağlamış olmasıdır. Bu durum, yüzyıllar sonra doğan ve Yahudilikle yakın benzerlikler taşıyan ve ilk beş kitabı Tevrat'la aynı olan Hıristiyanlığın bir dünya dinine dönüşmesine katkı sağlamıştır. Başka bir ifadeyle bu süreç, çevirinin salt işlevsel ve teknik bir olgu olmaktan öte, bir dinin yayılmasını sağlayabileceğine ve hatta yeni bir dinin doğmasının temelini atabileceğine örnek teşkil etmektedir.

Reşid Taşı üzerinde yer alan farklı dillerin çözümlenmesi ve o dilde yazılmış metinlerin içeriğine çeviri yoluyla ulaşılmamasının kültür, medeniyet ve düşünce tarihi bakımından etkileri de en az Septuaginta çevirisinin yarattığı etkiler kadar büyük bir önem taşımaktadır.

Eski Mısır dillerinde yazılmış metinlerin Reşid Taşı'nın bulunmasını izleyen dönemlerde çevrilmesi, öncelikle, yaklaşık dört bin yıl boyunca kayıp kalmış devasa bir medeniyete ilişkin bilgilere ulaşılmamasını sağlamıştır. Farklı bir ifadeyle bu, çevirinin, insanlık tarihine ilişkin oldukça büyük bir bilgi boşluğunu kapattığı anlamına gelmektedir.

Mısır medeniyeti hakkında doğru ve yorumsuz bilgiye ancak, Eski Mısır dilinden yapılan çeviriler sonrasında ulaşılmıştır. Bu sayede Mısır medeniyeti, büyücülerle dolu sihirli bir dünya imgesinden kurtulup, hak ettiği, araştırmacı ve özellikle de bilgi bakımından varlıklı bir medeniyet imgesini kazanmıştır. Bu bağlamda çevirinin, tarihi bilgileri doğru oluşturma gücü ortaya çıkmaktadır.

Çalışma sonucunda elde edilen bilgiler aynı zamanda, Reşid Taşı'nın ve bu bağlamda yapılan çevirilerin aslında insanlığın ortak kimliğinin de bir simgesi olduğunu göstermektedir, çünkü bilindiği üzere, günümüzü doğru anlamak ve geleceğe ışık tutmak, ancak tarihi gelişmeleri bilmekle olanaklıdır. Hieroglif yazısıyla yazılmış eski papirüslerdeki metinlerin çevrilmesiyle, aritmetik, geometri, cebir, yüz ölçümü, hacim ölçme, insan anatomisi, tıp, tıbbi ecza üretimi, astronomi gibi birçok alana ilişkin değerli bilgiler elde edilmiştir ve bu alanlar bu sayede izleyen dönemlerde geliştirilebilmiştir. Çeviri bu noktada, bir tür "ortak akıl" gelişmesi anlamında farklı kültürlerin kapılarının birbirine doğru açılmasını sağlamaktadır.

Tüm bu verilerin dışında Nuh Tufanı'nın tarihlenmesi bağlamında Reşid Taşı çevirisinin aynı zamanda, dini metinlerin tarihi bilgilere dayanmakla birlikte kısmen kurgudan da ibaret olabileceği düşüncesinin gelişmesine neden olduğu ortaya çıkmıştır. Bu noktada da çevirinin, salt dilsel bir aktarma işlevinin ötesinde, dini, ideolojik ya da bilimsel düzlemlerde önemli bir rol oynayabileceği sonucuna varılabilir.

Septuaginta ve Reşid Taşı çevirilerine ilişkin tüm bu verilere bakıldığında, çevirinin, sadece dil aracıyla yapılan teknik bir iş değil, insanlık tarihini ve düşünsel dünyayı önemli ölçüde biçimlendirebilecek değerli bir olgu olduğu belirginleşmektedir.

Kaynakça

- Adam, Baki** (1997): "Tevrat'ın Tahrifi Meselesine Müslüman ve Yahudi Cephesinden Bir Bakış". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 36, s. 359-404.
- Adkins, Lesley / Adkins, Roy** (2000): *The Keys of Egypt: The Obsession to Decipher Egyptian Hieroglyphs*. New York: Harper Collins.
- Allen, Don Cameron** (1960): "Predecessors of Champollion". *Proceedings of the American Philosophical Journal* (5/104), s. 527-547
- Antes, Peter** (2013): "Bibel und Koran. Ein Vergleich 1/2." *Sommeruni in der Leibniz-Stadt Hannover*, 28.08.-13.09.2013. Universität Leibniz, Hannover. Video: <https://www.youtube.com/watch?v=IprVKE3DrsQ>

- Budge, E. A. Wallis** (1893): *The Resit Stone: From The Mummy. Chapters on Egyptian Funeral Archaeology*. Cambridge: University Press.
- Budge, E.A.Wallis** (2001/1899¹): *Mısır'da Ölüm Sonrası Fikri* (Çev.: Rengin Ekiz). İstanbul: Ege Meta Yayınları.
- Byrd, Melanie** (1998): "The Napoleonic Institute of Egypt." *Napoleonic Scholarship: The Journal of the International Napoleonic Society* (1/2), http://www.napoleon-series.org/ins/scholarship98/c_institute.html
- Callimahos, Lambros D.** (1970): *The Rosetta Stone and Its Decipherment*. NSA Crypto-Mathematics Institute.
- Champollion, Jean-François** (1824): *Précis de système hiéroglyphique*. Paris, 1931.
- Çoban, Hacı** (2011): *Arami Göçleri*. TÜBAR XXIX, Bahar, s. 91-102.
- Dürüşken, Çiğdem** (2000): *Roma'nın Gizem Dinleri. Antik Çağ'da Yaşamın ve Ölümün Bilinmezine Yolculuk*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Fabry, Heinz-Josef** (2007): "Neue Aufmerksamkeit für die Septuaginta. Einführung in das Thema der Tagung". Fabry, H.J. / Böhler, D. (ed.). *Im Brennpunkt: Die Septuaginta. Band 3. Studien zur Theologie, Anthropologie, Ekklesiologie, Eschatologie und Liturgie der Griechischen Bibel*, Stuttgart 2007, s. 9-26.
- Freeman, Charles** (2003/1996¹): *Mısır, Yunan ve Roma. Antik Akdeniz Uygarlıkları*. (Çev.: Suat Kemal Angı). Ankara: Dost Kitabevi.
- Galanti, Avram / Ceviz, Nurettin / Yıldız, Musa** (2004): "Türkiye ve Sami Dilleri". *Nüsha Dergisi* (4/15), s. 97-106.
- Hengel, Martin** (2002): *The Septuagint As Christian Scripture. Its Prehistory and the Problem of its Canon*. Edinburgh&New York: T&T Clark.
- Hengel, Martin** (1980): *Jews, Greeks and Barbarians. Aspects of the Hellenization of Judaism in the pre-Christian Period*. (Çev.: John Bowden.) Philadelphia: Fortress Press.
- Herodotos** (1983): *Herodotos Tarihi*. (Çev.: Mümtelim Ökmen / Azra Erhat.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İnan, Afet Ayşe** (1992): *Eski Mısır Tarihi ve Medeniyeti*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- James, Edwin Oliver** (1933): *Origins of Sacrifice*. California: Kennikat Press.
- Kade, Otto** (1980): *Die Sprachmittlung als gesellschaftliche Erscheinung und Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung*. Leipzig:VEB (Übersetzungswissenschaftliche Beiträge 3).
- Kayaoğlu, M. Naci / Çetinoğlu, Ayşe** (2013): "Mısır Hiyerogliflerini Çözümeye Götüren Dilbilim Anahtarları". *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* (5/17), s. 39-52.
- Kitapı Mukaddes Şirketi**: <https://www.kitabimukaddes.com/kutsal-kitap-hakkinda-bilgilendirme-ve-tam-metni/> (15.03.2017)
- Momigliano, Arnaldo.** (1998⁶): *Alien Wisdom. The Limits of Hellenization*. New York: Cambridge University Press.
- Rajak, Tessa** (2008): "Translating the Septuagint for Ptolemy's Library: Myth and History". Frey, Jörg (ed.). 2008. *Die Septuaginta - Texte, Kontexte, Lebenswelten*. Tübingen: Mohr Siebeck, s. 176-193.
- Ray, John** (2008): *The Rosetta Stone: And the re-birth of ancient Egypt*. London: Profile Books.
- Reiß, Katharina / Vermeer, Hans J.** (1991/1984¹): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen.
- Robinson, Andrew** (2006): *The Last Man Who Knew Everything*. Oxford: Oneworld Publications.
- Saraç, Celal** (1971): *İyonya Pozitif Bilimi. Temel Kaynakları ve Etkileri*. İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası.

- Seleskovitch, Danica / Lederer, Marianne** (1984): *Interpréter pour traduire*. Paris.
- Sperber, Alexander** (1993): “Neuesete Studien über das masoterische Hebräisch”. Meyer, Rudolf/Bernhardt, Waltraut (Herausg.). *Beiträge zur Geschichte von Text und Sprache des Alten Testaments. Gesammelte Werke*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Stolze, Radegundis** (2011): *Übersetzungstheorien*. Tübingen: Narr Verlag.
- Temiztürk, Halil** (2015): “Ölü Deniz El Yazmaları ve Tarihteki Yeri”. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (2/1), s. 63-87.
- Tosun, Cengiz** (2005): “Dil Zenginliği, Yozlaşma ve Türkçe”. *Journal of Language and Linguistic Studies* (1/2), October 2005, s. 137-154.
- Vermes, Gaze** (2005): *Ölü Deniz Parşömenleri*. (Çev. N. Çelebioğlu.) Nokta Kitap: İstanbul.
- Walbank, F.W.** (1981): *The Hellenistic World*. Fontana: Fontana Paperbacks.
- Wallace, Richard / Williams, Wynne** (1999): *Tarsus’lu Paulus’un Üç Dünyası*. (Çev.: Z. Zühre İlkelen.) İstanbul: Homer Kitabevi.

Deutsch als Fremdsprache durch Fernunterricht in der Türkei¹

Mustafa Çakır, Eskişehir

Öz

Türkiye’de Uzaktan Öğretimle Yabancı Dil Olarak Almanca Dersi

1864 yılında kurulan dil okulunda öğretilmeye başlanan Almanca, Cumhuriyetin ilanından sonra Ankara, İstanbul ve İzmir dışında Sivas ve Kastamonu illerindeki liselerde de öğretilmeye başlandı. Üniversitelerde ise 1933 yılında Almanya’dan Türkiye’ye göçen öğretmen üyeleri tarafından İstanbul Üniversitesi (Darul Fünun) Edebiyat Fakültesi’nde Alman Dili ve Edebiyatı kürsüsü kuruldu. Almanya ile kurulan yakın ilişkiler ve bu ülkede bulunan Türk kökenlilerin de etkisiyle Almanca önemli ve zorunlu yabancı dil olarak müfredatta yerini almaya başlandı. 1728 yılından bu yana sürekli gelişmekte olan teknolojinin eğitim dünyasına sağladığı avantajlardan faydalanılarak yürütülen bir sistem olan uzaktan öğretimin geçmişi Türkiye’de 1927 yılına kadar geri gider. Bu makalenin amacı, hızlı bir gelişim sürecindeki teknolojiyi takip ederek Almancanın yabancı dil olarak uzaktan öğretim yoluyla öğrenilmesine olanak sağlayan modellerin tanıtılmasıdır.

Anahtar Sözcükler: Almanca, uzaktan öğretim, yabancı dil Almanca.

Abstract

Im Jahre 1864 haben die Türken angefangen, die deutsche Sprache in den Schulen zu erteilen, nach der Ausrufung der Republik Türkei in 1923 wurde Deutsch als Fremdsprache außerhalb von Ankara, Istanbul und Izmir auch in den Provinzstädten Kastamonu und Sivas als Fachunterricht eingeführt. In der Universität Istanbul wurde im Jahre 1933 durch Mitglieder des Lehrkörpers Einwanderer aus Deutschland die Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät eröffnet. Die vielfältigen Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei sind von großer Bedeutung und haben Einfluss auf die Entwicklung des Deutschen als Fremdsprache in den Lehrplänen. Seit dem Studienjahr 2001-2002 nimmt das Deutsche als zweites Pflichtfach in den Gymnasien seinen Platz ein. Der Fernunterricht geht seit 1728 kontinuierlich weiter und die Bürger in den Entwicklungsländern profitieren von den Vorteilen des Fernunterrichts. In der Geschichte geht der Fernunterricht in der Türkei zurück bis 1927. In diesem Artikel werden die Möglichkeiten für das Lernen des Deutschen als Fremdsprache durch Fernunterricht erklärt.

Schlüsselwörter: Deutsch, Fernunterricht, Deutsch als Fremdsprache.

1. Einführung

Der Fernunterricht wird heute als ein modernes Angebot von Studienmöglichkeiten betrachtet, durch das die Studenten die Möglichkeit erhalten, mit der neuesten Medientechnologie zu lernen. Dieser Begriff wurde zum ersten Mal im Katalog der

¹ Dieser Artikel ist die erweiterte Fassung vom gleichnamigen Vortrag auf dem XIII. Internationalen Türkischen Germanistik-Kongress an der Akdeniz Universität in Antalya “Zukunftsperspektiven der Germanistik, vom 11. bis 14. Mai 2016.

Wisconsin Universität von 1892 benutzt und hat sich in den 60er Jahren weit verbreitet (Kaya 2002: 10). Im deutschen Sprachraum existiert er seit 1856 als Begriff „Fernunterricht“. Die Namen "Tele Colleg", "Schulfernsehen", "Fernuniversität" und "Deutsches Institut Für Fernstudien" u.a. sind heute den Bürgern nicht mehr fremd.

Es wäre jedoch nicht richtig anzunehmen, dass im Fernstudium die Betreuungsrelation zwischen Lernenden und Betreuenden anders ausfallen kann als im Direkt- bzw. Präsenzstudium. Der wesentliche Unterschied des Fernstudiums zu den anderen Präsenzstudien besteht hauptsächlich in den Vermittlungsmöglichkeiten des Lernstoffes. Das Fernstudium, das in vielen entwickelten oder sich noch zu entwickelnden Ländern erfolgreich angewendet wird, bietet für berufstätige Studieninteressenten, die aufgrund ihrer beruflichen Verpflichtung nicht in der Lage sind, an einer Präsenzhochschule zu studieren, die Chance qualifizierte Bildungsabschlüsse zu erhalten, versäumte Bildungsgänge nachzuholen oder im Rahmen eines interessengelenkten Weiterbildungsstudiums ihr Wissen aufzufrischen oder zu erweitern. Das bedeutet, dass sich die Interessenten je nach Alters-, Einkommens- und Berufsgruppe über das Fernstudium ausbilden können, ohne dass sie ihre Produktivität am Arbeitsplatz reduzieren müssen, da sie die Möglichkeit haben, mit Hilfe von zugesandten Studienmaterialien die Lehrveranstaltungen zu Hause zu verfolgen und ihre Studienzeiten frei zu gestalten (İşman 1998: 37).

Das Fernstudium, das Studierende, Ausbilder und Unterrichtsmittel aus verschiedenen Orten oder Einrichtungen anhand vieler medientechnologischer Ausbildungsmöglichkeiten zusammenbringt, ist eine zeitgemäße Philosophie, die in unserem Zeitalter die Aufgabe hat, die Technologie im Lehr- und Lernsektor einzusetzen. So bietet das Fernstudium eine gute Alternative zum herkömmlichen Studium, in dem der Lernprozess hauptsächlich in Schulgebäuden bzw. in einem Campus stattfindet (Hakan 1991: 59). Im Fernstudium wird versucht, diesen etwaigen Nachteil durch besonders aufbereitetes Material, Studienberatung oder der Korrektur von Einsendeaufgaben oder Prüfungen zu kompensieren (Schulmeister 2009). Da die ersten Fernunterrichtsangebote über den Postweg, also per Brief abgewickelt wurden, man also korrespondierte, wurden sie anfangs „Korrespondenzkurse“ oder „Fernunterricht durch Studienbriefe“ genannt, bei denen eine mehr oder weniger intensive Kommunikation und Interaktion zwischen dem Lernenden und der Schule möglich gemacht wurde.

Für diejenigen, die aus unterschiedlichsten Gründen kein Präsenzstudium absolvieren können, bietet das Fernstudium die Möglichkeit ein Erst- oder Aufbaustudium zu absolvieren. Schriftliche oder audiovisuelle Medien nehmen in dieser Art des Studiums einen großen Teil der Möglichkeiten ein, Wissen zu vermitteln. Fachmentoren betreuen diese Vorgänge. Wie in nahezu jedem Bereich wird auch im Fernstudium das Internet für Information und Kommunikation immer wichtiger. So nehmen z.B. Online-Fernlehrgänge zu, oder traditionelle Formen des Fernunterrichts werden durch computerbasierte, multimediale Lernangebote ergänzt (Maier 2006: 2).

Das klassische Fernstudium ist hauptsächlich um das individuelle, von organisierten Gruppen unabhängige, Studium bemüht, was als didaktisches Gespräch umschrieben werden kann. Es ist ein Selbststudium, ohne dass der Student nur auf sich selbst eingestellt ist. Er profitiert von den Kursen, der Interaktion mit den Tutoren und

einer helfenden Organisation. Anzumerken hierbei wäre aber, dass das traditionelle Fernstudium durch eine hohe Abbruchquote geprägt ist, was oft eine Folge des fehlenden Durchhaltewillens ist, der durch die ständige Anonymität noch beeinflusst wird (Bivetti 2009: 4).

Zusammenfassend kann man die Entwicklungsperiode des Fernunterrichts weltweit wie folgt auflisten (vgl. auch: Delling 1994: 191).

- 1728 begann die Boston-Zeitung mit "Stenografiekursen".
- 1833 wurde in Schweden an der Universität eine Lehrveranstaltung für Hausfrauen mit dem Titel "Aufsatzschreiben durch Fernlernbriefe" eingerichtet.
- 1840 bot Sir Isaac Pitman (1813-1897), der ein Stenolehrer war, in Bath-England Stenokurse durch Fernunterricht an.
- 1892 wurde an der Chicago Universität das Institut für Fernstudium errichtet.
- 1906 begann der Grundschulbesuch durch Fernunterricht.
- 1919 wurde die erste Radiostation für Bildung eröffnet.
- 1920 gründeten sich 176 Radiostationen mit dem Zweck "Bildung"
- 1923 begann der Gymnasialabschluss durch Fernunterricht in den USA
- 1932- 1937 begannen in den USA die Fernsehsendungen der IOWA Universität.
- 1939 wurde das Studium in Frankreich unter den Kriegsbedingungen durch Fernunterricht ununterbrochen weitergeführt.
- 1960 öffnete die "British Open University" in England.
- 1974 wurde die Fernuniversität in Hagen als Universität und Gesamthochschule des Landes NRW gegründet und nahm 1975 den Studienbetrieb in drei Fachbereichen mit 1.330 Studierenden auf.

Im Unterricht durch Fernlehre gibt es 3 grundlegende Komponenten. Diese sind der Lehrer, der Lerner und die Lernumwelt (Adiyaman 2002). Die Fernlehrangebote bestehen im Allgemeinen aus folgenden Komponenten:

1. Die Unterrichtsmaterialien,
2. Medienverbundprogramme,
3. Präsenzphase des Unterrichts und /oder mediale Betreuung der Studierenden

Die Unterrichtsmaterialien lassen sich wie folgt auflisten:

1. die gedruckten Materialien, wie z.B. die traditionell angebotenen Begleitbücher
2. Audiokassetten und Radiosendungen, Podcasts, MP3
3. Telefon und Faxgeräte
4. Audiokonferenzen
5. Videokonferenzen, Videokassetten
6. EDV und EDV basierte Betreuung und Beratung der Lernenden
7. Internet und die Anwendung der damit zusammenhängenden Technologien.

2. Fernunterricht in der Türkei

Die Geschichte des Fernunterrichts in der Türkei lässt sich in drei Perioden (1927-1955, 1956-1981 und 1982-1996) einteilen (Kaya/Odabaşı 1996: 30). Die erste Periode 1927-1955 kann man als Planungsphase betrachten. Der Fernunterricht kam zum ersten Mal 1927 bei einer Sitzung, in der die Alphabetisierungsprobleme der türkischen Bevölkerung auf der höheren bürokratischen und technokratischen Ebene besprochen wurden (Alkan 1987: 91), durch den damaligen Minister für Nationale Erziehung, Mustafa Necati, zur Sprache. Trotzdem wurden bis zu den 50er Jahren keine weiteren Schritte unternommen, obwohl die Debatten ununterbrochen durchgeführt wurden, denn man hatte in Bezug auf Fernunterricht keine sorgfältigen konkreten Projekte aufgestellt (www.aol.meb.gov.tr).

Die zweite Periode zwischen 1958-1974 besteht aus den Arbeiten des nationalen Bildungsministeriums und des *Ministerialrates für Berufliche und Technische Bildung* (Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı) sowie des Engagements von einigen privaten Projektträgern in Bezug auf die Vermittlung von Fremdsprachenkursen und beruflicher Bildung durch Fernunterricht.

1951 wurde in Ankara durch das Ministerium ein *Filmproduktionszentrum für Unterrichtswesen* (Öğretici Filmler Merkezi) gegründet (Akkoyunlu/ İmer 1998, 159).

Seit 1953 bietet die private Fono-Fernlernorganisation (Fono Açıköğretim Kurumu) Kurse für Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch, Arabisch, Italienisch, Spanisch u.a. Heute bietet Fono in 27 verschiedenen Fremdsprachen Fernlernmöglichkeiten an (www.fono.com.tr). Alle Kurse sind durch das Bildungsministerium zugelassen und erfüllen die Bedingungen für Fernunterrichtsorganisationen.

1956 wurde durch das *Forschungszentrum für Banken- und Wirtschaftsrecht an der Juristischen Fakultät der Ankara-Universität* (Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü) ein Fort- und Weiterbildungsprogramm durch Fernunterricht an Bankangestellten durchgeführt. Dieses Programm diente damals als ein erfolgreiches Modell für die Grundsteinlegung des Fernunterrichts in der Türkei.

1958 erkannten die Verantwortlichen des türkischen Bildungssystems die Wichtigkeit des Fernstudien-systems. In diesem Jahr wurde ein Gesetz für die Gründung des *Zentrums für Unterricht mit Fernstudienbriefen* (Mektupla Öğretim Merkezi) verabschiedet (Tunçkan 2007: 173), damit diejenigen, die keinen Schulabschluss haben, die Möglichkeit bekämen, durch den Fernunterricht einen formalen Schulabschluss nachzuholen.

1960 begann der Fernunterricht durch die Initiative des *Zentrums für Unterricht mit Fernstudienbriefen*. Das Statistische Amt des Bildungsministeriums hat 1974 eine Arbeitsgruppe gebildet, um die technischen Infrastrukturen herzustellen. Dieses Zentrum wurde 1974 zur *Schule für Fernunterricht* (Mektupla Öğretim Okulu) umbenannt.

1961 wurde in Ankara das *Zentrum für Produktion und Reparatur von Unterrichtswerkzeugen* (Ders Aletleri Yapım ve Onarım Merkezi) eröffnet. In diesem Zentrum wurden die Unterrichtsmittel für Naturkunde produziert.

1962 wurde das *Zentrum für Fernunterricht über das Radio* (Radyo ile Eğitim Merkezi) eröffnet. In diesem Zentrum haben Lehrer, die ihre sprachliche Ausbildung bei der BBC abgeschlossen haben, verschiedene Radioprogramme vorbereitet, die „Englisch / Deutsch/ Französisch übers Radio“ hießen, und bis vor kurzem noch im TRT-Studio-Ankara veröffentlicht wurden. Diese Sendungen fanden großen Zuspruch bei den Hörern.

Die dritte Periode beginnt mit der Gründung von verschiedenen zweijährigen, dreijährigen und vierjährigen Fernstudiengängen im Hochschulbereich. Im Studienjahr 1974-1975 hat man die *Pädagogische Hochschule* (Eğitim Enstitüsü), *Tourismus- und Wirtschaftshochschule für Lehrerausbildung* (Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu), *Hochschule für Lehrerausbildung an Höheren Schulen* (Yüksek Öğretmen Okulu), *Hochschule für Technische Lehrerausbildung an Knaben- und Mädchenschulen* (Erkek Teknik Öğretmen Okulu, Kız Teknik Öğretmen Okulu) eröffnet (Özer 1991: 78).

1974 wurde das *Zentrum für Hochschulbildung mit Ferstudienbriefen* (Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi) gegründet. In diesem Zentrum haben sich alle oben genannten Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen unter einer „Gemeinschaft für Fernstudium und Weiterbildung“ zusammengeschlossen.

Im Studienjahr 1974-1975 hat man ein *Modellprojekt für Höhere Lehranstalt für Lehrerausbildung* (Deneme Yüksek Öğretmen Okulu, DYÖO) beginnen lassen (Özdil 1986: 25). Dort hat man verschiedene Medienverbundprogramme entwickelt, aber alle Versuche wurden innerhalb von zwei Jahren eingestellt, bevor die Projekte in die Tat umgesetzt wurden. Der Grund bestand darin, dass alle diese Modellschulen keine für den Fernunterricht geeigneten Unterrichtsmaterialien den Studierenden hatten anbieten können (Hızal 1978: 7). Schließlich wurde 1975 das Fernstudium in der Türkei durch das Ministerium völlig eingestellt.

Im Jahre 1980 hat das MfNE ein neues Medienverbundprogramm in Kooperation mit TRT (Die öffentlich-rechtliche Radio- und Fernsehanstalt der Türkei) begonnen Lehrprogramme zu senden. Das war ein Pilotprojekt namens *Okul Radyosu* (d.h. Schule übers Radio), durch das verschiedene Lerninhalte (inklusive Fremdsprachenunterricht) für Schüler, zwecks deren schulischer Förderung und zur Vorbereitung auf die Universitätsaufnahmeprüfung, vermittelt wurden (Üstünoğlu, 1987: 56). Ein weiteres Ziel dieses Projekts war, die Lehrkräfte mit Hilfe von neuen Lehrmethoden und -techniken fortzubilden.

1983 hat das Bildungsministerium entschieden, die Fernlernangebote erneut zu aktivieren. Das ehemalige Fernstudienzentrum nannte sich *Berufliche und technische Fernschule* (Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu) (MEB 1982: 3). Nach 15 Monaten hat man erneut eine neue Institution, in der alle bisherigen Arbeiten an Fernschulorganisationen des Ministeriums eingeschlossen wurden, unter dem Namen *Lehranstalt für Allgemeine Hochschulbildung* ((YAYKUR) Yaygın Yüksek Öğretim

Kurumu) errichtet. Bei Ausführung verschiedener Versuche mit Fernstudienangelegenheiten hat YAYKUR aufgrund unzureichender Organisationserfahrungen keine Erfolge erzielen können (Kaya 2002: 31).

Das Inkrafttreten des neuen Hochschulgesetzes mit der Nr. 2547 im Jahre 1981 ist eine neue Wende im türkischen Hochschulsystem. Mit diesem neuen Hochschulstudiengesetz wurde die Anadolu Universität beauftragt, Fernstudienangebote zu konzipieren und durch die neu gegründete Fakultät für Fernstudium (Açıköğretim Fakültesi) landesweit anzuwenden. Seither bietet die Anadolu Universität durch drei Fakultäten für Fernstudien, nämlich Fakultät für Fernstudium, Fernfakultät für Betriebswirtschaftslehre und Fernfakultät für Volkswirtschaftslehre, Fernstudiengänge an (vgl. Hakan/Özgür u.a. 2004). Die Anadolu Universität bietet heute nicht nur innerhalb der Türkei, sondern in allen Westeuropäischen Ländern, auf Nordzypern und den Balkanländern sowie in Aserbaidschan von zweijährigen bis zu Masterstudiengängen verschiedene Studiengänge an (Cakır 2002). Die Anzahl der Fernstudierenden betrug im Studienjahr 2015: 1.170.896.

1992 wurde *das allgemeinbildende Gymnasium für Fernunterricht* (Açıköğretim Lisesi) durch das Bildungsministerium in akademischer Unterstützung der Anadolu Universität und im Jahre 1997 die *Fernschule für Pflichtschulabschluss* gegründet (Açık İlköğretim Okulu), die später *Açık Öğretim Ortaokulu (Fernhauptschule für Hauptschulabschluss)* genannt wurde. Seit ihrer Gründung haben sich 1.289.201 Personen angemeldet und davon 517.617 erfolgreich abgeschlossen.

1998 wurde die *Generaldirektion für Unterrichtstechnologien* (Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) gegründet. Dieses Amt lässt die Arbeiten vom *Generaldirektion für Computerausbildung und -dienste* (Bilgisayar Eğitimi ve Hizmetleri Genel Müdürlüğü) und die des Ministerialamtes für Fernunterricht über Radio und Filme (Radyo Televizyonla Eğitim Başkanlığı) in sich vereinbaren. Dann wurde die *Behörde für Testbeurteilung und Testerstellung* (Ölçme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı) durch diese Direktion gegründet.

2002 wurde bei der *Generaldirektion für Unterrichtstechnologien* (Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) für die Koordination der Fernstudienangelegenheiten der dem Ministerium unterstellten Gymnasien und Pflichtschulen für Fernunterricht das *Ministerialamt für die Verwaltung des unbegrenzten Lernens* errichtet (Sınırsız Öğrenim Yönetimi Başkanlığı).

2004 wurde die *Generaldirektion für Unterrichtstechnologien* umorganisiert und die dieser Generaldirektion unterstellten *Behörde für Testbeurteilung und -erstellung* (Ölçme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı) wurde als *Ministerial- und Verwaltungsamt für Fernschulen, Testbeurteilung und -erstellung* (Ölçme Değerlendirme ve Açıköğretim Kurumları Daire Başkanlığı) umbenannt, demzufolge übernahm dieses Ministerialamt alle offiziellen Fernlernangelegenheiten des Bildungsministeriums. Dieses Amt nimmt dann das FATİH Projekt in allen Schulen etappenweise in Betrieb.

Sowohl Açık Öğretim Lisesi als auch Açık Öğretim Ortaokulu sind dem Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (*Ministerialamt für das lebenslange Lernen*) unterstellt.

Die geschichtliche Entwicklung der Fernstudienorganisation ist folgendermaßen zusammenzufassen.

- 1927 hat der Bildungsminister Mustafa Necati auf die Wichtigkeit des Fernunterrichts hingewiesen.
- 1951 wurde in Ankara das Filmproduktionszentrum für Unterrichtswesen (Öğretici Filmler Merkezi) gegründet.
- 1956 ließ das *Forschungszentrum für Banken- und Wirtschaftsrecht an der Juristischen Fakultät der Ankara-Universität* ein Fort- und Weiterbildungsprogramm durch Fernunterricht an Bankangestellten durchführen.
- 1961 wurde in Ankara 'Das Zentrum für Produktion und Reparatur von Unterrichtswerkzeugen' (Ders Aletleri Yapım ve Onarım Merkezi) eröffnet. In diesem Zentrum wurden die Unterrichtsmittel für Naturkunde produziert.
- 1961 wurde das *Zentrum für Unterricht mit Fernstudienbriefen* (Mektupla Öğretim Merkezi) gegründet,
- 1962 wurde das Zentrum für Fernunterricht über das Radio (Radyo ile Eğitim Merkezi) eröffnet.
- 1966 wurde die *Generaldirektion für Unterricht mit Fernstudienbriefen* (Mektupla Öğretim Genel Müdürlüğü) gegründet.
- 1975 wurde die *Lehranstalt für Allgemeine Hochschulbildung* ([YAYKUR] Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu) errichtet.
- 1981 wurde die Fakultät für Fernstudien an der Anadolu Universität eröffnet.
- 1981 lässt die Anadolu-Universität in Zusammenarbeit mit TRT (Die öffentlich-rechtliche Radio- und Fernsehanstalt der Türkei) das Schulfernsehen beginnen.
- Im Jahre 1982 wurde Bilgiişlem Daire Başkanlığı (das Rechenzentrum des Ministeriums) gegründet, das im Jahre 1992 als Bilgisayar Hizmetleri ve Eğitim Genel Müdürlüğü umorganisiert (Generaldirektoriat für Data-Prozessing und Unterrichtswesen) wurde.
- 1992 wurde *das allgemeinbildende Gymnasium für Fernunterricht* (Açıköğretim Lisesi) gegründet.
- 1997 wurde die *Fernschule für Pflichtschulabschluss* (Açık İlköğretim Okulu) gegründet.
- 1998 wurde die *Generaldirektion für Unterrichtstechnologien* (Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) gegründet. Die dieser Direktion unterstellte Behörde für Testbeurteilung und -erstellung (Ölçme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı) wurde im gleichen Jahr durch die Generaldirektion gegründet.
- 1999 wurde im Türkischen Hochschulrat (Yükseköğretim Kurulu) eine Kommission für Fernunterricht und der Nationalrat für Informatik (Enformatik Milli Komitesi) gegründet.
- 2004 wurde das *Ministerial-und Verwaltungsamt für Fernschulen, Testbeurteilung und -erstellung* gegründet (Ölçme Değerlendirme ve Açıköğretim Kurumları Daire Başkanlığı).

- 2005 wurde das *Berufsbildende Gymnasium für Fernunterricht* (Mesleki Açıköğretim Lisesi) eröffnet.
- 2011 wurde die *Generaldirektion für Unterrichtstechnologien* (Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) in die *Generaldirektion für Innovation und Technologien im Unterricht* (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) umorganisiert. Dieses Amt hat Eğitim Bilişim Ağı (EBA, dh. Bildungsnetzwerk) entwickelt. EBA lässt e-Bücher, Videos etc. entwickeln.
- 2011 wurde das *Ministerialamt für Lebenslanges Lernen* (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü) gegründet.

Für das Bildungsministerium war die Verwendung von Technologie in dem Bildungssystem und dem Fernunterricht von großer Bedeutung, hatte aber bis zum Jahr 1992 aufgrund der negativen Erfahrungen der Vergangenheit keine systeminterne Auflage für den Fernunterricht. Für die formale und nicht-formale Bildung gab es aber inzwischen Filme, Film-Streifen, natürliche Folien, Karten-, Radio- und TV-Sendungen. Das heißt, trotz aller gescheiterten Versuche das technische System erfolgreich umzusetzen, hatte der Fernunterricht bereits die vom Bildungsministerium geförderten materiellen Grundvoraussetzungen (Turan 2015: 8).

3. Fernlernangebote Deutsch als Fremdsprache

Es gibt verschiedene Fernlernangebote für Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Unten sind diese Fernlernangebote aufgelistet:

- Die DaF-Lehrangebote des Nationalen Bildungsministeriums
 - Die *Fernschule für Hauptschulabschluss* (Açık Öğretim Ortaokulu)
 - Das *allgemeinbildende Gymnasium für Fernunterricht* (Açıköğretim Lisesi),
 - Das *berufsbildende Gymnasium für Fernunterricht* (Mesleki Açıköğretim Lisesi)
- Die Fernlernangebote der Anadolu-Universität,
- Die privaten Projektträger, wie Fono, Limasollu Naci etc.
- Die deutschstämmigen Angebote aus dem Ausland

3. 1. Die dem Bildungsministerium unterstellten Fernschulen

In der Türkei gibt es drei verschiedene staatliche Fernschulen, die dem Erziehungsministerium unterstellt sind. Diese Schulen richten sich an Jugendliche und Erwachsene, die in ihren Schulaltern entweder keine Schule besucht hatten oder keinen erfolgreichen Schulabschluss besitzen. Damit diese ihre versäumten Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten nachholen können, hat das Bildungsministerium die *Fernschule für Hauptschulabschluss* (Açık Öğretim Ortaokulu) und das *allgemeinbildende Gymnasium für Fernunterricht* (Açıköğretim Lisesi) eingerichtet.

(Alkan 1997). 2005 wurde das *berufsbildende Gymnasium für Fernunterricht* (Mesleki Açıköğretim Lisesi) eröffnet.

1992 wurde *das allgemeinbildende Gymnasium für Fernunterricht* (Açıköğretim Lisesi) gegründet (vgl. www.aol.meb.gov.tr). Da die Bedeutung von Fernunterricht an diesem neu gegründeten Gymnasium immer mehr an Zuwachs gewann, hat man angefangen, ab 1995 zusätzlich die berufsbildenden Fächer anzubieten (Demiray 1999; YEĞİTEK 2015: 15).

2005 ließen sich die berufsbildenden Fernunterrichtsangebote neben dem allgemeinbildenden Gymnasium als ein selbständiges *berufsbildendes Gymnasium für Fernunterricht* (Mesleki Açıköğretim Lisesi) mit einer gesetzlichen Ordnung erweitern (<http://maol.meb.gov.tr>). Beide Gymnasien sind wie Gymnasien, wo der Unterricht mit Präsenz durchgeführt wird, ab dem Schuljahr 2006 vierjährig bzw. 8 semestrig. Es besteht jedoch für diejenigen Fernschüler, die ihr 17. Lebensjahr abgeschlossen haben, die Möglichkeit, das Gymnasium schneller, also nicht in 4 Jahren, sondern in 2,5 Jahren abzuschließen, indem sie pro Schuljahr mehrere Lehrveranstaltungen/Module belegen.

1997 wurde die *Fernschule für Hauptschulabschluss* gegründet, (Açık Öğretim Ortaokulu) die zunächst dem *Ministerialamt für Bildung über Film, Radio und Fernsehen* (Film Radyo Televizyonla Eğitim Başkanlığı) unterstellt wurde. Die Fernschule für Pflichtschulabschluss wurde dann der *Generaldirektion für Unterrichtstechnologien* (Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) unterstellt und nahm ab dem Schuljahr 1998-1999 ihre Schüler auf. Denn mit der Schulreform von 1997 wurde die Schulpflicht von fünf auf acht Jahre verlängert.

3.1.2. DaF-Unterricht in der Fernschule für Hauptschulabschluss

Diejenigen, die entweder die fünfjährige erste Stufe der Pflichtschule oder die Alphabetisierungskurse und die darauffolgenden Weiterbildungskurse für Allgemeinbildung erfolgreich abgeschlossen hatten, sind berechtigt, sich an die dreijährige zweite Stufe der Pflichtschule anzumelden. Die Anzahl der SchülerInnen in der zweiten Stufe dieser Pflichtschule beträgt 112.639. Die Gesamtzahl ist als 346 475 angegeben (Quelle: *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2008-2009*: 46).

Betrachtet man die Verteilung der SchülerInnen nach den gelernten Fremdsprachen, so steht das Deutsche als Fremdsprache laut Statistiken des Bildungsministeriums nach dem Englischen an der zweiten Stelle. An der dritten Stelle steht das Französische. In der zweiten Stufe der Pflichtschule ist die Belegung einer modernen Fremdsprache obligatorisch. In der Tabelle 1 ist die Verteilung der SchülerInnen nach der belegten Fremdsprache zu sehen:

Tabelle 1: Fremdsprachenangebote und SchülerInnenanzahl Stand 2015

Sprache	I. Semester	II. Semester	III. Semester
Deutsch	2.259	2.352	1.441
Französisch	564	539	316
Englisch	184.403	194.619	121.248
Gesamt	187.226	197.510	123.005

Quelle: Eigenberechnung aus den MEB-Statistiken

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, weist die Anzahl der SchülerInnen parallel zu dem Präsenzfach DaF-Unterricht auch beim Fernunterricht jedes Jahr rückgängige Tendenzen auf (Çakır 2002).

3.1.3. DaF-Unterricht im allgemeinbildenden Gymnasium für Fernunterricht

Im *allgemeinbildenden Gymnasium für Fernunterricht*, das man vor der Eröffnung dieser Schule Externe Prüfungen für gymnasialen Abschluss nannte, ist es obligatorisch, eine der modernen europäischen Sprache zu lernen und das Deutsche wird zusätzlich als eine Fremdsprache neben den europäischen Fremdsprachen Englisch und Französisch angeboten. Die Schüleranzahl beträgt 1.223.948. (Quelle: *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2008-2009*: 46). In der unten angegebenen Tabelle ist die Anzahl der deutschlernenden SchülerInnen zu sehen:

Tabelle 2: Fremdsprachenangebote und SchülerInnenanzahl (Stand: 13.3.2015)

Gelernte Sprache	AOL		IHL		BAP		Gesamt
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.	
Lerneranzahl	4	10	84	281	789	1248	2416

Quelle: Eigenberechnung aus den MEB-Statistiken

Die dem Ministerium unterstellten Fernschulen (d.h.: Fernhauptschule für Hauptschulabschluss, allgemeinbildendes Gymnasium und das berufsbildende Gymnasium) wurden nach zeitgemäßen pädagogischen, fachspezifischen und organisatorischen Gesichtspunkten konzipiert und geben den Türken in der Türkei und den türkischstämmigen Bürgern außerhalb der Türkei die Möglichkeit, sich durch Fernunterricht auszubilden (Hakan, Sözer, Kaya, etc. 1998). Die Prüfungen dieser Fernschulen werden in der Türkei in allen 81 Provinzstädten und im Ausland (Köln, Stuttgart und Berlin in Deutschland; Mecca, Medina, Riyadh in Saudi Arabien und Tripolis in Libyen) abgehalten (<http://aio.meb.gov.tr>).

3.2. DaF-Unterricht in den Fernstudiengängen der Anadolu Universität

Mit dem Gesetz Nr. 2547, das Hochschulgesetz von 1981, erhält die Anadolu Universität das Recht, landesweit zweijährige und vierjährige Fernstudienplätze anzubieten. Im gleichen Jahr, während die Nachfrage nach Hochschulbildung in der Türkei auf über 420,000 Studenten anstieg, davon aber nur 54,000 Studenten an traditionellen Hochschulen aufgenommen werden konnten, entstand die Idee, Studienplätze durch Fernstudien zu vermitteln. Rund 15.000 Studentenanmeldungen wurden erwartet, aber fast 30.000 wollten an diesem Programm teilnehmen. Mit der Errichtung des Fernstudiersystems im Jahr 1982 bietet die Anadolu-Universität die Möglichkeit der Fernlehre, um diejenigen zu unterstützen, die auf andere Art und Weise ihre Ausbildung nicht fortsetzen könnten (Kartal 1999a und 2002).

Nach türkischem Hochschulstudien-gesetz 2547/51 (Geändert am 29/5/1991 – 3747/1) müssen sowohl die Studenten der Präsenzstudiengänge als auch der Fernstudiengängen eine der lebenden Fremdsprachen zwei Semester als Pflichtfach belegen und sie erfolgreich absolvieren. In diesem Zusammenhang studieren auch die

Fernstudenten eine der folgenden Fremdsprachen als einen studienbegleitenden Pflichtkurs. Sie sind Englisch, Deutsch und Französisch (Kartal 1999b).

Unter den türkischen Hochschulen bietet nur die Anadolu-Universität ein DaF-Fernstudienangebot. Aufbau und Inhalt der straff organisierten Studiengänge werden gemeinsam mit ausgewählten Wissenschaftlern aus den schon bestehenden türkischen und ausländischen Universitäten konzipiert und stets dem aktuellen Stand angepasst. Die Anadolu Universität zählt mit der Verwirklichung dieser Aufgabe zu den modernsten und bedeutendsten staatlichen Universitäten der heutigen Türkei (Saglam 1991).

In den folgenden Studienprogrammen, mit denen zweijährige Associative Degree (Vordiplom) an der *Fakultät für Fernstudium* erworben werden können, ist DaF als ein Pflicht- oder Wahlfach in der ersten Klasse zu belegen:

- Justiz
- Kochen
- Bank- und Versicherungswesen
- Sekretariat und Büroverwaltung
- Call Center-Dienstleistungen
- Vorschulerziehung
- Außenhandel
- Elektrische Energieerzeugung, -übertragung und -verteilung
- Immobilien und Hausverwaltung
- Haushalt
- Fotografie und Videografie
- Public Relations und Öffentlichkeitsarbeit
- Theologie
- Human Resource Management
- Management
- Kulturerbe und Tourismus
- Labor- und Veterinärwissenschaften
- Logistik
- Brand Communication
- Medien und Kommunikation
- Wertpapiere und Kapitalmärkte
- Rechnungswesen und Steuern
- Privatsicherheit und -schutz
- Einzelhandel und Großmarkt-Verwaltung
- Radio- und Fernsehprogrammwesen
- Gesundheitswesenmanagement
- Sozialarbeit
- Sport-Management
- Landwirtschaft
- Medizinische Dokumentation und Sekretariat
- Tourismus und Hotelmanagement
- Tourismus und Reisebüros
- Altenpflege
- Lokale Regierungen

In den folgenden BA-Studiengängen der *Fakultät für Fernstudium* wird DaF als Wahlfach angeboten:

- Lokale Regierungen
- Philosophie
- Öffentlichkeitsarbeit und Werbung
- Gesundheitswesenmanagement
- Sozialarbeit und Altenpflege
- Soziologie
- Geschichte
- Türkische Sprache und Literatur

In Westeuropäischen Vordiplom-Studiengängen der *Fakultät für Fernstudium* wird DaF als erstes Fach angeboten:

- Außenhandel
- Public Relations und Öffentlichkeitsarbeit
- Theologie
- Tourismus und Hotelmanagement

In Westeuropäischen BA-Studiengängen der *Fakultät für Fernstudium*

- Soziologie
- Türkische Sprache und Literatur

An der *Fakultät für Volkswirtschaftslehre* wird DaF im dritten Lehrjahrgang in den folgenden Fächern als Wahlpflichtfach angeboten:

- Volkswirtschaftslehre
- Öffentlichkeitsverwaltung
- Internationale Beziehungen

An der *Fakultät für Betriebswirtschaftslehre* wird DaF im dritten Lehrjahrgang der Studienrichtung „Betriebswirtschaftslehre“ als Wahlpflichtfach eingeführt.

Das Medienverbundprogramm „Zeit für Deutsch“ war in Zusammenarbeit mit der Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt-Österreich konzipiert und das Begleitbuch wurde durch eine binationale Expertengruppe unter Leitung von Dr. Robert Saxer geschrieben, durch Anadolu Universität gedruckt. Die Filme und Studioaufnahmen wurden zusammen mit der Anadolu Universität und ORF gemacht.

Das zweite und zur Zeit angewendete Projekt wurde in Zusammenarbeit mit dem Klett-Verlag und der Anadolu Universität entwickelt. Als Begleitbuch wurde Aussichten A1.1 und B1.1. ausgewählt und für diese Bücher wurden Lernerhandreichungen zweisprachig geschrieben und die Filme und Studioaufnahmen wurden zusammen mit der Anadolu Universität und dem Klett-Verlag gemacht.

Dieses Buch, dessen Titel „*Deutsch als Berufssprache in Hotel- und Gaststättengewerbe*“ war, hat große Aufnahme gefunden und drei Auflagen gemacht und wurde den Fernstudierenden im In- und Ausland verteilt (Cakir 1996). Ein neues Buch „*Deutsch für den Tourismus*“, dessen Autoren, die in der “Tourismus” Branche

langjährige Erfahrungen hatten, ersetzte ab 2010 das oben erwähnte Buch (vgl. Çakır und Arikan 2009). Mit der Einführung von europäischen ECTS-System sind die Lehrwerke „Deutsch für Tourismus – I und II“ für das Fernstudium Programm der Anadolu Universität entwickelt worden, damit Studenten mit Deutschkenntnissen, sich im Bereich Tourismus spezialisieren können (Cakir et al. 2015: 153).

Da die Infrastruktur für die Fernlehrorganisation von großer Bedeutung ist, hat die Anadolu Universität *ein Zentrum für Testentwicklung und Testerstellung* eingerichtet, wo eine spezialisiert ausgebildete Arbeitsgruppe ihre Arbeit lediglich auf die DaF-Studien intensiv durchführt. Die Fernlehrangebote für Deutsch als Fremdsprache auf akademischem Niveau erfolgt durch die Universität Anadolu, durch öffentliche Fernschulen, die unter dem Bildungsministerium stehen und durch private Kurse, die vom Bildungsministerium genehmigt sind.

Tabelle 3: Fremdsprachenangebote und SchülerInnenanzahl (Stand 2014)

	Deutsch	Französisch	Englisch	befreit	Summe
Westeuropa	827	31	307	13	1.178
Türkei	20.486	8.505	769.161*	372.744	1.170.896
Gesamt	21.313	8536	769.468	372.757	1.172.047

*Davon sind **5.214** immatrikuliert am Fernstudiengang für Englischlehrerausbildung

Deutsch als Fachsprache wird vermittelt in der folgenden Tabelle:

Tabelle 4: Fremdsprachenangebote und SchülerInnenanzahl (Stand 2015)

Fach	Deutsch	Französisch	Englisch	Summe
Tourismus u. Hotelwirtschaft	470	94	8.869	9.433

Für die Fakultäten für Fernstudien dienen 81 Beratungsdienststellen in der Türkei als Service-Stationen für die Durchführung des Fernstudiums (z.B. mentorielle Betreuung). Für die Fernstudierenden der Anadolu-Universität befindet sich in Köln und Lefkoscha (ehem. Nikosia) je eine Kontaktstelle. Durch diese Kontakt- und Beratungsdienststellen werden Fernstudienlehrgänge im In- und Ausland erfolgreich durchgeführt. Die Auslandsprüfungen werden in 12 europäischen Städten abgehalten, diese sind Köln, Frankfurt, Berlin, Stuttgart, Hamburg, München, Wien, Bern, Den Haag, Brüssel, Paris, London. Diejenigen, die im Ausland leben, haben auch die Möglichkeit sich in der Sprache des zu lebenden Gastgeberlandes sprachlich fortzubilden.

Bei manchen Studiengängen werden die Bewerbungen, Ex- und Immatrikulations-, Inskriptionsangelegenheiten und der Lehrbuchversand durch diese Service-Stellen und für manche Studiengänge durch die Zentralverwaltung in Eskişehir durchgeführt. Für über eine Million von Fernstudierenden werden jedes Jahr Zwischen- und Abschluss- sowie Wiederholungsprüfungen der jeweiligen Studiengänge organisiert. Sie können diese nach ihrem Wunsch an verschiedenen Orten der Türkei ablegen, wo sich die Partneruniversitäten oder Service-Stellen befinden. Die Prüfungen werden im Multiple-Choice-Verfahren durchgeführt.

Die Bemühungen zur Anwendung der Computer- und Medientechnologie im Fernstudium werden fortgesetzt, damit die Fernstudierenden unserer Universität ihr Studium zu einem qualitativ und quantitativ höheren Bildungsabschluss bringen können. Die Anadolu Universität hat dank der Zusammenarbeit mit den Partneruniversitäten den ersten Versuch von Videokonferenzen verwirklicht. Dieser gelungene Versuch wurde in der Absicht durchgeführt, damit die Fernstudierenden in der Zukunft die Lehrveranstaltungen in einem Raum durch Videokonferenz verfolgen können. Die Arbeit an Projekten zur Live-Übertragung von Lehrveranstaltungen und an Projekten zur akademischen Betreuung per TV und per Videokonferenz wird fortgeführt.

Geht es um die Anerkennung des Diploms in der Türkei, ist das Diplom, das durch das Fernstudium in der Türkei erworben werden kann, gleichwertig mit dem Abschluss aller sonstigen zwei- oder vierjährigen universitären Bildungseinrichtungen in der Türkei. Diese Gleichwertigkeit ist im türkischen Hochschulgesetz festgelegt.

3.3. Fernlernangebote der privaten Projektträger, wie Fono, Limasollu Naci etc.

Alle durch private Projektträger vermittelten Fernlehrangebot für Deutsch als Fremdsprache u.a. erfolgt durch die Genehmigung des Ministeriums für Nationale Erziehung (MfNE). Unten werden zwei Beispiele bekannt gemacht.

3.3.1. Die FONO-Fernlernorganisation

Seit 1953 bietet die FONO-Fernlernorganisation (Fono Açık Öğretim Kurumu) verschiedene Fremdsprachen mit Hilfe der Fernunterrichtsmethode an (www.fono.com.tr). Seither haben mehr als 550.000 Personen verschiedene Fremdsprachenkurse wie Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Arabisch, Italienisch und Spanisch etc. absolviert. Am Ende des durch das Ministerium zugelassenen Fernkurses erhalten die Teilnehmer ein Zertifikat, das durch das Bestehen der unter Aufsicht des Ministeriums für Nationale Erziehung abgehaltenen Prüfung.

Das FONO hat in 27 Sprachen über 300 Sprachlehrbücher, Grammatikbücher, Sprachführer, Wörterbücher, Kurzgeschichtsbücher veröffentlicht. Dabei nimmt das FONO auf die Sprachlernbedürfnisse und Sprachstufen der Lernenden Rücksicht, und bietet Deutsch mit Fernunterricht auf zwei Stufen:

- Deutsch für Anfänger
- Deutsch für Fortgeschrittene

3.3.2. Limasollu-Naci-Fernlernorganisation

Das Limasollu-Naci-Fernlehrinstitut, das durch Naci Limasollu 1953 in İstanbul gegründet wurde, ist die erste private Institution, die in der Türkei Fremdsprachenkurse anbietet. 1954 hat Naci Limasollu die Sprachkurse in Beyoğlu İstiklal Caddesi errichtet (www.limasollunaci.com). Das Fernlernangebot begann mit Fernstudienbriefen, die an Lernende per Post an ihre Adressen zugeschickt wurden. 1956 wurde in der Ferienstadt Abana an der Schwarzmeerküste der erste Sommerkurs, der sich bis zu den 90er Jahren

zu den Ferienorten Bodrum-Turgutreis, Akbuk und Antalya erweiterte, gegründet. Von 1973-1991 wurde die Zusammenarbeit mit der Sprachschule Kessingland in England als Erweiterungskursangebot für die Präsenzphase des Fernlernkurses durchgeführt.

Seit 1991 konzentriert sich Limasollu-Naci-Fernlernorganisation auf die Publikation und Produktion von Fernlernangeboten in verschiedenen Sprachen. In allen Unterrichtsmaterialien ist die Lehrsprache Türkisch, wobei die Lehrmethode nicht kompliziert ist. Um Deutsch zu lernen, sind aber alle Unterlagen und Materialien (Bücher, Audio-CDs und Multimedia-CD-ROM-Reihe) in diesen Bänden zweisprachig.

3.4. Die deutschstämmigen Angebote in der Türkei (Goethe Institut Inter Nationes, DW)

„Es versteht sich von selbst, dass alle Kurse, sei es über Radio, Internet oder andere Medien, nicht nur die deutsche Sprache vermitteln, sondern auch Einblick in die deutsche Denk- und Lebensweise geben“ (DW 2010, URL). Aus dieser Perspektive heraus, haben auch die Deutschen Fernlernangebote konzipiert.

3.4.1 Fernstudienkurse des Goethe-Instituts

Mit einem Fernstudienkurs des Goethe-Instituts kann man seine Deutschkenntnisse verbessern, oder sich eine wertvolle Zusatzqualifikation erwerben. Wenn man sich in Methodik und Didaktik weiterbilden möchte, oder ein Aufbaustudium machen möchte, findet man dort einen richtigen Fernstudienkurs (<http://www.goethe.de/lrn/prj/fnu/leh/deindex.htm>).

Der Kurstyp A wurde speziell für Nichtgermanisten entwickelt. Er behandelt und vertieft die methodisch-didaktischen Felder, die für die Praxis des fremdsprachlichen Deutschunterrichts wichtig sind. Dadurch vermittelt er das Wissen, die Konzepte und die Sicherheit, um erfolgreich und mit Freude im Unterricht zu arbeiten. Er ist grundlegend und zugleich maßgeschneidert für Erfahrene.

Kurstyp B ist der interdisziplinäre Weiterbildungsbaustein für Germanisten und Neuphilologen.

Der Kurstyp B enthält alle Elemente, die eine Weiterbildung für die Anforderungen des modernen Fremdsprachenunterrichts erforderlich sind: Wissenschaftliche Einführungen bilden die Basis für das Verständnis, wobei der aktuellste Stand der Sprachlehrforschung Impulse aus Psycholinguistik, Soziologie und anderen Fächern aufgreift. Dazu kommt ein fundierter Praxisbezug mit zahlreichen konkreten Beispielen und Anleitungen, der Sicherheit im Unterrichtsalltag vermittelt. Dieser Kurs wurde zusammen mit der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) entwickelt (Goethe 2009: URL).

Der Kurstyp E schult Erzieher/innen für die Sprachförderung in Kindergärten und Kindertagesstätten.

Der Kurstyp P vermittelt *Methodik und Didaktik des handlungsorientierten Sprachunterrichts* mit Lernszenarien – ein schülerzentriertes Konzept, das das

natürliche Kommunikationsbedürfnis der Kinder nutzt und ihm Raum gibt. Der Einsatz dieses Konzeptes im neuen Lehrplan "Deutsch als Zweitsprache für die Grundschule" zeigt bereits in vielen Bundesländern gute Erfolge und wurde sogleich von den Schweizer Kantonen übernommen.

3.4.2 Fernstudienkurs "Fremdsprachlicher Deutschunterricht in Theorie und Praxis" für Deutschlehrer/Innen

Dieser richtet sich an Lehrende mit einem Hochschulabschluss mit dem Schwerpunkt Germanistik und/oder mit dem Wahlfach Deutsch als Fremdsprache (Kuglin 2003). Der Kurs besteht aus insgesamt acht Fernstudieneinheiten. Die acht Fernstudieneinheiten werden nach intensiver Überarbeitung mit einem schriftlichen Test abgeschlossen, ob zu Hause, im Goethe-Institut, bei der Partner-Institution, ist von Land zu Land anders geregelt.

In der Türkei wird dieser Kurs seit 2002 in Zusammenarbeit mit der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät an der Universität Istanbul und das Goethe-Institut Istanbul als Weiterbildungskurs im Bereich Didaktik / Methodik Deutsch als Fremdsprache angeboten, die eine systematische und längerfristige Weiterbildung für DeutschlehrerInnen in der Türkei zu ermöglichen versuchen (Erişkon Cangil 2006).

3.4.3 Medienverbundprogramme der Deutschen Welle

„Seit der ersten Sendung der *Deutschen Welle* am 3. Mai 1953 waren immer wieder Anfragen von unzähligen Hörern aus allen Teilen der Welt nach einem Deutschkurs eingegangen. Anfang 1956 machte man sich in Köln an die Arbeit und entwickelte den ersten Kurs "Lernt Deutsch bei der Deutschen Welle", mit dem man die Hörer zu einem radiophonen Besuch nach Köln einladen wollte“ (WDR 2009: URL).

3.4.3.1 Familie Baumann

Im September 1957 war es dann so weit. Man konnte über die Deutsche Welle lernen, was man für einen solchen Besuch so alles brauchte an Grammatik und Wortschatz. Bald folgten Kurse für Fortgeschrittene. Gegen Ende der 60er Jahre begann die Kooperation mit dem Goethe Institut, Inter Naciones und dem Deutschlandfunk. Erstes Produkt dieser gemeinsamen Arbeit: der Deutschkurs "*Familie Baumann*", die ihre Weltreise durch den Äther am 11. November 1971 antrat. Die typisch deutsche Familie mit Vater, Mutter, Tochter, Sohn und der Oma "exerzierte" das deutsche Alltagsleben in all seinen Variationen vor und produzierte dabei Katastrophen am laufenden Band. Ein Sprachkurs mit Unterhaltungswert. Anfang der 80er Jahre trat die "*Familie Baumann*" mit Vereinbarung der Hörer in den Ruhestand (WDR 2010: URL).

3.4.3.2 Deutsch – warum nicht?

Seit 1991 bietet die DW mit viel Erfolg u.a. den Anfängerkurs "*Deutsch – warum nicht?*" an. Der Kurs existiert in mehr als 40 Sprachen und wird ergänzt durch "*Wieso nicht?*" einem Kurs, der eigentlich keiner sein will und den Deutschlernern unter anderem verrät, "wie man klaut, ohne zu klauen". Mit einem völlig neuen Konzept

bringt eine bunte Sammlung von Hörspielen den Deutschlernern den Alltag in Deutschland, Österreich und der Schweiz näher (WDR 2010: URL).

3.4.3.3 *Marktplatz - Deutsche Sprache in der Wirtschaft*

Einblicke in das Wirtschaftsleben bietet der Kurs "*Marktplatz - Deutsche Sprache in der Wirtschaft*", eine Kooperation der Deutschen Welle mit den Carl Duisberg Centren und dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag. Fortgeschrittene können hier das Vokabular und die Redewendungen erlernen, die man für Marketing und Consulting, die Finanzierung im Außenhandel, den kombinierten Güterverkehr und vieles weitere im Wirtschaftsleben benötigt. Tausende von Zuschriften bestätigen, dass der Kurs zum Erlernen der "Deutschen Sprache in der Wirtschaft" ein Schritt in die richtige Richtung ist (WDR 2010: URL).

3.4.3.4 *Redaktion D*

In dem aktuellen Radiosprachkurs Radio D reisen die beiden Reporter Paul und Laura kreuz und quer durch Deutschland und erleben dabei allerlei Abenteuer. Vorläufer von Radio D war der Multimediakurs "*Redaktion D*" – bestehend aus einem Fernsehsprachkurs und der Möglichkeit, über das Goethe Institut den Online-Kurs mit Tutoren zu absolvieren. Außer den klassischen Kursen über Radio wurden in den letzten Jahren zahlreiche Online-Angebote entwickelt, da dieses Medium für alle Lerner und Lehrer mit Internet-Zugang geradezu ideal ist und man sich hier Zeitpunkt und Lernumfang ganz nach den eigenen Wünschen einteilen kann (WDR 2010: URL).

4. Abschliessende Bemerkungen

Zusammenfassend ist festzustellen, dass das Fernstudium in der Welt und auch in der Türkei in einer sehr schnellen Entwicklung ist. In unserem Land, wie auch in anderen Ländern werden viele verschiedene Fernlernprojekte in die Tat umgesetzt. Diese Projekte müssen von den verschiedenen Institutionen und Organisationen, die sich mit dem Fernunterricht beschäftigen, ernst genommen werden. Elektronische Medien bieten heute dem gesamten Bereich der Bildung ein ungeheures Innovations- und Effizienzsteigerungspotenzial. Multimedia und Telematik eröffnen heute neue Formen des alten Themas ‚Distance Learning‘. In ‚virtuellen Seminarräumen‘ werden räumliche Distanzen und zeitliche Beschränkungen des Lernens aufgehoben und das individuelle Lernen gefördert (vgl. Ari 2005).

Trotz der wachsenden bilateralen Beziehungen zwischen den deutschsprachigen Ländern und der Türkei sinkt das Interesse am Deutsch lernen Tag für Tag. Die Frage, ob Sprachvermittlung im Fernstudium möglich ist, kann eindeutig mit „Ja“ beantwortet werden.

Der Fernunterricht wird sich in der Zukunft weiterentwickeln und im Bildungssystem weiter bestehen, weil der innere „Drang“ zur Weiterbildung steigt, und die zur Verfügung stehende Zeit für Aus- und Weiterbildung effizienter genutzt werden muss. Der Fernunterricht kann mit all seinen Möglichkeiten hierfür eine unterstützende Hilfe sein.

Literaturverzeichnis

- Adıyaman, Zehra** (2002): Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET October 2002* ISSN: 1303-6521 Volume 1, Issue 1, Article 11 URL: <http://www.tojet.net/articles/1111.htm> (09.07.2009)
- Akkoyunlu, Buket-Gülriiz İmer** (1998): Türkiye'de Eğitim Teknolojisinin Görünümü. *Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler* (Editör Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1021, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 564. (İlköğretim Öğretmenliği, Lisans Tamamlama Programı Ünite 10), S. 157-177.
- Alkan, Cevat** (1987): *Açıköğretim: Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 15.
- Alkan, Cevat** (1997): „Yapı, İşleyiş ve Program Açısından Açıköğretim Lisesi Uygulaması”, *IV. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 10-12 Eylül 1997, Eskişehir.
- Arı, Arif** (2005): *Strukturen der Entwicklung von e-Learning im institutionellen Bereich Österreichs vor dem Hintergrund des europäischen Bildungsmarktes*. Wien. Diss. an der Wirtschaftsuniversität Wien Österreich. <http://www.diplom.de/ean/9783832488215> (04.06.2013).
- Bivetti, Erna** (2009): Zukunft Fernstudium? Methodik – Didaktik, Fachhochschule der Kalaidos Bildungsgruppe, Zürich, URL: <http://www.akad-hfb.ch/downloads/Zukunft%20Fernstudium.pdf>, (07.07.2009).
- Çakır, Mustafa** (2002): Anadolu Üniversitesi Batı Avrupa Açık Yükseköğretim Hizmetleri. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, 23-25 Mayıs 2002, Eskişehir: URL Erişim Adresi <http://aof20.anadolu.edu.tr/program.htm> (12.07.2009).
- Çakır, Mustafa et al.** (2015): “Die Lehrwerke für fremdsprachlichen Deutschunterricht im 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)
- Çakır, Mustafa – İrfan Arıkan** (Hg.) (2009): *Turizm İçin Almanca [Deutsch für den Tourismus]*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay. No: 1982 - Açıköğretim Fakültesi Yay. No: 1058 (I. Aufl. 2009).
- Çakır, Mustafa** (1996): *Deutsch als Berufssprache in Hotel- und Gaststättengewerbe [Turizm ve Otelcilik Almancası]*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay. No: 929, Açıköğretim Fakültesi Yay. No: 500.
- Delling, Manfred** (1994): Offenes Lernen : ein Literaturbericht. *Vom Fernunterricht zum Open Distance Learning*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 191-225.
- Demiray, Uğur** (1999): *Kuruluşunun 5. Yılında Açıköğretim Lisesi ile İlgili Çalışmalar Kaynakçası 1992-1997*. Ankara: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- DW** (2010): Kleine Geschichte der DW-Sprachkurse. URL: <http://dw.de/p/6qsR> (22.05.2017).
- Erişkon Cangil, Binnur** (2006): Weiterbildungslehrgang Didaktik/ Methodik Deutsch als Fremdsprache – für die Fortbildung der Deutschlehrer – ein gemeinsames Projekt der Istanbul Universität und dem Goethe Institut Istanbul. *Tagungsbeiträge zum IX. Germanistensymposium Wissen-Kultur-Sprache und Europa-Neue Konstruktionen und neue Tendenzen*, Eskişehir, 03.-07.05.2005. Hrsg. von Kocadoru, Y., Öztürk, K., Firtına, Ö., Çakır-Damoğlu, G., Eskişehir 2006. S. 162-170.
- Goethe Institut** (2009): Fernunterricht am Goethe-Institut. URL: <http://www.goethe.de/lrn/prj/fer/deindex.htm> (31.05.2016).
- Hızal, Alişan** (1978): Programlı Öğretim Yönteminin Etkenliği İle İlgili Uygulamalı Bir Araştırma. *Eğitim ve Bilim*. 17, 5-18.

- Hakan, Ayhan – Aydın Ziya Özgür** etc. (2004): *Açıköğretim Sistemi Lisans Programlarının Değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1554, Açıköğretim Fakültesi No: 819.
- Hakan, Ayhan – Ersan Sözer - Zeki Kaya** etc. (1998): “Türkiye’deki Açıköğretim Lisesi Uygulamasının Değerlendirilmesi”. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, 9-11 Eylül, 1998, S. 535-542.
- Hakan, Ayhan** (1991): “Eğitim Sorunlarının Çözümünde Açıköğretim”. *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler* (Ed: A. Hakan), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 203. S. 57-69.
- İşman, Aytakin** (1998): *Uzaktan Eğitim*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Kartal, Bilhan** (2002): „Açıköğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerinde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri” Açıköğretim Fakültesi 20. kuruluş yılı nedeniyle, *Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 23-25 Mayıs 2002, Eskişehir.
- Kartal, Bilhan** (1999a): "Organisations des Fernstudiensystems in der Türkei", München: Goethe Institut (Hrsg.): *"Fernlernen/Multimedia Experten" Atelye Çalışması, Yayınlanmamış Bildiri Kitabı*, Almanya, 9-13.11.1997, 01/01/1997.
- Kartal, Bilhan** (1999b): „Uzaktan Eğitimde Yabancı Dil Programları”. *Uzaktan Eğitim Dergisi*, 1998 Yaz-1999 Kış, S. 43-54, 01/01/1999.
- Kaya, Zeki** (2002): *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaya, Zeki – Ferhan Odabaşı** (1996): Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 6, Sayı 1, Bahar 1996, S. 29-41.
- Kuglin, Jörg** (2003): Das Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache *Primar, Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarschulbereich*, Heft 35, 2003/3, wbv- Goethe Institut Inter Nationes, S. 39-40.
- MEB** (1982): Milli Eğitim Bakanlığı. *Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR)*, Ankara: Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası.
- Maier, Erwin** (2006): *Wegweiser Fernstudium und Fernunterricht*, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn. (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a34_wegweiser-fernstudium.pdf (07.07.2009)
- Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2015* (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı). URL: <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> (25.04.2009).
- Özgül, İlhan** (1986): *Uzaktan Eğitimin Evrensel Çerçevesi ve Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Eğitimin Yeri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özer, Bekir** (1991): Uzaktan Eğitim Yaklaşımının Öğretmen Eğitiminde Kullanılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Band. 4, Heft. 1-2, S. 73-88.
- Schulmeister, Rolf** (2009): *Virtuelles Lehren und Lernen*. URL: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/pdfs/VirtLernen&Lehren.pdf> (12.07.2009).
- Tunçkan, Ergun** (2007): Structural dimensions and functions of student centers in the open education faculty practices: Three Metropolis Sampling – Istanbul, Ankara and Izmir. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. October 2007 ISSN 1302-6488 Volume: 8 Number: 4 Article 13, S. 172-183.
- Turan, Alpaslan** (2015): „Kitle İletişim Teknolojilerini Gelişim Sürecinde ÖFM’den YEĞİTEK’e” *YEĞİTEK: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Üç Aylık Dergi*. Sayı 12, Ocak 2015, ss. 8-11. http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_01/23051224_yegitek2014.pdf (25.04.2016).
- Üstünoğlu, Ülkü** (1987): *Okulöncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Öğretim Yöntemi ile Yetiştirilmesine Yönelik Program Modeli*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 107.

WDR (2009): *Kleine Geschichte der DW-Sprachkurse*. URL: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,1633231,00.html> (10.08.2009).

YEĞİTEK (2015): Sınırsız Öğretime Açılan Kapı. *YEĞİTEK: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Üç Aylık Dergi*. Sayı 12, Ocak 2015, S. 14-15.

Yükseköğretim Kanunu. Kanun Numarası: 2547 – Kabul Tarihi: 4/11/1981 – Resmi Gazete: 6/11/1981 Sayı: 17506 – Yayımlandığı Düstur: Tertip : 5 Cilt : 21 Sayfa : 3.

Internetquellen

Fono Mektupla Öğretim Kurumu:

<http://www.fono.com.tr/default.asp?sf=icerik&ktgID=203&mn=3&cc=&ktgalt=160> (07.04.2016).

Goethe Institut Internationes: www.goethe.de/lrn/prj/fnu/deindex.htm und

<http://www.goethe.de/z/50/pub/fse/index.htm#Angebot> (07.04.2016)

Limasollu Naci: <http://www.limasollunaci.com/almanca.asp> 07.04.2016).

Açıköğretim Lisesi: www.aol.meb.gov.tr (07.04.2016).

Mesleki Açıköğretim Lisesi: <http://maol.meb.gov.tr> (07.04.2016).

Açık İlköğretim Okulu: <http://aio.meb.gov.tr/> (07.04.2016).

Yükseköğretim Kurulu: www.yok.gov.tr, (07.04.2016).

Açıköğretim Fakültesi: www.anadolu.edu.tr (07.04.2016).

WIKIPEDIA: Die freie Enzyklopädie. <http://de.wikipedia.org> (07.04.2016).

So natürlich wie möglich, so künstlich wie nötig! Zur Förderung der Sprechfertigkeit im universitären Kontext

Gülcan Çakır, Eskişehir

Öz

Olabilirdiğince Doğal, Gerektiği Kadar Yapay! Üniversite Bağlamında Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerine

Yabancı dil öğretimi sürecinde konuşma becerisi, gerek araç (öğretmenin anlatım dili) gerekse amaç (yabancı dilde konuşabilme yetisi) olarak önem kazanan bir olgudur. İletişimsel beceriler olarak da adlandırılan dört temel beceriden biri olarak bilinen konuşma becerisini geliştirmek, psikolojik ve bilişsel çaba gerektiren bir öğrenme-öğretme sürecine adım atmak demektir. Bu çalışmada yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlarda olabildiğince doğal ve gerektiği kadar yapay ortamlarda konuşma becerisinin geliştirilmesinin mümkün olduğu vurgulanmakta, bu ortamı sağlayabilecek rol çalışmaları ve dramatisasyon tekniklerinin kullanımının konuşma becerisinin geliştirilmesine etkisi örneklerle yansıtılmaktadır. Bu teknik gerek öğretmen adayının kendi dilsel performansını geliştirmek anlamında, gerekse öğretmenlik mesleğine başladığında yönetsel açıdan da kendi sınıfında uygulayabileceği yaratıcı ipuçlarını barındırmakta olan bir öğretim tekniği olarak dikkat çekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Almanca öğretmeni, konuşma becerisi, dramatisasyon teknikleri.

Abstract

Die Sprechfertigkeit ist ein Phänomen, das in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen sowohl als Mittel (Vermittlungssprache des Lehrenden) als auch als Zielfertigkeit (die es zu erreichen gilt) an Bedeutung gewinnt. Die Sprechfertigkeit, die zu den sprachlichen Fertigkeiten gehört, ist eine schwer zu entwickelnde Fähigkeit, deren Förderung im Unterricht psychologische und kognitive Mühe erfordert. In dieser Arbeit wird betont, dass es möglich ist, die Sprechfertigkeit im universitären Kontext im Rahmen der Deutschlehrausbildung „so natürlich wie möglich, so künstlich wie nötig!“ zu entwickeln; dies berücksichtigend wurde mit Beispielen erwähnt, dass das Rollenspiel und die Dramatisierungstechniken auf die Förderung der Sprechfertigkeit positiv einwirken. Diese Techniken tragen besonders dazu bei, dass der angehende Deutschlehrer einerseits seine eigene Sprechfertigkeit erweitert und andererseits methodisch-didaktische Vorbildimpulse bekommt, die er in seiner beruflichen Laufbahn als Lehrtechnik effektiv anwenden kann.

Schlüsselwörter: Deutschlehrer, Sprechfertigkeit, Dramatisierungstechniken.

Einführung

Die mündliche Sprachfertigkeit ist meist die anstrengendste Fähigkeit in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen, die sowohl psychologische und kognitive Belastung beansprucht als auch grammatisches Hintergrundwissen abverlangt. In Bezug auf die Entwicklung einer angemessenen Sprechfertigkeit kann davon ausgegangen werden, dass sie in der Fremdsprache als eine schwer zu entwickelnde Fertigkeit gilt, sowohl hinsichtlich der Studierenden als auch der Sprachlehrkräfte. Insbesondere erfährt das fremdsprachige Sprechen in einem nichtdeutschsprachigen Raum, wie z. B.

in der Türkei, wenig Beachtung. Der Grund liegt wohlmöglich darin, dass Deutsch als Fremdsprache im Rahmen des Primarbereichs kaum und im Sekundarbereich ausschließlich in sogenannten Anadolu-Gymnasien Raum zur Förderung findet. Trotz der rasanten Entwicklungen in der Türkei seit Beginn des neuen Jahrtausends im Rahmen der frühen Fremdsprachenförderung (vgl. Balcı 2012: 4-5), sind noch weitere Bemühungen erforderlich, die als Folge der Globalisierung und Mehrsprachigkeitsförderung als Schlüsselqualifikation (vgl. Legutke 2006: 294) verortet werden können.

Auf der Basis dieser Überlegungen wurden allerdings curriculare Revisionen im universitären Bereich an Abteilungen mit Lehramtsbezug vorgenommen, die sich weitgehend auf das Trainieren und Praktizieren der sprachlichen Fertigkeiten beziehen, (vgl. Hatipoğlu u.a. 2000: 25-26).

Das übergreifende Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Sprechfertigkeit im universitären Kontext zu thematisieren, wobei es um die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern im Bereich Deutsch als Fremdsprache¹ geht. Im Anschluss an die Überlegungen möchte ich einige Beispiele für mögliche Lehr- und Lernverfahren und Dramatisierungstechniken als Impulsträger für das Sprechen geben, mit denen vor neun Jahren im Rahmen der Vorbereitungsklassen der pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität in Konversationskursen mit einem ehemaligen Kollegen² im Jahre 2008 angefangen wurde und deren erweiterte Fortführung heute in zeitgemäß angepasster Form in verschiedenen Lehrveranstaltungen als kreative Leistung und Arbeitstechnik weiterhin Anwendung findet.

Sprachen und ihre Lernbarkeit

Sprache erfüllt epistemische, kognitive und affektive Funktionen und ist das wichtigste Kommunikationsmittel unter den Menschen. Der Ausdruck Sprache besitzt zwei elementare Bedeutungskomponenten; Sprache im Sinne der menschlichen Sprachbegabung (frz. langue) und Sprache als Einzelsprache bzw. ihre konkrete Verwendung innerhalb einer Kommunikationssituation (frz. parole) (vgl. Glück 1993: 570). Dieser Aufsatz behandelt Sprache im Sinne der Parole als praktisch angewandte Sprechaktivität des Menschen in seinem Lebensumfeld, wobei anschließend Bezüge zum Fremdsprachenlernen genommen werden.

Allgemein betrachtet ist die Sprache eine wichtige Leistung des Menschen, die als Kulturleistung verortet werden kann. Denn durch Sprache ist es möglich, dass Sinn entsteht. Dieser Sinn führt später zur sprachlichen Überlieferung. Man kann hier davon

¹ Hier handelt es sich um Studenten in heterogenen Klassen, da einige Deutsch als Fremdsprache schon im Sekundarbereich der Grundbildung (im Ausland) erworben bzw. (in der Türkei) gelernt haben, die anderen hingegen mit Englisch als Fremdsprache an der Abteilung Deutsch als Fremdsprache mit Lehramtsbezug studieren. Die Lernumgebungen und Bedingungen sind wichtige Faktoren im Fremdsprachenlernprozess. Denn sie sind entscheidend für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Lernbedingungen für Deutsch als Zweitsprache unterscheiden sich von denen für Deutsch als Fremdsprache, daher sollte überprüft werden, ob die gewonnenen Erkenntnisse in einem Bereich für den anderen Bereich Gültigkeit besitzen oder ob die Übertragbarkeit unmöglich ist (vgl. Riemer 2008: 11).

² In Gedenken an einen wunderbaren Menschen, kreativen Dozenten und ehemaligen wissenschaftlichen Betreuer: Dr. Umut Gürbüz, ruhe in Frieden!

ausgehen, dass es sich auch um eine kulturelle Überlieferung handelt, die anschließend dazu führen mag, der Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis zu sein. Sprache als zentrales Medium der zwischenmenschlichen Verständigung kann außerdem dazu beitragen individuelle und gesellschaftliche Identitätsbildung zu fördern. Einerseits beeinflusst Sprache das Gelingen des Lebens und ist prägend bei der kognitiven, emotionalen wie auch sozialen Entwicklung eines Menschen. Auf der anderen Seite ist sie eine Voraussetzung, um am kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Auch das lebenslange Lernen ist eng mit der sprachlichen Kompetenz eines Individuums verknüpft, sowie erfolgreiche Schulbesuche und ein gutes Studium (vgl. KWMBI Nr. 10/2014: 98). Demnach hat Sprache vielfältige Funktionen, die im Rahmen der ersten, wie auch der zweiten, dritten, vierten etc. gelernten Sprache zusätzlich eine interkulturell bedingte Dimension erfahren kann.

Winkler (1954: 337) betonte schon in den 50er Jahren, dass ein Kind in einer bildlich-anschaulichen Welt lebt und durch beobachtbare Erscheinungen sein eigenes Lernen ermöglicht und seine sprachliche Entwicklung sich ebenso weiterbildet. Denn seine anschauliche Welt verarbeitet das Kind geistig mit Hilfe der Sprache und sprachlichen Möglichkeiten. Während dieser Verarbeitung entwickelt das Kind ein Vermögen zur Abstraktion, so dass im Nachhinein auch unanschauliche geistige Gehalte, die nur durch Sprache kennengelernt werden, erfasst werden können. Es geht hier also beim Lernen zunächst vom konkreten zum abstrakten Erfassen von Informationen. In dieser Phase ist das Denken und Sprechen für das Kind dasselbe. Sobald es klar denkt, spricht es auch hörbar laut und in umgekehrten Verhältnissen kann das Kind nur klar denken, wenn es spricht. Das Kind versucht durch sein sprachliches Vermögen die Welt zu verstehen und seine eigene Welt mit Sprache zu vermitteln. Am Anfang des Spracherwerbs steht also nicht nur das Sprechen(-können), sondern auch die Sacherfahrung im Mittelpunkt. Abgesehen davon, denkt das Kind nicht daran unbedingt grammatische Korrektheit in seinem Sprachgebrauch anzustreben, sondern versucht sich selbst zu vermitteln, indem es auf die Sache und die Mitteilung Bezug nimmt. Unter den gleichen Gesichtspunkten ist Butzkamm (1989: 84) in den 80er Jahren auf das Thema der Mitteilungsbezogenheit statt Grammatikbezogenheit wie folgt eingegangen:

Wer spricht, baut Sätze und errichtet Gebäude der Sprache, einfache oder weitläufige, schlichte wie prunkvolle. Doch diese Sprachgebilde gehen meist weit über das hinaus, was der einzelne Sprechende ergründen kann. Denn über die Struktur dessen, was wir da aufgebaut haben, können wir nur höchst unvollkommen Auskunft geben. Das Produkt ist viel klüger als der Produzent. Denn dumm und unwissend (...) lernen wir unsere Muttersprache. Dies ist das Wunder der Sprache (Butzkamm 1989: 84).

Der als „Wunder“ der Sprache beschriebene Prozess ist hier nichts anderes als das Wunder der Grammatik. Laut Butzkamm kann man davon ausgehen, dass jedes gesunde Kind schon von seinen ersten Äußerungen bis zur letzten Version seiner Formulierungen weiß, was es da tut, wenn es *schön* statt hässlich, *Haus* statt *Hütte*, *nett* statt *böse*, *lieb* statt *gemein*, *laufen* statt *kriechen*, *gehen* statt *rennen*, *lieben* statt *hassen* etc. sagt. Ohne viel über die Form oder Regel der Formulierungen zu achten, produziert man hier die Sprache, indem man intuitiv bestimmte Wörter auswählt und Wortverbindungen miteinander in Beziehung bringt. So wird am Anfang nicht über die Belehrung der sprachlichen Form gesprochen, sondern der Sprachgebrauch selbst zeigt den Weg zum Verstehen der sprachlichen Struktur.

In einer seiner aktuellen Publikationen zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen geht Butzkamm (vgl. 2012: 49) mit dem Motto *Sprachen lernt man, indem man sie lebt* noch heute von der Grundüberzeugung aus, dass auch ein Lerner nicht an die Sprache und ihre Struktur denken sollte, wenn er mit dem Sprechen in der Fremdsprache beginnen möchte. Denn, so wie ein Kind das Sprechen ausübt, um sich auszutauschen und die Sprache als Mittel der Verständigung einsetzt, könnten auch Fremdsprachenlerner bzw. junge Erwachsene die Fremdsprache auf dieselbe Art meistern lernen. Er stellt weiterhin fest, dass man Sprachen erst dann lernt, wenn man sich nicht nur auf die Sprache selbst konzentriert, *sondern durch sie hindurch auf anderes; wenn wir etwas mit ihr tun, statt sie selbst im Visier zu haben. Sprache ist Mittel des Kommunizierens, Denkens und Handelns* (Butzkamm 2012: 49).

Aus der Sicht der Lehrenden könnte das bedeuten, dass nicht immer die starre Konzentration auf die förmliche und strukturelle Ebene der Fremdsprache dazu führt das Sprechen in der Fremdsprache zu fördern, sondern vielmehr das sprechsprachliche Tun mit der zu erlernenden fremden Sprache dazu beitragen kann. Denn man könnte theoretisch davon ausgehen, dass auch junge-erwachsene Lerner das Hantieren mit der Sprache zu Gunsten ihrer Sprechfertigkeit betrachten³.

Sprechen und Kommunizieren im Fremdsprachenlernprozess

Die schulische Fremdsprachenvermittlung wurde seit den Diskussionen über das Lehren und Lernen der Sprachen vor allem mit einer „Lese- und Schreibschule“ in Beziehung gebracht. In den 70er Jahren änderte sich diese Tendenz im Rahmen der kommunikativen Wende als „Sprechschule“. Diese Änderung führte dazu, dass alltagsprachliche und praktische Sprachleistungen immer bedeutsamer wurden. Das Hörverstehen und insbesondere das Sprechen wurden nach dieser Wende zu den dominierenden Sprachfertigkeiten. Im Vordergrund stand der Erwerb einer alltagstauglichen Sprechfertigkeit, was für die Fremdsprachenvermittlung etwas Neues bzw. Ungewöhnliches darstellte. Dies führte dazu, dass die neue Zielbestimmung durchdacht und überarbeitet werden musste. Cathomas (vgl. 2007: 180) deklariert bezüglich der damals als neu empfundenen Zielfertigkeit, dass dieses Ziel leider im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht aus verschiedenen Gründen verfehlt wurde. Einer dieser Gründe dafür war die Tatsache, dass

die Schule fortan vor der neuen Herausforderung stand, in einer als künstlich empfundenen Lernsituation vermehrt diese alltägliche Kommunikation zu fördern, ohne jedoch die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu vernachlässigen, da diese spätestens bei Sprach- und Übertrittsprüfungen wieder äußerst relevant wurden. Nachfolgend soll indes ein weiterer Aspekt, ein in der »Natur der Sache« selbst liegender Grund für dieses Scheitern näher beleuchtet werden, dass nämlich gelungene kommunikative Kompetenz in hohem Masse von Kontextualität und Funktionalität geprägt ist. (Cathomas 2007: 180).

Fremdsprachiges Sprechen ist eine wichtige Zielfertigkeit des Fremdsprachenunterrichts (Vgl. Heyd 1997: 149) und wenn es darauf ankommt als (derzeit) fremdsprachiger Lerner in Zukunft als Fremdsprachenlehrer tätig zu sein, wird dieses Ziel zugleich auch

³ Hier bezieht sich die Verfasserin auf Betreuungs- und Beratungsgespräche mit den Studierenden des Deutschen als Fremdsprache der Abteilung.

auf fachlicher Ebene bedeutsam⁴. Wie auch das oben angeführte Zitat deutlich macht, sind für das Sprechen einerseits der Kontext, in dem gesprochen wird und andererseits die Funktion, warum gesprochen wird, bedeutsam.

Aus der Praxis weiß man, dass Fremdsprachenlehrer die Sprache nicht immer als Mittel der Verständigung im Unterricht benutzen, wenn sie einsprachig in der Fremdsprache oder wechselnd muttersprachlich und fremdsprachlich über Sprache sprechen um zu lehren. Im gegensätzlichen Fall ist das fremdsprachige Sprechen ein Ziel der Lerngruppe, das wiederum auch durch Übungen zum Sprechen und zum Kommunizieren erreicht werden soll.

Man lernt generell Fremdsprachen um sie später zu sprechen, um mit der gelernten Sprache zu kommunizieren. Damit Kommunikation überhaupt erst möglich wird, muss man jedoch auf jeden Fall verstanden werden. Es ist also wichtig zu wissen, dass das Verstehen eine erste Voraussetzung für gelungene Kommunikation bildet. Die Sprachrezeption wird dabei als aktive Tätigkeit aufgefasst und umschließt das Verstehen als Teil des Hörens, Hör-sehens und Lesens. Wenn das Verstehen in der Sprache gelingt, dann besteht im Normalfall die Möglichkeit zur Teilhabe an dialogischen Mitteilungssituationen, bzw. die Teilnahme an funktionalen Gesprächen. Als lernende Person wird man im Fremdsprachenunterricht mit diversen Verstehensanlässen konfrontiert und zudem muss sprachliches Repertoire bereitgestellt werden um die Fremdsprache aktiv beherrschen und anwenden zu können (vgl. Nieweler 2002).

In Anlehnung an Lev Semjonowitsch Vygotski (1981) betont Thuresson (vgl. 2014: 26), dass Kommunikation im Fremdsprachenerwerb und auch beim Fremdsprachenlernen eine bedeutende Rolle spielt, weil eine Sprache erst während der interaktiven Bewältigung gelernt werden kann. Aufgrund dessen beschreibt Dewey (2004: 19 zit. nach Thuresson 2014), dass die Praxis des Lernens im Rahmen *Learning by doing* geschieht, dass man besser lernt, wenn man es selber auch tut. So kann man daraus schließen, dass die mündliche Sprachkompetenz erst im Rahmen des handelnden Lernens erworben werden kann, also durch das Sprechen der Sprache überhaupt.

Der Fremdsprachenlerner agiert fremdsprachlich und durch sein Selbst-Agieren funktioniert das fremdsprachliche Lernen. Der Lerner muss *in der Lage sein eine Kommunikationssituation zu etablieren, aufrechtzuerhalten, evtl. zu beeinflussen und darin situativ und pragmatisch angemessen zu agieren und zu reagieren* (Heyd 1997: 149).

Der Grundgedanke, dass man eine Fremdsprache optimal erlernt, indem man sie lebt bzw. auf jede Art und Weise ausübt, wurde bereits erwähnt. Doch stellt sich in

⁴ Es soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass es sich hier um Überlegungen zur Entwicklung der Sprechfertigkeit angehender Deutschlehrer handelt und auf diese studentische Gruppe Bezug genommen wird. Im Studium werden die kommunikativen Fertigkeiten sowohl in den Vorbereitungsklassen als auch in den ersten beiden Lehrsemestern des Fachstudiums getrennt vermittelt. Das bedeutet im engeren Sinne, dass für Leseverstehen, Schreibfertigkeit, Sprechfertigkeit und Hörverstehen gesonderte Lehrveranstaltungen bestehen, die als sogenannte Pflichtfächer gelten. Mehr dazu kann im Online-Vorlesungsverzeichnis der Anadolu Universität, pädagogischen Fakultät Abteilung für Fremdsprachen, Studiengang Deutsch als Fremdsprache (DaF) ersehen werden. (<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/163/almanca-ogretmenligi-programi/dersler>, letzter Zugriff 08.11.16).

diesem Zusammenhang die Frage, welche Bedingungen zu erfüllen sind, damit das Sprachenlernen in dieser Form zustande kommen kann.

Butzkamm (vgl. 2012: 87) nennt als Grundbedingung des Spracherwerbs -ähnlich wie bei Nieweler (vgl. 2002) - das Zweifach verstehen, wobei die erste Bedingung funktionales und die zweite Bedingung formales Verstehen evoziert. Butzkamm geht dabei davon aus, dass Sprache zuallererst Rede ist und deren Erwerb dort anfängt, wo die Sprache hörend (oder hörend und mitlesend) aufgenommen und verstanden wird. Er konstatiert für das Fremdsprachenlernen wie folgt:

Wer nichts von dem versteht, was er hört, lernt auch nicht. Man holt sich nicht Sprachen wie einen Sonnenbrand, in dem man sich ihnen bloß aussetzt. Wir lernen auch nicht sprechen wie die Spinne das Weben, das einfach heranreift. Damit Zugesprochenes nicht von uns abprallt, sondern aufgenommen und verarbeitet wird, müssen wir verstehen, was gemeint ist, was man von uns will, worum es geht (Butzkamm 2012: 87).

Die Äußerung macht beispielhaft deutlich, dass im Sprachenlernen das funktionale Verstehen sich auf das „Verstehen, wie es gemeint ist“ beschränkt, während die zweite Bedingung „das Verstehen, wie’s gesagt wird“ sich auf die förmliche Ebene des Verstehens bezieht. Mit Letzterem wird gemeint, dass man z. B. in Dialogen, Gesprächen oder Vorträgen heraushören muss, wie etwas formuliert wird. Der Lerner müsste z. B. in Hörtexten verstehen, ob es sich in einem Dialog um ein umgangssprachlich ausgetauschtes Informationsgespräch zwischen Freunden oder Kollegen handelt, so wie welche sprachlichen Mittel dabei zur Anwendung kommen. Bei einem Musterbeispiel zum „Vortrag halten“ würde sich z.B. die rhetorische Darbietung oder stilistische Wortwahl und Betonung ändern. Aufgrund der Ansprache könnten verschiedene formalsprachliche Erscheinungen als solche identifiziert werden. Also, wie es gemeint wird, hängt schließlich oft damit zusammen wie es in bestimmten Kontexten gesagt wird.

Das Sprechen erfüllt je nach Kommunikationssituation verschiedene Funktionen im Lebensalltag. Damit Lerner in verschiedenen Situationen angemessen handeln können, müssen unterschiedliche Formen der Kommunikation in Lehrprozessen durchgenommen werden. Dabei spielen aber auch die prosodischen Elemente, wie Intonation, Sprechrhythmus, Akzent etc. wie auch Körpersprache eine entscheidende Rolle. Dittmar (2004: 39) betont in diesem Zusammenhang, dass *die prosodischen, phonotaktischen und nonverbalen Mittel im mündlichen Modus der Kommunikation sehr viel variantenreicher, multimedialer, direkter und emotionaler in ihrer Wirkung auf den Interaktionspartner* sind. Wenn diese sprechsprachlichen Mittel dafür sorgen, dass der Gesprächspartner besser und wirkungsvoller versteht, ist es auch durchaus plausibel, diese Eigenheiten der Sprache in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen zu üben und zu praktizieren. Denn die langfristige Optimierung fremdsprachiger Kommunikationsformen, hängt davon ab, in welchem Maße diese im Kurs erprobt werden. Es sollte trainiert werden, kommunikatives Handeln in der Fremdsprache zu stärken, indem viele kommunikative und selbsthandelnde Aktivitäten den Studierenden überlassen werden. Denn wie bereits mehrmals betont wurde, ist das Sprechen ein wichtiger Teil im Fremdsprachenunterricht und man lernt nur, wenn man selbst aktiv ist und spricht. Die neuen Wörter und Wendungen sowie Phrasen und syntaktische Eigenheiten der Sprache und des Sprecherwechsels müssen aktiv gelernt und deren Verwendung in situativen Kontexten eingeübt werden. Die funktionelle Sprachfähigkeit

und die Fähigkeit des Studierenden die Sprache selbst zu verstehen und sich auch in Form gut verständlich zu machen, sollten im universitären Kontext im Vordergrund stehen.

Charakteristika des Sprechens

Grob formuliert lassen sich in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen zwei Arten von mündlicher Kommunikation identifizieren. Zum einen das monologische Sprechen, also das Sprechen ohne Rollenwechsel bzw. die Rede und zum anderen das dialogische Sprechen mit Rollenwechsel. Bei dem erstgenannten Sprechen handelt es sich um die Sprachtätigkeit mit informierender Funktion, die von einem Sprechenden ausgeht und an einen bestimmten Hörerkreis gerichtet ist. Der Verlauf der Sprachtätigkeit wird durch den Sprecher sowohl in Inhalt als auch in Form selbst bestimmt, wobei er seine längeren Ausführungen in einer inhaltlich geordneten Reihenfolge äußert. Das dialogische Sprechen mit Rollenwechsel, wie in Form eines Telefongesprächs, eines Interviews, einer Diskussion erfordert mehrere Personen, die eine gemeinsame Sprache benutzen und abwechselnd zum Gesprächsgegenstand ihre Gedanken formulieren. Der wechselseitige Austausch und das Eingehen auf Argumente stehen hier im Vordergrund. Im Rahmen des Sprechens macht Heyd (vgl. 1997: 150-151) auf Folgendes aufmerksam:

- Beim dialogischen Sprechen ist die unmittelbare Partnerpräsenz sehr ausgeprägt. Die sprachliche Tätigkeit wird durch außersprachliche wie parasprachliche Faktoren entlastet. Besonders betrifft dies das dialogische Sprechen, wobei die Situation, Partnerbeziehung, Gestik, Mimik und Ellipsen bestimmte Situationskomponenten für den Gesprächspartner selbstverständlich machen, die für die Verständigung ausreichen.
- Beim dialogischen Sprechen findet ständiger Rollenwechsel statt. Der Sprecher wird zum Hörer und der Hörer zum Sprecher; sie bilden eine Einheit. Doch beim Monolog ist der Sprecher eine längere Zeit selbst aktiv.
- Der wechselseitige Austausch erfordert im Dialog die mentale Vorbereitung, also das sogenannte Sprechdenken muss hier eingesetzt werden. Denn die eigene Replik ist eine angemessene Reaktion auf die vorangegangene Äußerung in einer bestimmten Gesprächssituation, die meist unvorbereitet und spontan realisiert wird. In Monologen dagegen kann sowohl eine gedankliche als auch sprachliche Vorbereitung gemacht werden. Das zeigt sich in der einheitlichen und zusammenhängenden sowie folgerichtigen Gedankenführung.
- Der Gesprächsgegenstand wechselt oft und sprunghaft im Dialog, wobei er im Monolog weiterverfolgt wird.
- Bei einem dialogischen Gespräch sind im Gegensatz zur monologischen Rede Sprechtempo und Stimmlage nicht immer eindeutig bzw. sie wechseln oft. Das stellt besondere Anforderungen an das Hörverstehen.
- In dialogischen Gesprächen werden häufig die verschiedensten Intonationsmodelle eingesetzt, wobei Intonation in Gesprächen ein wichtiger Informationsträger ist.

Im universitären Kontext sollte das monologische und dialogische Sprechen im reziproken Verhältnis und parallel entwickelt werden. Denn es ist wichtig, dass die Lerner einerseits die Fähigkeit zum spontanen Reagieren auf schon Gesagtes entwickeln und andererseits auch eigene Sprechabsichten in längeren zusammenhängenden Äußerungen, wie in Form eines Lehrervortrags oder einer monologischen Rede realisieren können, quasi diese Fertigkeiten auch trainieren und erproben.

Problemzone: Sprechfertigkeit

In der Fremdsprachenlehrausbildung ist die Entwicklung einer effektiven Sprechfertigkeit noch immer eine schwierige Aufgabe des Lehrpersonals und des Lerners. Warum das so ist, lässt sich mit folgendem Auszug vorläufig erklären. Demnach bedeutet „Sprechen oder Sprechfertigkeit“ im Fremdsprachenlehrprozess:

...didaktisiertes Abfragen (von Grammatik, Lexik oder Textwissen) bzw. textgebundenes Befragen, Nachfragen oder Rückfragen; Sprechen ist selten selbstständiges Sprechhandeln, sondern ein schablonenhaftes, sprachlich und inhaltlich hochgradig vorstrukturiertes Vor-, Nach- oder Besprechen; Antworten ist vielfach lediglich ein Beantworten von Fragen, denen die Schülerinnen und Schüler in einer fremdsprachlichen Ernstsituation (etwa bei einem Auslandsaufenthalt) eher selten begegnen werden. Das Sprachhandeln erschöpft sich also vielfach im ritualisierten Behandeln von Lerninhalten. Die Lernenden stehen dabei vor der ständig wiederkehrenden, stereotypen und auf Dauer demotivierenden Aufgabe, sich zu überlegen, wie sie möglichst fehlerfrei das (auf-) sagen können, was sie ausdrücken bzw. beantworten sollen (Kurtz 2001: 41).

Wie der Auszug deutlich macht, handelt es sich hier um einen langweiligen und trockenen vorgeschriebenen Verlauf des „Hin und Her“ der Sprache. Die Lerner produzieren nach vorgegebenem Muster eine monotone Sprache und die Sprachlehrkraft tut weiter gar nichts, um dies zu ändern. Warum der Lehrende sich hier passiv verhält, kann in diesem Zusammenhang leider nicht eingehender betrachtet werden. Wir können in diesem Zusammenhang nur Vermutungen anstellen, wie z. B. dass die Sprachlehrkraft entweder unwissend in didaktisch motivierenden Angelegenheiten, wie kreative Arbeitstechniken ist oder leider selbst eine unmotivierte und langweilige Persönlichkeit aufweist.

Dass ein Fremdsprachenlehr- und -lernprozess einerseits darauf abzielt, durch effektive Sprechanlässe motivierenden Input für die Lerner bereitzustellen und andererseits versucht Sprachmittel zur aktiven Beherrschung zur Verfügung zu stellen, wurde bereits erwähnt. Es geht dabei immer wieder darum, das Sprechen in der Fremdsprache effektiv zu entwickeln. Das, was sonst drum herum im Fremdsprachenunterricht passiert, fokussiert auf das Ziel „Sprechfertigkeit“; es geht also immer wieder um die Entwicklung der Sprech- und Verständigungsfertigkeit. Verschiedene Unterbereiche und Verfahren können letztlich als Stufen zu diesem Ziel verstanden werden (vgl. Nieweler 2002: 4).

Wenn man in diesem Zusammenhang bedenkt, was die Bestandteile der Fertigkeit Sprechen ausmachen, kann man Folgendes in Betracht ziehen:

- ein flüssiges und funktional ausdifferenziertes mündliches Ausdrucksvermögen (sprechen, präsentieren, referieren, moderieren)
- die Fähigkeit, Gesprächskontakte zu knüpfen und aufrecht zu halten, auch auf

- Unvorhersehbares zu reagieren
- die Realisierung von Sprechabsichten durch den stimmigen Gebrauch von Redemitteln
- die Verständlichkeit der Äußerungen (Nieweler ebd.)

Die Bestandteile der Fertigkeit Sprechen machen deutlich, dass das Sprechen in der Fremdsprache keine leichte Aufgabe ist. Denn anders als im deutschsprachigen Land bei Erwerbssituationen, in denen man mit der Sprache klarkommen und überleben muss, ist man im außerdeutschsprachigen Raum auf didaktische Verfahren und lernbare Sprachmittel angewiesen, die sich meist in Lehr- und Lernmaterialien befinden. Der Daseinswille und der Wille sich sprachlich zu informieren, sich auszutauschen, zu fragen und zu verstehen etc., ist in Erwerbssituationen im Rahmen der Notwendigkeit angesiedelt. Doch im Fremdsprachenunterricht, der später zum lehramtsbezogenen Fachsprachenunterricht wechselt, sind die fremdsprachlichen Kenntnisse besonders im mündlichen Bereich mangelhaft, denn sie fungieren für den Studenten nicht unbedingt als Notwendigkeit. Die Studenten neigen eher dazu, schriftlich gut zu formulieren und so wenig wie möglich auf Deutsch zu sagen und zu sprechen. Oft wird zudem im Uni-Alltag die Erfahrung gemacht, dass die angehenden DaF-Lehrer unmotiviert und lustlos sind und dem mündlichen Formulieren mit Skepsis entgegenkommen, zumal sie denken, dass die Beherrschung dieser Fertigkeit nur durch langjährigen Aufenthalt im Zielsprachenland möglich wäre. Daher passiert es sehr oft, dass die Studenten sich in der Fremdsprache kommunikativ unflexibel und monoton, sowie unverständlich stockend und unzufrieden äußern. Authentische Formulierungen der Lerner werden kaum gefördert und die Studenten sind auf das Beantworten von Fragen gewohnt. Aus diesem Grund lernen sie vielmehr;

eine responsiv ausgerichtete und damit von der Steuerung durch den jeweiligen Gesprächspartner abhängige Sprechhandlungsfähigkeit (...), da sie von der normalen Reziprozität natürlicher Kommunikationsvorgänge (...) und der damit vielfach verbundenen Unvorhersehbarkeit des Sprechhandelns künstlich ferngehalten werden. Was Lernziel sein soll, wird im Unterricht nicht systematisch und von Anfang an zur Handlung gemacht und nicht als Handlung stabilisiert (Kurtz 2001: 41).

Das angeführte Zitat macht deutlich, dass zwischen Unterrichtsrealität und Zielen im Rahmen der Sprechhandlungsfähigkeit hin und wieder ein Widerspruch besteht. Die Sprechfertigkeit bzw. die allgemeine Kommunikationskompetenz vieler Lehramtsstudenten ist insbesondere deshalb unbefriedigend. Das aktive Sprechen wird nach Angaben der leistungsschwachen Studenten im universitären Kontext von vielen Dozenten nicht präzise gefördert und lernerbezogene Fragen zur kommunikativen Bewältigung kaum wahrgenommen. Wenn die leistungsschwachen Studenten zum Sprechen aufgefordert werden, dann passiert das in der Regel mit der Absicht bestimmte Antworten auf die Fragen zu geben, die von dem Dozenten routinemäßig erwartet werden. So drückt auch in ähnlichem Kontext Irina Gimaeva (2015) in einer Seminarbeschreibung aus, dass von Lehrkräften sehr häufig ganz eng und suggestiv Fragen gestellt werden, sodass nur noch bestimmte Antwortmöglichkeiten bestehen. Dabei konstatiert sie auch, dass die verbreitete Spracharmut von Lernern nicht nur auf Deformierungsprozesse in Lehrveranstaltungen zurückzuführen seien, jedoch durch die gängigen Frage- und Impulstechniken der Lehrkräfte begünstigt und verstärkt werden. Dazu kommt noch, dass die Lehrsituation mit dominanter sprachlicher Lenkung der Lehrkraft vollzogen wird und der Unterrichtsdiskurs im Rahmen der gelenkten

Vorstrukturiertheit ansiedelt. Doch trotz allem sollte versucht werden, mögliche Anlässe zur Förderung der individuellen Sprechfertigkeit zu finden und diese den Studenten wahrnehmen und praktizieren zu lassen. Denn wie man auch aus langjähriger Erfahrung weiß, sind nicht alle sprachlichen Potenziale der Studierenden erschöpft, auch wenn sie es einer Lehrkraft so darstellen und reflektieren bzw. die Lehrkraft davon zu überzeugen wollen. Es steckt normalerweise noch viel mehr in den Köpfen als das, was sie in Konversationsstunden an Sprachkompetenz vorweisen. Es gilt diese zum Vorschein zu bringen.

„Sprechen“ im universitären Kontext

Im universitären Kontext werden Lehrveranstaltungen zum Sprechen an pädagogischen Fakultäten mit Lehramtsbezug Deutsch als Fremdsprache als Pflichtfach in den ersten beiden Lehrsemestern im Rahmen eines fertigkeitenbezogenen Grundstudiums angeboten. Die Lehrveranstaltung „Mündliche Kommunikationsfertigkeit I“ soll nach Angaben des Hochschulrats (YÖK, 2007,155) bei den Lehramtsstudenten das Hörverstehen im Deutschen durch aktuelle, authentische auditive wie audiovisuelle Medien entwickeln und die Sprechfertigkeit in verschiedenen Themen und Situationen effektiv fördern, wie interaktive Gespräche führen, Vortragssituationen bewältigen, an Diskussionsaktivitäten teilnehmen, Gefühle und Gedanken effektiv ausdrücken können. Im zweiten Semester soll in der Fortführung „Mündliche Kommunikationsfertigkeit II“ auf fortgeschrittenem Niveau die Hör- und Sprechfertigkeit und Ausdrucksfähigkeit entwickelt werden (ebd. 156). Die genannten Zielvorstellungen sind sehr weitgefasst und erfordern daher von der Lehrkraft großes berufliches Engagement und Kreativität für die Planung und Durchführung der Lehrveranstaltung im lehrtechnischen und methodischen Bereich.

Fischer (vgl. 2005: 31) stellt fest, dass sich hinter dem Mangel an Sprechfertigkeit ganz andere Gründe verbergen. In einer qualitativen Studie kommt sie zu dem Schluss, dass die Studenten vielmehr keine Sprechbereitschaft und -willigkeit haben, wobei es darum geht,

dass sich Studierende oft aus verschiedensten Gründen nicht motiviert fühlen, sich im Sprachunterricht mündlich zu äußern. Daneben spielen auch sprechhemmende Faktoren, wie z.B. Sprechangst, eine Rolle, die dazu führen, dass Studierende buchstäblich nicht in der Lage sind, sich in Unterrichtssituationen auf Deutsch zu äußern (Fischer 2005: 32).

In ihrem Interview hinterfragt sie zunächst, welche Faktoren bezüglich des Lernens eine motivierende Rolle spielen. Dabei beschreibt sie Motivation als einen Prozess, der zeitlich begrenzt, sich dennoch zielgerichtet etabliert. Es handelt sich um einen Prozess, *der nach Auslösung einer sowohl kognitiv als auch emotional determinierten Bereitschaft zu handeln durch Anstrengung so lange aufrechterhalten wird, bis das oder die angestrebte(n) Ziel(e) erreicht worden ist bzw. sind* (Düwell 2003: 348 zit. nach Fischer: 32). Sie hebt weiterhin hervor, dass weitere Erklärungsmodelle die Wichtigkeit des Prozessverlaufs von Motivation betonen sowie den Entstehungsprozess von Motivation in den Blickpunkt stellen. Es handelt sich bei der Entstehung von Motivation um eine Interaktion zwischen Motiven des Lernenden und den äußeren Situationsfaktoren. An diesem Prozess von Motivation können z. B. das spielerische Lernen, das Nutzen der gewohnten Räumlichkeiten, der Kontakt oder Klang der Sprache beteiligt sein. Der Prozess, überhaupt zum Fremdsprachenlernen motiviert zu

sein oder bestimmte Fähigkeiten zu verbessern, stellt keine stabile Variable dar, sie wird durch ständige Veränderung aufgrund der Bedürfnisse der Lerner determiniert (vgl. Fischer 2005: 34).

Anlässe zum kommunikativen Sprechen schaffen

In der Fremdsprachenlehrausbildung mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache sind kreative Aufgaben und effektive Anlässe sowohl zum monologischen als auch dialogischen Sprechen notwendig, damit einerseits die angehenden Lehrer als Lerner mündlich gute Leistungen vollbringen und ihre Lust zum Weiterlernen gefördert wird. Andererseits ist dabei auch der didaktische Aspekt der gewählten Übungen und kreativen Gestaltung der Lehrveranstaltung ausschlaggebend für den angehenden Lehrer. Denn für den späteren Einsatz in seiner eigenen beruflichen Laufbahn und sein erzieherisches Engagement orientieren sich Lehrer meist an eigene ehemalige Lehrer, die in der eigenen Studienzeit als erfolgreich eingestuft wurden. Denn die Bedeutung und Rolle eines Lehrers im Leben eines heranwachsenden Individuums ist nicht gering. Im Unterricht und auch in natürlicher Lernumgebung ist das Modell, das uns beim Lernen unterstützt, etwas sehr Bedeutsames.

Wenn man in dieser Hinsicht bedenkt, dass ein angehender Fremdsprachenlehrer während seines Studiums wieder durch bestimmte Modelle bzw. Dozenten theoretisches und praktisch anwendbares Wissen zu den Bereichen seines Faches erwirbt und sozusagen ein pädagogisches Repertoire sammelt, ist das Verfahren und die vermittlungsmethodische Herangehensweise eines Dozenten mit Vorbildfunktion beladen (vgl. Çakır 2014: 74-75). Daraus lässt sich folgern, dass sich im kommunikativen und sprechpraktischen Sinne die Vorbilder bemühen sollten, ein gutes Lehrprofil darzustellen.

Diverse Anlässe zum kommunikativen Sprechen werden durch den Fremdsprachenlehrer eingeleitet oder durch ihn bestimmt. Diese Anlässe sollten soweit wie möglich Realitäten simulieren lassen und natürliche Kommunikationssituationen darstellen. Die Sprechanlässe sollten dazu führen, dass die Studenten das Bedürfnis zum Sprechen haben und die Bereitschaft etwas sagen zu wollen begünstigen. Es wäre zu wünschen, dass die angehenden Deutschlehrer von vornherein lernen, wie sie ihre Fremdsprachenkenntnisse funktional und effektiv einsetzen, damit das wechselseitige interaktive Sprechen und das Miteinanderlernen im universitären Kontext überhaupt erst stattfinden kann. Auf verschiedenen Wegen sollte die Sprache zum Funktionieren gebracht werden, sodass fremdsprachiges Können bei den angehenden Lehrern erreicht wird. Dafür bieten sich besonders kreative Arbeitstechniken und sprachspielerische Vorgehen an, auch wenn es sich um junge Erwachsene handelt, die fremdsprachiges Sprechen bzw. Können anstreben. Als Grundprinzip gilt hier: *fremdsprachiges Können (als Unterrichtsziel) setzt schöpferisches kommunikatives Tätigsein voraus, es ist aber zugleich auch die Grundlage für ein schöpferisches kommunikatives Tätigwerden* (Kurtz 2001: 38).

In Rhetorik- und Sprecherziehungskursen werden naturgemäß verschiedene Bereiche des Sprachhandelns trainiert und deren effektives Anwenden angestrebt. Dabei handelt es sich unter anderem um Aufgaben wie die Stärkung der Sprechbereitschaft in der Gesellschaft sowie des kommunikativen Selbstbewusstseins. Das, was hier gezielt

gestärkt wird, könnte auch im Fremdsprachenunterricht behandelt werden, denn die Sprechbereitschaft zu fördern fungiert in Verbindung mit der motivationalen Perspektive. Eine hohe Motivation ist besonders für das fremdsprachliche kommunikative Verhalten wichtig, denn es kann zweifelslos das gewollte Tätigwerden als auch das kommunikative Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen fördern. Warum nicht auch während einer Ausbildung als Fremdsprachenlehrer? Gerade von Fremdsprachenlehrern wird erwartet, dass sie als die (früher perfekten; heute guten) Sprachmeister ausgebildet werden, so auch in folgenden Bereichen:

- Grundlagen der mündlichen Kommunikation
- Kommunikationsmodelle
- Missverständnisse und Kommunikationskonflikte
- Sprech-Denk-Übungen
- Bedeutung des Stimm- und Sprechausdrucks
- Wirkung und Einsatz von Körpersprache
- Aktive Gesprächsgestaltung (Zuhören und Fragetechniken)
- Feedback geben und nehmen
- Argumentationstraining (Fiedler 2014)

Die von Fiedler angesprochenen Bereiche könnten in Konversationskursen als richtungsweisende Leitlinien betrachtet werden. Denn im Normalfall könnten diese Bereiche zur effektiven Kommunikation im Fremdsprachenunterricht führen. Diese Bereiche umfassen einerseits z.B. verschiedene Gesprächsformen, wie Diskutieren über ein Thema, Gespräche zwischen studentischen Gruppen über diverse Ereignisse, über Seminare, über Gott und die Welt, Small Talk etc. Andererseits gibt es besonders bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern Situationen, in denen die angehenden Lehrer bzw. Studierenden mehrmals als Gesprächsleiter oder Vortragshaltender sowie inhaltsorientierte als auch zielorientierte längere Formulierungen bewältigen müssen, woraufhin schließlich Feedback gegeben und genommen werden muss. Das Trainieren und Erproben dieser Erscheinungen mündlicher Sprachproduktion ist auf jeden Fall sehr wichtig und notwendig.

In diesem Zusammenhang sind bestimmte Übungs- und Aufgabentypen relevant, die den Prozess des Lehrens und Lernens fördern und Anlässe zum Sprechen bilden.

Dramatisieren in Konversationskursen

Unter Dramatisieren versteht man einerseits *etwas aufregender, schlimmer oder bedeutungsvoller darstellen, als es eigentlich ist*, wie z. B. dass eine Sache übertrieben lustig oder zu ernst dargestellt wird; andererseits bedeutet es *zu einem Drama verarbeiten, umarbeiten* (Duden 2016).

In der Dramapädagogik werden viele mündliche Übungen verwendet, wie z.B. das Forenspiel, Theater, Rollenspiel und Improvisation. Kessler betont diesbezüglich:

Lernende können bei der dramatischen Arbeit in der Tat die vielfältigsten Situationen und Thematiken, die ihr Interesse und ihre Begeisterung wecken, behandeln. Darüber hinaus ermöglicht der spielerische Aspekt des Dramas den Lernenden den spielerischen, erforschenden und neugierigen Gebrauch der Fremdsprache. (Kessler 2008: 71-72 zit. nach Thuresson 2014: 15)

Das Dramatisieren von verschiedenen situativen und handlungsorientierten Fragen im Fremdsprachenunterricht in deutscher Sprache und im theatralischen Rahmen könnte außerdem das Selbstbewusstsein der angehenden Lehrer in Hinsicht auf die eigenen Sprach- und Improvisationskenntnisse stärken. Denn die Dramatisierungstechnik ermöglicht eine ganzheitliche und authentische Begegnung mit Sprache (vgl. MEB 2013: 12). Das Bedürfnis die eigenen sprachlichen Möglichkeiten zu erproben, könnten insbesondere durch vorspielerisches Improvisieren gestillt werden. Die angehenden Fremdsprachenlehrer könnten somit auch ihre eigenen Schwächen und Stärken ermitteln, diese mit den Lehrkräften besprechen und eventuell Schwachpunkte bearbeiten und später beheben.

Im Fremdsprachenunterricht werden Dramatechniken seit langem gezielt benutzt, weil man dadurch die Lerner ermutigen kann auch mit eingeschränktem Wortschatz unter Zuhilfenahme von Körpersprache wie Gestik und Mimik zu sprechen. Der sprachliche Rahmen, den die Lerner selbst festlegen und vorspielen, hat dabei eine überschaubare Qualität und diese ist notwendig, damit die Lerner sich sicher fühlen können. Im szenischen Rollenspiel und auch durch den Einsatz von Kostümen und Masken kann es möglich werden die Befangenheit und Hemmungen der Lerner zu beheben (vgl. MEB 2013: 26).

Der Prozess der Dramapädagogik setzt bestimmte Impulse in Gang: Die Lerner werden in den Lehrprozess mit allen ihren Sinnen integriert und begegnen der Sprache in Situationen, die durch reale Sprechanlässe inszeniert werden. Die Fremdsprache wird in inszenierter Rollensprache, jedoch in natürlichen (Sprach-)Situationen angewendet. Die dramapädagogischen Aktivitäten bieten also einen Raum, in dem die Lernenden freisprechen und die Sprache ausprobieren können. Dabei geht es hier nicht um das Resultat, sondern der Prozess steht im Zentrum und während des Prozesses entsteht unter anderem die Herausforderung des Sprechens, weil die Lerner kreativ und spontan nebenbei aber auch fließend sprechen müssen (vgl. Demiryay 2013: 93; Tselikas 1999: 28).

Fratini (2008: 46) stellt fest, dass dramapädagogische Methoden vor allem Eingang in Konversationskurse finden könnten, also in mündliche Lehr- und Lernprozesse. Anders als bei Lerndialogen (in Lehrwerken) der Fall ist, sollten hier reale Lebensabschnitte oder Situationen durchgespielt werden, sodass das dramatische Potenzial des Spiels die Lernenden dazu verleitet, ständig in verschiedene Rollen zu schlüpfen und Variationen zu ihrem normalen Verhalten zu erproben; d.h. die Lerner müssen hin und wieder in der Fremdsprache improvisieren.

Bereits im Jahr 1993 betonte Manfred Schewe (vgl. 1993: 44-50) die Bedeutung eines ganzheitlichen Lernkonzepts, indem er auf Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß, sowie auf ein inszeniertes Sprachenlernen aufmerksam machte. Demnach kann man sagen, dass das Lernen nichts anderes als Er-Leben bedeutete und daher auch Lust und Motivation schon von vornherein ins Spiel kamen.

Erprobtes Beispielmodell zum Einsatz der Dramatisierungstechniken in Konversationskursen mit Studierenden

Das Modell, das hier vorgestellt und beschrieben wird, bezieht sich auf die Verfahren und Techniken, die in einer von den drei Gruppen Konversationskursen (A-B-C) mit Lehramtsbezug durchgeführt und erprobt wurden. Die Dramatisierungstechniken wurden in der Gruppe C bei türkischen Studenten mit Lehramtsbezug DaF eingesetzt. Die Wahl der Gruppe C ergab sich aus der Tatsache, dass beide Lehrkräfte, die den dramapädagogischen Ansatz als effektiv betrachteten, diese Gruppe unterrichteten. In den anderen beiden Gruppen (A-B) wurden vielmehr traditionelle Methoden und herkömmliche Techniken angewandt. Sie dienten daher als Kontrollgruppen.

Bei der Durchführung:

- Die Lehrkräfte erklärten zu Beginn des Studiensemesters, wie die Lehrveranstaltung durchgeführt wird, welche Leistungen erbracht werden sollten und was das angestrebte Ziel dabei sei. Die Reaktion der Studenten wurde währenddessen beobachtet und negative Auffälligkeiten wurden notiert um sie später zu besprechen bzw. zu beheben. Während der Besprechung gab es z.B. ab und zu Hemmungen oder Sprechängste, die beseitigt werden mussten.



Abb.1: Besprechung mit einer Studentin



Abb.2: Auflockerung durch Gruppenmitglieder

- Die von den beiden Lehrkräften vorgeschlagenen Themen wurden besprochen und die Studenten sollten entscheiden, welche Situationen für sie interessant und vorführbar wären. Es ging dabei um kulturelle sprachliche Gegebenheiten des Alltags, um interkulturelle Missverständnisse; um Sprichwörter/Redewendungen deutscher und/oder türkischer Herkunft; um Märchen, die teilweise einen lustigen Effekt haben sollten bzw. deswegen verarbeitet wurden; um türkische oder deutsche Serien, die mit verschiedenen Dialekten vorgeführt werden sollten, um Witze und humorbetonte Inhalte etc. Alles wurde akzeptiert solange es den Studenten sprachliches Material zur Verfügung stellte, Impulse zum Vorführen lieferte und auch Lust und Laune weckte.



Abb.3: Gruppenmitglieder erarbeiten Themen

- Die Gruppenbildung wurde organisiert. Es sollten mindestens vier Studenten in einer Gruppe sein. Bei Ausnahmefällen durften Studenten einer anderen Gruppe auch anderen Gruppen als Aushilfskraft behilflich sein.



Abb.4: Studentischer Austausch

- Schriftliche Aufbereitung verschiedener situativer Momente aus der türkischen oder deutschen Kultur, die auf Deutsch präsentiert werden sollten, (dialogische Aufbereitung der Themen). Meist gemeinsam mit den Gruppenmitgliedern und Lehrkräften. Die weiteren Studenten waren dabei nicht beteiligt, damit die Neugier zur Handhabung und Vorgehensweise des jeweiligen Themas erhalten bleibt.
- Die Möglichkeiten des Theaterraums besonders in Bezug auf Mobiliar wurden erkundet und anschauliche Kleider und Accessoires, die bei der dramapädagogischen Situation (quasi im Rollenspiel) mitwirken könnten, wurden zur Verfügung gestellt.
- Die Studenten durften sich in gegebenen Stunden auf ihre Vorführung auch im Theaterraum vorbereiten und Absprache mit den Lehrkräften halten, damit eventuelle Unstimmigkeiten und Fragen geklärt werden konnten. Während der Vorbereitungsphasen gab es viele Bemerkungen der teilnehmenden Studierenden über das Vorgehen, das sie als amüsan und variationsreich klassifizierten. Das praktische Tun und die Aufforderung am aktiven Geschehen selbst teilhaben und bestimmen zu können, waren kreative und neu erfahrene Aktivitäten, die die Studierenden motivierten.



Abb.5: Erkundung des Theaterraumes



Abb.6: Üben im Theaterraum



Abb.7: Vorbereitung im Theaterraum (1)



Abb.8: Vorbereitung im Theaterraum (2)

- Jede Gruppe konnte in einem Semester drei bis vier Mal ihre sprachlichen Bemühungen vorführen, wobei nach jeder Vorführung Rücksprache mit den anderen Studenten gehalten wurde.



Abb.9: Zuschauerstudenten

- Die als Dokumentation aufgenommenen Videos und Fotos der Vorführungen wie auch Vorbereitungen wurden im Nachhinein gemeinsam mit den Studenten angesehen und besprochen. Die gewählten sprachlichen Mittel der verschiedenen Gruppenmitglieder und auch die Vermittlung diverser Themen waren sehr differenziert und dienten den Studenten als Orientierungspunkte bzw. als Aspekte, die noch lernbar oder veränderbar wären. Es waren Ausschnitte aus dem Lebensalltag, die schier problemlos bewältigt wurden und von den Studenten als sehr amüsant und lehrreich empfunden wurden.



Abb.10: „Ehestreit“



Abb.11: „Märchenimprovisation“

- Insgesamt war die Zeit, in der wir gemeinsam mit den Studenten gearbeitet, erforscht, improvisiert, gelacht und voneinander wie auch miteinander gelernt haben und teils auch kritisiert und belehrt wurden, dennoch eine durch Enthusiasmus geprägte, durch Kreativität gemusterte und durch Lust und Laune entstandene Periode, in der beide Lehrkräfte soweit wie möglich deutschsprachig mitgewirkt und nur in Ausnahmefällen muttersprachliche Denkanstöße geliefert haben, so dass auch sprechsprachliche Elemente in deutscher Sprache vielfach durch Studenten wahrgenommen und im Nachhinein auch benutzt wurden.



Abb.12: „Wahrsagerin“



Abb.13: „Rotkäppchen-Prinz“

- Es wurde auf die Bedeutung spielerischer Aktivitäten und Verfahren im Fremdsprachenunterricht aufmerksam gemacht. Dadurch sollte sich die Erfahrung als Student auch auf die zukünftige Fremdsprachenlehrertätigkeit in Bezug auf den Einsatz effektiver und kreativer Lehr- und Lerntechniken auswirken.

Schlussfolgerung

Der Einsatz der Dramatechniken in den Lehrveranstaltungen, die hauptsächlich das Ziel befolgten, das Sprechen, die Dialogfähigkeit, das monologische Sprechen und vor allem die Lust zum Sprechen zu fördern, kann als positiv bewertet werden, wenn man den

späteren Erfolgsunterschied im mündlichen Sprachgebrauch bei den Studenten der Kontrollklassen (A und B) als Maßstab heranzieht. Es war durchaus beobachtbar, dass die Gruppe C, in der Rollenspiele, Dramatisierungstechniken und Vorführübungen angewandt und erprobt wurden, bessere Sprechfertigkeiten nachweisen konnten. Außerdem konnten diese Studenten mehr Selbstvertrauen und Lernbereitschaft ausstrahlen, was für einen werdenden Fremdsprachenlehrer äußerst wichtige Eigenschaften darstellen.

Wie auch in aktuellen Untersuchungen (vgl. Giebert-Göksel: 2016) oft hervorgehoben wird, gibt es zum Einsatz von dramapädagogischer Methoden und Techniken mögliche Barrieren in den Bereichen wie sprachliche Überarbeitung, Probleme mit Zeitmangel und ungeeignete Räumlichkeiten an universitären Anlagen, sowie die Bedeutung und Verantwortung des Lehrers als Spielleiter zu fungieren. Trotz dieser Barrieren kann man davon ausgehen, dass der Zeitaufwand für die Vorbereitung und Durchführung eines solchen Ansatzes auch lehrreich und erlebnisbetont sein kann und *durch das, was Lernende in einem solchen Unterricht erleben und erreichen können, gerechtfertigt wird.* (ebd.)

Literaturverzeichnis

- Balci, Tahir** (2012): Ein Überblick über Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. In: *Tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung*. 2 / 2012. Berlin, Münster etc.: LIT Verlag. 3-7.
- Butzkamm, Wolfgang** (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang** (2012): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*. 3.komplett überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Cathomas, Rico** (2007): Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik – das Ende der kommunikativen Wende? In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2). <http://www.bzl-online.ch> (letzter Zugriff am 06.04.15)
- Çakır, Gülcan** (2014): Von Gestern auf Morgen, wo das Heute ansiedelt bleibt offen: Bemerkungen zur Herausbildung eines Authentizitätsprofils als übergreifendes Ziel bei der Fremdsprachenlehrausbildung. In: Ünal, Arif; Keleş, Alper (yay.) Prof. Dr. Binnaz Baytekin'e Armağan- Festschrift für Prof. Dr. Binnaz Baytekin. Sakarya Üniversitesi Yayınları. 72-83.
- Demiryay, Nihan** (2013): „Von Generation zu Generation: Germanistik“ In: *Festschrift für Kasım Eğit zum 65. Geburtstag* / hrsg. von Saniye Uysal Ünal, Nilgin Tanış Polat, Mehmet Tahir Öncü. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Dewey, John** (2004): *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. 4. erw. Ausgabe. Stockholm: Natur och kultur.
- Duden** (2016): „Dramatisieren“ <http://www.duden.de/rechtschreibung/dramatisieren> / (letzter Zugriff am 03.01.17)
- Fiedler, Marit** (2014): Und was sagst du dazu? Praxis der Kommunikation. <http://www.maritfiedler.de/module/3-grundlagen-praxis-der-kommunikation/> (letzter Zugriff am 02.06.15)
- Fischer, Sylvia** (2005): „Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht“. Modena. *gfl-journal*, No. 3/2005 *German as a foreign language*. <http://www.gfl-journal.de/> (letzter Zugriff 12.05.15)
- Fratini, Nathalie** (2008): „Dramapädagogik im (Fremd)Sprachenunterricht. Eine wertvolle Unterstützung im Deutschunterricht in Luxemburg – Nicht nur für romanophone Sprachlerner.“ *Scenario: Language · Culture · Literature*. Jahrgang II Ausgabe 2. Jahrgang 2008. 42-48. <http://research.ucc.ie/scenario/2008/02/fratini/04/de> (letzter Zugriff 28.12.15).

- Giebert, Stefanie; Göksel, Eva** (2016): Konferenzbericht zu den Dramapädagogik-Tagen an der Hochschule Reutlingen. In: Schewe, Manfred; Even, Susanne (Hrsg.) *Scenario: Language · Culture · Literature Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*. University College Cork, Ireland Volume X Issue 02 — 2016
- Glück, Helmut** (Hg.) (1993): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Gimaeva, Irina** (2015): *Individuelle Themenkarte*. Thema: Fertigkeit Sprechen und Kommunikationstraining im Deutschunterricht. Goethe Institut Moskau. <http://www.goethe.de/mmo/priv/11654710-STANDARD.pdf> (letzter Zugriff 07.05.15)
- Hatipoğlu, Sevinç; Köksal, Handan; Çakır, Gülcan; Kürkçüoğlu, Fatma Şükran** (2000): “Bericht der Arbeitsgruppe Sprachpraxis”, Tapan, Nilüfer; Polat, Tülin; Schmidt, Hans-Werner (Yay.). *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung*, İstanbul, 25-28.
- Heyd, Gertraude** (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kurtz, Jürgen** (2001): *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag.
- Küls, Holger** (2015): Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb. In: Martin R.Textor (Hrsg.) *Kindergartenpädagogik –Online Handbuch-* <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1024.html> (letzter Zugriff 14.04.2015)
- KWMBI** Nr. 10/2014 (2014): *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*. Nummer 10 München, den 28. Juli 2014 Jahrgang 2014. www.verkuendung-bayern.de/files/kwmbi/2014/10/kwmbi-2014-10.pdf (letzter Zugriff am 22.12.2015)
- Legutke, Michael K.** (2006): „Englisch in der Grundschule-und dann? Anmerkungen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit“. Martinez & Reinfried (Hrsg.): *Mehrsprachigkeits-didaktik gestern, heute und morgen*. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. 2006. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 293-304.
- MEB** (2013): Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Bakanlığı, *İlköğretim Kurumları İlkokullar ve Ortaokullar Almanca Dersi (2,3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar) Öğretim programı*. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/ilkogretim_almanca.pdf (letzter Zugriff am 02.05.2015)
- Nieweler, Andreas** (2002): Zur Förderung mündlicher Kompetenzen im Französischunterricht. *Basisartikel des Heftes „Sprechen“ des Fremdsprachlichen Unterricht – Französisch*. Heft 55, 2002. 4-12. www.zfsl-paderborn.de/plaintext/downloads/nieweler13kompetenzen.pdf (Zugriff am 07.05.15)
- Rauch, Rainer** (2007): *Übungstypen für den Fremdsprachenunterricht*. Universität Duisburg Essen. <http://www.rainerrauch.com/Download/Uebungstypen.pdf> (letzter Zugriff am 05.05.2015)
- Riemer, Claudia** (2008): „DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen“. Christoph Chlosta, Gabriela Leder, Barbara Krischer (Hrsg.) (2008): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Göttingen: Universitätsverlag, 1-16.
- Schewe, Manfred** (1993): „Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß: Dramapädagogische Fremdsprachenpraxis in multikulturellen DaF-Kursen.“ In: *Fremdsprache Deutsch*, 93 / II, 44-52.
- Thuresson, Janni** (2014): *Drama oder nicht Drama, das ist die Frage*. Linneuniversitetet Kalmar Växjö.
- Tselikas, Elektra** (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Vygotsky, Lev** (1981): *Psykologi och dialektik*: [eine Anthologie]. Stockholm: Norstedt.
- Winkler, Christian** (1954): *Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- YÖK** (2007): *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Haziran 2007 <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz>(letzter Zugriff am 02.05.2015)

Angstgeföhle von DaF-Lernenden in Gesprächssituationen im Unterricht – eine kontrastive Analyse im internationalen Kontext¹

Miray Enez, Eskişehir

Öz

Almanca'yı Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dersteki Konuşma Ortamında Yaşadığı Korku Duygulanımları – Uluslararası Bağlamda Karşılaştırmalı Bir Analiz

Bu çalışmanın amacı, Almanca'yı Almanya'da ve Türkiye'de öğrenen öğrencilerin konuşma durumlarına yönelik yaşadığı korku duygulanımlarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda iki ayrı araştırma grubu seçilmiş olup, iki grup arasında önemli farklılıklar olup olmadığını araştırmak için çevrim içi anketler uygulanmıştır. Veri değerlendirmesine ait sonuçlar her iki grup için farklılık göstermektedir. Türkiye'deki araştırma grubu, söz konusu konuşma eğilimlerine yönelik olarak bilinç ve duygu açısından çekingen davranırken, Almanya'daki araştırma grubunda bu durum daha az görülmektedir. Ders ortamında konuşma durumuna yönelik korku duygulanımında ise her iki gruptaki öğrencilerin büyük bir kısmının çoğunlukla aynı fikirde olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: yabancı dile yönelik korku, konuşma korkusu, ders ortamı, bilinç, duygu.

Abstract

Das Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, welche Angstgeföhle die DaF-Lernenden, die die deutsche Sprache innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums lernen, in Gesprächssituationen erleben. In diesem Zusammenhang wurden zwei verschiedene Probandengruppen ausgewählt und Online-Befragungen erstellt, um genauer zu untersuchen, ob es zwischen diesen Gruppen signifikante Unterschiede gibt. Die Ergebnisse, die aus der Datenauswertung erfolgen, sind für beide Lernergruppen verschieden. Nach den untersuchten Sprechenden verhält sich die Gruppe aus der Türkei als eine meist affektiv eingestellte Gruppe, die beim Sprechen zurückhaltend handelt. Dagegen zeigt die Gruppe aus Deutschland tendenziell weniger Zurückhaltung gegenüber dem Sprechen in Bezug auf die emotionalen bzw. kognitionalen Einstellungen. In Bezug auf unterrichtsbezogene Sprechangst ist zu bemerken, dass die meisten Lernenden von beiden Gruppen häufig die gleiche Meinung vertreten.

Schlüsselwörter: Angst bezüglich der Fremdsprache, Sprechangst, Unterrichtssituation, Kognition, Emotion.

¹Diese Arbeit ist die überarbeitete und verkürzte Form der Projektarbeit ‚Fremdsprachliche Angst und ihre möglichen Einflussfaktoren und Erscheinungsformen im Fremdsprachenerwerb‘, die im Rahmen des Projekt-Seminars im Bereich Sprach-, Literatur-, und Landeskundevertretung am 13.04.2015 an der Justus-Liebig-Gießen Universität abgegeben wurde.

Einführung

Das Sprechen in einer Fremdsprache ist ein komplexer Prozess, der durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst wird. Diese Faktoren sind sowohl sprachlich als auch außersprachlich festgelegt. Die moderne Fremdsprachenlehrforschung untersucht auf der Grundlage der lernerbezogenen und empirischen Forschungsansätze die außersprachlichen Faktoren, die den Lernprozess beeinflussen können. Über die Entwicklung der Sprechfertigkeit im Allgemeinen und inzwischen auch bezogen auf das Fremdsprachenlernen wird auf unterschiedlichen Ebenen geforscht (vgl. u.a. die Überblicke in Aktaş und İşigüzel 2013; Çakır 2015 oder Hatipoğlu 2009). Einen guten Führer durch die Vermittlung von Einstellungen und Perspektiven der Lernenden bezüglich ihrer sprachlichen Kompetenzen liefert Hatipoğlu (2009), eine ausführliche Diskussion und kritische Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Sprechfertigkeit aus der Sicht der Lehramtsstudierenden finden sich im Beitrag von Çakır (2015). Am Beispiel der Feststellung des Sprachniveaus von Lehramtsstudierenden zeigen Aktaş und İşigüzel (2013) die unterschiedliche Leistungsfähigkeit des mündlichen Ausdrucksvermögens. Trotz all der vielen guten Ideen, die in der Fremdsprachendidaktik gesammelt worden sind, sind Affekte als Untersuchungsgegenstand oder zumindest Begleitfaktor des fremdsprachlichen Sprechens eher in den Hintergrund getreten.

Über die Beschäftigung mit der Frage, aus welchen Gründen die Sprechfertigkeit beeinflusst wird und welche Auswirkungen dies für die Entwicklung des Sprechens hat, ist für das Fremdsprachenlernen auch das Thema ‚affektive Faktoren‘ von Bedeutung. Dabei liegt das Forschungsinteresse besonders auf der kognitiven und emotionalen Ebene bzw. auf den Unterschieden wie Alter, Geschlecht, Sprachlerneignung, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale. In diesem Punkt spielt auch die Angst im Rahmen fremdsprachlicher Lernprozesse immer mehr eine wichtige Rolle. Es ist unumstritten, dass dieser Faktor beim Fremdsprachenerwerbprozess negative Assoziationen hervorruft. Aus didaktischer Perspektive ergibt sich die Frage, was den Angstgefühlen zugrunde liegt und welchen Einfluss dies auf das Fremdsprachenlernen haben kann. Analog dazu werden in dieser Arbeit die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung dargestellt, die unter den DaF-Lernenden, die die deutsche Sprache innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums lernen, durchgeführt wird. Im affektiven Bereich interessieren darüber hinaus Fragestellungen,

- wie wirkungsvoll die Einschätzung eigener Fähigkeiten bei der Entstehung der Sprechangst sein kann (Denk- und Glaubensweise in Bezug auf Emotion und Kognition),
- welche Arten von Angst, bezogen auf die in der Literatur dargestellten Differenzierungen, auftauchen und wie stark sie bei den Probandengruppen zu sehen sind (Erscheinungsform),
- ob sich die Antworten der Probandengruppen außerhalb des deutschsprachigen Raums von denen unterscheiden, die DaF innerhalb des deutschsprachigen Raums lernen (Inlands- und Auslandssituation).

Bei der Analyse der Ergebnisse werden zwei Varianten nach emotions- bzw. kognitionsspezifischen und situations- bzw. unterrichtsspezifischen Aspekten unterschieden.

Emotionale bzw. kognitive Sprechangst

Horwitz, Horwitz und Cope (1986: 128) sehen die fremdsprachliche Angst nicht nur als eine Folge von situationsbezogenen Faktoren, sondern auch als ein Komplex von Selbsteinschätzungen, Überzeugungen (sog. *learner beliefs*), Gefühlen und Verhaltensgewohnheiten. Im Gegensatz zu muttersprachlichen Fähigkeiten werden die Lernenden in diesem Fall vor die Tatsache gestellt, dass ihre fremdsprachliche Kompetenz eingeschränkt ist. Die geringe Kompetenzeinschätzung taucht meistens als eine Folge von geringem Selbstvertrauen oder vom Misstrauen gegenüber eigenem Sprachniveau auf und führt dazu, sich nicht gern in der Fremdsprache zu äußern, was wiederum dazu führt, sich nicht zu verbessern. Im gleichen Zusammenhang betonen Nerlicki und Riemer (2012: 91), dass die Lernenden die häufigste Ursache für ihre Hemmungen in Bezug auf das Sprechen in den eigenen Kompetenzlücken sehen. In diesem Fall fürchten die Lernenden, beim Sprechen Fehler zu machen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann nicht aufgebaut werden. Gregersen und Horwitz (2002: 563) vergleichen ängstliche Lernende, die mit ihrer fremdsprachlichen Kompetenz nicht zufrieden sind, mit Perfektionisten, die nahezu muttersprachliche Sprachbeherrschung anstreben und kommunikative Situationen vermeiden, in denen sie sich unsicher fühlen. Außerdem machen sie darauf aufmerksam, dass ängstliche Sprachlernende, die in der Fremdsprache fehlerlos sprechen wollen, ihre Anstrengung in die Fehlervermeidung investieren, anstatt sich auf das Erlernen bzw. den Gebrauch einer Fremdsprache zu fokussieren (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Angst vor möglichen Fehlern ergibt sich die Einstellung der Lernenden zur eigenen Kompetenz, in der die Lernenden sich eher auf die grammatische Korrektheit als auf die Realisierung der kommunikativen Absicht konzentrieren. Beim spontanen Gespräch ist das Risiko der grammatischen Fehler, die schriftlich nicht auffallen, aber in der gesprochenen Sprache häufig auftreten, sehr hoch. Aus diesem Grund kann das Wissen der Fremdsprachenlernenden beim Sprechen lückenhaft bleiben, wovon z.B. der falsche Artikelgebrauch, d.h. die Wahl zwischen bestimmten und unbestimmten Artikeln, der nicht korrekte Gebrauch des Genus oder fehlerhafte Pluralformen der Nomina sowie die fehlerhafte Deklination der Eigennamen zeugen. Die fehlerhafte Grammatik beim Sprechen könnte dazu führen, dass die Lernenden, die sich in der Fremdsprache ausdrücken müssen, die sie nicht gut beherrschen, weniger gebildet und intelligent erscheinen als sie es in Wirklichkeit sind. Aus diesem Grund streben die Lernenden Beherrschung der fehlerfreien Grammatik an und sorgen sich ständig um mögliche Fehler. Unter dem Gesichtspunkt der individuellen Faktoren kommt fremdsprachenspezifisch eine andere Hemmung – vor allem in der Pubertät – dazu, sich zu exponieren, die Angst ausgelacht zu werden. Manche Lernenden befürchten, dass sie wegen fehlerhaften Sprachgebrauchs von anderen (auch Lehrenden) ausgelacht werden könnten (vgl. Nerlicki und Riemer 2012: 93). Diese angstausslösende Lernereinstellung hat häufig damit zu tun, dass die Lernenden fürchten, durch ihre nicht zufriedenstellende mündliche Performanz das Gesicht zu verlieren.

Situationsbezogene Sprechangst

In Bezug auf die situationsbezogene Angst nennt Heron (1989: 33) drei Aspekte: *acceptance anxiety* (*Will I be accepted and liked?*), *performance anxiety* (*Will I be able to learn what I have come to learn?*) und *orientation anxiety* (*Will I understand what is going on?*) (Heron 1989: 33 zit. nach Turula 2002: 29). Im Hinblick auf *acceptance anxiety* spielt die Lehrerautorität eine wichtige Rolle, da die Lernenden zögern, ob sie z.B. aufgrund des fehlerhaften Sprachgebrauchs von den Lehrpersonen beurteilt werden können. Eine weitere situationsbezogene Sprechangst, die auf *acceptance anxiety* basiert, kann u.a. dann zum Vorschein kommen, wenn die Lernenden sich mit anderen vergleichen und dabei zum Schluss kommen, anderen Lernenden unterlegen zu sein. In diesem Bezugsrahmen weisen Nerlicki und Riemer (2012: 93) darauf hin, dass Fremdsprachenlernende ihre Kompetenzen nicht selten im Vergleich zu dem beurteilen, was andere Lerner leisten können. Wenn sie zu der Einsicht gelangen, dass sie mit den anderen Mitlernenden nicht mithalten können, treten oft Angstgefühle auf. So können die Lernenden Angst haben, die Konkurrenz nicht mit den Mitlernenden aushalten zu können oder Fehler vor ihnen zu machen. Dies ist häufig zu sehen, wenn die anderen Mitlernenden sich sprachlich besser ausdrücken.

Im Hinblick auf *acceptance anxiety* kann auch festgestellt werden, dass Fehlerkorrekturen seitens der Lernenden zur Angst führen können. Bezüglich der Lehrer-Lerner-Interaktion stehen die Fragen immer im Vordergrund, ob der Lehrer/-in alle Fehler korrigieren soll und ob korrigierende Rückmeldungen zum Erlernen der Fremdsprache beitragen. In diesem Rahmen behauptet Young (1991: 429), dass es den Lernenden nicht darum geht, dass sie korrigiert werden (müssen), sondern darum, auf welche Weise dies vollzogen wird (wann, wie oft und besonders wie). Außerdem machen Nerlicki und Riemer (2012: 93) darauf aufmerksam, dass manche Lernenden es nicht mögen, wenn die Lehrenden sie während der mündlichen Produktion unterbrechen und ihre Fehler korrigieren.

Die meisten angstausslösenden Situationen, die im empirischen Teil dieser Arbeit mit wenn-Sätzen dargestellt werden, sind auf *performance anxiety* bezogen. In dieser Hinsicht kann die Sprechangst den Lernenden anlässlich verschiedener Ursachen überfallen. Die Hemmungen tauchen vor allem in bestimmten angstausslösenden Situationen wie z.B. Prüfungen oder Referate auf, in denen die Lernenden besonders der Kritik und Bewertung ausgesetzt werden. In solchen Fällen könnte der Angstfaktor hinderlich sein, da die übermäßige Angst die Leistungsfähigkeit verringert, weil hier ein wesentlicher Teil der geistigen Kapazität auf die Sorge um die zu erbringende Leistung verwendet wird (vgl. Weikert 1999: 15). In diesem Sinne entsteht die Leistungsangst bzw. Prüfungsangst dann, wenn die Lernenden befürchten, dass sie die von anderen, aber auch von sich selbst erwartete Leistung nicht erfüllen können. Eine andere Angstsituation basiert auf der Gruppenarbeit, in der bei den Lernenden Ängste abgebaut werden, die im Unterricht durch die Orientierung an der Lehrerkontrolle (Leistung, Bewertung) entstehen. In Bezug auf *performance anxiety* entsteht eine andere Art fremdsprachlicher Angst – Angst vor negativer Bewertung – dann, wenn die Lernenden negative Beurteilung fürchten. Diese Angst weist zwar ähnliche Aspekte wie die Prüfungsangst auf, jedoch beschränkt sie sich nicht nur auf die Prüfungssituation, sondern kann unter anderen Bedingungen entstehen (vgl. Süleymanova 2011: 36). In solchen Fällen haben die Lernenden Ängste davor, dass sie Fehler machen und ihnen

gegenüber Kritik geübt wird. Aus der psychologischen Sicht behauptet Aida (1994: 157), dass Menschen ihr Selbstbild durch fremde Eindrücke konstruieren und Situationen vermeiden, in denen dieses negativ beurteilt werden könnte. Dadurch weigern sich die Lernenden, den Lehrer/-in um eine Erklärung zu bitten, wenn sie etwas nicht verstehen. Dies passiert häufig, wenn die Funktionen zwischen Lehrerautorität und Fehlerkorrektur nicht entsprechend den Lernzielen aufgeteilt sind. Bei der anderen performanz -bzw. situationsbezogenen Angst geht es darum, dass die Lernenden Angst spüren, wenn sie Fragen gestellt bekommen, auf die sie sich früher nicht vorbereiten konnten.

Von *orientation anxiety* ausgehend ergibt sich eine andere situationsbezogene Sprehangst, die bei den Lernenden dazu führt, sich über das Inhaltsverständnis nicht sicher zu sein. Diese Situation kann meistens darauf zurückgehen, dass die Lernenden Unklarheiten bzw. Verstehensprobleme bei der Verfolgung des Themas haben und sich häufig nicht sicher hinsichtlich der inhaltlichen Richtigkeit ihrer Antworten sind. In diesem Fall ziehen die Lernenden sich zurück und wagen nicht, das Risiko einzugehen, ihre eigenen Gedanken zu äußern. In der folgenden Tabelle wurden die situationsbezogenen Items aus der Umfrage gemäß diesen von Heron (1989) genannten Aspekten kategorisiert.

	<u><i>Acceptance anxiety</i></u>	<u><i>Performance anxiety</i></u>	<u><i>Orientation anxiety</i></u>
Ich habe Angst...	...wenn sich die Lehrer/-innen autoritär verhalten.	...wenn ich unvorbereitet sprechen muss.	...wenn ich nicht sicher bin, ob die Antwort inhaltlich richtig ist.
	...wenn die anderen Kursteilnehmer/-innen besser als ich sprechen.	...wenn ich vor den anderen Kursteilnehmern/-innen sprechen muss.	
	...wenn ich vor der ganzen Klasse von den Lehrern/-innen korrigiert werde.	... wenn ich vor den Lehrern/-innen sprechen muss.	
		...wenn ich in Gruppen zusammenarbeiten muss.	
		...wenn ich mich während einer mündlichen Prüfung unter Druck fühle.	

Tab.1: Einordnung der situationsbezogenen Angstgefühle nach Heron (1989), eigene Darstellung

Versuchspersonen

Insgesamt nahmen 60 Versuchspersonen an den Online-Befragungen teil. Die erste Gruppe bestand aus 30 Teilnehmern/-innen (18 Frauen, 12 Männer), die den Sprachkurs auf dem Niveau B2 im Goethe Institut Istanbul in der Türkei besuchen. Die Versuchspersonen in dieser Gruppe waren zwischen 20 und 48 Jahren alt; das Durchschnittsalter lag bei 24.43 Jahren, der Modalwert bei 25. Die zweite Gruppe, die den Sprachkurs auf dem Niveau B2 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main besuchte, bildeten 30 Teilnehmer/-innen (19 Frauen, 11 Männer). Die Altersspanne für diese Gruppe reichte von 20 bis 35 Jahren; das Durchschnittsalter lag bei 25.3 Jahren, der Modalwert bei 27.

Erhebungsinstrument und Durchführung

Die Online-Befragungen für die jeweiligen Probandengruppen fanden Ende Januar/Anfang Februar 2015 statt und erfolgten in deutscher Sprache. Beide Gruppen wurden durch die freiwillige Beteiligung definiert. Der Kontakt zu der Goethe-Universität Frankfurt am Main und dem Goethe Institut Istanbul wurde durch E-Mail-Anfragen hergestellt. Zusätzlich wurde der Befragungs-Link von den entsprechenden Lehrkräften an die Kursteilnehmer/-innen weitergeleitet und jede Gruppe wurde regelmäßig daran erinnert, an der Online-Befragung teilzunehmen. Die Konzeption der Online-Befragungen richtete sich größtenteils nach dem standardisierten Test *FLCAS* (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) von Horwitz (1986).

Die Items in dieser Skala definieren drei Komponenten von *language anxiety*: Sprechangst, Prüfungsangst und Angst vor negativer Bewertung. Anders als bei Horwitz wurde allerdings jetzt eine Konzentration auf die Befragung des Emotionserlebens von Lernenden in Bezug auf die fremdsprachliche Kommunikation vorgenommen. In diesem Rahmen wurde darauf geachtet, dass die *weil*-Sätze (9 Items) eher auf die Emotion und Kognition der Lernenden bezogen sind, während die *wenn*-Sätze (9 Items) auf angstauslösenden Situationen im Unterricht beruhen. Beide Online-Befragungen bestehen aus 18 Items, denen fünf mögliche Antworten auf einer 5-Punkte-Likert-Skala (1: überhaupt keine Zustimmung; 2: keine Zustimmung; 3: unentschieden oder keine Antwort; 4: Zustimmung; 5: volle Zustimmung) zugeordnet sind. Der Grund für die Auswahl von 5-Punkte-Likert-Skala liegt darin, dass die Skalen mit einer ungeraden Anzahl von Werten einen mittleren Wert aufweisen. Diese mittlere Kategorie zielte auf die Vermeidung von der Antwortverweigerung oder dem willkürlichen Ankreuzen ab und erleichterte den Befragten, ihren Standpunkt genauer zu definieren.

Datenauswertung

***weil*-Sätze**

Bei der Datenauswertung werden zuerst die Ergebnisse zum Faktor ‚personenbezogene (emotionale/kognitive) Sprechangst‘ diskutiert. Diesem Faktor werden insgesamt 9 Items zugeordnet.

Item 1: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, weil ich denke, dass mein Sprachniveau nicht ausreichend ist.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	26,67	33,33	6,67	16,67	16,67	2,63 (1,47)
DE	13,33	33,33	20,00	6,67	26,67	3,00 (1,44)

Aus der Tabelle geht hervor, dass 60% der Gruppe aus der Türkei denken, dass ihr Sprachniveau nicht ausreichend ist. Unter den Teilnehmern/-innen aus Deutschland ist die Anzahl derjenigen, die dieser Meinung zustimmen, um 14% niedriger als bei den Teilnehmern/-innen aus der Türkei. Dagegen geben 33% der Teilnehmer/-innen in den beiden Gruppen Antworten, die das Gegenteil behaupten. Jede dritte Person in den beiden Gruppen gibt an, dass ihr Sprachniveau genug ist, um die deutsche Sprache zu sprechen. Der prozentuale Wert, der eine starke Tendenz zu ‚überhaupt keine Zustimmung‘ zeigt, liegt bei der Gruppe aus Deutschland bei 26,67%, während dieser Prozentsatz von der Gruppe aus der Türkei bei 16,67% liegt.

Item 2: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, weil ich auch in meiner Muttersprache nicht gern vor anderen spreche.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	3,33	16,67	10,00	20,00	50,00	3,97 (1,27)
DE	6,67	13,33	10,00	13,33	56,67	4,00 (1,36)

Die Tatsache, auch in der Muttersprache nicht gern zu sprechen, zeigt in den beiden Gruppen prozentuell gesehen ähnliche Ergebnisse. Während 20% in den beiden Gruppen angeben, dass sie auch in ihrer Muttersprache nicht gern sprechen, geben viele Teilnehmer/-innen (ca.70%) in den beiden Gruppen Antworten, die das Gegenteil behaupten. Die fast gleiche Verteilung der zustimmenden und negativen Antworten zwischen den beiden Gruppen erlaubt die Schlussfolgerung, dass Inlands- und Auslandssituation hierbei keine Rolle spielt. Hier geht es eher darum, dass persönliche Einstellungen einen Einfluss auf den Sprachgebrauch haben können.

Item 3: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, weil ich negative Erfahrungen gemacht habe.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	10,00	10,00	13,33	20,00	46,67	3,83 (1,39)
DE	3,33	3,33	13,33	16,67	63,33	4,33 (1,06)

Wenn man die Prozentwerte in den beiden Gruppen vergleicht, sieht man, dass die fremdsprachliche Angst als Folge früherer negativer Erfahrungen weniger die Teilnehmer/-innen aus Deutschland beschäftigt. Insgesamt haben 80% diese Frage negativ beantwortet. Unter den Teilnehmern/-innen aus der Türkei ist die Anzahl derjenigen, die diese Frage auch negativ beantworteten, um 13% niedriger als bei den Teilnehmern/-innen aus Deutschland. In den beiden Gruppen überwiegen negative Antworten auf diese Frage. Daneben konnte mit Hilfe dieser Frage nicht festgestellt werden, ob sich alle Teilnehmer/-innen mit der deutschen Sprache gleichermaßen beschäftigt haben.

Item 4: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, weil ich mich vor einer negativen Bewertung fürchte.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	13,33	30,00	20,00	20,00	16,67	2,97 (1,33)
DE	16,67	13,33	13,33	13,33	43,33	3,53 (1,57)

Die Tabelle zeigt eindeutig, dass sich 57% der Teilnehmer/-innen aus Deutschland keine Sorge um negative Bewertung machen, während 37% der Gruppe aus der Türkei diese Frage verneint. Es ist auch bemerkenswert, dass die Anzahl der überhaupt nicht Zustimmenden im Falle der Teilnehmer/-innen aus Deutschland höher als bei den Teilnehmern/-innen der anderen Gruppe ist. Diese Verteilung der Werte könnte darauf hinweisen, dass die Teilnehmer/-innen aus der Türkei mehr Wert auf die Beurteilung von anderen legen als die andere Gruppe.

Item 5: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, weil ich glaube, dass ich von anderen ausgelacht werden kann.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	20,00	20,00	10,00	16,67	33,33	3,23 (1,59)
DE	10,00	10,00	6,67	20,00	53,33	3,97 (1,40)

Auch in diesem Punkt stehen die meisten Teilnehmer/-innen aus Deutschland (ca.74%) der genannten Meinung negativ gegenüber, wobei die Anzahl der negativen Antworten bei den Teilnehmern/-innen aus der Türkei bei 36,56% liegt. Das bedeutet, dass die Angstgefühle in Bezug auf die Beurteilung häufiger bei der Gruppe aus der Türkei vorkommen. Es ist eine allgemeine Tatsache, dass viele Lernende Angstgefühle oder zumindest Hemmungen zeigen, wenn sie zu der Einsicht gelangen, dass sie mit den Mitlernenden nicht mithalten können. In diesem Rahmen beziehen sich Item 4 und Item 5 auf das Problem der sehr persönlichen Einstellungen.

Item 6: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, weil ich denke, dass ich eine Rückfrage bekommen kann.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	20,00	33,33	13,33	10,00	23,33	3,23 (1,59)
DE	13,33	13,33	13,33	20,00	40,00	3,97 (1,40)

Aus den Daten folgt, dass jede dritte Person (33,33%) in der Gruppe aus der Türkei keine Angst vor Rückfragen hat. Dagegen liegt der Prozentsatz der verneinenden Antworten bei der deutschen Gruppe bei 60%. Dass die Mehrheit auf diese Frage positiv antwortet, zeigt, wie hoch die Zahl (ca. 50%) der Teilnehmer/-innen aus der Türkei ist, die sich fürchten, eine Rückfrage zu bekommen. Dagegen beantwortet nur 26,66% der Teilnehmer/-innen aus Deutschland diese Frage positiv. Diese Verteilung der Werte ist darauf zurückzuführen, dass die Teilnehmer/-innen aus Deutschland möglicherweise mehr Gelegenheit haben, mit Deutschen zu sprechen, sodass sie eine Antwort geben müssen.

Item 7: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, weil ich das Gefühl habe, dass ich keinen Fehler machen darf.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	36,67	13,33	16,67	13,33	20,00	2,67 (1,58)
DE	20,00	20,00	13,33	20,00	26,67	3,13 (1,53)

Die Daten zeigen, dass die Anzahl der positiven und negativen Antworten in den beiden Gruppen fast gleich ist. Während die Hälfte der Gruppe aus der Türkei diese Frage bejaht, beantworten 40% der anderen Gruppe diese Frage positiv. In diesem Rahmen ergibt diese Itemanalyse keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

Item 8: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, weil ich Schwierigkeiten bei der Aussprache habe.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	13,33	43,33	6,67	6,67	30,00	2,97 (1,52)
DE	16,67	30,00	16,67	13,33	23,33	3,17 (1,45)

Die Mehrheit der Antworten in beiden Gruppen ist eindeutig positiv. Mehr als die Hälfte (56,66%) der Gruppe aus der Türkei behaupten, dass sie Probleme mit der Aussprache haben, während der Prozentsatz zu dieser Situation bei der anderen Gruppe

nur um 10% niedriger liegt. Die Anzahl der Teilnehmer/-innen, die diese Frage negativ beantwortet, liegt in den beiden Gruppen bei 36%. Die Verteilung der zustimmenden Antworten ermöglicht die Schlussfolgerung, dass sich in beiden Gruppen eine Tendenz an Schwierigkeit bei der Aussprache abzeichnet.

Item 9: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, weil ich denke, dass meine Äußerungen grammatisch falsch sind.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	30,00	26,67	10,00	20,00	13,33	2,60 (1,45)
DE	16,67	30,00	16,67	13,33	23,33	2,97 (1,45)

Bei diesem Item ist es ersichtlich, dass die Mittelwerte in den beiden Gruppen gleich sind. Vergleicht man die prozentualen Werte bei den Ja-Antworten, so scheinen die Teilnehmer/-innen aus der Türkei (56,67%) weniger vertraut mit der grammatischen Korrektheit ihrer Äußerungen zu sein als die Teilnehmer/-innen aus Deutschland (46,67%). Passend dazu ist die Anzahl der stark Zustimmenden im Falle der Teilnehmer/-innen aus der Türkei höher als bei den Teilnehmern/-innen aus Deutschland (30% gegen 16,67%).

Die Anzahl der Teilnehmer/-innen, die diese Frage negativ beantwortet, ist auch für beide Gruppen fast gleich (ca. 35%). Darüber hinaus kann man schlussfolgern, dass die Probleme bei der Aussprache und der Grammatik mit der Inlands- und Auslandssituation nichts zu tun haben.

wenn-Sätze

Item 1: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, wenn ich unvorbereitet sprechen muss.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	36,67	23,33	10,00	23,33	6,67	2,40 (1,38)
DE	30,00	20,00	13,33	20,00	16,67	2,73 (1,51)

Unter den Teilnehmern/-innen aus der Türkei geben 60% Unsicherheitsgefühle beim Sprechen ohne Vorbereitung zu, bei den Teilnehmern/-innen aus Deutschland sind dies nur 50%.

Der Mittelwert der ersten Gruppe zeigt, dass die Tendenz zur Zustimmung neigt, dass aber die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht signifikant sind. Damit zeigen die Daten, dass dieser Faktor in den beiden Gruppen als potentielle Angstquelle betrachtet wird.

Item 2: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, wenn ich vor den anderen Kursteilnehmern/-innen sprechen muss.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	10,00	26,67	33,33	6,67	23,33	3,07 (1,31)
DE	-----	23,33	30,00	20,00	26,67	3,50 (1,14)

Die Verteilung der zustimmenden (36,6%), unentschiedenen (33,33%) und ablehnenden (30%) Antworten in der Gruppe aus der Türkei erlaubt die Schlussfolgerung, dass es eine relativ homogene Verteilung auf diese Frage gibt. Daher kann man das Ergebnis nicht eindeutig interpretieren. Aus dieser Tabelle ist auch klar, dass die Anzahl der Unentschiedenen in den beiden Gruppen sehr groß ist (33,33%, 30%). In der Gruppe aus Deutschland überwiegen die ablehnenden Antworten (46,67%). Daneben ist auch bemerkenswert in dieser Gruppe, dass es keine stark zustimmende Antwort gibt und die Mehrheit zur negativen Antwort tendiert.

Item 3: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, wenn ich vor den Lehrern/-innen sprechen muss.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	6,67	16,67	23,33	30,00	23,33	3,47 (1,22)
DE	10,00	20,00	26,67	20,00	23,33	3,27 (1,31)

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass die Teilnehmer/-innen aus der Türkei keine Angst haben, wenn sie vor den Lehrern/-innen sprechen müssen. Über die Mehrheit (53,33%) beantwortet diese Frage negativ. Unter den Teilnehmern/-innen aus Deutschland ist die Anzahl derjenigen, die zur negativen Antwort tendieren, um 10% niedriger als bei den Teilnehmern/-innen aus der Türkei. Daneben erreichen die Nein-Antworten fast den gleichen Wert (23,34%, 30%). Aus den Daten kann man schlussfolgern, dass zwischen den Gruppen kein großer Unterschied besteht.

Item 4: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, wenn ich in Gruppen zusammenarbeiten muss.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	3,33	23,33	6,67	40,00	26,67	3,63 (1,22)
DE	-----	6,67	13,33	26,67	53,33	4,27 (0,94)

Die Mittelwerte zeigen, dass die beiden Gruppen sich in diesem Problem kaum unterscheiden. Die meisten Antworten widersprechen der angegebenen Meinung.

Daneben überwiegen in der Gruppe aus Deutschland die ablehnenden Antworten (80%), während nur 66,67% der Gruppe aus der Türkei diese Frage negativ beantwortet. Es ist auch bemerkenswert, dass 26,66% der türkischen Gruppe diese Frage bejaht. Betrachtet man dagegen unter den Teilnehmern/-innen aus Deutschland den Prozentsatz der bejahenden Antworten, der innerhalb der 20%igen Abweichung liegt, so zeigt sich, dass sich unter den Teilnehmer/-innen aus der Türkei eine Tendenz an Schwierigkeit bei der Gruppenarbeit abzeichnet.

Item 5: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, wenn ich mich während einer mündlichen Prüfung unter Druck fühle.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	46,67	26,67	13,33	10,00	3,33	1,97 (1,16)
DE	33,33	26,67	16,67	10,00	13,33	2,43 (1,41)

Vergleicht man die prozentualen Werte, so scheinen die Teilnehmer/-innen aus Deutschland (60%) während einer mündlichen Prüfung weniger unter Druck zu sein als die Teilnehmer/-innen aus der Türkei (73,34%).

Betrachtet man die Ja-Antworten, so ist festzustellen, dass leistungsbezogene Situationen, in denen die Lernenden besonders der Bewertung ausgesetzt werden, für mehr als die Hälfte von beiden Gruppen problematisch sind. Der prozentuale Wert, der eine negative Tendenz zu dieser Frage zeigt, liegt bei der Gruppe aus der Türkei bei 13,33%, während dieser Prozentsatz von der Gruppe aus Deutschland bei 23,33% liegt.

Item 6: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, wenn ich nicht sicher bin, ob die Antwort inhaltlich richtig ist.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	26,67	40,00	16,67	10,00	6,67	2,30 (1,18)
DE	30,00	23,33	13,33	20,00	13,33	2,63 (1,45)

Für die Mehrheit der Befragten trifft diese Aussage zu. Unter den Teilnehmern/-innen aus Deutschland, die diese Ansicht nicht teilen, liegt der Prozentsatz bei 33,33%. Daneben geben 16,67% der Teilnehmer/-innen aus der Türkei Antworten, die dieser Meinung nicht zustimmen.

Es ist aber auch zu verzeichnen, dass viele der Befragten (um ca. 15% in den beiden Gruppen) keine Meinung haben. Statistisch gesehen kann man jedoch keinen signifikanten Unterschied feststellen.

Item 7: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, wenn ich vor der ganzen Klasse von den Lehrern/-innen korrigiert werde.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	10,00	23,33	13,33	26,67	26,67	3,37 (1,38)
DE	10,00	6,67	13,33	26,67	43,33	3,87 (1,33)

Wie aus der Tabelle offensichtlich ist, tendiert hier die Mehrheit in den beiden Gruppen zu einer negativen Antwort. Die Prozentwerte verteilen sich fast gleich, wobei die Anzahl der überhaupt nicht Zustimmenden im Falle der Teilnehmer/-innen aus Deutschland höher als bei den Teilnehmern/-innen aus der Türkei (43,33% gegen 26,67%) ist. Betrachtet man die Mittelwerte, so kommt man zu dem Schluss, dass unterrichtliche Situationen, in denen die Lernenden vor den anderen Lernenden korrigiert werden, für mehr als die Hälfte von beiden Gruppen nicht problematisch sind. Interessanterweise gilt dies in diesem Fall als eine normale Reaktion, obwohl man sich dessen bewusst wird, dass die Fehler auch mit einer Benotung verbunden sein können.

Item 8: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, wenn sich die Lehrer/-innen autoritär verhalten.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	26,67	20,00	6,67	20,00	26,67	3,00 (1,62)
DE	3,33	16,67	20,00	20,00	40,00	3,77 (1,25)

Aus den Daten folgt, dass die Anzahl der positiven und negativen Antworten von der Gruppe aus der Türkei gleich ist (46,67% gegen 46,67%). Dagegen überwiegen in der Gruppe aus Deutschland die ablehnenden Antworten (60%). Es ist auch bemerkenswert, dass viele Teilnehmer/-innen in dieser Gruppe (20%) keine eindeutige Entscheidung treffen können. Anhand meiner eigenen Beobachtungen kann ich sagen, dass die Ursachen dieser Angstform nämlich oft darin liegen können, dass die Lehrenden außerhalb des deutschsprachigen Raums meistens nicht bemerken, dass sie die Lernenden streng kontrollieren.

Item 9: *Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, wenn die anderen Kursteilnehmer/-innen besser als ich sprechen.*

Gruppe	volle Zustimmung	Zustimmung	unentschieden oder keine Antwort	keine Zustimmung	überhaupt keine Zustimmung	Mittelwert (STABW)
TR	23,33	43,33	13,33	6,67	13,33	2,43 (1,30)
DE	30,00	23,33	13,33	3,33	30,00	2,80 (1,65)

Betrachtet man die Mittelwerte, so ist festzustellen, dass die Gruppe aus der Türkei eine überwiegend zustimmende Meinung vertritt (ca. 70%) und die Antworten nicht so stark gestreut sind. Sichtbar ist auch, dass in der Gruppe aus Deutschland 53,33% der Befragten die Meinung vertreten, dass andere Teilnehmer/-innen besser sprechen als sie selbst. Hieraus kann man schlussfolgern, dass die Mehrheit in den beiden Gruppen zu einer positiven Antwort tendiert und es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen gibt.

Fazit

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zur Diskussion über die Rolle der affektiven Faktoren beim Lernen einer Fremdsprache. In diesem Bezugsrahmen zeigt diese Arbeit, wie sich die Lernenden innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums ihre Angstgefühle vor allem im Hinblick auf den mündlichen Sprachgebrauch selbst erklären.

Betrachtet man die 9 Items (wenn-Sätze), mit denen unterrichtliche Faktoren gemessen werden, ergibt sich für beide Gruppen die Tatsache, dass die Verteilung der zustimmenden, unentschiedenen und ablehnenden Werte fast gleich ist. Die entschiedene Mehrheit, die sich in unterrichtlichen Situationen gehemmt fühlt, zeichnet sich durch verhältnismäßig große Angstgefühle aus. In den beiden Gruppen geben mehr als die Hälfte der Probanden positive Antwort bei 4 Items (in jeder Gruppe Item 1, 5, 6 und 9). Bei den Aussagen zur Sprechangst im Falle der fehlenden Vorbereitung (Item 1) behauptet die Mehrheit der Befragten in den beiden Gruppen, dass sie Angst spüren, wenn sie zum Sprechen ohne frühere Vorbereitung aufgefordert werden. Bei der leistungsbezogenen Bewertung ihrer Sprachproduktion (Item 5) weisen die meisten Lernenden von den beiden Gruppen wieder Angstgefühle auf, wenn sie vor der Lehrperson ihre sprachlichen Leistungen mündlich beweisen sollen. Bei der Unsicherheit im Bezug zur inhaltlichen Korrektheit der Antwort (Item 6) unterschätzt die Mehrheit in den beiden Gruppen ihre eigene Kompetenz. Beim Vergleich mit anderen Lernenden (Item 9) beurteilen mehr als die Hälfte der beiden Gruppen ihre Kompetenzen im Vergleich zu dem, was andere Lerner vermeintlich leisten können. In diesem Fall kommt es zur Unterschätzung eigener Lernpotentiale und -leistungen, so dass diese Vergleiche auch Angstgefühle verursachen. Feststellbar ist, dass unter den beiden Gruppen die Items zu situationsbezogenen Sprechhemmungen am meisten Angstgefühle auslösen.

In Bezug auf die 9 Items (weil-Sätze), die zur personenbezogenen Sprechangst dienen, geben mehr als die Hälfte der Gruppe aus der Türkei eine positive Antwort insgesamt bei 5 Items (Item 1, 6, 7, 8 und 9). Gemäß diesen Items lassen sich fünf verschiedene Lernereinstellungen unterscheiden, die der Schwierigkeit beim Sprechen zuzuordnen sind: Unvertrautheit mit dem eigenen Sprachniveau (Item 1), Verweigerung bei unerwarteten Fragen (Item 6), Angst vor möglichen Fehlern (Item 7), geringes Vertrauen in Bezug auf die eigene Aussprache (Item 8) und das Gefühl der Unsicherheit bei den grammatischen Äußerungen (Item 9). Hier kann die Annahme ausgesprochen werden, dass die Gruppe aus der Türkei aufgrund der emotionalen und kognitiven Reaktionen ein nicht so aufgeschlossenes Lernverhalten entwickelt hat. Dementsprechend erlebt sie die Fremdsprache durch eine Art emotionale Blockade. In Anlehnung an die überwiegende Anzahl der stark zustimmenden Antworten könnte man

schlussfolgern, dass die Selbstüberzeugung der Lernenden bei der türkischen Gruppe einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Entstehung fremdsprachenspezifischer Angst hat. Betrachtet man die gleichen 9 Items von der personenbezogenen Sprehangst, sieht man, dass mehr als die Hälfte der Gruppe aus Deutschland eine negative Antwort bei insgesamt 5 Items (Item 2, 3, 4, 5 und 6) gibt. Feststellbar ist, dass unter dieser Gruppe das Item 3 („Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, weil ich negative Erfahrungen gemacht habe.“) am seltensten Angstgefühle auslöst. Es folgen Item 5 („Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, weil ich glaube, dass ich von anderen ausgelacht werden kann.“), Item 2 („Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, weil ich auch in meiner Muttersprache nicht gern vor anderen spreche.“), Item 6 („Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, weil ich denke, dass ich eine Rückfrage bekommen kann.“) und Item 4 („Ich habe Angst, im Kurs auf Deutsch zu sprechen, weil ich mich vor einer negativen Bewertung fürchte.“). In dieser Gruppe ist die Überzeugung verbreitet, dass der Einfluss von emotionalen bzw. kognitionalen Einstellungen, um sprechen zu können, eher nicht sprechhemmend wirkt. Dieser Unterschied könnte darauf zurückzuführen sein, dass ein Aufenthalt im Land, in dem die Sprache gesprochen wird, für die meisten Menschen der schnellste und effektivste Weg ist, um eine Fremdsprache zu erlernen und zu gebrauchen. Es ist eine Tatsache, dass sich die Lernenden in Deutschland dazu zwingen müssen, mit Leuten in Kontakt zu treten, - egal ob sie nach dem Weg fragen, etwas in einem Laden kaufen oder einfach nur „hallo“ sagen. Damit können sie immer mehr Selbstsicherheit gewinnen und mit der Zeit vergessen sie, dass sie zu Beginn Sprechhemmungen hatten.

Bei der Frage, ob sich die Antworten von Personen außerhalb des deutschsprachigen Raums von denen, die DaF innerhalb des deutschsprachigen Raums lernen, unterscheiden, ist entscheidend, inwieweit die Lernenden die mit dem Lernen verknüpften Emotionen und Gedanken in ihrer Funktion für die Auseinandersetzung mit der Umwelt nutzen. In Bezug auf die 9 Items von personenbezogener Angst, mit denen individuelle Empfindungen von Lernenden abgefragt werden, stimmen die Lernenden aus der Türkei häufiger zu, Angstgefühle zu haben, wenn sie sich auf ihre eigenen Gedanken vor dem Sprechen konzentrieren. Das Gefühl, sich mit anderen Leuten in verschiedenen Lebenssituationen verständigen zu können, ermöglicht bei der Gruppe aus Deutschland eine innere Sicherheit, dass sie diese Sprache genug beherrschen können. Dies behindert die Einstellung dieser Gruppe zu möglichen negativen Meinungen oder Gefühlen, die für den Lernprozess als störend angesehen werden. Hinsichtlich ihrer Einstellungen herrscht in dieser Gruppe eher ein positiveres Selbstbild, das in der Gruppe aus der Türkei nicht zu sehen ist.

Es bleibt immer noch ein ungelöstes Problem, dass im Fremdsprachenunterricht zu wenig darüber diskutiert wird, wie man Sprechen effektiv lernen und gebrauchen kann. Im Untersuchungsbereich ist es wichtig zu betonen, dass der Lernprozess nicht nur aus einem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten besteht. In diesem Sinne sollen alle Lehrenden und alle Produzenten von Lehrwerken sehr genau überlegen, was in ihrem jeweiligen Kontext das richtige Vorgehen sein kann, um Formarbeit und mündliche Kommunikation gleichzeitig zu kombinieren.

Literaturverzeichnis

- Aida, Yukie** (1994): „Examination of Horwitz, Horwitz and Cope’s Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese”, in: *The Modern Language Journal* (78), S. 155-168.
- Aktaş, Tahsin / İşigüzel, Bahar** (2013): „Almanca Öğretmen Adaylarının Almanca Konuşma Becerilerine İlişkin Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi”, in: *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (8/8), S. 721-731.
- Çakır, Gülcan** (2015): „Yabancı Dilde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Öğretmen Adaylarının Görüşleri”, in: *The Journal of Academic Social Science Studies* (40), S. 193-203.
- 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.
- Hatipoğlu, Sevinç** (2009): „Sprachkompetenz als elementare Dimension der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Selbstbewertungen der Lehramtsanwärter für Deutsch“, in: *Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache* (119/1), S. 33-46.
- Heron, John** (1989): *The Facilitator’s Handbook*. London.
- Horwitz, Elaine K. / Horwitz, Michael B. / Cope, Joann** (1986): „Foreign Language Classroom Anxiety“, in: *The Modern Language Journal* (70), S. 125-132.
- Nerlicki, Krzysztof / Riemer, Claudia** (2012): „Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich - auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen“, in: *Deutsch als Fremdsprache* (49/2), S. 88-98.
- Süleymanova, Ruslana** (2011): *Abbau der Sprechanxiety im Unterricht DaF. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Integrationskurse*. Berlin.
- Turula, Anna** (2002): „Language Anxiety & Classroom Dynamics: A study of adult learners“, in: *English Teaching Forum* (40/2), S. 28-33.
- Weikert, Kerstin** (1999): „Beratung und Therapie bei Sprechanxiety – ein ressourcenorientierter Entwurf“, in: *Die Sprachheilarbeit* (44/1), S. 15-28.
- Young, Dolly J.** (1991): „Creating a low-anxiety classroom environment. What does language anxiety research suggest?“, in: *The Modern Language Journal* (75), S. 426-439.

Trakya Üniversitesi Öğretim Üyelerinin Yabancı Dil Kullanım Amaçlarının Betimlenmesi

Handan Köksal, Edirne

Öz

Trakya Üniversitesi Öğretim Üyelerinin Yabancı Dil Kullanım Amaçlarının Betimlenmesi

Üniversiteler bilginin üretildiği yerlerdir. Bu bilgiler paylaşıldıkça anlam kazanırlar. Küresel dünyada üniversitelerden beklenen, bu bilgi paylaşımının yoğun olmasıdır. Yabancı dil bilmek bu aşamada oldukça önemlidir. Akademisyenlerin bu bilgi ağına katılım etkinliği, yabancı dili sözlü ve yazılı etkin kullanabilmesine bağlıdır. Bu çalışmanın amacı, öğretim üyelerinin yabancı dil seviyelerinin demografik değişkenlere göre ölçülmesi ve yabancı dil kullanım amaçlarının betimlenmesidir. Çalışmaya 2015 yılında Trakya Üniversitesi'nde çalışan 269 öğretim üyesi katkı sağlamıştır. Öğretim üyelerinin yabancı dil seviyeleri 'Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi – Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi – A1, A2, B1, B2, C1 ve C2' aracılığı ile ölçülmüştür. Yabancı dil kullanım amaçları ise güvenilirlik oranı % 95 olan bir ölçme aracı ile ölçülmüştür. Betimsel bir yaklaşımla yürütülen çalışmada veriler yüzdeler olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizi çalışmaya katılan öğretim üyelerinin yaklaşık üçte birinin B1 (%30,1) ve B2 (%30,1) seviyelerinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca yabancı dili kullanma amaçları (akademik, eğitim-öğretim ve kişisel) arasında alımlamaya ve üretime yönelik becerilerde farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim Üyesi, Yabancı Dil, Dil Seviyesi, Trakya Üniversitesi.

Abstract

Describing the Purpose of Academicians 'Foreign Language use at Trakya University

Universities are places where knowledge is produced. This knowledge makes sense as long as it is shared. In the global world, this knowledge sharing is expected to be intensive in universities. Foreign language is very important in this stage. The participation of academicians in this information network is related to the effective use of foreign language in oral and written form. The aim of the study is to measure the foreign language levels of academicians according to the demographic variables and to describe the purposes of foreign language use. 269 academicians at Trakya University contributed to the study in 2015. Foreign Language Levels of academicians were measured through The Common European Framework for Languages - Set of General Steps for Common Suggestion Levels - A1, A2, B1, B2, C1 and C2. In order to describe the purpose of foreign language use of the academicians, by using a measuring tool which was developed beforehand, it was studied at 95% confidence level. In the study conducted with a descriptive approach, the data were calculated as percentages. At the end of the study, it was determined that the foreign language levels of the academicians were at most B1 (30,9%) and B2 (30,1%) levels. Among the purpose of academicians' foreign language use (academic, education and personal), differences were identified in the ability to acquire and produce a foreign language.

Keywords: Academicians, Foreign Language, Language Level, Trakya University.

Giriş

Akademik dünyada yabancı dil bilmek temel bir yeterlidir. Bu nedenle yabancı dilde üretilen metinleri okuma ve anlama becerisi ile yabancı dilde metin üretme eylemleri önemlidir. Söz konusu metinler bilimsel metin türü özelliğini taşımaktadır. Metin türü edinci, bir metin türüne ait özelliklerinin bilinmesi ve bu doğrultuda işlem yapılmasının daha bilinçli bir eylem olduğu anlamındadır. Ana dilde bilimsel metin üretebilme ve alımlayabilme yeterliliği, bu eylemleri yabancı dilde gerçekleştirebilme yeterliliğinin aslında bir ön koşuludur. Yani ana dilde metin türü edincinin gelişmiş olması, yabancı dildeki kullanım amaçları için de bir kazanımdır. Bu durumda bir öğretim üyesinin ürettiklerinin yaygın etki yaratması, örneğin atıf alması, dilsel yeterliliklerin yanı sıra metin kavramı ile ilgili de bir bilgi birikiminin olmasına bağlıdır. Ana dilde bilimsel metin üretme yeterliliğinin olması aslında oldukça doğal bir işlemler bütünü gibi algılanabilir, çünkü bilimsel metin üretme ile ilgili süreçler, bilinmesi gerekenler ve raporlaştırma aşamalarını okumak, hatta adım adım takip etmek mümkün (bkz. Balcı 2015: 327-365; Büyüköztürk vd. 2014: 271-320; Ekiz 2009: 206-218; Sarpkaya 2009: 251-276). Yabancı dilde yazılan metinlerin ayrıca kültürel farklılıklar da dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekir (Şenöz Ayata 2015; 2014; 2009; 2008; 2007a; 2007b; 2005).

Üniversitelerde akademik yükseltme ve atamalarla ilgili ilk düzenleme 24 Kasım 1974 günlü Resmi Gazete’de yayımlanan ‘Üniversiteler eylemli öğretim üyelerinin seçimleri hakkında tüzük’ adlı mevzuatla yapılmıştır. Üniversite doçenti olmakla ilgili ilk yönetmelik ise 27 Mart 1948 tarihli Resmi Gazete’de ‘Üniversite Doçentliği İmtihan Yönetmeliği’ adıyla yayımlanmıştır. Yönetmelik koşulları, sınav, yabancı dil ve bilim evrelerini kapsamaktadır (bkz. Hatiboğlu 2000). Yükseköğretim Kurulu, 1983 yılından 1996 yılına kadar geçen sürede yurtiçinde yetiştirilen öğretim üyesi sayısının düşük kalmasının nedenlerinden biri olarak “*Gelişmekte olan üniversitelerin araştırma görevlilerinin[in] gerek bilimsel, gerek yabancı dil eksikliklerinin giderilmesi için gereken hazırlık programları düzenlenmemiştir*” (Karakütük 2002: 107) gerekçesini görmektedir. Oysa çağımız, hızlı değişim ve gelişim çağıdır. Bilgi ve teknoloji hızlı bir biçimde değişerek artmaktadır. Sınırların kalkması, insanların iletişim halinde olması, çok kültürlü ve çok dillilik ortamlarının doğması ve bu durumun benimsenmesi, şüphesiz üniversiteleri de etkilemektedir. Yükseköğretim kurumlarının birçok görevi vardır: Bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlamak, toplumun gereksinim duyduğu yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek, araştırma ve öğretim yapmak, ülke sorunlarına çözüm yolları önermek ve yayın yapmak. Bir öğretim üyesinin nitelikli yayın yapabilmesi, alanında yetkin olması kadar yabancı dil yeterliliğine de bağlıdır. İşte bu noktada aşağıda yer alan dört farklı öğretim üyesi profilinden söz edilebilir:

- Alanında yetkin, ancak yabancı dil yeterliliği bulunmayan öğretim üyesi;
- Alanında yetkin olmayan, ancak yabancı dil yeterliliği olan öğretim üyesi;
- Ne alan yetkinliği ne de yabancı dil yeterliliği olan öğretim üyesi;
- Hem alan yetkinliği hem de yabancı dil yeterliliği olan öğretim üyesi.

Marangoz (2008) 1987-1998 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu tarafından lisansüstü öğretim amacıyla 24 ayrı ülkeye 3272 öğrenci gönderildiğini bildirmiştir. Çağdaş üniversite kapsamında öğrencilerin yurtdışına gönderilmesinin faydalı ve yeterli olabilmesi için alınması gereken önlemler arasında şu ifadeler dikkat çekicidir:

Yurt dışına gönderilecek adayların seçiminde son derece açık, objektif ve tarafsız davranılmalı, sadece beyinle ilgili endişeler duyulmalıdır. En yetenekli beyinlerin seçilmesi tek amaç olmalıdır. Yabancı dil bilgisi ilk eleme nedeni olmamalıdır. Aksi halde, yurt dışı yolu sadece, Türkiye’de belli kurumlarda okuma şansı elde etmiş insanlara açık olur. Bilimde başarılı fakat yabancı dili yeterli olmayanlara yurt içindeki iyi bir merkezde bir yıl süreli yoğun dil öğretimi fırsatı verilmelidir. (Marangoz 2008: 243)

Çakar’a (1997) göre lisansüstü eğitimin amacı bilim adamı, öğretim üyesi ve araştırmacı yetiştirmektir. Bilim adamı, çevresindeki olayları sıradan insanlardan farklı algılayan; ardından algılarını kavramlaştırarak ve daha sonra da bu algıları modernleştirerek yorum ve sentezlere hazır hale getirendir. Öğretim üyesi, yalnızca var olan bilgiyi aktaran değil, yeni bilgileri araştıran, analiz eden ve bunları öğrencilerine aktarandır. Araştırmacı ise kendi alanında yapılmış çalışmalarını bilen, yeni bulgulara ulaşmak için çalışan ve buluşlarını yayandır. Ancak Çakar’ın ifadesi 2017 itibarıyla yorumlandığında birtakım güncellemeler yapmak gerekmektedir. Bu niteliklere yabancı dil yeterliliği, eleştirel bakabilme gücü, yenilikleri izleyebilme ve medya okuryazarlığı, gibi yeterlilikler de eklenmelidir. Akkutay ve proje ekibi (2003) öğretim elemanlarının yabancı dil bilgisi durumuna göre 1866 kişiden 1625’inin (%87,1) İngilizce bildiğini belirtmiş ve bu dili sırasıyla Almanca (%6) ve Fransızca (%5) izlediğini bulgulamışlardır. Karakütük ve arkadaşları (2008) da eğitim fakültelerinin öğretim elemanları profilini araştırmışlardır. Bu çalışmada öğretim elemanlarının unvanlarına göre yabancı dil bilme durumları incelenmiş ve araştırmaya katılan 141 profesörden 122’si (% 86,5), 83 doçentten 75’i (% 90,4), 594 yardımcı doçentten 483’ü (% 81,3), toplamda ise 2028 kişiden 1534’ünün (%75,6) yabancı dil bildikleri ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmacılar katılımcıların bu cevaplarına yönelik farklı bir yorum da getirmişlerdir: “Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun yabancı dil bildikleri gözlenmektedir. Bununla birlikte öğretim elemanlarının bir bölümünün yabancı dil ile ilgili sorunlar yaşadığı bir gerçektir” (Karakütük ve arkadaşları 2008: 89).

1. Araştırmanın amacı ve soruları

Bu çalışmada amaç, Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dil seviyelerini ölçmek ve yabancı dil kullanım amaçlarını (akademik, eğitim-öğretim ve kişisel) betimlemektir. Aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi - Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi - A1, A2, B1, B2, C1 ve C2’ye göre yabancı dil seviye dağılımı nasıldır?
- Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dil seviyesi ile bazı demografik bilgilere göre (fakülte, unvan, kıdem yılı, yabancı dili öğrenmeye başlama yeri ve yabancı dil öğrenme yeri) dağılımı nasıldır?

- Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dili ‘akademik kullanım’ amaçları dağılımı nasıldır?
- Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dili ‘eğitim-öğretim kullanım’ amaçları dağılımı nasıldır?
- Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dili ‘kişisel kullanım’ amaçları dağılımı nasıldır?

Bu çalışmayla öğretim üyelerinin yabancı dili öğrenme, bilme ve kullanım amaçlarının betimlenmesi açısından alan yazınına katkı sağlayacağımızı umuyoruz.

2. Yöntem

Öğretim üyelerinin yabancı dil kullanım alanlarına yönelik çalışmalar oldukça geniş bir konu çerçevesinde ve farklı yaklaşımlarla ele alınabilir. Olayları ve olguları daha iyi anlayabilmek için derinlemesine çalışmalar yapmak birçok fayda sağlayabilir. Bir makale konusunun tematik açıdan sınırlandırılması gerektiğini, belli bir sistematığın ürünü olduğunu ve bir metin türü özelliğini taşıdığını bilmekteyiz. Tüm bu bilgiler ışığında bir tane ölçüm aracılığı ile iki farklı çalışma elde edilmeye çalışıldığı bilgisini vermek etik açıdan yerinde olacaktır. 2015 yılında bir örneklem grubuna bir ölçek uygulanmıştır. Bu ölçüm iki farklı çalışma için kullanılmıştır. Birinci çalışmada amaç öğretim üyelerinin yabancı dil seviyeleri ile bu dilin kullanım amaçları arasındaki ilişkiyi saptamaktır (bkz. Köksal 2016). Bu boyuttaki bir çalışma daha çok değişkenler arasındaki ilişkiler hakkında fikir verebilecek niteliktedir. Nitekim Köksal (2016) bu araştırmasının sonucunda yabancı dil seviyesi arttıkça yabancı dilin kullanım alanlarının da arttığı eğilimine rastlamıştır. Ancak öğretim üyelerinin yabancı dili hangi alanlarda nasıl kullandığına yönelik derinlemesine bilgiye ihtiyaç duyulduğundan, söz konusu çalışma tasarlanmıştır. Verilerin özellikle Metin bilgisi kavramı açısından ele alınması, bu çalışmayı diğerinden farklı kılan unsurdur. Bu durumda mevcut çalışma Köksal’ın 2016 yılında yürüttüğü çalışma ile veriler açısından belli oranlarda benzerlik taşımakta, ancak yabancı dil kullanım amaçlarının metindibilimsel bir bakış açısıyla derinlemesine betimlemeye yönelik olması bakımından da farklı bir hedef taşımaktadır ve bu şekli ile bir önceki çalışmanın bir devamı niteliğinde değerlendirilmelidir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel araştırma desenlerine yakın bir araştırma yöntemi olan ‘durum çalışması’ olarak tasarlanmıştır. “Durum çalışması yapmak, süreçte devam eden güncel bir olayı derinlemesine incelemekle ilgilidir” (Yin 2014; aktaran Akar 2016: 130). Bu araştırma modelini tercih etme gerekçesi, öğretim üyelerinin yabancı dilinin standart evrensel ölçme aracılığı ile ölçülmesi ve bunun bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Akar (2016) durum çalışmasının betimsel olduğunda pek çok değişkenin birbiriyle etkileşim alanlarının ayrıntılı olarak tasvir edilmesi gerektiğini vurgular. Çalışmada standart bir ölçme aracının yanı sıra başka bir ölçme aracı da geliştirilmiştir. Bu ölçme aracında kişinin yabancı dil davranışına uygun sorular oluşturulmuştur. “Surveyler [tarama], kişisel ifadelerle dayalı inançlar ya da davranışlara ilişkin araştırma soruları için uygundur” (Kuş 2009: 44). Durum çalışması türlerinde ‘Yerleştirilmiş çok katmanlı tek

durum çalışması' tercih edilmiştir, çünkü "... aynı bağlam içinde farklı durumların ayrıntılı olarak incelenmesini ve sonra yerleştirilmiş çok katmanlı olarak tartışılmasını gerektirir" (Akar 2016: 137).

Durum çalışmasına nitelik kazandırmak için aşağıda yer alan adımlar izlenmiştir: Saydamlığı sağlamak amacıyla her iki ölçme aracının da ham verileri profesyonel bir istatistik şirketinde saklanmaktadır. Geliştirilen ölçme aracı gerek anlatım düzeyine gerekse de bulgulara sadık kalabilmek için, farklı zaman dilimlerinde alan içi ve alan dışı ikişer öğretim üyesiyle tartışılmıştır. Yapısal geçerliliği sağlamak için araştırmacı çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Bunun için araştırmacı fen fakültesine ilişkin verileri farklı bir araştırmacı aracılığı ile toplamış, sosyal ve sağlık bilimlerinde ise katılımcı olmuş ve yüz yüze anket doldurma tekniği ile verileri elde etmiştir. Bu veri toplama tekniği ile katılımcılar çalışmanın ciddiyetini hissetmiş, katılmak istemeyenlere saygı duyularak gerçekten gönüllü olanların çalışmaya katılmaları sağlanmış, katılımcıların gerçekliğe en yakın düzeyde ifadelerinin alımı sağlanmıştır. İstatistiki işlemler profesyonel bir istatistik şirketine yaptırılmıştır. Analitik bir genelleme yapılabilmesi için: Tıp, Eczacılık, Diş Hekimliği ve Sağlık Fakültesi 'Sağlık Bilimleri' adı altında; Fen, Mimarlık, Mühendislik Fakültesi 'Fen Bilimleri' adı altında; Eğitim, İktisat, Edebiyat, İlahiyat ve Güzel Sanatlar Fakültesi ise 'Sosyal Bilimler' adı altında toplanmıştır. Benzerlik taşıyan birimler bağlamının, çalışmanın dış geçerlilik ölçütünü yansıtacağı düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından, kültürel altyapısı, deneyimi ve alan bilgisi araştırma konusuyla ilgili olduğundan, verilerin toplanmasından analiz edilmesine kadar olan süreçte yansız davranılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

2015 yılında Trakya Üniversitesi'nin fakültelerinde görev yapan toplam 675 öğretim üyesi, çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Küme örnekleme, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (bkz. Yıldırım ve Şimşek 2016: 117). Öğretim üyelerinin her bir unvanı (Prof., Doç. ve Yrd. Doç. gibi) bir küme elemanı olarak değerlendirilmiştir. Evrenin ancak %39.85'inin temsil edildiği araştırmaya Trakya Üniversitesi'nden rastgele toplam "171 Profesörden 26'sı, 137 Doçentten 37'si ve 367 Yardımcı Doçentten 206'sı" (Köksal 2016: 106) katılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği tercih edildiğinden, ölçütten, yabancı dilin akademik alanda aktif kullanımı (yabancı dilde akademik yazma ve okuma) anlaşılmalıdır. Marangoz (2008) üniversitelerin başlıca görevlerini bilgi üretmek, bilgileri üretebilecek insanları yetiştirmek, üretilen bilgileri yaymak, aktarmak, öğretim ve araştırmada mükemmeliyeti hedeflemek ve topluma hizmet olarak tanımlarken, bütün bunlardan öğretim üyelerini (profesör, doçent ve yardımcı doçent) birinci derecede sorumlu tutmaktadır. Bu durumda 'öğretim üyesi' kavramı adı altında, yükseköğretim kurumlarında profesör, doçent ya da yardımcı doçent olarak çalışan her iki cinsiyet anlaşılmalıdır. Çalışmaya yabancı uyruklu öğretim üyesi dâhil edilmemiştir. 'Yabancı dil' kavramı ise anadilin dışında öğrenilen birinci yabancı dil olarak algılanmalıdır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğretim üyelerinin yabancı dil seviyeleri ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi - Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi - A1, A2, B1, B2, C1 ve C2’ adlı standart, evrensel, güvenilir ve geçerli olan bir veri toplama aracı ile ölçülmüştür (bkz. Avrupa Konseyi 2013). Öğretim üyelerinin yabancı dil kullanım amaçları ise araştırmacının geliştirdiği bir ölçme aracı ile ölçülmüştür. Bu veri toplama aracı ‘akademik amaçlar’ (8 madde), ‘eğitim-öğretim faaliyetleri’ (3 madde) ve ‘kişisel amaçlar’ (6 madde) sekmenlerini içermektedir. İkinci ölçme aracı ilgili literatür taranarak, farklı fakültelerde istihdam edilen öğretim üyeleri ile bir araya gelinip çağrışım tekniğini kullanılarak ve 15 kişilik pilot uygulamasıyla geliştirilmiştir (bkz. Köksal 2016: 106-107). Ölçek geliştirmede Demir’in bakış açısı etkili olmuştur. Demir’e göre (1996) üniversitenin üç temel görevini şöyle özetlemek mümkün: mevcut bilimi ve bilgiyi aktarmak ve yaymak suretiyle toplum kesimlerini eğitmek; bilimsel parametreleri kullanarak bilimi geliştirmek ve araştırma yapmak; sonuncu olarak da, toplum kesimleriyle soyutlamadan bütünleşmek ve toplumun sorunlarına çözümler üretmek. Ancak bu bütünlük içinde, üniversite işlerliğini gösterir ve sürdürürse, görevini yapmış olabilecektir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 21.0 ile yapılmış ve %95 güvenirlilik katsayısı elde edilmiştir. Dil seviyesi bazı değişkenlere göre (fakülte, unvan, kıdem yılı, yabancı dili öğrenmeye başlama yeri ve yabancı dil öğrenme yeri) yüzdelik olarak hesaplanmış, yabancı dilin kullanım amaçlarına yönelik verilerin frekansları alınmış ve yüzdelik dilimlerle değerlendirilmiştir. Araştırmada katılımcıların birinci yabancı dil seviyesini A1 veya A2 olarak tanımlamaları ‘yetersiz’, B1 veya B2 olarak tanımlamaları ‘yeterli’, C1 veya C2 olarak tanımlamaları ise ‘oldukça yeterli’ olarak değerlendirilmiştir. Yabancı dil kullanımını ölçen maddede yüzdelik dilim %51’in üstünde çıkmış ise ‘olumlu’, değer % 50’nin altında çıkmış ise ‘olumsuz’ olarak yorumlanmıştır. Olumsuz görüş bildiren maddede ise ters oran kurulmuştur.

3. Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin demografik bilgilerinin yanı sıra, yabancı dil seviyeleri, yabancı dili öğrenmeye başlama yeri ile yabancı dili öğrenme yeri gibi bilgilere yer verilmiştir. Sonrasında ise aynı grubun yabancı dili kullanım amaçlarına yönelik (akademik, eğitim-öğretim ve kişisel) bilgileri ele alınacaktır (bkz. Köksal 2016). Tüm bulgular nesnel yorumlanacak ve yabancı dilde metin yazma ve yabancı dilde metin okuma ve anlama kavramları açısından yorumlanacaktır.

Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin Sağlık Fakültesi’ndekilerin oranı %30,5; Sosyal Bilimler Fakültesi’ndekilerin %43,9; Fen Bilimleri Fakültesi’ndekilerin oranı ise %25,7’dir. Katılımcıların fakültelerini temsil edilme durumu orantısaldır.

Tablo 1: Trakya Üniversitesi Öğretim Üyelerine ait Kişisel Bilgiler

		n	%
Fakülte	Sağlık Fakültesi	82	30,5
	Sosyal Bilimler Fakültesi	118	43,9
	Fen Bilimleri Fakültesi	69	25,7
Unvan	Yrd. Doç. Dr.	202	75,1
	Doç.	41	15,2
	Prof.	26	9,7
Kıdem Yılı	1-5 yıl	74	27,5
	6-10 yıl	34	12,6
	11-15 yıl	65	24,2
	16-20 yıl	43	16,0
	21-25 yıl	30	11,2
	26 yıl ve daha fazlası	23	8,6
Dil Seviyesi	A1	3	1,1
	A2	14	5,2
	B1	83	30,9
	B2	81	30,1
	C1	69	25,7
	C2	19	7,1
Yabancı dili öğrenmeye başlama yeri	İlkokul	30	11,2
	Ortaokul	153	56,9
	Lise	28	10,4
	Üniversite	32	11,9
	Dil kursu	11	4,1
	Kendi çabam	7	2,6
	Yabancı ülkede	8	3,0
	Hala dil kursuna gidiyorum	0	0,0
Yabancı dil öğrenme yeri	İlkokul	4	1,5
	Ortaokul	59	21,9
	Lise	47	17,5
	Üniversite	48	17,8
	Dil kursu	51	19,0
	Kendi çabam	27	10,0
	Yabancı ülkede	24	8,9
	Hala dil kursuna gidiyorum	9	3,3

Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin Yardımcı Doçent olanların oranı %75,1; Doçent olanların %15,2; Profesör olanların oranı ise %9,7'dir. Bu dağılım akademik dünyadaki bilimsel söylemde, üstsöylemde, bilgi üretmede, akademik yazmada ve akademik okumada aslında az bir yüzdellik oranının olduğunu göstermektedir. Katılımcıların ancak %24,9'u bu akademik yeterlilikleri gösterebiliyorken, %75,1'i daha akademik geliştirme sürecinde bulunmaktadır. Şüphesiz bu iki oran arasındaki farkın çok olmasının birçok nedeni vardır. Bu nedenlerin arasında 'Yabancı dil yeterliliği' de önemli bir etkidir. Nitekim uzmanlık alanında oldukça yeterli olan bir öğretim üyesinin (Yrd. Doç. Dr.) yabancı dil yeterliliğini belgeleyemediğinden akademik yükselmesi de gecikmektedir. Doçentlik Sınav Yönetmeliğinin ikinci bölümünde, başvuru zamanı ve şartları ile ilgili olan Madde 4'de şu ifade yer almaktadır:

b) (Değişik:RG-6/10/2016-29849) Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen merkezi bir yabancı dil sınavından en az altmış beş puan veya uluslararası geçerliliği Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından kabul edilen bir yabancı dil sınavından buna denk bir puan alınmış olması; doçentlik bilim alanı belli bir yabancı dille ilgili olanların ise bu sınavı başka bir yabancı dilde sağlaması (bkz. Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı, Doçentlik Sınav Yönetmeliği, 2015).

Katılımcılardan 1-5 yıldır çalışanların oranı %27,5; 6-10 yıldır çalışanların oranı %12,6; 11-15 yıldır çalışanların oranı %24,2; 16-20 yıldır çalışanların oranı %16,0; 21-25 yıldır çalışanların oranı %11,2; 26 yıl ve üzeri yıldır çalışanların oranı ise %8,6'dır. Tüm bu veriler, katılımcıların her yıl aralığında en az %8,6 oranında hizmet yılının bulunduğu işaret etmektedir. En yüksek oran olan 1-5 kıdem yılını 11-15 kıdem yılı izlemektedir. Katılımcıların akademik dünyada genç bir nesil olarak temsil edildiğini görmekteyiz. Bu verilerin doğru okunabilmesi için ülkemizin 10 yıl öncesindeki birinci ve ikinci yabancı dil eğitim politikasına da bakmak gerekir. Türkiye'de İngilizce birinci yabancı dil olarak, Almanca ise ikinci yabancı dil olarak konumlanmıştır. Genç (2003) Türkiye'de İngilizcenin birinci yabancı dil olarak öğretilmesinin artık yadsınamayacak bir olgu olduğunu, Almanca ve Fransızcanın artık ikinci yabancı dil seçenekleri arasına girdiğini vurgulamaktadır. "2002-2003 öğretim yılında pilot okullarda zorunlu ikinci yabancı dil (Almanca-Fransızca) uygulamasına geçilmiştir" (Genç 2003: 151). Bu durumda devlet okulunda okumuş ve ortalama 27 yaşında olan bir öğretim üyesinin okul geçmişinde en az bir yabancı dil ile karşılaştığını söyleyebiliriz. İkinci yabancı dil olgusu ise ancak 2002 ve sonrası için söz konusudur.

Katılımcılardan dil seviyesi A1 olanların oranı %1,1; A2 olanların %5,2; B1 olanların %30,9; B2 olanların %30,1; C1 olanların %25,7; C2 olanların oranı ise %7,1'dir. Bu oranlara derinlemesine bakıldığında A1 ve A2'nin 'Temel Dil Kullanımı', B1 ve B2'nin 'Bağımsız Dil Kullanımı', C1 ve C2'nin ise 'Yetkin Dil Kullanımı' olduğu görülmektedir. Bu ana kategoriler göz önünde tutulduğunda, yabancı dil seviyelerinin ağırlıklı olarak 'Bağımsız', bundan daha azının ise 'Yetkin Dil Kullanımı' düzeyinde olduğu saptanabilir. Akademik okuma ve akademik yazma için B1 seviyesi 'özet' metin türü örneği için yeterli bir dil seviyesi olarak yorumlanabilir. Yabancı dili B2 seviyesinde olan bir birey metin türü örneği olarak bildiri okuyup yazabilmektedir. C1 seviyesindeki kişiler ise makale okuma ve yazma eylemlerini etkin bir şekilde gerçekleştirebilirler. 19 katılımcının C2 seviyesinde olması, öğrendiği yabancı dili en az ana dil seviyesinde kullandığı anlamına gelmektedir. En az belirtilen seviyeler ise A1 ve A2 seviyeleridir. Gerçi araştırmanın birinci sorusu yanıtlanmış oldu, ancak bu sonucu daha anlamlı hale getirmek için, tablo 2 oluşturulmuştur. Yabancı dil seviyelerini 'Avrupa Dil Portfolyosu' aracılığı ile ayrıntılı olarak da ölçmek mümkün (bkz. Bedaf, 2012). Örneğin bir katılımcının yabancı dil seviyesinin A1 olduğundan hareket edersek, bu kişinin yabancı dilde konuşma seviyesi A1, aynı dilde okuduğunu anlama seviyesi ise A2 ve yazma seviyesi yine A1 olabilmektedir. Böylesi bir incelemeye bütüncül bir bakış getirmek amacıyla çok sayıda çok maddeli ölçümler yapmak gereklidir. Bu durumda farklı amaçlara ulaşılacağı için sadece tablo 2'deki yüzeysel ifadelerin yeterli olduğu düşünülmüştür. Bir fikir vermesi açısından, oldukça ayrıntılı ele alınan seviyelere yönelik betimlemelerden bağlam bilgisi korunarak konuyla ilintili olanlar seçerek alınmıştır.

Tablo 2: Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi

A1	<i>“Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir”. [...]</i>
A2	<i>[...]“Geçmişi, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir”.</i>
B1	<i>[...]“Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir”. [...]</i>
B2	<i>“Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir”. [...]</i>
C1	<i>“Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir”. [...]</i>
C2	<i>[...] “Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir”.</i>

(Bkz. Avrupa Konseyi, 2013: 31)

Diğer bir sonuç ise öğretim üyelerinin yabancı dile başlama ile öğrenme durumlarını betimleyebilmek ile ilgilidir. Buna göre öğretim üyelerinin yabancı dile başlama eğitim düzeyi ilkökul olanların oranı %11,2; ortaokul olanların oranı %56,9; lise olanların oranı %10,4; üniversite olanların oranı %11,9; dil kursu olanların oranı %4,1; kendi çabasıyla olanların oranı %2,6; yabancı ülkede olanların oranı ise %3,0’dır. Bu sonuçlara göre öğretim üyeleri yabancı dil öğrenmeye en yoğun ortaokul döneminde başlamışlardır.

Öğretim üyelerinin görüşlerine göre, yabancı dili öğrendiği yer ilkökul olanların oranı %1,5; ortaokul olanların oranı %21,9; lise olanların oranı %17,5; üniversite olanların oranı %17,8; dil kursu olanların oranı %19,0; kendi çabasıyla olanların oranı %10,0; yabancı ülke olanların oranı %8,9; hâlen dil kursuna gidenlerin oranı ise %3,3’tür. Buna göre öğretim üyeleri yabancı dili en yoğun olarak yine ortaokulda öğrenmişlerdir. Ancak 153 kişi ortaokulda yabancı dil öğrenmeye başladığını belirtirken, sadece 59 kişi bu yabancı dili yine ortaokulda öğrendiğini ifade etmektedir. Yani 94 kişi ortaokulda bu dili öğrenmediğini vurgulamıştır. Yabancı dili öğrenmeye başlama yeri olarak ikinci sırada üniversite yer alırken, yabancı dili öğrenme yeri olarak dil kursu belirtilmiştir. Bu sonuç oldukça manidardır, çünkü dil kursu özel bir işletmedir ve buraya özel bir vakit ile belirli bir bütçenin ayrılması gerekir. Dil kursu seçeneğinden sonra üniversite, lise ve kendi çabamla yabancı dili öğrendim seçenekleri takip etmektedir. 8 katılımcı ‘yabancı ülkede yabancı dil öğrenmeye başladım’ demesine rağmen, 24 kişinin ‘yabancı ülkede öğrendim’ seçeneğini işaretlemesi dikkat çekicidir. Hâlâ dil kursuna gidenlerin sayısı oldukça azdır (9), ancak yine de kayda değer bir sayıdır. 158 kişi bir devlet okulu ortamında yabancı dil öğrendiğini belirtirken, 111 kişi bunu ancak bir dil kursunda, kendi çabasıyla, yabancı bir ülkede öğrenebildiğini söylemektedir. 111 kişi 269 kişinin arasında azımsanmayacak kadar fazla bir sayı olarak algılanmalıdır. Bazı katılımcılar anket uygulaması sırasında, yabancı dili devlet kurumlarında öğrenmenin ve burada elde edilen yabancı dil yeterliliği ile ÖSYM’nin hazırladığı yabancı dil sınavlarında 65 ve üstü puanı almanın sıkıntılı bir süreç

olduğunu belirtmişlerdir. Bu sıkıntıları anlamak için şu soruları da sormak gerekir: Devlet kurumlarındaki yabancı dil derslerinin hedefleri arasında sarmal bir yapıda ÖSYM'nin yabancı dil sınavlarına hazırlamak var mıdır / hazırlamakla yükümlü müdür? Yoksa kişi bu sınavda başarılı olabilmek için devlet kurumlarında verilen yabancı dil derslerine ilave olarak kendisi de yoğun bir çaba sarf etmeli midir?

Araştırmanın geriye kalan son üç sorusunu yanıtlamak için öğretim üyelerinin yabancı dili kullanım amaçlarına bakılacaktır. Bunun için akademik, eğitim-öğretim ve kişisel amaçlar olarak üç sınıflandırma yapılmıştır. Tablo 3, 4 ve 5'in konuya biraz ışık tutacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3: Yabancı Dili Akademik Amaçlar İçin Kullanma Durumu Dağılımı

	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Makale okumada	257	95,5	12	4,5
Makale yazmada	125	46,5	144	53,5
Makale özeti okumada	255	94,8	14	5,2
Makale özeti yazmada	204	75,8	65	24,2
Uluslararası bildiri okurken	229	85,1	40	14,9
Uluslararası bildiri sunarken	116	43,1	153	56,9
Literatür tararken	254	94,4	15	5,6
Kullanmıyorum	6	2,2	263	97,8

Tablo bilgilerini aktarmak gerekirse şunlar tespit edilebilir: Öğretim üyelerinin %95,5'i yabancı dili makale okumak için, %46,5'i makale yazmak için kullanmaktadır. Öğretim üyelerinin %94,8'i yabancı dili makale özeti okumak için, %75,8'i yabancı dili makale özeti yazmak için kullanmaktadır. Öğretim üyelerinin %85,1'i yabancı dili uluslararası bildiri okumak için, %43,1'i yabancı dili uluslararası bildiri sunmak için kullanmaktadır. Öğretim üyelerinin %94,4'ü ise yabancı dili literatür taramak için kullanmaktadır.

Verilere bütüncül bakıldığında, öğretim üyelerinin %97,8'inin yabancı dili akademik amaçlar için kullandığını görmekteyiz. Bu verileri yabancı dilde akademik okuma ve akademik yazma açısından değerlendirmek gerekir. Alımlayıcı beceriler (örneğin okuduğunu anlama) üretici becerilere (yazma ve metin bilgisi yeterliliği) oranla çok daha fazla kullanılmaktadır. Katılımcılar yabancı dili sırasıyla en çok yabancı dilde yazılmış makale okurken (%95,5), makale özeti okurken (%94,8), literatür tararken (%94,4) ve bildiri okurken (%85,1) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Tüm bu akademik faaliyetlerin bir metnin 'alımlama becerisiyle' ile ilgili olduğunu vurgulamak gerekir. Okuma becerisi olarak bakıldığında makale okuma derin yapıyı, makale özeti okuma yüzeysel yapıyı, literatür tarama ise seçici okuma ile ilişkilendirilmektedir. En az gerçekleştirilen yabancı dildeki akademik faaliyetler ise sırasıyla yabancı dilde bildiri sunmak (%43,1) ve makale yazmaktır (%46,5). Yabancı dilde makale yazmak, yazılı dile hâkim olmayı ve metin bilgisi gerektirmektedir. Bir bildiriye serbest sunmak ise

ağırlıklı olarak iletişimsel bir edinç de gerektirir, çünkü bu akademik eylemde sözel üretimsel bir iletişim şekli vardır. Bu iki akademik faaliyet alanlarının düşük seviyelerde, yani %50'nin altında çıkması yine üzerinde durulması gereken bir konudur. Şenöz Ayata (2014) bilimsel metin üretiminin disipline ve kültüre bağlı olduğundan söz eder. Makale özeti yazmak (%75,8) ise yine yoğun gerçekleştirilen akademik bir eylemdir. Makale özeti yazmak her ne kadar metin türüne özgü metin içi ve metin dışı ölçütleri ile belirgin şablon özellikler gösterse de bunun akademik bir yazma faaliyeti olduğu unutulmamalıdır. 'Özet'in belli bir metin kurgusu vardır. Buna göre her özet, metin türü olarak genellikle konuya giriş, bir problem cümlesi, çalışmanın yapıldığı yöntem ve elde edilen sonuçları içermektedir. Makale özeti makalenin en yoğun hali olduğundan, literatür taramak için tercih edilen bir okuma türüdür. Okuyucu, özeti okuduktan sonra tüm makaleyi okumaya değer olup olmadığına karar verir. Seçici okuma türünde ise metne anahtar kelimeler aracılığı ile yaklaşıldığından çok ileri bir yabancı dil seviyesi gerektirmez.

Tablo 4: Yabancı Dili Eğitim-Öğretim Faaliyetleri İçin Kullanma Durumu Dağılımı

	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Ders hazırlarken yabancı kaynaklar kullanıyorum	215	79,9	54	20,1
Dersi yabancı dilde anlatırım	43	16,0	226	84,0
Kullanmıyorum	50	18,6	219	81,4

Tablo 4'de öğretim üyelerinin %79,9'unun ders hazırlarken yabancı kaynaklar kullandığını ve %20,1'inin yabancı kaynaklar kullanmadığını görmekteyiz. Öğretim üyelerinin sadece %16,0'sı dersi yabancı dilde anlatmaktadır. Genelleme yapıldığında, öğretim üyelerinin %18,6'sının yabancı dili eğitim-öğretim faaliyetleri için kullandığını, ancak %81,4'ünün bu amaçla kullanmadığını görmekteyiz.

269 katılımcıdan 219'u yabancı dili eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanmaktadır. Katılımcıların %79,9'u üniversitedeki derslerini yabancı kaynaklar kullanarak anlatmaktadır. Avcıoğlu (2011) da öğretim üyeleri ve elemanlarının akademik çalışmalarında tercih ettikleri veya başvurdukları ilk kaynakların %72 oranında yabancı dilde kitap ve makaleler olduğunu bulgulamıştır. Ancak üretici beceriler, yine akademik amaçlara benzer şekilde, eğitim-öğretim faaliyetlerinde de daha kısıtlı kullanılmaktadır. Ancak az orandaki katılımcı (%16) dersini yabancı dilde anlatmaktadır. Bu veriyi doğru bir şekilde değerlendirebilmek için 'yabancı dil eğitimi', 'yabancı dilde eğitim', 'eğitim dili' ve üniversite öğrencilerinin 'yabancı dil yeterliliği' gibi kavramlara açıklık getirilmesi gerekir.

Tablo 5 öğretim üyelerinin yabancı dili kişisel amaçlar için kullanma durumunu vermektedir. Buna göre öğretim üyelerinin %92,6'sı yabancı dili e-posta okumak için, %81,4'ü e-posta yazmak için kullanmaktadır. Öğretim üyelerinin %88,5'i yabancı dili basılı eserleri okumak için, %65,4'ü iletişim kurmak için, %83,3'ü görsel ve işitsel araçları izlemek/dinlemek için kullanmaktadır. Öğretim üyelerinin %95,5'i yabancı dili kişisel amaçlar için kullanırken, %4,5'i bu amaçla kullanmamaktadır.

Tablo 5: Yabancı Dili Kişisel Amaçlar İçin Kullanma Durumu Dağılımı

	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
E-posta okurken	249	92,6	20	7,4
E-posta yazarken	219	81,4	50	18,6
Basılı eserleri okurken (gazete, dergi, kitap v.b.)	238	88,5	31	11,5
İletişim kurarken	176	65,4	93	34,6
Görsel-işitsel araçları izlerken (TV, radyo, bilgisayar v.b.)	224	83,3	45	16,7
Kullanmıyorum	12	4,5	257	95,5

Öğretim üyelerinin %95,5'inin yabancı dili kişisel amaçlar için kullanıyor olması oldukça önemsenmesi gereken bir durumdur, zira kişisel amaçlar arasında ister sözlü, ister yazılı, ister alımlayıcı ister üretici ve de isterse iletişimsel yeterlilikler olsun, tüm faaliyet alanları en az %65,4 oranında kullanılmaktadır. Bu durum, öğretim üyelerinin yabancı dili günlük ortamda kullanma yeterliliğinin gelişmiş olduğunu göstermektedir. Dilin yapısal temelli bir bakış açısının ötesinde kullanım boyutu açısından değerlendirilmesi, kişinin edinç yeterliliği ile ilgilidir (bkz. Holly 2001). Oysa dilin yapısal kullanımı, yapının şekline, anlamına ve işlevine yönelik bilgi verir (bkz. Spillmann 2004). Austin'in Söz-Eylem Kuramında (bkz. Groos 1990) yabancı dili öğrenme süreci, alıcının göndericinin iletisini duyması, ne anlama geldiğini bilmesi ve iletisi doğrultusunda eyleme geçmesi olarak algılanmaktadır. Burada kim, kime, nerede, hangi amaçla, neyi ifade etmektedir soruların içerdiği iletişim döngüsünün birimleri önem taşımaktadır. Görüldüğü gibi, bir kişinin yabancı dili 'biliyor' olması, onu 'kullanıyor' olması onu 'nerede, nasıl ve niçin kullandığını' biliyor olması, yabancı dil yeterliliği ile ilgilidir. Bu yeterliliği ölçmek ve derinlemesine incelemek için, olguları farklı yaklaşımlarla değerlendirmek gerekir.

4. Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil olgusunun akademisyenlik mesleği için önemini betimleyen bu çalışmada iki kavramın birbirinden ayrılması gerektiği ortaya çıkmaktadır: Yabancı dilin akademik kullanım boyutu ve yabancı dilin günlük kullanım boyutu. Yabancı dilde akademik kullanım boyutunda alımlayıcı beceriler yüksek oranda kullanılırken, üretici beceriler daha düşük seviyelerde kalmaktadır. Ancak her iki becerinin günlük kullanımda etkin kullanılması, bulguların oluşturduğu örüntülerdeki uyumluluk ile açıklanabilir. Bu da çalışmanın iç geçerliliği ile ilgilidir. En çok zorlanılan alanlar, yabancı dilde akademik makale yazma (%46,5) ve uluslar arası bildiri sunmadır (%43,1).

Yabancı dil eğitiminde ve öğretiminde üst amaç öğrenenin iletişimsel edincini de geliştirmektir (bkz. Barkowski vd. 2014). Bu doğrultuda metin odaklı çalışmaların yapılması daha uygun olacaktır. Metinden hareket eden her türlü dilsel etkinlik, yani hem alımlamaya yönelik becerilerin ve hem de üretime yönelik becerilerin gelişmesini olumlu yönde etkileyecektir (bkz. Brinker, Cölfen ve Pappert 2014). Metindilbilimsel

çalışmalardan, yapının metin içerisindeki şekline, anlamına ve işlevine bakabilen öğretimler önerilmektedir (bkz. Holly 2001). Yapının bağımsız değil bir bütün içerisinde doğal ortamda kullanılmasının, yabancı dil eğitimi şüphesiz daha etkili kılacağı anlamına da gelmektedir. Akademisyenlerin tüm yeterlilik ölçütlerinde yabancı dil yeterliliği de oldukça önemlidir. Akademik dünyaya katkılar ancak bilimsel bilgiden beslenen perspektifler ile mümkün kılınabilir.

Çalışmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin ‘Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi - Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi - A1, A2, B1, B2, C1 ve C2’ye göre yabancı dil seviye dağılımı ağırlıklı olarak ‘Bağımsız’ (B1/B2), bundan daha azının ise ‘Yetkin Dil Kullanımı’ (C1/C2) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Katılımcıların fakültelerine göre temsil edilme durumu açısından, dağılımın orantısız olduğu görülmüştür. Katılımcıların unvana göre bakıldığında, %24,9’unun akademik yeterliliklerini daha etkin kullandığını ve %75,1’inin akademik geliştirme sürecinde bulunduğu görülmektedir. Katılımcılar kıdem yılına göre değerlendirildiğinde, en yüksek oranın 1-5 kıdem yılı arasında genç bir akademik nesil olduğu görülmektedir. Yabancı dili öğrenmeye başlama yeri olarak katılımcılar en çok (153) ortaokulu işaret ederken, yabancı dili öğrenme yeri olarak yine en çok (59) ortaokul verilmiştir. Bu durumda 94 kişi yabancı dili ortaokulda öğrenmeye başladığını, ancak burada öğrenmediğini vurgulamıştır. Trakya Üniversitesi öğretim üyelerinin yabancı dili ‘akademik kullanım’ amaçları dağılımına bakıldığında, öğretim üyelerinin %97,8’inin yabancı dili akademik amaç için kullandığını görmekteyiz. Öğretim üyelerinin sadece %18,6’sı yabancı dili eğitim-öğretim faaliyetleri için kullanırken, öğretim üyelerinin %95,5’i yabancı dili kişisel amaçlar için kullanmaktadır.

Bu verilere bütüncül bakıldığında, öğretim üyelerinin yabancı dil yeterliliğini olumlu yönde kullandığı sonucuna varılabilir. Ancak yabancı dili kişisel amaçlarla kullanmak ile eğitim öğretim alanında ve hatta akademik dünyada kullanmanın farklı yapılar olduğunun altı çizilmelidir. Akademik yazma ana dilde nasıl bir yeterlilik ise, bu yeterlilik aynı şekilde yabancı dilde de söz konusudur. Metin dışı ölçütler, metin içi ölçütler, metin bilgisi, metin dilbilim, metin türü edinci gibi ölçütler metin dokusunda olması istenilen ölçütlerle ilintilidir (bkz. Şenöz Ayata 2014). Bu bakımdan öğretim üyelerinin sadece belli bir seviyede yabancı dil yeterliliğinin olması ayrı değerlendirilmelidir. Bu yabancı dil yeterliliği ise eğitim-öğretim ve akademik kullanım yeterliliğinden farklı düşünülmelidir. Kendini akademik alanda ister ana dilde isterse de yabancı dilde etkili bir şekilde ifade edebilenlerin üreteceği bilginin yaygın etkisi olabilecektir.

Kaynakça

- Akar, Hanife**, (2016): Durum Çalışması, Saban, Ahmet ve Ersoy, Ali (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı, s. 110-149.
- Akkutay, Ülker / Özdemir, Çağatay / Yüksel, Galip ve Cemaloğlu, Necati** (2003): *Gazi Üniversitesi Öğretim Elemanları Profili*, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Avcioğlu, Gürcan Şevket** (2011): “Türkiye’deki Akademisyenlerin Küresel Bilgi Üretme ve Yayımadaki Konumları”, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, s. 75-94.

- Avrupa Konseyi** (2013): *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi – Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*, 2. Baskı, Frankfurt: telc, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Balci, Ali** (2015): *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 11. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, s. 327-365.
- Barkowski, Hans / Grommes, Patrick / Lex, Beate / Vicente, Sara / Wallner, Franziska ve Winzer-Kiontke, Britta** (2014): *Deutsch als fremde Sprache - Deutsch Lehren Lernen*, München: Klett-Langenscheidt.
- Bedaf** (2012): European Language Portfolio / Avrupa Dil Polrtfoliyosu [Çevrim-içi: <http://rn.coe.int/1680461594>], Erişim tarihi: 02.06.2017.
- Brinker, Klaus / Cölfen, Hermann ve Pappert, Steffen** (2014): *Linguistische Textanalyse, Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, 8. Auflage, Berlin: Erich Schmidt.
- Büyüköztürk, Şener / Kılıç Çakmak, Ebru / Akgün, Özcan Erkan / Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda** (2014): *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 18. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, s. 271-320.
- Çakar, Ömer** (1997): *Bilim Adamı Yetiştirme*, Lisansüstü Eğitim, Bilimsel Toplantı Serileri: 7, Ankara: TÜBA.
- Demir, R.** (1996): *Üniversitenin Bugünü ve Yarını*, 2. Baskı, Ankara: Palme.
- Ekiz, Durmuş** (2009): *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı, s. 206-218.
- Genç, Ayten** (2003): *Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*, 1. Baskı, Ankara: Seçkin.
- Groos, Harro** (1990): *Einführung in die germanistische Linguistik*, München: iudicium.
- Hatiboğlu, M. Tahir** (2000): *Türkiye Üniversite Tarihi*, 2. Baskı, Ankara: Selvi, 2000.
- Holly, Werner** (2001): *Einführung in die Pragmalinguistik*, München: Langenscheidt.
- Karakütük, Kasım** (2002): *Öğretim Üyesi ve Bilim İnsanı Yetiştirme*, Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Anı.
- Karakütük, Kasım / Tunç, Binali / Özdem, Güven / Bülbül, Tuncer** (2008): *Eğitim Fakültelerinin Öğretim Elamanı Profili*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 25, Ankara.
- Köksal, Handan** (2016): “Trakya Üniversitesi Öğretim Üyelerinin Yabancı Dil Seviyeleri ile Yabancı Dil Kullanım Amaçları Arasındaki İlişki”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), Edirne, s. 101-115.
- Kuş, Elif** (2009): *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*, 3. Baskı, Anı, Ankara.
- Marangoz, C.** (2008): *Çağdaş Üniversite. Yarınlar için Düşünce Platformu Eğitim ve Kültür yayınları-1*, Ankara.
- Sarpkaya, Ruhi** (2009): Bilimsel Araştırmaların Raporlaştırılması, Tanrıoğen, Abdurrahman (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı, s. 251-276.
- Şenöz-Ayata, Canan** (2015): “Vergleich literaturwissenschaftlicher Artikel in deutschen und türkischen Germanistikzeitschriften”, Szurawitzki/Busch-Lauer/Rössler/Krapp (Ed.) *Wissenschaftssprache Deutsch*, Tübingen: Narr, s. 265-280.
- Şenöz-Ayata, Canan** (2014): *Bilimsel Metin Üretimi*, İstanbul: Papatya.
- Şenöz-Ayata, Canan** (2009): “Sind Textsorten kulturell bedingt? Ein interkultureller Vergleich literaturkritischer Texte anhand von konkreten Beispielen”, Hess-Lüttich, Ernest (Ed.), *Translation und Transgression: Interkulturelle Aspekte der Übersetzungswissenschaft*, Frankfurt am Main; Berlin; Bern: Peter Lang, s. 309-326.
- Şenöz-Ayata, Canan** (2008): “Eine kontrastive Analyse über die Darstellungshaltung des Autors in deutschen und türkischen Wissenschaftstexten”, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 20, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, s. 153-168.

- Şenöz-Ayata, Canan** (2007a): “Der Beitrag interkultureller Vergleiche zur Produktion von Wissenschaftstexten und die Darstellung eines textlinguistischen Analysemodells zum Textvergleich”, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 19, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, s. 5-26.
- Şenöz-Ayata, Canan** (2007b): “Bilimsel Metinlere Yönelik Kültürlerarası Karşılaştırmalar”, Kuruyazıcı, Nilüfer (Ed.), *Gençliğin İzdüşümü: Nilüfer Tapan Armağan Kitap*. İstanbul: Multilingual, s. 315-328.
- Şenöz-Ayata, Canan** (2005): *Metindilbilim ve Türkçe*, İstanbul: Multilingual.
- Spillmann, Hans Otto** (2004): *Einführung in die germanistische Linguistik*, München: Langenscheidt.
- Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı Doçentlik Sınav Yönetmeliği (07.02.2015):** *Mevzuat Bilgi Sistemi e-mevzuat* [Çevrim-içi:
<http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.20511&MevzuatIliski=0&sourceXmlSe arch=do%C3%A7entlik>], Erişim tarihi: 31.05.2017.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan** (2016): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Geliştirilmiş 10. Baskı, Ankara: Seçkin.

Edebi Çevirinin Özellikleri¹

Umut Balcı, Batman



Çok uzun bir geçmişe sahip olan çeviri, edebiyat, eğitim, dilbilim, iletişim, felsefe, tarih başta olmak üzere birçok bilim dalıyla yakından ilişkili bir bilim dalıdır. Çevirinin bir bilim dalı olarak bu derece geniş bir disiplinler arası yelpazeye sahip olması ona atfedilen değeri arttırmakta ve bilimsel çerçevede çeviriye dair çalışmaların gün geçtikçe daha çok önemsenmesini sağlamaktadır.

Kapsamlı bir literatür taraması yapıldığında elbette çeviriye dair ulusal ve uluslar arası camiada tez, kitap çalışması, makale gibi çeşitli bilimsel araştırmaların yapıldığı görülecektir, fakat Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Dursun Zengin'in Aralık 2016'da piyasaya çıkan ve 176 sayfadan oluşan *Edebi Çevirinin Özellikleri* adlı kitabı diğer çalışmalara kıyasla daha kapsamlı ve farklı özellikler taşımaktadır.

Zengin'in *Edebi Çevirinin Özellikleri* adlı kitabı üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çevirinin yapı taşı olarak kabul edilen *dil* kavramına açıklık getirilmiştir. Bu bölümde *dil* kavramı, dilin çeşitleri ve yeryüzündeki dillerin ne şekilde sınıflandırıldığı konusunda kısa ve öz bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler okuyucuyu hem genel anlamda *dil* ve *dil çeşitliliği* hakkında bilgilendirmekte hem de onu kitabın ilerleyen bölümlerinde detaylı bir şekilde ele alınan *çeviri* kavramına hazırlamaktadır. Bu bölümün diğer bir özelliği ise Almanca ve Türkçenin dilbilimsel özelliklerine karşılaştırmalı bir şekilde yer verilmesi ve bu iki dilin kendine has özelliklerinin vurgulanmasıdır. İki dilin dilbilimsel açıdan ortak ve farklı yanlarının vurgulanması çeviri edimini de doğal olarak kolaylaştıracaktır.

¹ Zengin, Dursun (2016): *Edebi Çevirinin Özellikleri*. Kayseri: Tiydem Yayıncılık. 176 s. ISBN: 9786054510979

Kitabın ikinci bölümünde genel olarak çeviri kavramına değinilmiş, çevirinin tarihçesi, çeviribilim kavramının kapsam ve sınırlılıkları, çeviribilim ile çeviri kavramları arasındaki farklar, ayrıca yazılı ve sözlü olarak ikiye ayrılan çeviri türleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu bölüm okuyucunun kitabı okuma amacına göre farklı şekillerde önem kazanmaktadır. Çeviribilim veya doğrudan çeviri ile ilgili teorik bilgi edinmek isteyen herhangi bir okuyucu bu bölümde her türlü ihtiyacını karşılayabilecek öz bilgilere ulaşma olanağına sahiptir.

Üçüncü bölümün ağırlık noktasını ise çevirinin alt dallarından biri olan *edebi çeviri* oluşturmaktadır. Bu bölümde edebi çeviri bütün ayrıntılarıyla alt başlıklar halinde, sistematik bir şekilde açıklanmaktadır: Edebi çeviri yapabilmek için öncelikli olarak edebi metin analizinin nasıl ve hangi yöntemlerle yapıldığını bilmek gerekir. Bundan hareketle bu bölümde daha çok edebi metinlerin dilsel (yüzeysel yapı) ve anlamsal (derin yapı) özelliklerinin analizine yönelik tatmin edici bilgiler yer almaktadır. Devamında ise çeviribilimciler tarafından çokça tartışılan *Edebi metinler çevrilebilir mi? Edebi metin çevirisinde anlam ve vurgu kaymaları oluyor mu? Bu kaymalar engellenebilir mi? İyi bir çeviri nasıl olmalıdır? Bir çevirinin iyi olup olmadığı nasıl ölçülür? Çevirmenin hangi özelliklere sahip olması gerekir?* şeklindeki sorulara bilimsel bir derinlikle yanıt aranmaktadır. Bu soruların konulaştırıldığı alt başlıklar ve bunların içerdiği bilgilerin bilimselliği ve derinliği, dile getirilen sorular üzerine yapılan tartışmaların büyük bir kısmına nokta koyacak niteliktedir.

Bu bölümün diğer önemli bir noktası ise çeviri sürecini anlaşılır bir dille adım adım ele almasıdır. Çeviri aşamaları, çeviride kullanılan malzemeler, çeviri edimini kolaylaştıracak anahtar kavramlar, çeviri kuram ve yöntemleri, strateji ve teknikleri gibi çeviri ile ilgili her kavrama ve alana açıklık getirilmiştir. Böylelikle çeviri ile ilgili bilgi ihtiyacı duyan ve edindiği bilgiyi pratiğe dökmek isteyen her okuyucu bu bölümde aktarılan bilgiler ışığında kişisel çeviri becerisini geliştirme imkânı bulacaktır.

Kaynakça kısmı da kitabın ön plana çıkan özelliklerinden biridir. Yazar, kitabın kaynakçasını olabildiğince kapsamlı tutmuş, dolayısıyla çeviri, çeviribilim, tercümanlık, çeviri yöntem ve teknikleri, uygulamalı çeviri ve ilgili birçok alanda makale, tez, kitap araştırması yapan araştırmacılar, literatür taraması için çok fazla zaman kaybetmeden geniş kapsamlı bir kaynakçaya ulaşabilmektedirler.

Zengin'in kısaca tanıtmaya çalıştığımız kitabı yukarıdaki açıklamalardan da farkedileceği üzere, daha önce yayınlanmış çeviri odaklı çalışmalardan ciddi anlamda farklılıklar taşımaktadır. Sağlam bilimsel bir zemine oturtulan kitap hem teorik hem uygulamalı çeviri konusunda kapsamlı bilgiler içermekte, okuyucunun her türlü beklentilerine yanıt vermekte ve çeviri odaklı her türlü kavram karmaşasını ortadan kaldırmaktadır. Kitap ayrıca çevirinin önemini bir kez daha ortaya koymuş, çeviri sayesinde farklı kültürden insanların birbirleriyle etkileşiminin kolaylaşacağını, kültürel yakınlaşmayla birlikte önyargıların da ciddi anlamda azalacağını ve insanların hayata bakış açılarının genişleyeceğini altını çizmiştir.

Çeviribilim ve çeviri kavramları ışığında edebi çeviriyi konulaştıran bu kitabın, Mütercim-Tercümanlık bölümlerindeki öğretim üyeleri ve öğrenciler başta olmak üzere, çeviri büroları, çeviri ile ilgilenen tüm kişi, kurum ve kuruluşlar ve özellikle yabancı dillerle ilgilenen herkes için vazgeçilmez bir başucu kitabı olacağına inanıyoruz.

Yukarıdaki eksiklikler göz önünde bulundurularak, yabancı dil eğitiminin önemli konularından biri olan ilgeçlerle ilgili yüzeysel ve kalıp bilgi yığınının önüne geçilmesi amacıyla hazırlanan *Her Yönüyle Almanca İlgeçler* adlı kitap, Ankara Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Dursun Zengin imzasıyla Aralık 2016 tarihi itibarıyla kitapçılardaki yerini almıştır. Nika Yayınevi'nden çıkan kitap 409 sayfadan oluşmakta ve ilgeçler konusunu tüm detaylarıyla ele almaktadır.

Kitabın birinci bölümünde ilgeçlerle ilgili genel bilgilere yer verilmiştir. İlgeçlerin öncelikli olarak cümle içinde kullanımlarını içeren bu bölümde isimle birlikte kullanılan ilgeçler, zamirle birlikte kullanılan ilgeçler ve zarfla birlikte kullanılan ilgeçler teker teker örneklendirilmiştir. İlgeçler bu bölümde ayrıca yapısal özelliklerine göre basit, bileşik ve türemiş ilgeçler olmak üzere üç gruba ayrılmış, yapısal özelliklerinin yanı sıra anlamsal özelliklerine de değinilmiştir. Bu bölümde aktarılan bilgiler kitabın ilerleyen bölümlerinde daha detaylı ve açıklayıcı bir şekilde bol sayıda örnekle ele alınmıştır.

Kitabın ikinci bölümünde ise ilgeçler farklı özelliklerine göre gruplandırılmıştır. İlk aşamada tüm ilgeçler durumsal çekim özellikleri (Kasus) belirtilerek toplu bir şekilde listelenmiştir. Bu kitabı diğer benzer kitaplardan farklı kılan özelliği de çok kapsamlı olmasıdır, ki listede toplam 131 farklı ilgece yer verilmiştir. Bu özelliğiyle Zengin'in kitabı *Almanca İlgeçler* konusunu ele alan en kapsamlı çalışma olmaktadır. Bu bölümde ilgeçler söz dizimsel (syntaktisch) özellikleri açısından *isimden önce kullanılanlar* ve *isimden sonra kullanılanlar* şeklinde iki gruba ayrılmış ve örneklendirilmiştir. İlgeçlerin bu özelliklerinin öğrenciler tarafından eksiksiz bir şekilde öğrenilmesi, olası anlatım bozukluğunun da önüne geçilmesi açısından önem arz etmektedir. Söz dizimsel özelliklerinin yanı sıra bu bölümde ilgeçlerin yazımsal (orthographisch) özelliklerine değinilmiş, böylelikle yazım yanlışlarının önüne geçilmesi de sağlanmıştır. Bu bölümün ayırt edici bir diğer yönü ise birden fazla sözcükten oluşan ilgeçler, yabancı kökenli ilgeçler, birbirine zıt anlamlı ilgeçler şeklinde gruplandırmaların yapılmış olmasıdır. Böylelikle öğrencilerin ilgeçleri her açıdan somut bir şekilde özümsemelerinin önü açılmıştır.

Kitabın ilerleyen bölümlerinde sırasıyla *Akkusativ* ile kullanılan ilgeçler (18 adet), *Dativ* ile kullanılan ilgeçler (24 adet), hem *Akkusativ* hem *Dativ* ile kullanılabilen ilgeçler (9 adet) ve *Genitiv* ile kullanılan ilgeçler (81 adet) anlamsal özellikleri ve Türkçe karşılıklarıyla birlikte verilmiştir. Birbiriyle özdeş olarak hazırlanan bu bölümlerde öncelikli olarak ilgili ilgeçlerin listesi, ilgeçlerin her birinin olası bütün anlamları Türkçe ve Almanca cümle örnekleriyle birlikte verilmiştir. Böylelikle öğrenciler aynı ilgecin cümle içindeki farklı anlamlarını örnek cümleler aracılığıyla analiz etme şansına sahip olmaktadır. Bazı ilgeçlerin anlamlarına fotoğraf veya resim aracılığıyla vurgu yapılması ise yine kitabın ayırt edici özelliklerinden biri olarak karışımıza çıkmaktadır.

Kitabın son bölümünde ise ilgeçlerin öncelikli olarak genel bir gruplandırmayla anlamsal özellikleri aktarılmıştır. Örneğin;

Lokale Präpositionen	→	Yer belirten ilgeçler	→	in, hinter, nach
Temporale Präpositionen	→	Zaman belirten ilgeçler	→	an, um, bis

Kausale Präpositionen	→	Neden belirten ilgeçler	→	wegen, trotz, aufgrund...
Modale Präpositionen	→	Durum belirten ilgeçler	→	anstatt, mit, unbeschadet...

Yukarıdaki gruplandırma çok genel bir gruplandırma olduğu için, yazar bu bölümde daha detaylı bir gruplandırma da yapmış, şart bildiren ilgeçleri (konditional), zıtlık belirten ilgeçleri (konzessiv), araç olma durumu belirten ilgeçleri (instrumental) ve amaç belirten ilgeçleri (final) teker teker açıklamış, kitabın sonunda ise tüm ilgeçleri anlamsal özelliklerine göre bir araya getiren bir liste oluşturmuştur.

Yukarıda ana hatlarıyla tanıtmaya çalıştığımız Dursun Zengin'in *Her Yönüyle Almanca İlgeçler* adlı eseri Almanca öğrenen, Almancaya ilgi duyan herkese hitap eden, basit ve net bir üslupla hazırlanan bir kaynaktır. Bireysel olarak Almanca öğrenen, Anadolu liselerinde seçmeli Almanca dersini alan, Üniversitelerin Alman Dili Eğitimi anabilim dalları veya Alman Dili ve Edebiyatı anabilim dallarında öğrenim gören, ÖSYM'nin düzenlediği YDS, YÖK-DİL gibi sınavlara hazırlanan herkesin temel başucu kitaplarından biri olma özelliğine sahip olan bu kitabın, Almancanın yabancı dil olarak öğretiminde büyük bir boşluğu dolduracağı kanısındayız.

Anlama ve Yorumlama Ekseninde Edebiyat. Metin Toprak'ın *Hermeneutik ve Edebiyat*¹ isimli Çalışması

Saniye Uysal Ünalın, İzmir

Edebiyat bilimi kuramları, edebi bir metni okuma, anlama, inceleme ve yorumlama süreçlerini sistematik bir şekilde yönlendiren ve şekillendiren modellerdir, bu bakımdan edebi bir metnin bilimsel nitelikli okunması ve anlamlandırılması aşamasında kullanılan en önemli başvuru kaynaklarını oluşturmaktadır. Germanistik alanında edebiyat bilimi kuramlarını ele alan başvuru kitaplarına göz atıldığında çok çeşitli bir kuram ve yöntem yelpazesıyla karşılaşmak mümkündür. Edebiyat bilimine damgasını vuran “kültürel dönüş”ün (“kulturwissenschaftliche Wende”/“cultural turn”) etkisiyle, edebi metin okuma sürecinde özellikle metin dışı unsurlar göz önünde bulundurulmaya başlanmış ve salt metin odaklı okumalar geri planda bırakılmıştır. Ancak, hermeneutik edebiyat bilimi kuramları açısından belirleyici niteliktedir. Örneğin yapısalcılık gibi metnin yapısal ve dolayısıyla edebi metni edebi yapan dilsel özelliklerine odaklanan bir kuram, özellikle hermeneutik kuramına karşıt bir duruş sergilemesi açısından aslında bununla da ilişkilidir. Öte yandan hermeneutik, günümüzde kültürlerarası edebiyat bilimi (Interkulturelle Literaturwissenschaft) kapsamında da kültürel “öteki”yi anlama konusunda devreye giren ve başvurulmuş bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hermeneutik ve Edebiyat isimli kitabında Metin Toprak, temelleri Antik döneme kadar uzanan, ilk başlarda kehanetleri ve daha sonrasında teolojik ve hukuksal metinleri anlama amaçlı ortaya çıkan ve “bir anlama öğretisi” (s. 10) olması bakımından edebiyat bilimi tarafından da büyük ilgi gören bu kuramı detaylı ve kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. İlk kez 2003 yılında yayımlanan kitabın gözden geçirilmiş ve genişletilmiş ikinci baskısı 2016 yılında yapılmıştır. İki ana bölümden oluşan toplam 312 sayfalık çalışmanın giriş, sonuç ve kaynakça bölümlerinin yanı sıra, çalışmada ek olarak bir ilk niteliği taşıyan “Türkçede Hermeneutik Kaynakçası” bulunmaktadır. Çalışmanın başlıca amacı, hermeneutik kuramının “günümüzde alımlama kuramı aracılığıyla aldığı yeni duruşun”u, “hangi koşullar çerçevesinde kazandığına, bu özelliğinin hermeneutiğin en başından itibaren üstlendiği görevle ilişkilendirilip ilişkilendirilmeyeceğine yanıt aramaktır” (s. 32).

Yazar, kitabının giriş bölümünde “hermeneutik” kavramı ve kuramına ilişkin edebiyat bilimi açısından önemli olan noktalara değinir. Bu bağlamda, öncelikle bir edebiyat okurunun edebi eser okuma esnasında her türlü anlama sorunu ile karşılaşmasının doğal bir olgu olduğundan bahseder (s. 9). Bununla ilgili Toprak şunu ifade etmektedir: “Bu nedenle yorumcunun yaptığı iş, metnin içerisinde bulunduğu inandığı ve çoğu kişinin farkında olmadığını düşündüğü bu ‘gizli’ anlamı bulup onu belli bir bilgiye dönüştürdükten sonra başkalarıyla paylaşmaktır” (s. 9). Yazar, hermeneutik kavramının “ilk kez 17. yüzyılda Johann Conrad Dannhauer tarafından”

¹ Metin Toprak: *Hermeneutik ve Edebiyat* (2016). Dergâh Yayınları: İstanbul. 312 s. ISBN: 978-9759957070.

kullanıldığına “ve başlangıçta teolojinin bir yan kolu görevini” gördüğüne, “ancak zamanla filoloji ve hukuku kapsayacak biçimde belli metinler için kurallar üreten bir alana” (s. 12) dönüştüğüne değinir. Yazar, kuramın “doğru anlamı bulma” çabasına yönelik bilhassa 20. yüzyılda Susan Sontag veya Hans Magnus Enzensberger gibi isimler tarafından dile getirilen eleştirilerinden yola çıkarak, çalışmasında “hermeneutiğin tekrar ortaya çıkıp, modern edebiyat yapıtının yorumlanması için hangi önerileri ortaya attığına” (s. 30) bakmanın yararlı olacağını savunur.

Toplam yedi alt başlıktan oluşan çalışmanın “Hermeneutik” isimli ilk ana bölümünde kuramın tarihsel gelişimi ve değişim aşamaları özellikle felsefi boyutlarıyla ele alınmaktadır. Burada ilk olarak Antik dönem filozoflarına kadar uzanan “gramatik” ve “alegorik” yorumlama yöntemleri arasındaki rekabetten bahsedilir (bkz. s. 34-35). Yazar, Antik dönemde Homeros’un yapıtlarının ve Ortaçağ’da kutsal metinlerin alegorik yöntem aracılığıyla ne şekilde yorumlandığını örneklerle gösterir. Üçüncü alt bölümde ise Luther’in Alman kültür tarihindeki öneminden ve bununla ilintili olarak da alegorik yöneme yönelik eleştirel tutumundan bahsedilir. Bir sonraki alt bölümde Toprak, Friedrich Schleiermacher sayesinde “hermeneutiğin ‘anlamanın bilimi’ olarak evrenselleştirilmesine ön ayak” olduğunu vurgulamakta ve Schleiermacher’in “hermeneutiğin evrenselleştirilmesi sürecine nasıl bir katkı sağladığını” (s. 57) ele almaktadır. Bu bölümde Toprak, Schleiermacher’in eşit oranda önem verdiği ve birbirini tamamlayan “gramatik” ve “psikolojik açıklama” yönteminden ana hatlarıyla bahseder. Schleiermacher’in savunduğu hermeneutik okumanın amacını yazar şu şekilde özetlemektedir: “Amaç verilen metni yeniden yapılandırmak veya yeniden yapılandırarak anlamaktır.” (s. 81) Schleiermacher’in fikirleri üzerinden ilerleyerek hermeneutik kuramı açısından önemli olan Wilhelm Dilthey ise bu bölümün beşinci alt başlığını oluşturmaktadır. Burada Dilthey’in tin bilimleri ile doğa bilimleri arasındaki ayrıma yönelik temsil ettiği duruştan ve bu bağlamda Dilthey’in bilhassa “doğa bilimlerinin ‘anlatma’ yönteminin karşısına [...] tin bilimlerinin yöntemi olarak ‘anlama’yı” (s. 84) koyması ile hermeneutiğe yeni bir boyut kazandırdığından bahsedilmektedir. “Anlama” olgusuna ilişkin ise yazar öncelikle Dilthey’in felsefi düşünceler de içeren “temel anlama” ile “yüksek anlama” ayrımını ele alır ve sonrasında ise “açıklama ve yorumlama” kavramları üzerinde durur. Bir sonraki alt bölümde hermeneutiğin ‘geleneksel’ olarak adlandırılabilir bu açıklamalarına karşın Martin Heidegger tarafından 20. yüzyılda bu kurama kazandırılan varoluşsal ve dolayısıyla felsefi boyutlardan bahsedilmektedir. Bu bölümde yazar, Heidegger’in insanın “varoluşuna” ve “fırlatılmışlığına” ilişkin felsefi düşüncelerini ele alır ve insanın bu fırlatılmışlık olgusuna yönelik yüklemeye çalıştığı anlama çabasına değinir (s. 108-109). Burada Heidegger’e göre hermeneutiğin amacının “bu anlama sırasında devrede olan unsurla, dolayısıyla insanı, nasıl bir varolan olduğu konusunda aydınlatmak” (s. 108) olduğu tespit edilmektedir. Yedinci alt bölümde yazar, Hans-Georg Gadamer’in “sorduğu felsefi sorunun [...] bir bütün olarak insana özgü dünya deneyimi ve yaşam pratiğine yönelik olduğunu”nun (s. 117) altını çizer. Anlama olgusunun ise Gadamer’e göre sadece “derinleşme” (s. 117) vasıtasıyla gerçekleştirilebileceği vurgulanmaktadır. Gadamer’de anlama olgusunu şekillendiren ve hermeneutik kuramı bağlamında “önyargı ve otorite”, “farklı anlama” ve “ufuk erimesi/ kaynaşması” gibi önemli olan kavramlar üzerinde de durulmakta ve ayrıca onun estetik anlayışı bağlamında da “sanat-gerçeklik ilişkisi” mercek altında alınmaktadır.

Çalışmanın “Hermeneutik ve Edebiyat” başlıklı ikinci ana bölümünde öncelikle edebiyat nedir sorusu ele alınmakta ve Aristoteles ile Platon’un şair/edebiyat tanımlarına göz atılmaktadır. Platon’un şairi “hiçbir yaratıcı yönü olmayan bir araç” olarak kabul ettiğini, Aristoteles’in ise bu yaratıcılık durumunun “sadece gerçekliği en ideal biçimde taklit etme işlevi için” gerekli olduğunu vurgulamaktadır (s. 152). Bu şair/sanatçı/edebiyat algısının Aydınlanmanın etkisiyle 18. yüzyılda nasıl yeni bir boyut kazandığı anlatılmakta ve “deha” kavramının önemi üzerinde durulmaktadır. Bireysel ve özgün nitelikleriyle ön plana çıkan edebiyat eserinin “artık kendi başına bir anlam taşıyıcı olarak algılanmaya başlanması”, Toprak’a göre “bu ürünlerin de hermeneutiğin çalışma alanı içerisinde yer almaya” (s. 158) başlaması anlamına gelmektedir. Edebiyat ile ilgili sunulan bu ön bilgileri, hermeneutiğin önemli temsilcilerinin doğrudan edebi metni yorumlamaya ilişkin öne çıkardıkları hususlar takip etmektedir. İlk alt bölümde Schleiermacher’in önermiş olduğu “karşılaştırmalı” ve “sezgisel” yöntemlerin “edebiyat metnine uygulandığında, öne çıkan en önemli unsurlardan birisi”nin “yazar ve metin arasında oluşturulan sıkı bağ” (s. 168) olduğu vurgulanmakta; dolayısıyla, Schleiermacher tarafından savunulan yöntemin nesnellikten çok “sezgisel” bir kesinlik” (s. 173) içerdiği tespit edilmektedir. “Dilthey ve Yorumcunun Doğuşu” başlıklı alt bölümde yazar, 19. yüzyılda pozitivistin ne şekilde edebiyata uyarlandığından bahsettikten sonra Dilthey’in bu yönetime karşıt bir tutum olarak tin bilimlerini koyduğunu vurgular. Çünkü Toprak’ın tespitine göre Dilthey ile birlikte “tin” kavramıyla anlama olasılığının en önemli şartlarından birisi ifade” (s. 188) edilmektedir. Burada özellikle Dilthey’in hermeneutik yaklaşımında yorumcunun hangi nedenlerden dolayı yazarın önüne geçtiği üzerinde durulmakta ve bu bağlamda edebiyat eserinin ortaya çıktığı zamansal artalana işaret edilmektedir. Dilthey ve Schleiermacher’e karşıt bir tutum sergileyen ve felsefi bir hermeneutiği temsil eden Hans Gadamer ise edebi eseri anlama sürecinde bir bakıma daha sonraları Postmodernistlerin tespit ettiği “yazarın ölümü” görüşü ile bağlantı kurulabilecek düşünceleriyle öne çıkar (s. 196). Dördüncü alt bölüm olan “Öteki ve Edebiyat: Ötekini Anlamada Edebiyatın Rolü” başlığı altında ise Gadamer’in anlama konseptinin edebiyat okuruna sunulan bir “anlama biçimi” olarak “yabancı olanı da, yani farklı kültürlerden edebiyat yapıtlarını anlamak için de geçerli hâle” (s. 204-205) gelebileceğinin altı çizilmektedir. Edebi eserleri inceleme aşamasında “yazara” hangi dönem itibarıyla, ne ölçüde ağırlık verildiği veya verilmediği “Yazarın Yeni İşlevi” başlıklı alt bölümün konusunu oluşturmaktadır. Schleiermacher ile başlayan yazar-yapıt ilişkisinin 20. yüzyıl başlarında ciddi eleştiriye maruz kalmasından ve buna bağlı olarak da yazarı veya yazarla ilgili faktörleri edebiyat bilimsel çalışmalara dâhil etmenin pek tercih edilmemesinden bahsedilmektedir. Aynı zamanda, özellikle postmodernist yaklaşımların edebiyat kuramlarının yazar anlayışının etkisi üzerinde durulmaktadır (Foucault ve Barthes). Toprak bu bölümde yazar odaklı edebiyat okumalarındaki farklı bakış açılarını iki alt başlık altında ele almaktadır: “yazarın amacı” ve “yazarın işlevi” (s. 216). Çalışmanın son alt bölümünde ise “okuru” ön plana çıkaran ve hermeneutiği özellikle Gadamer’in fikirlerini temel alarak bir bakıma güncelleştiren “alımlama estetiği” üzerinde durulmaktadır. Hermeneutiğin 20. yüzyılda modern edebiyatı yorumlama konusunda yetersiz kalması sonucunda “Hans-Robert Jauss aracılığı ile ‘alımlama estetiği’ adı altında tekrar işlerlik” (s. 246) kazanması söz konusudur. Burada Jauss’un “okuma ediminin yaşam üzerindeki etkisini Alımlama Kuramı’nın merkezine” (s. 248) yerleştirdiğinden bahsedilmekte ve okurun ne ölçüde bir “anlam oluşturucu” (s. 257) olarak tanımlanabileceği sorusu üzerinde durulmaktadır. Burada alımlama estetiği

bağlamında önemli olan ve edebiyat eserlerini okurken “okura ne olduğu” (s. 259) sorusuyla ilgilenen Wolfgang Iser’in özellikle “boş alan” kavramına ilişkin düşüncelerine de yer verilmektedir.

Çalışmasının sonuç bölümünde yazar, hermeneutik kuramının çalışma boyunca tanıtılmış ve tartışılmış olduğu, birbirini izleyen veya birbiriyle çelişen çeşitli temsilcilerinin farklarını özet niteliğinde ve ana hatlarıyla ortaya koymaktadır. Öte yandan, hermeneutik kuramının yorumlayan ve okuyan kişiyi temel alması nedeniyle “nesnellikten, genel geçerlikten” uzaklaştığı (s. 278) gerekçesiyle eleştirildiği vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra Toprak, hermeneutiğin geçirdiği değişime göz atmakta, burada “yazar” kutbundan “okur” kutbuna giden dönüşüme dikkat çekmekte ve okurun “aktif bir anlam oluşturunca” (s. 281) dönüştüğünün altını çizmektedir.

Metin Toprak’ın *Hermeneutik ve Edebiyat* isimli bu çalışması, hermeneutik kuramının tarihsel gelişimini, en önemli temsilcilerinin yapmış oldukları farklı vurguları ve getirdikleri yeni perspektifleri birbiriyle ilişkilendirerek hem felsefi hem de edebiyat eserleriyle ilgili olan düşüncelerine temas ederek kapsamlı bir biçimde ele almıştır; bu bakımdan, edebiyat kuramları ve özellikle de hermeneutik ile uğraşanlar ve ilgilenenler için detaylı bir başvuru kitabı niteliği taşımaktadır.



(Trans-)Kulturelle Konzepte von Raum und Zeit in der Literatur Ilija Trojanows

Transkription einer philosophischen Darstellung der Gegenwart aus ausgewählter Literatur durch den Präsenzworkshop mit Ilija Trojanow¹

Max Florian Hertsch, Özlem Demirci, Mutlu Er, Begüm Kardeş, Ankara

Öz

İlija Trojanow'un Eserlerinde (Trans-) Kültürel Mekân ve Zaman Kavramları

Çağımızın Felsefi Tanımının Deşifresi - İlija Trojanow'un Katılımıyla Gerçekleşen ve Seçili Eserlerinin Ele Alındığı Çalıştayın Yansımaları

Ankara Almanya Büyükelçiliği'nin Kültür Bölümü, DAAD - Bilgi ve Danışma Merkezi Ankara ile Hacettepe Üniversitesi iş birliğiyle düzenlenen İlija Trojanow'un Eserlerinde (Trans-) Kültürel Mekân ve Zaman Kavramları konulu çalıştay, 2016 güz döneminde gerçekleştirildi. Yüksek Lisans ve Doktora öğrencilerinin katıldığı programın odak noktasını yabancılık, göç, transkültür, mekân ve zaman kavramları oluşturdu. Yazar, eserlerinde kültürlerarası kimliklerin var olmasıyla gelişen yabancılık, ret, kimlik ve aidiyet bunalımı gibi boyutları ele almaktadır. Ait olunan kültüre yabancılaşma ve değişen bakış açısını ise *Der Weltensammler* adlı eserinde sorunsallaştırmaktadır.

Çalıştayda *Der Weltensammler* adlı romanın yanı sıra diğer eserler de ele alındı. Genç bilim insanı adaylarının, öncelikle kültür analizi ile edebiyat bilimi yöntemleri ve uygulamaları başlıklı iki seminare katılarak, teorik bilgi edinmeleri sağlandı. Hiç kuşkusuz etkinliğin en önemli noktası, öğrencilerin eserlerden yola çıkarak hazırladıkları varsayımları bizzat yazara sorabilmeleriydi. Söz konusu bilgileri bilim dünyasına aktarabilmek adına çalıştay süresince kayıt alındı ve ardından yazıya döküldü. Bu çalışmanın amacı, İlija Trojanow'un edebiyat ve felsefe anlayışına ışık tutmak ve eserlerinin kavranmasına katkıda bulunmaktır. Etkinlikte ele alınan yazara ait diğer eserler:

Meine Olympiade: Ein Amateur, vier Jahre, 80 Disziplinen

Der Weltensammler

Der überflüssige Mensch

Macht und Widerstand

Zu den heiligen Quellen des Islam: Als Pilger nach Mekka und Medina

Die Versuchungen der Fremde: Unterwegs in Arabien, Indien und Afrika

Döner in Walhalla oder welche Spuren hinterlässt der Gast, der keiner mehr ist

Hazırlık seminerlerinde konu ile ilgili ayrıntılı bilgi edinen katılımcılar, tartışma konusu olabilecek varsayımlar hazırlayarak, çalıştay süresince İlija Trojanow'a sorma fırsatı bulabildiler. Bu çalışmada, eserlerin kısa bir özetini ve yazarın varsayımlara - kısmen de olsa - felsefi bir yaklaşım sunan cevapları yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: İlija Trojanow, Mekân, Zaman, Edebiyat, Kültür, Vatan, Kültürlerarasılık.

¹ Einsenddatum: 26.04.2017

Abstract

Die Kulturabteilung der Deutschen Botschaft Ankara, das DAAD-Informationszentrum Ankara und die Hacettepe Universität boten im Wintersemester 2016 für interessierte Masterstudierende und Doktoranden ein Workshop-Seminar zu transkulturellen Konzepten von Zeit und Raum in den Werken Ilija Trojanows an. Konzepte von Fremdheit, Migration, Transkulturalität sowie Raum und Zeit standen besonders im Fokus der Veranstaltung. In seinen Werken wirft Trojanow den Blick auf die Ausbildung interkultureller Identitäten und die damit einhergehenden Dimensionen von Fremdheit, Ablehnung und Identitäts- bzw. Zugehörigkeitsdiffusionen. Die Entfremdung von der eigenen Kultur und den damit verbundenen Perspektivwechsel thematisiert Trojanow unter anderem in seinem Werk *Der Weltensammler*.

In diesem Seminar stand jedoch nicht nur der Roman *Der Weltensammler* im Vordergrund, sondern unterschiedlichste Literatur Trojanows. Angeleitet wurden die Nachwuchswissenschaftler über zwei Präsenzseminare zum Thema Kulturanalyse und Anwendung von Methoden in der Literaturwissenschaft. Der Mehrwert des Workshop-Seminars bestand darin, dass die Studierenden Fragen aus den Werken anhand von Hypothesen direkt an den Autor stellen konnten. Um diese auch anderen Wissenschaftlern nicht vorzuenthalten, entschied man den Workshop aufzunehmen und im Anschluss zu transkribieren. Dieses Transkript bietet eine Stellungnahme über die Literatur und Philosophie Ilija Trojanows an und trägt gleichzeitig zum Textverständnis seiner Werke bei. Folgende Werke Trojanows wurden für den Workshop ausgewählt:

Meine Olympiade: Ein Amateur, vier Jahre, 80 Disziplinen;

Der Weltensammler.

Der überflüssige Mensch

Macht und Widerstand

Zu den heiligen Quellen des Islam: Als Pilger nach Mekka und Medina

Die Versuchungen der Fremde: Unterwegs in Arabien, Indien und Afrika

Döner in Walhalla oder welche Spuren hinterlässt der Gast, der keiner mehr ist

Die Studierenden, die sich eingehen mit der Literatur in Vorlauf-Präsenzseminaren beschäftigt hatten, entwarfen (kontroverse) Hypothesen, die sie Herrn Trojanow im Workshop vortrugen. Folgende Transkription widerspiegelt einen Abriss über die Literatur Trojanows und zeigt gleichzeitig Antworten, die zum Teil auch aus einem sehr philosophischen Terminus entspringen.

Schlüsselwörter: Ilija Trojanow, Raum, Zeit, Literatur, Kultur, Heimat, Transkulturalität.

1) Hypothesenkomplex zum Werk *Macht und Widerstand* (Özlem Demirci)

In Bezug auf das Kulturkonzept von Herder, der Kulturen als in sich geschlossene Kugeln, autonome Inseln ansieht und das Transkulturalitätskonzept von Welsch, das ein Durchdringen und Verflechten von Kulturen vorgibt, ist es interessant zu erfahren, wie Sie selbst Ihr Kultur- oder Identitätskonzept ansehen?

Ich habe keine bulgarische Identität, ich glaube nicht einmal, dass es eine bulgarische Identität gibt. Ich glaube das Konstrukt einer nationalen Identität ist ein rein ideologisches Konstrukt, es hat rein politische Absichten und Ursprünge. Dadurch, dass ich in der deutschen Sprache schreibe, hat es natürlich eine gewisse Dominanz [das ist richtig]. Andererseits ist die deutsche Sprache, deswegen liebe ich sie sehr, extrem flexibel und dass alle Autoren, die so wie ich von wo anders herkommen, dass wir das vollbracht haben - die deutsche Sprache so zu verändern, dass man unsere Anwesenheit hier anmerkt. Die deutsche Sprache ist inzwischen eine andere. Ein ganz einfaches Beispiel: Es gibt einen Roman von mir, der heißt *Der Weltensammler*. Das Wort gab es nicht bevor ich diesen Roman geschrieben hatte, aber inzwischen [erst neulich bin ich in Stuttgart am Hauptbahnhof entlanggegangen, da war eine riesige Anzeige, dort stand:

Der Weltensammler da habe ich mir gedacht [ist], das Wort ist jetzt [schon] normal in die Sprache eingegangen.

Ich weiß aber nicht, ob das eher eine komplementäre Beziehung ist anstatt einer antiterministischen. In diesem Satz klingt es nach Konflikt oder Konfrontation. In der Art und Weise wie ich es erlebe, ist es eher komplementär und die Form der Unterdrückung sehe ich eher darin, dass man von den Anderen auf etwas reduziert wird. [Das kennen Sie ja wahrscheinlich alle, dieses – ganz banal: Die Frage wo kommen Sie denn her? Nur weil man aufgrund, zum Beispiel, des Namens irgendwie vielleicht anders klingt. Deswegen ist es ja sehr interessant in der Geschichte der Migration, dass Migranten sehr oft Ihren Namen verändert haben. [Die haben dann bestimmt, das] Was [zum Beispiel] in der Geschichte der USA Gang und Gebe ist – wenn man so schwierige Namen hat wie die türkischen, dann wird dann ein Umlaut weggeschnibbelt oder ein paar Konsonanten entfernt, damit der Name irgendwie anschmiegsamer ist für die Gastgeberkultur. Das macht mir eigentlich eher zu schaffen, die vermeintliche Reduktion durch andere Menschen auf eine Identität, die sie sich vorstellen. Ich erlebe es eher als [im Sinne des türkischen Wortes] ein *türlü güveç* – ein Eintopf unterschiedlicher Einflüsse und das Entscheidende finde ich, dass alle Geschmacksnoten spürbar werden, dass nicht eine Geschmacksnote alle anderen überwiegt, sondern dass man zu einem Gemisch kommt, zu einem *Güveç*, das tatsächlich die vielen Bestandteile eher verstärkt als minimiert.

Was ist Zeit - Wie nahmen Sie Zeit als Flüchtling war? Was denken Sie über die gegenwärtige Lage der Flüchtlinge? Gerade auf Seite 46 in ihrem Werk schreiben Sie dazu: „Beim Verhör wandelt sich Zeit in Schmerz. In der Zelle wandelt sich Zeit in Erinnerung.“

Gut, dass Sie das fragen. Der Roman hat sich tatsächlich sehr intensiv mit Zeit beschäftigt und mit den verschiedenen Wahrnehmungen von Zeit je nachdem wo man ist. Der politische Häftling, der im Gefängnis ist, nimmt Zeit ganz anders wahr wie jemand der aufgrund politischer Gründe auf die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, weil die Vergangenheit ihm Gegenwart und Zukunft verbaut, fixiert ist. Deswegen hat er eine ganz andere Beziehung zur Zeit. Diese ganzen Komplexitäten habe ich versucht in dem Roman zu behandeln. Ich kann mich daran erinnern, dass Zeit sich als Flüchtling in Warten umwandelt - in eine Wartezeit. 6 Monate in Deutschland in Zirndorf [bei Nürnberg]. Wobei 6 Monate sind relativ kurz. Die jetzigen Flüchtlinge müssen wohl Jahre warten. Dieses Warten ist extrem problematisch, weil es zu einer Lehrzeit wird. Es ist tatsächlich so als sei das normale Leben eingefroren und man kann aus eigener Energie heraus diese Uhr nicht wieder zum Laufen bringen. Zumindest ist man dann auswärtigen Prozessen unterlegen und muss in einer Form des auferzwungenen Fatalismus warten. Es gibt eine Welt um einen herum, die man nicht versteht und Gesetze, die einem nicht geläufig sind und die einem in irgendeiner Weise wieder erlaubt, dass die Uhr des eigenen Lebens weitergeht und das ist tatsächlich ein großes Problem für Flüchtlinge.

Was kann man über die gegenwärtige Lage denken? Die gegenwärtige Lage hat sich eigentlich global gesehen nicht verändert. Die gegenwärtige Lage ist die Lage wie vor 10 oder 20 Jahren. Ich bin in Kenia aufgewachsen und seit ich zurückdenken kann, gibt es, ich weiß zwar nicht ob es geläufig ist, dort die größte Stadt, die auf keiner

Landkarte überhaupt verzeichnet ist, im Norden Kenias. Dort wo die ganzen somalischen Flüchtlinge angekommen sind. Sie heißt Dadaab². Ich habe zu ihr eine persönliche Beziehung, weil mein Vater, er ist Wasserbauingenieur und er hat die Wasserversorgung für dieses Lager bereitgestellt – für anfänglich 13.000 Menschen, aber heute leben dort 800.000 Menschen in einem Lager, das quasi nicht existiert, administrativ nicht existiert. Das sind Sachen, die es seit Jahren und Jahrzehnten gibt. Was für mich eher positiv ist, ist dass der reiche Westen jetzt gezwungen ist, sich mit der Sache auseinanderzusetzen, da es nicht im fernen Kenia oder in andern Ländern ist, sondern es steht vor der eigenen Haustür. Es [ist] nicht so wie dass Pakistan einige hunderttausend afghanische Flüchtlinge aufgenommen hat. Sofern sind die überwiegend von dem reichen Norden und Westen produzierten Probleme jetzt auf einmal vor der eigenen Haustür und das hat auch ein bisschen dazu geführt, dass es bei jenen, die nachdenken können und nachdenken wollen, eine Einsicht gibt, dass es auf diese globalen Probleme auch nur eine globale Lösung gibt. Andererseits führt das auch zu einem erstarkten Protektionismus, zu einer nationalen Isolation, die mich auch zum Nachdenken anregt.

Die Flüchtlinge sind eine Provokation und der muss man begegnen und das Resultat ist, glaube ich, dann wirklich eine bessere Welt oder [wenn nicht], eine Rückkehr zur Barbarei. Dieser Kampf ist, so glaube ich noch nicht entschieden. Deswegen – spannende Zeiten.

Was ist Widerstand? Wie sehen Sie die gegenwärtige Lage der Türkei? Gibt es Widerstand? “Somit wurde die Vermutung bestätigt, dass nur ein Verrückter in aussichtslosen Zeiten Widerstand leisten konnte” (Trojanow 2015: 300).

Ich hatte ein Streitgespräch in Istanbul auf der Buchmesse mit einem deutschen Philosophen namens Wilhelm Schmid³, der gesagt hat oder besser gesagt genau diesen Satz paraphrasiert hat, obwohl er mein Buch nicht gelesen hatte. Er sagte, wenn Widerstand zwecklos ist, dann ist es unsinnig den Widerstand auszuüben, man soll sich eher zurückziehen. Es gibt den schönen deutschen Ausdruck “Innere Immigration” aus der Nazizeit. Man soll sich zurückziehen, seine Energien sparen, wie er sagte, obwohl er gar kein Schwabe ist, um dann zu warten auf den Moment in dem quasi ein destabilisiertes System sich aus sich herauskristallisiert – ich habe eigentlich keine Idee, wie dies passieren soll – und dann kann man im richtigen Moment [den Widerstand leisten]. Das, so würde ich sagen, ist die neoliberale Definition von Widerstand, d.h. man kann den Widerstand messen und in irgendeiner Art eine Kosten-Nutzenrechnung oder eine doppelte Buchführung des Widerstands vornehmen – das halte ich aber für völlig naiv und an den Realitäten vorbei.

Ich glaube es gibt eine Energie des Widerstands, die zu bestimmten Traditionslinien führt, gerade in solchen Ländern, in denen es immer wieder Widerstand gegeben hat, ist es auch spürbar, dass die Macht dann vorsichtiger reagiert. In Ländern, in denen der Untertanengeist vorherrscht, ist es tatsächlich so, dass die Arroganz und die Omnipotenz der Macht freier walten kann.

² Flüchtlingslager im Norden Kenias an der somalischen Grenze (vgl. Laurien 2015).

³ Deutscher Philosoph (vgl. Schmid 2014).

Die Lage in der Türkei ist eine sehr spannende, da die Türkei wenig soziale Rebellion erlebt. Marxistisch gesprochen würde das heißen, Klassenkämpfe hat es in der Türkei ja relativ wenig gegeben. Wenn man sich die letzten 50 Jahre anschaut: Widerstand kam ja sehr stark aus den Universitäten. Seit den 60er Jahren waren es immer wieder Wellen von Generationen von kritischen Studenten. Gestern wurde darüber geredet, dass es Universitäten gibt, die kritisch oder linksliberal sind – oder wie man es nennen soll – und andere eher konservativ sind. In den USA ist es ähnlich. Wenn man in Berkley studiert, dann wissen alle, dort gibt es wirklich eine Nische oder Quelle des Widerständigen. Und es gibt immer wieder ein Eintreten oder eine Machtergreifung des Militärs. Interessant ist auch, ich war am Montag in der verbliebenen Redaktion der *Cumhuriyet*⁴ und der Leiter der Stiftung, die *Cumhuriyet* ist ja finanziert von einer Stiftung, und der Leiter⁵ von dieser, ein alter Mann, mindestens 75 Jahre alt, sagte dann als allererstes und das ist das Privileg von älteren Menschen, die können Phänomene in große politische Bürden einordnen. Naja, es ist jetzt nicht viel anders als 1971 und 1980. Und im Gegensatz zu heute war es 1980 eigentlich schlimmer.

Ich habe dann im Internet recherchiert. Und ja richtig, es wurden fast 200.000 Menschen verhaftet und es gab fast 500 Leute, die zu Tode gefoltert wurden und ca. 50 Exekutionen. Es ist, so glaube ich, immer ganz nützlich, wenn man sich in der Nervosität, in der Ohnmacht zurückerinnert. Das sind immer wieder so Wellen. Das, was ich in Istanbul erlebt habe, drückt sich durch eine kleine Gruppe von Menschen aus, die Widerstand ausüben. Schriftsteller, Verleger, Aktivisten, NGOs, was an der Gesamtbevölkerung gemessen ein sehr kleiner Ausschnitt ist. So lange der Widerstand von so einer kleinen Gruppe geleistet wird, ist es symbolisch, immens existenziell wichtig aber machtpolitisch natürlich marginal. Die Frage ist natürlich, in wie weit können solche Energien größere Koalitionen schmieden, größere Emotionen ansprechen, so dass dieser Widerstand eine kritische Masse drückt, die dann zur Veränderung führt. Der Ostblock war ja ein gutes Beispiel. Es gab dort viel Widerstand von den Intellektuellen. Über viele Jahre hinweg waren auch viele im Gefängnis. Polen ist hierfür ein gutes Beispiel. 1980 kam es hier zur *Solidarność*⁶, in den Gewerkschaften gab es über 6 Mio Mitglieder – erst dann wurde der Untergang des kommunistischen Systems eingeleitet. Dieser Widerstand ist von den Universitäten und intellektuellen Zirkeln, von den kleinen Grüppchen disseminiert in die weite Gesellschaft. Und wie das in der Türkei passieren sollte, dazu fehlen mir die konkreten Ansätze. Es bleibt auf jeden Fall spannend.

Ein vertrautes Leitmotiv: “Ich war fein raus, weil ich schon durch die Mühle gedreht wurde, sie hingegen mussten die schweren Qualen der Ungewissheit ertragen” (Trojanow 2015: 124). Aus welchem Grund gründeten Sie diesen Satz? Ist der Karzer besser als Ungewissheit?

Wenn man viel recherchiert, dann ist es toll, dass man auch sehr viel lernt. Das Lernen besteht hier nicht nur aus Tatsachen, denn die kann man ja irgendwann einmal nachlesen, sondern Lernen verdichtet sich zur Erkenntnis. Und das ist eigentlich das

⁴ seit 1924 bestehende, kemalistisch orientierte türkische Zeitung (vgl. Incesu 2014).

⁵ Orhan Erinç als Inhaber und Chefredakteur der Zeitung *Cumhuriyet* und Leiter der Stiftung *Cumhuriyet* (vgl. Kongar 2003).

⁶ unabhängige, selbstverwaltete Gewerkschaft in Polen in den Jahren 1980/81 (vgl. Weber 1987).

Fundament guter Romane, dass der Romancier etwas erfahren hat, das die Qualität von einer Kenntnis hat. Ich habe viele Sachen erfahren. Darunter das mir die politischen Häftlinge erzählt haben, dass sie sich im Gefängnis sehr frei gefühlt haben. Außerhalb des Gefängnisses gibt es in einer Diktatur natürlich unglaublich viele Ängste. Wie das Wort Ungewissheit, Misstrauen – man weiß nicht wer denunziert, wann es plötzlich an der Tür klopfen kann.

Bei den Leuten, die ich in Istanbul getroffen habe, ist es sehr auffällig: es wurde immer wieder gesagt, es könnte sein, dass ich morgen verhaftet werde. Im Gefängnis ist ja alles klein. Man denkt immer, schlimmer als das kann es ja irgendwie nicht werden. Und das führt paradoxerweise zu einer Art Befreiung. Im Gefängnis wird auch völliger Klartext geredet, denn man muss sich nicht mehr verstecken. Es gibt keinen Grund mehr sich euphemistisch oder verklausuliert zu äußern. Der Konflikt ist völlig evident, offen und natürlich schmerzhaft für die Häftlinge. Aber die allermeisten, die aus politischen Gründen ins Gefängnis gewandert sind – und mit denen ich gesprochen habe – bedauern es nicht. Der andere Satz hängt mit der Wohnung in der ich aufgewachsen bin zusammen. Die wurde von der Staatssicherheit abgehört und ich habe die Dokumente zu Hause. Es sind Gesprächsprotokolle und sie bringen mich in die Position, dass ich nachvollziehen kann, was die Erwachsenen gesprochen haben, als ich noch ein Baby war. Da ist natürlich unglaublich viel Banales drin. Das Interessante aber ist, dass wenn die Staatssicherheit ihren Blick einmal auf einen Verdächtigen richtet – alles verdächtigt wird, auch das Banale. Man wird dann zum Beispiel beschuldigt, etwas zu verheimlichen.

Und meine Großmutter sagt dann auch einen ganz interessanten Satz zu meinem Großonkel, der schon über ein Jahr im Gefängnis war, sie sagt, weil es wieder einen Grund zur Annahme gibt, dass er verhaftet wird und die ganze Familie zu Schaden kommen könnte: „Na du hast dich an die Schmerzen ja schon gewöhnt, aber was soll ich machen, ich kann nachts nicht mehr schlafen!“

Und das fand ich sehr interessant, dass demjenigen, der Jahre im Gefängnis saß quasi ein Vorwurf daraus gemacht wird, dass es für ihn schon normal zu sein scheint, die Folter, die Einzelhaft. – Aber wir normalen Bürger in Anführungszeichen, wir haben das Recht uns zu fürchten, weil wir nicht durch diese Erfahrung gegangen sind. Das fand ich interessant, weil es in vielen Varianten immer wieder vorkommt und diskutiert wird – die Frage wieso Menschen kleinmütig sind, ihre Mitbürger denunzieren, das sind ja klare, zentrale, existenzielle, menschliche Fragen.

2) Hypothesenkomplex zum Werk *Der Weltensammler* (Begüm Kardeş, Selda Koçak)

Das ständige Reisen Burtons und seine Versuchung sich in die vorgefundene Gesellschaft einzumischen, sorgt dafür, dass er seine eigene kulturelle Identität/ Heimat verliert bzw. sich nicht mehr danach sehnt. „Ortswechsel bedingen Glaubenswechsel (...) Wieso haben wir so viele verschiedene Formen unseres eigenen Glaubens? Weil die Anforderungen an den Glauben im Wald anders sind als in der Ebene oder in der Wüste. Weil die Gewürze vor Ort den Geschmack des gesamten Gerichtes verändern“ (Trojanow 2007: 107). „Hinduismus ist passé mon cher ami, ich wende mich nun dem

Islam zu. Passt besser zur Landschaft hier, daher die hohe Dichte an Derwischen“
(Trojanow 2007: 126).

Dieser Frage kann man weder zustimmen noch sie ablehnen. Das ist eine Frage der vielen Facetten. Man muss hier vorwegnehmen, dass dieser Roman unglaublich viel gelesen und übersetzt wurde. Bei diesem Roman habe ich mehr als bei allen anderen Büchern Reaktionen bekommen. Er wurde in über 30 Sprachen übersetzt und demnach gab es viele Reaktionen per Email, Post, etc. Ich glaube, dass der Erfolg des Romans darin besteht, dass man ihn auf unterschiedlichste Art und Weise lesen kann. Gerade auf dieses Thema bezogen, ist er sehr ambivalent. Ich kann nachvollziehen, dass man zu diesem Schluss kommt, aber ich glaube man könnte auch zu anderen Schlüssen kommen. Die Ambivalenz in der Rezeption freut mich, da ich ihn mit der Absicht so geschrieben habe, um die große Pluralität der Perspektiven zu prägen und da sind tatsächlich, je nachdem welche Schwerpunkte gesetzt sind, unterschiedliche Lesarten möglich. Das erste, wo ich hier einhaken würde, wäre das Wort „einzumischen“, weil ich glaube, dass er sich gerade nicht einzumischen versucht, sondern [dass es] das Projekt der Camouflage ist, und da könnte man darüber reden, ob es überhaupt erfolgreich sein kann. Es gibt ja die Szene im Gefängnis, er verkleidet sich als Pakistani, als jemand vom Sinth und wird dann auch ins Gefängnis gesteckt und einer der anderen Häftlinge erkennt ihn und sagt: „Das, was du machst, ist vollkommener Blödsinn. Fasten ist nicht dasselbe wie Hungern“. D.h., man könnte es grundsätzlich in Frage stellen, ob diese Art der Camouflage, das war ja nicht nur bei Burton der Fall – sondern Lawrence von Arabien ist auch ein gutes Beispiel, es gibt dafür auch noch andere – ich habe einen der Berühmten noch als Kind kennengelernt: Wilfred Thesiger⁷, der ist in Nordkenia als Samburu⁸, als weißer Mann in deren Kluff herumgelaufen. Man könnte hier grundsätzlich fragen, ob das nicht eine Art Scharade ist, eine Art Maskierung – Karneval, und ob es nur eine Art der Selbsttäuschung ist, wenn man zu einem anderen wird. Aber ich glaube die Motivation sich gerade nicht einzumischen, die ideelle Sehnsucht ist darin aufzugehen, so sehr in die vorgefundene Gesellschaft einzutauchen, dass man für einen Moment glauben kann, man sei tatsächlich einer von denen.

Woran sehnt man sich dann? Was ist das Fremdheitsgefühl?

Es [ist] wohl etwas komplizierter. Denn jeder fühlt sich irgendwo fremd, wenn er eine Zeit lang nicht da war. Sie sind ja alle in Deutschland aufgewachsen, das ist wohl ein identisch kompliziertes Gefühl, wenn man zurückkehrt. Ich war 6 Jahre in Bombay und wenn ich dann nach Deutschland zurückgekehrt bin, dann habe ich mich immer unglaublich fremd gefühlt, allein schon diese schmerzhaft Unterbesiedlung Deutschlands. Man kommt hin und es ist kein Mensch auf den Straßen. Ich denke dann immer: Wo bin ich denn hier gelandet. Wenn man von einer Stadt kommt, wo man immer von vielen Menschen umgeben ist, dann ist es, glaube ich normal. Aber ich bin nicht sicher ob das tatsächlich bedeutet, dass man etwas verliert, ich glaube, dass es eher Schwerpunkte sind – und Prägungen, die sich verschieben. Die Wahrnehmung ist von dem dominiert, was man gerade um sich herum erlebt. Auch sprachlich: Wenn ich als mehrsprachlicher Mensch nach Bulgarien zurückkehre, ich weiß nicht wie es ist, wenn sie in [die] Türkei zurückkehren, - ich gehe davon aus, dass es eine Phase gab, in der sie

⁷ britischer Forscher und Autor von Reiseberichten (vgl. Thesiger 2005).

⁸ an der nördlichen Grenze Kenyas lebender Stamm (vgl. Molnos 1965).

mit der türkischen Sprache heimisch werden mussten – das geht mir jedes Mal so, wenn ich nach Bulgarien zurückkehre. Die ersten Tage habe ich das Gefühl, dass die Sprache ein Fremdkörper auf meiner Zunge ist. Nach einer Woche oder so vergesse ich das dann. Ich kehre dann zurück und brauche ein paar Stunden bis für mich das Deutsche wieder selbstverständlich ist. So etwas scheint mir normal. Aber ich würde meinen, dass wenn man das überbetont, einer nationalstaatlichen Ideologie etwas auf den Leim geht. Ich glaube, dass all dies in einem drin ist und es gegebenenfalls fluktuiert. Es ist ein komplexes System vieler innerlichen Prägungen, das dann auch unterschiedlich ausbrechen kann. Andererseits ist Richard Burton auch durch und durch Imperialist. Irgendwo im Innersten glaubt er, dass die englische Kultur die Überlegene sei. Und das Britische Imperium ist gerechtfertigt und bringt der Welt Segen. Das hat er ja auch in sich, obwohl er andererseits sich über die englische Kultur dann wiederum lustig macht. Er kehrt nach England zurück und fühlt sich völlig fremd und provoziert die Daheimgebliebenen.

Kann man das wieder damit zusammenbringen, dass es nicht nur eine Heimat gibt? Eher Heimaten.

Man hat mit Sicherheit Heimaten. Das Wort Identität müsste man auch häufiger hinterfragen. Identität bedeutet auf Lateinisch „das, was immer gleich bleibt“, wenn man nach Identität fragt, dann meint man immer, wo man verwurzelt sei. Ich sage dann als Antwort immer, dass ich kein Baum sei. Die Metapher der Wurzel ist schon sehr suspekt. Man könnte es auf den Kopf drehen. Es gibt nämlich den Baobab-Baum⁹, ich weiß nicht, ob es den in der Türkei auch gibt. In Indien ist er weit verbreitet und er hat sogenannte Luftwurzeln, er hat keine Bodenwurzeln.

Man könnte natürlich auch sagen, es [ist] wichtiger wo man hinget anstelle wo man herkommt. Man kann all diese Thesen zuordnen und ihre Begriffe total hinterfragen – und das sollte man glaube ich auch tun. Meine Lebenserfahrung – und ich bin mit sehr vielen Menschen umgeben, die eine ähnliche Lebenserfahrung haben, ist die, dass man ein Leben lang nicht auslernt wie komplex diese Existenz zwischen vielen Sprachen und Kulturen ist. Ich bin immer wieder erstaunt, wie es funktioniert, dass weiß [ich] bis zum heutigen Tag nicht. Ich weiß nur, dass es [eine] komplexe Menge gelagerter, pluraler Prägungen ist. Das ist auch gut so, ich genieße es, weil ich mich immer wieder neu orientieren muss. Und bei Burton ist es zu Beginn ähnlich, wobei der Roman endet aber mit einem Desaster. In Afrika wird er ja zu einem bonierten Europäer und deswegen nimmt es doch eine tragische Wende.

Das ständige Reisen Burtons und seine Versuchung sich in die vorgefundene Gesellschaft einzumischen, sorgt dafür, dass er seine eigene kulturelle Identität/ Heimat verliert bzw. sich nicht mehr danach sehnt. „Ortswechsel bedingen Glaubenswechsel (...) Wieso haben wir so viele verschiedene Formen unseres eigenen Glaubens? Weil die Anforderungen an den Glauben im Wald anders sind als in der Ebene oder in der Wüste. Weil die Gewürze vor Ort den Geschmack des gesamten Gerichtes verändern“ (Trojanow 2007: 107).

⁹ auch Affenbrotbaum genannt, ist eine besondere Baumart im tropischen Afrika (vgl. Krist, Buchbauer & Klausberger 2008).

Das eine schließt das andere ja nicht aus. Es fängt mit der Sprache an. Das sind zwei Sachen. Die Sprache und das Interesse an Religion. Ich glaube auch, dass das Interesse an Religion sich durch die Sprache vertieft.

Hier noch ein anderes Zitat dazu: „Hinduismus ist passé mon cher ami, ich wende mich nun dem Islam zu. Passt besser zur Landschaft hier, daher die hohe Dichte an Derwischen“ (Trojanow 2007: 126).

Zu Indien, Indien erfährt man anders, wenn man das Sanskrit¹⁰ kann. Das ist eine enorme Vertiefung. Beim Islam ist das ja nicht anders. Das weiß man ja evident. Ohne Kenntnisse des Arabischen kann man, so glaube ich, eine extrem oberflächliche Kenntnis der Essenz des Islam gewinnen. Insofern sind die beiden Sachen ein bisschen gekoppelt. Ich glaube, dass bei Burtons vielfältiger Erfahrung von verschiedenen Regionen auf der Welt es sich tatsächlich ergibt, dass Religion zu sehr als Ideologie betrachtet wird und zu wenig als Ausdruck einer bestimmten Auseinandersetzung von Kultur mit Region. Und ich weiß noch, dass ich in dem Buch, oder in irgendeinem Essay, ich darauf hingewiesen habe, dass in dem Wort Religion das Wort Region drinsteckt. Wenn man die Silbe „li“ wegnimmt. Die regionale Ausformung von Religion finde ich sehr faszinierend. Das ist auch einer der Gründe warum Dogmatik oder Fanatiker weltfremd sind, weil sie davon ausgehen, dass es ein Gesetz, oder eine Gesetzestafel gibt, die überall zutrifft. Die sophistischen Traditionen, die ja das Interface des Islam mit den kulturellen Besonderheiten sind, die sind unglaublich vielfältig. Wenn man zu einem Sufischrein in Indien oder in Pakistan geht – oder im Iran – und dann vergleicht, was in Marokko ist, dann sind das ja immense Unterschiede. Und Burton hat ein Gespür dafür, weil er so tief eintaucht. Das tiefe Eintauchen ist natürlich sehr vielfältig motiviert und natürlich ist es auch Lust. Es ist aber auch nicht zufällig. Im ersten Kapitel gibt es eine Andeutung, dass die erotische, die sexuelle Lust und die Lust in diese Kulturen und Religionen einzutauchen tatsächlich eine Art Dopplung ist, es wird zusammengeführt.

Die Burton-Figur dient der Veranschaulichung eines Kulturkontakts, die sowohl eine innere als auch eine äußere Wandlung bewirkt. „Er nahm sie sehr ernst, diese Verwandlung. (...) Stundenlang übte er den Schneidersitz. Bis seine Beine tot waren, und wir ihn aufheben und ins Bett tragen mussten“ (Trojanow 2007:102). „Als Burton zu Hause in den Spiegel blickte, erkannte er sich selbst nicht wieder. Nicht wegen irgendeiner äußeren Veränderung, sondern weil er sich verwandelt fühlte“ (Trojanow 2007: 186).

Die Hypothese ist richtig. Der Roman spielt ja die ganze Zeit mit der extrem spannenden Frage, wann wird die Maske zu einem neuen Gesicht. Das ist ganz schwer zu sagen. Es ist ja tatsächlich so, dass es eine Verwandlung gibt. Verwandlung ist übrigens ein sehr schönes deutsches Wort: Verwandeln – eines der großen Mysterien des Lebens. Das Lustige an der ersten Textstelle ist ja, dass er es mit einer unglaublichen Disziplin, mit einer pathologischen Zwanghaftigkeit zu erzwingen versucht. Und die vorhin genannte 2. Textstelle deutet darauf hin, dass er sich irgendwann einmal hat gehen lassen und dann ist diese Verwandlung da. Aber

¹⁰ Heilige Texte der Hindus (vgl. Meier et.al. 2003: 291).

Verwandlung ist ein Grundmotiv des Romans. Was ist überhaupt Verwandlung? In wie weit kann sich der Mensch verwandeln?

„Kann man sagen, in Bezug auf Ihren Roman, dass ihm die äußerliche Verwandlung nicht ausgereicht hätte?“

Für Burton war sie nicht genug. Das wäre für ihn nicht ausreichend gewesen. Er hat schon, oder besser gesagt manchmal – nicht immer – das Bedürfnis einer innerlichen Verwandlung. Und manchmal klappt es – manchmal nicht.

Mit jedem Wechsel der Landschaft/Kultur wird die „vorige“ oder „andere“ Kultur bzw. der zugehörige Glauben in Frage gestellt: „Wieso seid ihr alle so darauf erpicht, aus guten Heiden schlechte Christen zu machen? Glaubt ihr etwa, wir müssen die Hindus nur als Europäer oder Christen verkleiden und sie etwas trainieren, damit ihre Gedanken und Gefühle europäisch und christlich werden?“ (Trojanow 2007: 168). „Die Beschneidung, sie ist nicht nur widerlich, sie ist unsinnig. Wieso hat Allah ihnen etwas geschenkt, das sie nicht brauchen? Wieso hat er ihre Körper mit etwas ausgestattet, das sie bald nach der Geburt abschneiden müssen? Ergibt das einen Sinn? Wenn die Vorhaut etwas Unnötiges, etwas Schlechtes wäre, würde Allah sie nicht längst schon abgeschafft haben?“ (Trojanow 2007: 194).

Hier ist es wichtig die Logik der Romanfiguren in Betracht zu ziehen. Jede Figur hat ihre eigene Betrachtungsweise der Dinge. Gerade das zweite Zitat ist ein typischer Einwand von Nichtmuslimen, es spricht sich gegen die Beschneidung aus. Ersteres Zitat ist von Burton, der auf etwas hinweist, dass es in der Kolonialgeschichte immer wieder gegeben hat. Die Missionierung ist ein großes Missverständnis. Wenn man sich die afrikanischen Kirchen ansieht, dann gibt es Autoren, die dazu sagen, die seien gar nicht christlich. Sie sind zwar vordergründig christlich, weil sie ein Kreuz haben, und Jesus zeigen, - aber der Heilige Geist ist auch wichtig, die Ahnen sind da, es gibt Schwarze Madonnen, es gibt verschiedene kultische Handlungen, einen Synkretismus¹¹, die Vermischung verschiedenen religiöser Strömungen. Das spannende Paradox ist hier, ob sie wirklich missioniert, war der Übergriff einseitig oder haben sie nicht durch ihre Reaktion das Christentum unterwandert? Haben sie dadurch, dass unglaublich viele afrikanische Glaubensvorstellungen hineingeschmuggelt wurden, die reine Lehre des Christentums wiederum verändert und unter Umständen sogar verwandelt? Manche würden auch sagen kontaminiert. Das war auch bei der Diskussion um die letzte Papstwahl interessant. Es gab nämlich einen nigerianischen Kardinal, der im Gespräch war und da gab es ein hohes Misstrauen in der katholischen Kirche, dass man letztendlich sagte, dass der Katholizismus in Afrika sehr unterschiedliche Ausprägungen aufweist, deswegen kann man sicher sein, dass er die Lehre nicht so vertritt, wie der Vatikan und die rechte Tradition es erwarten.

Definitiv eine spannende Frage. Mich hat Synkretismus immer fasziniert. Kuba und Brasilien sind sehr spannende Beispiele. In Kuba gibt es mehrere Religionen, die sich tatsächlich wild vermischt haben. Dort war ich in dem Haus eines Priesters, und die gesamten Wände, alle, waren mit religiösen Fresken bemalt. Und als ich mir das so angeschaut habe, war da jemand der arabisch aussah, es gab einen Buddha, die

¹¹ Vermischung mehrerer religiöser Ideen zu einem neuen Weltbild (vgl. Heigl 2010).

Schwarze Madonna, was mich völlig verwirrte und er sagte Palo¹² heißt die Religion, wir haben Fresken bemalt. Das ist ganz einfach, denn nach unserer Vorstellung sucht sich jeder Mensch die religiösen Vorbilder und Propheten selber aus. Mir gefällt Mohammed und Buddha und deswegen habe ich sie jetzt hier auf meinem Altar. In der ganzen Karibik und in den afroamerikanischen Religionen gibt es ganz starke Vermischungstendenzen. Und dann kippt es manchmal. So entschwindet auf der einen Seite Jesus und die Schwarze Madonna kommt zum Vorschein, die schwarze Mutter Gottes. Sie wird dann plötzlich zum Mittelpunkt der Verehrung. All das spielt dann in diesem Roman auch eine Rolle. Das ist eines der vielen Themen, die da so mittransportiert werden.

Müsste sich die Burton-Figur in Kuba dann äußerlich gar nicht verwandeln?

Das ist richtig, sofern wir vom heutigen Kuba sprechen. Diese Religionen sind ziemlich neu. Wenn er damals hingegangen wäre, hätte er es wahrscheinlich gar nicht so erlebt. Das sind tatsächlich Phänomene und Reaktionen auf den Kolonialismus. Synkretismus, Kreolität und so weiter sind Reaktionen, in der Art eine[r] widerständige[n] kulturelle[n] Form, die entstehen, als Antwort auf den Kolonialismus.

In Bezug auf den Transkulturalitätsbegriff wollten wir Sie fragen, ob die Burton-Figur einer der Vorreiter der Transkulturalität ist?

Es gibt eine Reihe von akademischen Kollegen, die das behaupten. Es gibt auch akademische Arbeiten, die in diese Richtung gehen. Aber ich habe darüber keine besondere Meinung, weil ich auch zu dem Begriff keinen Bezug aufweise. Mir ist dies aufgefallen, als ich zu Beginn zu irgendwelchen Kongressen, Tagungen, Konferenzen eingeladen [wurde]. Da gab es Reden zur Multikulturalität, dann wurde es zur Interkulturalität, dann wurde daraus Transkulturalität, jetzt ist es seit neuestem Heteronomie. Jetzt warte ich einmal auf die nächste Einladung. Ich habe darüber bisher keine Zeit verwendet, weil ich nicht die Zeit habe auch noch wissenschaftlich nachzudenken oder zu lesen. Ich habe mir bisher nicht die Mühe gemacht zu überlegen, was diese Begriffe genau bedeuten, insofern könnte ich die Frage nicht beantworten. Aber es scheint momentan ein Konsens zu herrschen, dass man Ihre Hypothese so auffassen kann.

Alles was spannend an der Literatur ist, entsteht quasi aus einem Raum, der Jenseits der reinen Absicht ist. Romane, die nur von der Absicht des Autors gleichgeschaltet sind, sind meist ziemlich langweilige Romane. Meist entzündet sich beim Schreiben unglaublich viel. Die Figuren bekommen ein eigenes Leben, es ist eine Entrückung des Autors. Also eigentlich ein altes Sufikonzept, dass man von dem Ich sich entrückt, bei dem Versuch in Gott aufzugehen. Und das könnte man auch, dass wäre übrigens eine interessante wissenschaftliche Abhandlung – man könnte es daraufhin übertragen und schauen, wie Literatur und insbesondere Romane funktionieren. Man könnte bestätigen, dass manche Autoren von sich wegschreiben und dadurch tatsächlich von der Dominanz des Egos sich entfernen hin zu einem Aufgehen, nicht in dem Ungöttlichen, sondern in der dynamischen Kreativität des Textes. Der Text

¹² Religionsvorstellungen, die durch viele, unterschiedliche Bekenntnisse praktiziert wird. Gründung in Kuba (vgl. Romero 2009).

ist dann quasi die neue Welt. Der Autor ist dann nicht der Puppenspieler oder derjenige, der die Fäden zieht, sondern teilweise jemand der überrumpelt, überwältigt von der Eigendynamik des Textes ist. Aber das ist ein großes anderes Thema.

3) Hypothesenkomplex zum Werk *Der überflüssige Mensch* (Aziz Can Güç)

„Der Dienstleistungssektor, ein Euphemismus für niedrig bezahlte und stupide bis erniedrigende Arbeiten, hat die wachsende Zahl überflüssig werdender Menschen teilweise auffangen können (allein McDonalds hat weltweit 1,7 Millionen Angestellte), doch das kann nur ein vorübergehender Trend sein.“ (Trojanow 2015) *Warum kann das ein vorübergehender Trend sein, wo doch 4,75% der Hochschulabsolventen mit ihrem Diplom keine Arbeit in ihrem Bereich finden können und gezwungen sind für einen niedrigen Lohn im Dienstleistungssektor zu arbeiten? Würde sich dieser Trend dann doch nicht in einer normalen Situation verfestigen?*

Naja aus einem ganz einfachen Grund, dass natürlich diese Tätigkeiten extrem leicht automatisiert werden können. Das heißt, dass wir jetzt in einer Übergangsphase sind, wo es sich kapitalistisch gesehen noch lohnt, es noch rentabel ist, von Menschen machen zu lassen. Aber in dem Maße, in dem die Automatisierung voranschreitet, werden auch diese Jobs wegfallen. Also ich war letztes Jahr in Japan und Japan ist ja im Moment die Gesellschaft auf der Welt, die am meisten automatisiert ist und da gibt es z. B. Restaurants, [so] würde ich [diese] nicht nennen, Essbuden, die sind fast völlig automatisiert. Da ist das Essen tatsächlich in riesigen Maschinen und dann tippt man einen Code ein und dann kommt es warm raus. Da ist wirklich nur ein einziger Mensch, der dann an der Kasse das Geld einem abnimmt. Deswegen ist es ein vorübergehender Trend. Sie haben völlig Recht, dass eine wachsende Zahl weltweit von gut ausgebildeten Menschen in ihrem angestammten Gewerbe keinen Job findet. Und das ist ja ein enormes Problem in sog. Entwicklungsländern, das kenne ich aus Afrika und Kenia z.B. wo ich lange Zeit gelebt habe. Die Minderheit der Hochschulabsolventen überhaupt eine intellektuell würdige Arbeit findet. Das ist wie gesagt ein absehbares Phänomen. Es ist auch nicht vorstellbar, dass wir eine Gesellschaft haben in der es quasi 10% Reiche und 90% Sklaven gibt. Also das gab es Mal in der Menschheitsgeschichte. Aber ich glaube nicht, dass eine Rückkehr möglich ist, weil natürlich diese Menschen viel zu gebildet sind, sich dies bieten zu lassen.

Marx hat ja diesen Begriff des Lumpenproletariats benutzt. Ich versuche diesen Begriff zu aktualisieren indem ich von überflüssigen Menschen spreche. Diese überflüssigen Menschen werden sich, wenn sie einmal Milliarden sind, das nicht gefallen lassen. Deshalb glaube ich nicht, dass es eine Langzeitlösung ist.

Soll man die Reichen den Armen als Fraß vorlegen, nur, weil sie mehr verdienen? Sind sie gezwungen durch diese sozialen Versuche ihr Geld an die Armen weiterzugeben? „Ein Teil der Bevölkerung muss zum Wohl der Mehrheit geopfert werden [...]. Soziale Versuche, solche Entwicklungen zu mildern, wären folgsichtig auf das Schärfste abzulehnen“ [Trojanow 2015: 15]. Sollte also eine Dezimierung unabwendbar sein, wäre es nach dem Gesetz des kleineren Übels eher angebracht, einige Vermögende zu opfern als Millionen von Armen“ [Trojanow 2015: 25].

Ja, das ist immer das Problem, wenn man dekontextualisiert, das muss man aus dem Kontext aus dem Buch wieder zurückholen. Der Kontext ist innerhalb der Eliten; das schildere ich ja, in der es in letzter Zeit zunehmend Menschen verachtende Positionen gibt, die sagen ein Großteil der Menschheit ist überflüssig. Wir brauchen diese Menschen nicht. Um die Absurdität und den Wahnsinn dieser Haltung zu verdeutlichen, habe ich dies polemisch auf den Kopf gestellt, und wenn man schon so denken würde – was ich natürlich selber nicht tue – dass es überhaupt Überflüssige gibt, dann wäre es ja nach dem ethischen Gesetz des kleineren Übels, was es – glaube ich – in jeder Kultur und Gesellschaft der Welt gilt; ist auch in unserer Rechtsprechung vorhanden. Es gab letztes ein riesiges, mediales Ereignis über ein Stück von einem Autor namens Ferdinand von Schirach¹³, das vom ZDF verfilmt wurde, indem eine von Haaren herbeigezogene Situation geschildert wird. In dem ein Kampffjet-Pilot die Wahl hat, ein von Terroristen entführtes Flugzeug, [das er] im Visier hat und das in ein Stadion geflogen wird. Er hat jetzt die Wahl das Flugzeug abzuschießen und 160-fachen Mord zu begehen oder lässt er zu, dass das Flugzeug in das volle Stadion in dem 70.000 Zuschauer sind, geflogen wird.

Die Zuschauer durften abstimmen; es war ein interaktives, modernes Programm. Die allermeisten Zuschauer haben natürlich entschieden er ist gerechtfertigt – trotz der Befehle seines Generals – das Flugzeug abzuschießen. Da heißt es ist nicht nur ein Recht, ein Topos aus der Rechtsprechung, sondern es ist glaube ich ein ethischer Instinkt, das man sagt, lieber opfere ich einen als hundert Menschen. Insofern wenn man das als ein Argument annimmt, also, wenn man schon beginnt zwischen Menschen zu unterscheiden nach wertvoll und weniger wertvoll, was übrigens auch in der Diskussion über die Migration hineinkriecht auf eine wirklich extrem problematische Weise, weil diejenigen sagen Deutschland ist ein Einwanderungsland; formulieren, ok dann müssen wir diese Realität dahingehend umsetzen, dass wir uns aussuchen wer zu uns kommen kann. Auch das ist eine Philosophie: Es gibt wertvolle die wollen wir haben; es gibt weniger wertvolle, die wollen wir nicht haben.

Das ist natürlich eine Attacke gegen die Ideale der Französischen Revolution, der Gleichheit und der Menschenrechte. Aber ich wollte den Leser provozieren sich zu überlegen wieso sollen eigentlich Hunderttausende so leiden und krepieren, dass es einem Millionär sehr gut geht. Das andere Faktum aus dem Buch ist auch, dass ein Millionär so viel verbraucht wie eine ganze afrikanische Kleinstadt. Der zweite Kontext: in Deutschland passiert das inzwischen sehr oft; in den Medien wird ganz oft thematisiert, dass das Problem der Menschheit sei, es gebe zu viele Menschen. Dann wird sofort gefragt wo gibt es zu viele Menschen. Natürlich nur bei den Schwarzen und bei den Braunen. Ich habe noch nie jemanden gehört, der gesagt hätte: bei den Weißen sind zu viele. Dabei ist mit Ausnahmen wie Bangladesch und Monaco, das am dichtesten besiedelte Land der Welt: die Niederlande. Also wenn man sagt es gibt zu viele Menschen, ok dann fangen wir doch bei den Niederlanden an! Wenn wir schon mit diesem Argument operieren.

D.h. das ist eine literarische Strategie bei politischen Texten. Was ja im Zeitgeist passiert, ist, dass bestimmte Meinungen, die mir völlig pervers erscheinen, aufgrund ihrer alltäglichen Dominanz, aufgrund dessen, dass sie ständig immer wiederholt und

¹³ deutscher Strafverteidiger und Schriftsteller (vgl. Schirach 2013).

propagiert werden eine gewisse Normalität erhalten; und eines der literarischen Mittel um das zu konterkarieren und den Leser zum Nachdenken zu zwingen, ist quasi tatsächlich die Übertreibung, die polemische Übertreibung, das Auf-den-Kopf-stellen. Und das Auf-den-Kopf-stellen ist eine uralte Strategie; und weil wir gerade in der Türkei sind: Nasreddin Hodscha ¹⁴ macht das immer wieder. Es gibt eine eigene literarische Form in der alten Hindi-Dichtung. Die heißt *ulat bamsi* und *ulat bamsi* bedeutet wortwörtlich: Auf-den-Kopf-stellen. Das ist ein Erkenntnisinstrument, wenn man die herrschende Ideologie oder die herrschenden Verhältnisse auf den Kopf stellt, wird manchmal ihre Absurdität sichtbar und es geht ja immer darum die Imagination des Lesers zu erweitern, dass er sich andere Realitäten und andere Gedanken vorstellen kann.

Wenn alle Länder der Welt unseren Verbrauch und Lebensstandard erreicht haben, sind wir ihnen immer noch voraus. „Entweder es ist genug für alle da und wir können mit dem globalen Wachstum weitermachen wie bisher, bis eines Tages alle Länder der Welt unseren Lebensstandard samt unserem Verbrauch erreicht haben“ (Trojanow 2015: 26). „Oder die Ressourcen sind begrenzt und das Wachstum wird gegen eine Decke stoßen. Woraus folgt, dass wir unseren Wohlstand reduzieren müssen und den Anderen wenigstens das Recht auf Nahrung und ein würdevolles Leben garantieren müssen“ (ebd.).

Ist ziemlich logisch, oder? Das sind tatsächlich die einzigen zwei Möglichkeiten die es gibt. Entweder man geht davon aus, dass die Ressourcen unendlich sind. Es gibt einen sehr schönen Satz; die einzigen Menschen die glauben, dass Ressourcen unendlich sind, sind die Ökonomen; alle anderen sind vernünftig. Dann kann man tatsächlich so eine Vision haben wie der gegenwärtige Kapitalismus, das hat ewiges Wirtschaftswachstum und irgendwann Mal werden die anderen nachkommen. Wobei dies in ferner, ferner Zukunft ist. Oder aber, dass die Biosphäre eindeutig uns beweist, dass Ressourcen begrenzt und limitiert sind, das ist von Zig-Ökonomen bewiesen, dann ist es unmöglich, dass 7-8 Milliarden Menschen den Lebensstandard eines wohlhabenden Deutschen haben. Das gibt der Planet nicht her. Das sind die Alternativen.

In dem deutschen Wörterbuch Wahrig wird das Wort Überfluss als Luxus, Masse, Reichtum und zu viel angegeben, wohingegen das Wort Überflüssig als unnötig angegeben wird. Einerseits wird der Überfluss in reichlicher Menge vorhanden sein. Dagegen gibt es viele Menschen, die aussortiert werden müssen, sonst werden sie überflüssig. In welchem Sinne ist der Mensch überflüssig? Würden Sie sagen [ob] dass der Mensch überflüssig ist oder im Überfluss lebt? „Der „gesunde“ Bürger kauft Neuware ein, der lädierte Bürger frequentiert die Second-Hand-Läden, wer aber nur die Müllkippe als Konsumtempel kennt, der kann – das leuchtet bestimmt jedem ein – kein vollwertiger Mensch sein. Er ist ein Kollateralschaden des Konsumzwangs“ (Trojanow 2015: 54).

Genau. Ich meine, das Ganze ist ein Spiel tatsächlich mit diesen zwei unterschiedlichen semantischen Feldern; das Wort Überfluss beim deutschen Leser. Deswegen spannt bei diesem Buch die Übersetzung natürlich. Was macht man in Sprachen, in denen

¹⁴ im 13./14. Jahrhundert gelebter, legendärer Volksnarr und Schalk im türkisch-islamischen Raum (vgl. Doehlemann/Lehmann 2013).

Überfluss und überflüssig nicht in so einem Spannungsverhältnis stehen? Tatsächlich, man könnte sagen, dass die deutsche Sprache die Logik meines Arguments vorweggenommen hat, weil die Rückseite von Überfluss überflüssig ist. Überfluss ist nur denkbar wenn es seit jeher, wenn es eine nicht geringe Anzahl von Menschen gibt, die überflüssig sind, in dem Sinne, dass über sie frei verfügt werden kann; dass sie ausgebeutet werden können und dass sie jederzeit weggeworfen werden können. Natürlich, in der Sklaven-Gesellschaft am extremsten, im Feudalismus etwas weniger extrem aber immer noch sehr evident, dann natürlich beim Eintritt der Industrialisierung die ganzen Arbeiter, die ja - was wir leicht vergessen - in unglaublicher Zeit tatsächlich von dem System verbraucht und weggeworfen wurden. Ich habe das erlebt als ich zum ersten Mal nach Bulgarien zurückgekehrt bin, dort habe ich eine Reportage gemacht. Die Mienenarbeiter z.B. in den Uran-Mienen, die sind durchschnittlich 40-45 Jahre alt geworden. Wenn man sich mit Mienenarbeitern unterhalten hat, die zehn Jahre in der Miene gearbeitet haben, die sahen aus wie alte Männer und standen kurz vor dem Tod. Da sieht man es ja, um Überfluss zu schaffen braucht es eine große Zahl an Menschen, die diesen Überfluss bezahlen, tatsächlich mit ihrem Leben oder zumindest mit ihrer Gesundheit. Und damit arbeite ich in meinem Buch – Überfluss und überflüssig.

Demnach entsteht die spannende Frage: in welchem Sinne ist der Mensch überflüssig? Es ist ja so, dass man in der Ökonomie des 20. Jahrhunderts auf Englisch von einem *Human Capital* spricht, d.h. dass der Mensch tatsächlich ökonomisiert also quantifiziert ist, d.h. der Mensch hat einen bestimmten Wert. Wenn sie die Ökonomen lesen, gerade in letzter Zeit, sind sie ein bisschen euphemistischer geworden, aber gerade in der Hochzeit der Neoliberalen Revolution, also in der Thatcher und Reagan Ära – 80er Jahre – und wenn sie da Berichte von der Weltbank IMF usw. lesen, da sehen sie ganz klar, da wird ziemlich unverblümt gesagt, dass in den sogenannten Entwicklungsländern ein Teil der Menschen keinen kapitalistischen Wert haben. Die sind als *Human Capital* uninteressant. Die Subsistenzbauern produzieren ja nichts für den Markt und als solche sind sie in den Bilanzen der Ökonomen, die ja nur das quantifizieren können, was einen bestimmten Wert hat, sind sie tatsächlich wertlos und dadurch überflüssig.

Interessanterweise gibt es in Indien ein Massenphänomen, dass Millionen von Menschen, weil es eine Großzahl von Subsistenzbauern gibt, tatsächlich sichtbar überflüssig sind, weil sie in die Städte geschwemmt werden. Das, was die Menschen immer an Indien schockiert, diese unglaubliche Armut ist eine Folge davon. Sie gehen in die Slums und sehen Millionen von Menschen, die eigentlich fast nichts produzieren und fast nichts konsumieren. Und worauf ich hinweisen wollte, ist, dass nach den ökonomischen Rechnungen der Konsum, um eine Wertigkeit als Mensch zu haben, genauso wichtig ist wie die Produktion. Also wenn sie nichts konsumieren, sind sie suspekt. Konsumverzicht ist eigentlich nicht vorgesehen. Es ist auch so, dass es eine Katastrophe wäre, wenn wir als Gesellschaft aufhören würden diesen Überfluss zu konsumieren, [dann] würde die Wirtschaft zusammenbrechen, das kapitalistische System würde zusammenbrechen.

Es gab ein Treffen in der Voulez der Reichen, Mächtigen und Einflussreichen. Und da hat Lawrence Summers¹⁵ vor zwei Jahren eine sehr interessante Rede gehalten.

¹⁵ US-amerikanischer Politiker und Professor für Wirtschaftswissenschaften.

Lawrence Summers war *Secretary of the Treasury*, also Finanzminister, und war der Rektor der Harvard University, also ein sehr einflussreicher Mann. Er hat gesagt, dass er nicht glaubt, dass unser System mehr als drei Jahre ein Ausbleiben des Wirtschaftswachstums vertragen könnte. Dann hat er interessanterweise als Reaktion auf diese hypothetische Entwicklung gesagt, dass man unter Umständen radikale Maßnahmen vornehmen müsste. Und die Maßnahmen, die er dann aber vorgeschlagen hat, waren durch und durch staatssozialistisch. Er hat gesagt man müsste z. B. die Banken verstaatlichen. Das ist genau das, was sich momentan tatsächlich in Deutschland anbahnt. Ich weiß nicht, ob sie es mitbekommen haben, die Deutsche Bank ist in einer unglaublichen Krise. Und es wird tatsächlich diskutiert, ob der deutsche Staat die Deutsche Bank übernehmen muss - oder man nennt es: retten. Aber tatsächlich ist es eine Verstaatlichung der Bank; d.h. die Banken werden mit Staatsgeldern ergo Steuergeldern gerettet. Das ist sozusagen so eine Folge. Also wenn die Bilanzen irgendwann aus dem Ruder laufen, ist die letzte Rettung des Systems der Staat? Ich hatte letztes eine Diskussion mit einem holländischen Ökonomen Lorenz Lytendyieck, der ein total spannendes Buch über die Banken in London geschrieben hat. Er hat gesagt, wenn Deutschland, die Deutsche Bank retten müsste, dann wäre Deutschland auf dem Niveau von Griechenland. Weil es eine solche unglaubliche Belastung für den Staatshaushalt wäre und dadurch Deutschland ein hochverschuldeter, ein überverschuldeter, prekärer Staat werden würde. All diese Sachen sind quasi in diesen Überlegungen enthalten.

Ich habe eine Frage dazu. Dies ist ja auch etwas kontrovers, z.B. in den 70er Jahren hat Margaret Thatcher im Königreich alles privatisiert. Jetzt will man alles verstaatlichen. Ist es nicht ein Schritt zurück?

Es ist tatsächlich ein völliger Widerspruch. Um jetzt beim Beispiel Deutschland zu bleiben; in der Woche in der die Bundesregierung angedeutet hat, dass sie die Deutsche Bank wird retten müssen, oder bleibt nichts Anderes übrig, ich weiß nicht, wie viele Millionen Deutsche ihre Konten dort haben; in der Woche wurde auch im Spiegel ein Plan der Regierung publik gemacht die Autobahnen zu privatisieren. Also da sehen sie diesen Widerspruch aktuell, gleichzeitig. Es ist ja nicht so, dass dieses System, das ich als spätkapitalistisch empfinde, dass dieses System im Moment von einer großen Rationalität geleitet würde. Der Fast-Zusammenbruch des Systems 2008 und es sind noch immer viele Leute, die nicht kapieren, wie nahe wir tatsächlich einem Tsunami waren. Das hat überhaupt nicht zu rationalen Folgen geführt. Eine rationale Gesellschaft hätte eine ganz, ganz starke Reglementierung des gesamten Finanzsektors eingeführt, hätte die Banken zerkleinert, hätte das, was es Jahrzehnte, Jahrhunderte lang gab, eine Trennung zwischen Investmentbanking und dem restlichen Bankwesen durchgeführt usw. Davon ist ja fast nichts passiert. Das sind fast nur kosmetische Veränderungen; d.h. das Thema im Moment ist nicht rational. Eines der großen Täuschungen des westlichen Kapitalismus und unserer Systeme ist es, so zu tun, seit der Zeit von Richard Burton, im Gegensatz zum im Führungszeichen Orientalischen – das Orientalische ist quasi irrational, gefühlsbetont, mystisch usw. – während wir in Westeuropa – wir sind ja irgendwie vernünftig und operieren mit Bilanzen und so ähnlichem [Scheiß] – dabei ist der Glaube an den Markt z.B. ein rein religiöses Phänomen, das kann man nicht rational belegen. Das sind quasi religiöse Phänomene, die getrieben werden von der Gier dieser Elite, die diesen Überfluss für sich gepachtet hat.

Die Arbeitskraft „Mensch“ wird weitgehend durch den Computer/Roboter ersetzt. Seit es den Computer gibt, wird spekuliert, wann er wohl den Menschen als Arbeitskraft ersetzen wird. Computer sind in unserem Zeitalter undenkbar, aber den Menschen komplett ersetzt haben sie noch nicht.

Ja, aber wir sind auf dem Weg dazu. Es gibt nur einen Ort, wo dies ein Schwerpunkt ist, nämlich in Oxford gibt es ein Institut, das sich mit dem eigenen Forschungsschwerpunkt beschäftigt: Folgen der Automatisierung; da sind zwei führende Experten. Sie haben 2013 oder 2014 die erste große Studie vorgelegt – bezogen auf die USA, dem entwickeltesten Land der Welt - das in den nächsten 10-15 Jahren 47% der jetzigen Arbeitsplätze automatisiert werden. Das ist jetzt völlig egal ob es 47% oder 45% oder 43% sind. Das Ausmaß ist gigantisch. Das kennen sie ja alle, da sind Millionen von Menschen in solchen Jobs wie Kassierern oder Lagerarbeitern; das kennen sie ja alle, es gibt ja fast in jedem entwickelten Supermarkt die automatische Kasse. Die funktioniert einwandfrei. Ich habe vier Monate in den USA verbracht. Da gibt es tatsächlich Supermärkte, in denen eine für die alte Oma oder so die mit dem Automaten nicht umgehen will und alle anderen gehen zu den sechs, acht, zehn automatischen Kassen. [Und] das auch in vielen anderen Bereichen. Es gibt den Chaos-Computerclub¹⁶, das ist quasi in Deutschland die Organisation, die sich am meisten mit sowohl den Möglichkeiten des Computerzeitalters und als auch mit der Verteidigung der Rechte der *User* gegen den Staat beschäftigt. Eine unglaublich kompetente und politisch sehr nützliche Organisation. Da haben zwei von denen ein total spannendes Buch über Automatisierung geschrieben. Das Problem im Moment ist, dass die Schnittstelle zwischen Maschine und Mensch problematisch ist. Man könnte sozusagen die gesamte Lagerhalle, als Beispiel Amazon könnte man 100% automatisieren. Das wäre technisch kein Problem. Was tatsächlich ein Problem ist, ist das Nebeneinander von Menschen und Maschinen, weil die Maschinen noch nicht so entwickelt sind, dass sie den Menschen wahrnehmen. Und was das Problem ist, dass die Maschine einfach so ausfährt und jemanden köpft. Das ist technisch extrem komplex, dass in einem Arbeitsplatz wo auch sehr viel Bewegung ist, sie Menschen und Maschinen haben. Und es ist überhaupt kein Problem, das gesamte Amazon zu automatisieren. [Dies] würde auch passieren, wenn sie nicht, was ein politischer Skandal ist, wenn sie nicht absurd niedrige Löhne zahlen würden und dadurch es quasi noch für sie rentabel ist. Wenn man sie zwingen würde höhere Löhne zu zahlen, dann würden sie verschärft automatisieren. Aber trotzdem ist es total absehbar, es ist auch völlig egal für diese These ob es zehn oder 15 Jahre dauert; das ist völlig absehbar, dass Amazon fast 100% automatisiert ist. Dann gibt es auch noch diesen riesigen Bereich der artifiziellen Intelligenz, das AI (Artificial Intelligence), sie wissen ja Computer schlagen seit Jahren den besten Schachspieler der Welt usw. Das ist alles absehbar. Das werden wir nicht zurückhalten können. Das werden wir nicht bremsen können.

Ich zitiere ja Entwicklungen in China wo selbst die großen Produktionsstätten inzwischen in Maschinen investieren. Ich weiß nicht wer von Ihnen *Apple-User* ist. Die Firma, die die ganzen Apple Produkte herstellt, will bis zum Jahre 2020 eine Million Roboter. Das gibt es in den sogenannten Schwellenländern oder unterentwickelten Ländern, einen Automatisierungsschub; d.h. die große Frage ist, wie werden wir unsere

¹⁶ größte, europäische Hackingvereinigung (vgl. <https://www.ccc.de/>)

Wirtschaft verändern um all die Menschen, die keine Arbeit finden können, in irgendeiner Weise ein menschenwürdiges Leben zu ermöglichen.

Wir haben jetzt gesagt, dass es schwer ist, dass Mensch und Maschine zusammen arbeiten - wenn ein Roboter als Diener, als Hilfskraft zu Hause arbeitet, wie steht es dann zusammen im Kontext?

Naja, das sind ja sehr einfache Roboter. Meine Freundin und Kollegin Juli Zeh¹⁷, mit der ich ein Buch geschrieben habe, ich war neulich bei ihr, weil sie zwei kleine Kinder hat, die hat in jedem Zimmer ein so kleines rundes Teil und das nennt sich I-Clean oder Clean-Robot. Der saugt die ganze Zeit. Sie meint das funktioniert 100%. Das sind natürlich Kleinigkeiten, also, wenn man über den stolpert, das ist nicht so schlimm, dann blockiert er. Er ist auch so programmiert, dass wenn er auf einen Gegenstand stößt oder gegen das Kleinkind, gegen ihren Sohn oder ihre Tochter, dann fährt er nicht weiter. Auch da gibt es ja überall Lösungen. Alles, was ich gesagt habe über dieses Zusammenspiel sind vorübergehende Probleme. Es gibt ja Messen, Roboter-Messen, wenn sie sich angucken was technisch schon möglich ist, da bleibt Ihnen die Spucke weg. Es dauert noch einige Jahre bis es in die Produktion geht und tatsächlich weite Verbreitung findet, aber das ist nur eine Frage der Zeit.

Die Frage der Langeweile ist ja eine, die wir bezeichnet haben, Russland 19. Jahrhundert ist ja ganz stark an die sozialen Bedingungen gekoppelt. Der berühmteste Roman *Oblomov* von Gontscharow¹⁸. Der liegt da rum im Bett und überlegt sich den ganzen Roman ob er nicht einen Brief schreiben soll. Die sozialkritische Satire besteht ja darin, dass es das System überhaupt zulässt, dass es solche Menschen gibt, die sich dieser Enui ergeben können. Es ist ja, glaube ich nicht eine existenzielle genuine Enui, sondern eindeutig eine Folge von diesem aristokratischen Feudalismus, der im 19. Jahrhundert in Russland geherrscht hat. Ich glaube, dass die Frage, ob man sich langweilt oder nicht, ja ganz entscheidend von der Bildung abhängt, also wenn sie eine Bildung haben, eine Schulbildung schon im Kindergarten oder im Elternhaus, bei der die kreativen Kapazitäten und Fähigkeiten des Menschen früh gefördert werden, [d.h. aber nicht,] und das wird ja unweigerlich kommen, weil wenn er nicht zugerichtet werden muss für irgendwelche stupiden Arbeiten, dann ist ja diese Form von Ausbildung wie wir sie im Moment haben, das Dressieren des Menschen als kleines Rad oder Rädchen in diesem System, ist ja dann auch überflüssig. d.h. das würde ja auch Energien freisetzen, den Menschen in der Richtung auszubilden oder zu entwickeln, die ihm eigen ist und die nur ihm eigen ist, also tatsächlich diese phänomenale, menschliche Kreativität und wenn man die kreativen Kräfte im Menschen freisetzt, dann kann ich mir nicht vorstellen, dass Enui sein Hauptproblem ist. Ich meine jeder von uns hat vielleicht einmal eine Zwischenphase. Aber ich glaube nicht, dass es von allen Problemen in der Gesellschaft, die ich mir vorstellen kann, es das Geringste ist. Zumal es ja inzwischen einen Überfluss an Betätigungsfeldern gibt. Die Menschheit war ja noch nie so reich an spannenden menschlichen Tätigkeiten. So viele künstlerische Formen, so viele Möglichkeiten des Zusammenkommens; also, wenn man sich anguckt in einem reichen Land wie Deutschland wie viele Gruppen es gibt, Vereine es gibt, was für Tätigkeiten es gibt. Wie viele Leute Yoga machen oder andere machen

¹⁷ Deutsche Juristin und Schriftstellerin (vgl. Trojanow/Zeh 2010).

¹⁸ russischer Schriftsteller Iwan Gontscharow (Goncharov) (vgl. Gontscharow 2008).

Origami oder dritte machen Laientheater usw. Das sind alles Bereiche, die man dann erweitern könnte, wenn man entsprechend mehr Freizeit hat.

4) Hypothesenkomplex zum Werk: *Zu den heiligen Quellen des Islam: Als Pilger nach Mekka und Medina* (Gülru Bayraktar)

Als Pilger nach Mekka und Medina. Ilija Trojanow setzt mit der zweiten Überschrift die Stellung des Reisenden deutlich dar. Er reist als Pilger – nicht als Abenteurer, Journalist oder als Beauftragter. (Doch ist er selbst dieser Reisende oder nutzt er einen fiktiven Ilias?) Gibt es hier eine Parallele zum eigenen Leben: “Kannst du das Labbayk¹⁹ auf sagen? Fragte mich einer der Freunde, und ich stimmte die erste Zeile an, etwas zaghaft anfangs, aber zunehmend sicherer, sobald die anderen in meine Rezitation einfielen und wir gemeinsam, im sechzehnten Stock eines Hochhauses in Bombay, den Pilgerruf sprachen” [Trojanow 2009: 11]. “Und in der Khutbah²⁰, die ich vor meiner Haddsch in Bombay und nach meiner Haddsch in Kapstadt gehört habe, wurden die Gläubigen aufgefordert, sich dagegen zu wehren, dass sie auf der Haddsch von den Muallim²¹ und anderen betrogen werden” (Trojanow 2015: 81).

Ilyas deswegen, weil die islamische Form von Ilija *Ilyas* ist. Das ist ja selbstverständlich. Ich glaube das Buch beantwortet die Frage. Das Buch ist ja aus der Perspektive eines Pilgers. Wobei es natürlich auch in einer Tradition steht. Es gibt ja in der gesamten islamischen Literatur kein anderes Genre was so vielfältig ist wie die Haddsch-Beschreibung, die *Safaname*. Interessanterweise heißt ja die *Safaname* „Bericht von der Reise“, d.h. es wird nicht explizit gesagt, dass es der Haddsch ist. Aber, weil sie die ultimative Reise des Islam ist, versteht es sich natürlich von selbst. Also insofern mache ich etwas Gewagtes. Ich stelle mich in eine Tradition, die in der Sprache in der ich schreibe, in der deutschen Sprache, völlig unbekannt ist. Quasi nicht existiert. Es ist eine literarische Tradition, die es nur im sogenannten Orient gibt. Es ist aber auch, so glaube ich, wenn man es selber nicht gemacht hat, eine falsche Vorstellung von der Figur des Pilgers bekommt. Man hat ja als Pilger unglaublich viel Zeit, wie man auch in dem Buch erfährt, – und das schöne ist, man lernt wirklich viele Menschen kennen und man sitzt irgendwo rum und unterhält sich mit ihnen. Der Pilger, tritt immer wieder aus dieser Rolle hinaus, weil es Momente gibt, in der er ganz, ganz stark eingebunden ist, in vorgegebene Rituale, da ist er tatsächlich Teil einer Gemeinschaft, die eine eigene Dynamik, eine eigene Bewegung hat; da ist er fast depersonalisiert. Aber es gibt Momente, in denen er wieder ein Individuum ist und als Individuum natürlich nach dem, wo er herkommt, beobachtet, betrachtet und auch beurteilt, was er dort sieht. Und da die Haddsch stattfindet, in einem Land, das fast jeden in irgendeiner Weise zu sehr, sehr klaren Reaktionen provoziert, entweder positiv oder negativ; entweder zu Saudi Arabien oder zum Wahhabismus²² (quasi die reinste

¹⁹ eigentlich *Talbiya* genannt, enthält folgenden Ausspruch: „Labbaika Allâhumma labbaik, labbaika lâ sharîka laka labbaik, inna Al-Hamda wa An-Ni'mata laka wa Al-Mulk, lâ sharîka lak.“ Auf Deutsch: „Hier bin ich, o Allâh, hier bin ich; hier bin ich, Du hast keinen Teilhaber, hier bin ich. Das Lobpreisen und die Huld sind nur Dein und auch die Herrschaft, Du hast keinen Teilhaber!“ (vgl. <http://www.wegzumislam.com/hadsch-fehler/824-fehler-beim-aussprechen-der-talbiya>)

²⁰ religiöse Ansprache/Rede des Imam während des Freitagsgebets (vgl. Mertek 2012).

²¹ kommt aus dem Arabischen und bedeutet Lehrer, Gelehrter.

²² aus dem Islam hervorgegangene universale Religion (vgl. Khorchide 2013).

Form des Islam) oder aber wie bei der Mehrheit der Moslems, das ist irgendwie eine Zumutung etwas Fanatisches, etwas Radikales.

Da gibt es doch oft ziemlich heftige und interessante Debatten und für mich einen überraschend vielfältigen, kritischen Diskurs. Der auch damit zu tun hat, dass man als Pilger unglaublich von den Saudis gegängelt wird und das beschreibe ich auch; man muss seinen Pass abgeben und man muss immer wieder administrative Vorgaben erfüllen, was viele, viele Pilger ärgert. Viele Pilger empfinden, gerade jene, die aus alt hergebrachten Zivilisationen kommen, ergo Leute aus türkischen Großstädten, aus ägyptischen Großstädten, aus syrischen Großstädten, empfinden die Saudis als Barbaren. Das habe ich immer wieder gehört. Das ist auch quasi eine Art einer Verachtung des Urbanen gegenüber des Nomadischen oder gegenüber den Beduinen²³. Dieser, das kann man überhaupt nicht nett formulieren, dieser plumpe Prunk der in Mekka herrscht, der stößt doch sehr vielen auf. Das ist ungefähr wie hier der Präsidentenpalast von Erdoğan.

Der Koran und die Hadith²⁴ sagen ganz eindeutig, der wahre Gläubige muss bescheiden sein. Der berühmte Hadith: „Dein Haus darf nicht größer sein als das Haus Gottes ...“ usw. Das wird alles völlig mit den Füßen getreten, obwohl sie angeblich so puristisch sind und sich genau an das Gesetz halten. Das erzähle [ich] deshalb ausführlicher, weil es hochinteressant ist. Man ist manchmal reiner Pilger, und nur Pilger (und manchmal ist man ein Beobachter und nicht nur, weil ich Schriftsteller bin, sondern das ging auch vielen anderen so). Es gab immer wieder Gespräche, bei denen wir eigentlich ausgetreten sind aus der Pilgerschaft und wir eher so etwas waren wie Touristen, wie Besucher oder wie kritische Zeitzeugen einer Merkwürdigkeit. Ich glaube nicht, dass es irgendjemanden gibt, der vom Ausland kommt und Saudi-Arabien nicht teilweise als merkwürdig empfindet. Ich habe fast niemanden getroffen, der quasi sagt, dass er alles super normal gefunden hat. Es regt zu sehr, sehr vielen Diskussionen dieser Art an. Das hat mir natürlich das Schreiben dieses Buches erleichtert, weil ich mich dann einbinden konnte, diese Gespräche auch immer mitschwingen lassen konnte, andere Mitpilger sichtbar machen konnte. Das ist natürlich eine Bereicherung, weil es von der subjektiven Wahrnehmung wegführt und einen Chor der Pilgerstimmen einfängt.

Da stellt man sich die Frage, Sie haben in dem Buch beschrieben, wie Sie sich auf diese Pilgerzeit vorbereitet haben; aber Sie beschreiben am Anfang, dass es viele Zeitkonvertierte gibt, Konvertierte gibt, Reisende, Abenteurern, etc., Sie haben selber gesagt, dass Sie über die Tradition der islamischen oder muslimischen Reise sehr lange schreiben. Wie ist es bei Ihnen? Darf man das fragen? Sie schreiben, Sie lehnen vorgegebene Dogmen ab. Aber Sie bereiten sich nicht empirisch vor, wie Sie sich z.B. auf die Olympiade vorbereiten, richtig?

Ich trenne die zwei Bereiche. Ich bin als Schriftsteller oft gezwungen, als jemand der sehr, sehr radikal recherchiert, mich in Sachen einzuarbeiten, die mir nicht so unbedingt

²³ nomadische Wüstenbewohner in der syrischen Wüste (vgl. Thesiger 2016).

²⁴ Einer der gesammelten Aussprüche, die dem Propheten Mohammed zugeschrieben werden und die neben dem Koran die wichtigste Quelle für die religiösen Vorschriften im Islam sind (vgl. Warner 2016).

liegen oder die ich nicht unbedingt sympathisch finde. Mich interessiert die Spiritualität, mich interessieren nicht die Dogmen. Aber wenn man auf einen Haddsch gehen will, muss man sich auch mit den Dogmen beschäftigen. Es ist ja extrem durchkomponiert. Es sind ja wirklich zu jedem Moment bestimmte Gebete vorgesehen, die muss man auswendig können, sonst gilt man ja da nicht als Pilger. Es gibt ja nichts Unangenehmeres als das, wenn alle irgendwelche Gebete aufsagen und man steht da rum und fragt sich wo man seine Hände tun soll.

Also diese Vorbereitung im 16. Stock in Bombay ist dann keine Fiktion?

Nein, in diesem Buch ist überhaupt nichts Fiktion. Es ist eine reine Reisebeschreibung. Das in Bombay ist nur bevor wir aufgebrochen sind zum Flughafen. Davor habe ich ja tatsächlich ein Jahr mit ihnen gelebt. Ich habe – für die, die das Buch nicht gelesen haben - mit einer Gruppe von *Ulema*²⁵ ein Jahr lang gelebt und habe ihnen gesagt, ich mache alles so wie ihr das macht. Es war meine Vorstellung, dass du quasi nicht mit einem subjektiven Urteil beginnen kannst, bevor du nicht ein Fundament von Wissen hast. Und ich habe mir gedacht, dass ich relativ zufällig an dieses gerate. Das spielte für mich keine Rolle, also, wenn ich zu einer anderen Gruppe gekommen wäre oder zu einem eigenen anderen Orden, wären natürlich Details anders gewesen. Aber ich wollte sozusagen tatsächlich eine islamische Tradition ein Jahr lang gänzlich erfahren, mit allen ihren weltlichen und theologischen Aspekten. Und das habe ich dann auch gemacht und nach dem einen Jahr fühlte ich mich auch wirklich gut vorbereitet; nicht nur was die Kenntnisse angeht, sondern auch was die Haltung angeht. Ich hatte das Gefühl, dass ich nicht in einer Weise ein Tourist bin, sondern, [dass ich] tatsächlich [das] als Pilger [dort bin]. Das hat sich auch bestätigt, es haben sehr viele Moslems mir geschrieben, dass sie das Buch sehr wertvoll fanden. Dass sie interessanter Weise - quasi als freigläubiger Mensch –meine Erfahrungen, meine Gefühle sehr nahe an ihren waren. Eine sehr schöne, humanistische Erkenntnis ist das. Vielleicht, dass die Weltanschauung, die man mitbringt, gar nicht so die entscheidende ist und dass es bestimmte Aspekte gibt, die Menschen mit verschiedenen Überzeugungen ähnlich wahrnehmen und erfahren.

„Der Reiseerzähler, der die Welt um seine Physis und Psyche kreisen lässt, ist ein neueres, ein westliches Phänomen, das wesentlich dazu beigetragen hat, die Reiseerzählung als literarische Form zu diskreditieren. Unter dem guten halben Dutzend nicht-muslimischer Haddsch-Autoren – so verschieden in ihrem Charakter wie in ihren Alibis oder Maskeraden (Sklaven, Konvertiten auf Zeit, Forscher und Abenteurer) - ragen die Berichte des Schweizer Johann Ludwig Burckhardt sowie des Briten Sir Richard Francis Burton heraus. Sie bemühen sich um Genauigkeit und sind von ideologischer Verleumdung und rassistischer Gehässigkeit weitgehend frei. Bezeichnend ist, dass beide Autoren, wenn nicht als >gute< Muslime, so doch zumindest als Sympathisanten des ideellen Islam gelten [...]“ [Trojanow 2015: 8]. Ilija Trojanow versucht sich, mit diesem Reisebericht, in die Tradition der muslimischen Autoren, die über den Haddsch geschrieben haben, einzureihen. Sein Ziel - die Authentizität?

²⁵ Islamischer Rechts- und Religionsgelehrter (vgl. Mertek 2012).

Ein Jahr Vorbereitung, würde ich sagen, ist das Ziel einfacher, professioneller Kompetenz. Ich glaube, [dass] die Metaebene, ist eine andere. Die Metaebene ist mein lebenslanger Versuch aus dem Inneren zu schreiben. Da müsste ich jetzt etwas biographisch ausholen. Ich habe Literatur entdeckt – ich bin ja in Kenia aufgewachsen – als Jugendlicher in Kenia und ich habe natürlich sehr viele Texte gelesen. Romane, Reisebeschreibungen von Europäern, die über Afrika schreiben, und was mich schon damals unglaublich irritiert hat, ist immer diese Fremdperspektive, die gekoppelt ist mit einer sehr starken Verortung in dem eigenen Resortiment - in dem eigenen Vorurteil. Das heißt, die beschriebene Welt war für mich teilweise gar nicht sichtbar, sondern es war überwiegend geprägt von Projektionen. Ganz abgesehen von dem Duktus²⁶ der Verachtung, der gerade während der Kolonialzeit die meisten dieser Texte bestimmt. Zweitens, die Einheimischen kommen nicht vor. Es ist ein unglaublicher Korpus von teilweise genialen Autoren. Joseph Conrad²⁷ ist ein großartiger Autor, Rudyard Kipling²⁸ ist ein großartiger Autor, aber trotzdem, obwohl sie großartige Autoren sind, kommen die Einheimischen einfach nicht vor. Sie sind Nebenfiguren; sie haben keine eigene Stimme. Und das hat mich dann dazu geführt, dass ich begonnen habe, afrikanische Literatur zu lesen und das war dann mein Einstieg überhaupt. Ich habe dann einen Verlag gegründet mit 24, um afrikanische Literatur in Deutschland zu verlegen, weil ich davon ausgegangen bin, das was wir jetzt Globalität nennen eigentlich nur durchführbar ist, wenn jeder eine hörbare und sichtbare Stimme hat.

Insofern ist mein Schreiben eigentlich immer auch ein Versuch sozusagen diese vorgegebenen Muster von Fremd- und Eigenperspektive zu durchbrechen. Die Durchbrechung kann natürlich so ein Beispiel der eigenen Verwandlung sein, es kann aber auch sein, wie in vielen anderen Büchern, dass ich die Leute vor Ort zu Wort kommen lasse; dass ich sie einfach in einer Art und Weise interviewe oder die entscheidenden Fragen stelle, dass ihre Sichtweise auf die Welt tatsächlich hineingeführt wurde.

Mein Lieblingsbeispiel ist, wenn Sie – ich habe einige Reportagen über Slums in Bombay geschrieben – wenn Sie als jemand, der aus Ankara oder Siegen irgendwie nach Bombay kommen und in den Slum hineingehen, dann sehen sie das Falsche. Weil das Einzige, das sie sehen, ist eine für sie schockierende Armut. Was sie aber nicht sehen, ist die unglaubliche Vielfalt an Daseinsformen an Wirtschaftsformen. Wenn sie aber mit Einheimischen durchgehen, also Einheimische sind ja Leute, die in dem Slum leben und die beschreiben Ihnen - ich habe das mal als Experiment gemacht - drei Stunden lang habe ich gesagt du redest nur, du beschreibst mir was du siehst. Es war ziemlich schwierig, weil er nicht kapiert hat, was ich wollte. Ich möchte, dass du durchgehst und mir einfach sagst was du siehst. Dann sagt er, das siehst du doch selber. Ich sagte dann nein, das sehe ich nicht. Und das wird dann wirklich spannend, weil er völlig andere Sachen sieht. Er sieht z.B. materiellen Wohlstand, er sagt, siehst du der Typ da hat einen zweiten Stock gebaut, der Typ hier hat eine kleine Werkstatt sich errichtet für Gurte und exportiert sie bis ins Ausland, usw. Man beginnt diesen Einheitsbereich an Missverständnis zu überwinden, d.h. man muss quasi die Blindheit -

²⁶ charakteristische Art, bestimmte Linienführung einer Schrift.

²⁷ britischer Schriftsteller (vgl. Förster 2007) .

²⁸ Britischer Dichter (vgl. Welz 2015).

das ist eigentlich für mich schreiben, man muss die Blindheit, die man immer mit sich trägt, überwinden.

Das ist ein anstrengender Prozess und eines der Versuche war das Buch über den Haddsch, weil ich da mit einem sehr großen Aufwand an Zeit und Energie und auch mit einem gewagten Experiment tatsächlich mich sozusagen gänzlich hineingeworfen habe. Ich habe versucht mich tatsächlich dort so weit wie es geht aufzulösen, in der Figur des Pilgers. Die Erfahrung, die jeder, der eine längere Zeit in einem islamischen Land gelebt hat, macht, ist immens wichtig für den Haddsch. Also nicht sozusagen nur die kulturellen Bögen, sondern auch wirklich im Alltag der Menschen. Und die Tatsache, wer den Haddsch macht und wer nicht, sagt unglaublich viel aus. Also wenn man etwas über das Türkische Sultanat erfahren will, reicht schon die Aussage, es war kein türkischer Sultan auf dem Haddsch. Das sagt einem schon unglaublich viel über das Verhältnis, das sie zum Islam hatten, aus. Und um das wirklich zu beschreiben, dachte ich mir ist es die einzige Möglichkeit – also es geht zurzeit nicht um Authentizität, sondern es geht um Wahrnehmung – das ist der einzige Weg, den ich gesehen habe, um eine plausible wertvolle Wahrnehmung überhaupt zustande zu bringen.

„Was bedeutet für Sie Heimat? Wie bei jedem: die Menschen, die ich liebe, die Orte, die zu mir sprechen, die Sprachen, die mich erfüllen, die Ideale, die mir heilig sind. Lauter Heimaten halt!“ (buecher.de, "22 Fragen an ..."). *„Die Große Moschee war ein überwältigender Platz, zu dem ich eine persönliche Beziehung entwickelt hatte, der mir zur Heimat geworden war – im Gebet, in Gedanken und vor allem in der Phantasie“* [Trojanow 2015: 139] *Ausgehend von Ilija Trojanows 'Heimaten', kann man ihn in dieser Reiseerzählung als Führer durch eine seiner Heimaten, vielleicht sogar als eine Art 'Gastgeber' verstehen!*

Das finde ich sehr schön, dass sie das sagen, weil es für mich ein Ziel des Schreibens wäre. Ich glaube, dass das was mich an klassischen Reiseberichten immer geärgert hat, ist, dass ich quasi die Fremderfahrung des Autors oder der Autorin miterleben darf. Aber das hat mich nie besonders interessiert, weil ich glaube die Irritation durch die Fremde ist etwas Banales. Jeder, den man von irgendwo nimmt und wo anderswohin verpflanzt, wird erstmal irritiert sein. Es geht jedem von uns so und das ist wenig erkenntniswert, d.h. diese ganzen Beschreibungen von Leuten, die nach Indien, Afrika und oder sonst wohin fahren und nur erzählen, dass es dort stinkt und die Leute so merkwürdig sind usw. finde ich für die Katz. Was ich viel interessanter finde und das wäre für mich das Ideale eines Reiseberichts, dass ich tatsächlich hineingeführt werde. Insofern finde ich es als schönes Bild des Gastgebers, also der Schreibende als Gastgeber. Ihm gehört zwar diese Welt nicht, er ist auch nicht in ihr durchaus auf komplexe und widersprüchliche Weise beheimatet. Auch mit Brechungen, auch mit Skepsis usw. aber er hat eine Vertrautheit mit ihr, die er dem Leser öffnet; und das ist das was ich durch das Schreiben versuche zu erreichen.

„Niemand achtete darauf, nicht auf meinen ansonsten als Intimbereich geltenden Gebetsteppich zu treten, mich nicht zu stören. Knie stießen mich, Füße traten auf meine Matte, Stoffe streiften meinen Kopf, mein Gesicht“ [Trojanow 2015: 24]. [...] *Die Atmosphäre von Erregung und Beglückung, aufgeladen mit den Lebensträumen, die sich in diesen Augenblicken verwirklichten. Und ohne nachzudenken, ohne mich vorbereitet zu haben, kam mir ein bestimmter, klarer Wunsch auf, und meine Augen*

füllten sich mit Tränen” [Trojanow 2015: 29]. Dieser Reisebericht wirkt nicht als sei es eine Biographie, sondern wie eine Chance für den Leser, eine Kultur samt ihren guten und schlechten Facetten zu verstehen und durch den Text nachleben zu können. Keiner respektierte mein Gebet, wie ich es aus der Moschee in Bombay gewohnt war.

Übrigens. Entschuldigung. Ich habe etwas Wichtiges vergessen. Es ist natürlich ein politischer Impetus. Indem ich dieses Buch schreibe, ist es für mich auch ein Anschreiben gegen die Fanatiker. Mein Argument ist, diese ganzen Dogmatiker und Fanatiker haben nicht das Recht, irgendjemandem den Zugang zum Islam oder zu der enormen Vielfalt und dem Reichtum der islamischen Kultur zu verbauen. Ich finde das als Anmaßung, die ich persönlich nehme. Also ich empfinde es als ein Angebot für die ganze Menschheit und jeder Mensch soll frei flanieren dürfen; durch dieses Angebot an Poesie, an Musik, an Spiritualität. Indem das in eine Mitgliedschaft, eine Gefolgschaft, an einen Gehorsam gekoppelt wird, wird es dadurch entwertet. Diese Entwertung, finde ich tatsächlich, ist ein Angriff gegen alles woran ich glaube. Insofern ist so ein Buch auch ein politischer Versuch zu sagen, die Haddsch gehört der gesamten Menschheit oder das, was in dem Haddsch sichtbar wird, ist ein allgemein menschliches Phänomen. Es ist nicht quasi ein geschlossener Club von Bärtigen und Verhüllten, die irgendwie dann irgendwelche esoterischen Geheimorgien veranstalten. Diese Trennung von religiösen Welten von dem Rest der Menschheit finde ich extrem problematisch. Das ist insofern auch noch eine Motivation.

Fühlen Sie sich dann als Muslim?

Na soweit würde ich nicht gehen, weil das nicht praktikabel ist, weil die Leute, die Zeit haben, ein Jahr mit *Ulema* zu leben, die kann man ja an einer Hand abzählen. Das hat pragmatische Probleme. Ich habe das für mich selber so legitimiert, dass ich aus einer Familie komme, die sehr viele Prägungen hat. Ich habe in meiner Familie – also der Onkel meiner Großmutter war der Patriarch von Bulgarien – wir haben aber auch einen muslimischen Teil der Familie. Wir haben Anarchisten in der Familie, wir haben Kommunisten in der Familie. D.h. ich nehme das wirklich ernst, als eine Vielfalt, die mir in die Wiege gelegt worden ist. Und ich sehe nicht ein, wieso irgendjemand mir sagen soll [...] also ich hatte sozusagen eine Phase als ich mich Orthodoxie beschäftigt habe, eine Phase, in der ich mich mit dem Islam beschäftigt habe, ich kenne mich sehr gut aus mit dem Anarchismus. D.h. ich finde es ist ein Teil dessen, was ich bin, was mir mitgegeben worden ist. Ich nehme mir die Freiheit diesen verschiedenen Spuren, diesen biographischen Spuren zu folgen. Das ist natürlich auch jetzt ein spezieller Fall, auch weil Bulgarien wirklich eines dieser Länder ist, wo ständig alle durchgeströmt sind - bis hin zum Transitverkehr in der modernen Form. Aber es ist tatsächlich Aufgrund der geographischen Lage Bulgariens besonders. Da komme ich halt her. Es ist Aufgrund der Herkunft einfach auch ein bisschen angelegt, diese Vielfalt. Ich kann mir vorstellen, dass es für einen Finnen nicht so naheliegend wäre.

Die nicht-Identifizierbarkeit seiner Zugehörigkeit dient Ilija Trojanow zum Schutz. „Die Verwendung von Allah in einem deutschen Text steigert nur die Befremdung und legt einen islamischen Gottesbegriff nahe, der sich von dem geläufigen christlichen wesentlich unterscheidet [Trojanow 2015: 8]. „Am Tag seiner Nemesis begegnete Roches alten Feinden aus Algerien. Er verlor sie wieder aus den Augen, aber von da an fühlte er sich unwohl in seinem Ihram. Kurz nach Sonnenuntergang wurde er genauso

wie bei Kara ben Nemsi aufgeschreckt durch die Rufe: Ho, der Giaur! Fang den Giaur! Ungläubiger, Sohn eines Ungläubigen!“ [Trojanow 2015: 161].

Die Nicht-Identifizierbarkeit, die würde ich sofort unterschreiben, da haben sie völlig Recht. Ob es ein Schutzmechanismus ist, weiß ich nicht, weil es in vielen Bereichen einem auch zum Nachteil gereicht wird. Die Folgen sind nicht immer nur vorteilhaft, nicht immer positiv. Eines der für mich wichtigsten Aussagen, die ich jemals gelesen habe, ist von einem mittelalterlichen Mönch, der hieß St. Viktor²⁹. Es geht folgenderweise - ich paraphrasiere, weil ich es nicht auswendig gelernt habe – ein Mensch, dem nur ein Ort Heimat ist, ist ein armer Knecht. Jener, dem mehrere Orte Heimat sind, der ist schon ein bisschen entwickelter. Aber wirklich großartig ist der Mensch, dem kein Ort Heimat ist. Ich habe diesen Satz wirklich früh entdeckt, ich war 18-19. Er ist im Original wirklich schöner, ich habe ihn schlecht paraphrasiert. Das hat mir total eingeleuchtet. Diese Nicht-Identifizierbarkeit ist auch ein Lebensentwurf, den ich tatsächlich am meisten genieße und auch am meisten danach strebe, dass ich überall ein Fremdheitsgefühl mir bewahre und das ist glaube ich für mein Schreiben extrem fruchtbar, also ich glaube es ist ein guter Zustand. Aber ich fühle mich auch Wohl in diesem Zustand. Ich fühle mich tatsächlich, wenn es zu behaglich und gemütlich wird und wenn mir alles zu vertraut ist, fühle ich mich unwohl. Vertrautheit ist - für mich [etwas] das Gegenteil von anderen Menschen – es ist insofern, das glaube ich, tatsächlich ein Charakterzug von mir oder ein Programm. Wie es auch immer genannt werden mag.

Darf ich noch eine persönliche Frage stellen. Schreiben Sie unter einem Decknamen oder ist das ihr Name? Weil er klang mir sehr mythologisch. Hat man Sie darauf angesprochen - Ilija aus Trojanow?

Nein, es ist mein Name. Ja, natürlich. Es gab sogar einen penetranten Journalisten auf der Buchmesse vor ein paar Jahren, der wollte dann einen Enthüllungsartikel schreiben und der sagte dann zu mir ich habe es herausgefunden – ist doch Pseudonym- Sie können es mir doch sagen. Ich würde es Ihnen auch sagen, aber es stimmt nicht. Jetzt mal unter uns. Ich sage es nicht. Was soll das denn? Dann wurde er wirklich wütend. Was soll das denn, das ist doch total klar, Sie wollen uns veräppeln. ... Ilija ist, Ilija ...

Das Schöne an meinem Namen, ich meine, es ist ja ganz interessant, dieses Programm ist ja manchmal auch ... und es gibt ja sehr viele Kulturen, die glauben, dass der Name den Lebensweg schon mit vorgibt. Bei manchen, bei den Inuit, das ist zum Beispiel von überragender Bedeutung. Also der Name quasi sagt schon das ganze Leben oder birgt schon das ganze Leben. Es ist für mich aus meiner Sicht nicht zufällig, dass mein Name einer der wenigen Namen ist, der in allen unitaristischen Religionen existiert. Also *Elayga* oder *Elijas* im Jüdischen, *Ilyas* im Islamischen und *Ilija* oder *Ilja* im Christlichen. Das ist in Bulgarien ein sehr häufiger Name. Der Nachname ist extrem selten. Der Nachname hängt damit zusammen - es gibt zwar Trajanowis, das ist sehr häufig- aber Trojanow ist sehr selten. Es gibt eine Stadt im Balkan die heißt Trojan und meine Vorfahren sind dort einmal weggegangen und ähnlich wie auch in der Türkei, wie wahrscheinlich in vielen Ländern gab es früher ja keine Nachnamen. Nachnamen sind ja eine moderne Erfindung und da hat man die aus Trojan kommen, sind die

²⁹ Hugo von St. Viktor, mittelalterlicher, christlicher Theologe (vgl. Eib 2001).

Trojanows. Die normalen bulgarischen Namen, sind ja einfach die Vornamen mit –ow. Als dann der Staat gesagt hat ihr braucht Nachnamen, dann haben die Leute gesagt ich bin der Sohn von Peter, also heiße ich Petrow und so funktioniert es im Bulgarischen ziemlich einfach. Aber Trojanow ist sehr selten, ich kenne nur zwei andere Familien.

5) Hypothesenkomplex zum Werk: Die Versuchungen der Fremde (Betül Kardeş, Gülşah Sipahioğlu)

Religion verursacht Integrationsprobleme. Wie stehen Sie dazu? Als Moslem im Ausland zu Leben ist schwierig.

Schwieriges Thema. Es gibt sehr viele, die tatsächlich diesen Rückzug in die religiöse Ideologie [machen] und dann alles ablehnen. Er (eine Figur im Buch) kam aus Birmingham und in Birmingham gibt es inzwischen ganze Stadtteile, die unberührt sind von der englischen Kultur. Also wirklich riesige, kulturell religiöse Ghettos. Das ist eine Realität. Der Grund dafür ist die Ghettoisierung. Aus deutscher Sicht finde ich das sehr interessant, in Deutschland haben wir das nicht. Diese riesigen Viertel, die es in Paris gibt, wo überhaupt keine Nicht-Moslems hinkommen, selbst die Polizei traut sich nicht hin. *No-go-areas*. Zonen wo, weder Moslems noch Polizisten reingehen. Es hängt offensichtlich davon ab, wie die sozialen Strukturen sind. In Deutschland haben sie diese massenhafte Arbeitslosigkeit von Jugendlichen nicht. In Frankreich ist sie inzwischen bei über dreißig Prozent, in Spanien bei über vierzig Prozent. Das führt natürlich dazu, [dass es] eine ganze Generation von Moslems gibt, die überhaupt keine Chance haben. Da reagiert man natürlich auf Grund der ökonomischen Chancenlosigkeit mit Selbstaussonderung. Das ist, glaube ich, ein normales Phänomen. Wenn die mich schon nicht wollen, dann zieh ich mich zurück. Es ist natürlich so, dass tatsächlich die westliche urbane Welt ja unordentlich ist. Es ist eine Überforderung, nicht nur religiöse Menschen, sondern auch viele andere sagen, dass das Leben in Großstädten wie Berlin, Paris, London eine Überforderung ist. Das ist auch verständlich, dass man in seinem Bedürfnis nach Ordnung, Übersicht, Sicherheit, Kontrolle sich zurückzieht auf etwas, was sehr überschaubar ist. Also irgendwie dem Interesse, die Moschee, die Regeln und der strukturierte Alltag. Zweitens hängt es davon ab, welche Religion das ist. Islam ist ja insofern unterschiedlich, weil Islam mehr als jede andere Religion das Alltagsleben durchdekliniert. Also es gibt keine andere Religion, in der genau alles vorgegeben ist. Wenn man sehr konservativ sagen würde, die Länge der Hose und wann man sich waschen muss. Wie man auf Toilette geht, was man sagen sollte, wenn man in die Toilette reingeht und rausgeht. Wie man genau essen sollte, an welchen Tagen was essen sollte. Also, das kann ich sonst nur von den Orthodoxen und Juden. Diese völlige Durchstrukturierung des Alltags, die Teilweise was Absurdes hat, aber für Menschen, die eher eine Verunsicherung haben. Ich kann es mir schon vorstellen, dass es mehr eine Beruhigung ist. Insofern glaube ich, ist es ein Unterschied. Das sieht man ja ganz klar, welche Einwanderungsgruppen erfolgreich sind und welche nicht. Dann muss man sagen, zum Beispiel [in] Deutschland ist die erfolgreichste Einwanderungsgruppe, die Iraner. Die Bildungsschicht der Einwanderer ist sehr wichtig. Die iranischen Einwanderer waren im Durchschnitt ziemlich gebildet. Was wir grad erleben, ist ein ganz neues Phänomen. Einer meiner engsten Freunde hat mir gesagt, dass man das sich immer wieder vor Augen halten sollte. In den siebziger Jahren in Somalia haben Orthodoxe islamische Regeln befolgt. Nun ist Somalia ein streng islamisierter Ort.

Der Schleier ist für die Frau ein Vorteil. Im Buch steht, dass eine verheiratete Frau mit Schleier ihrem eigenen Mann fremdgehen kann. Ist das ein Vorteil oder nicht?

Wenn sie fremdgehen will, ist es ein Vorteil. Wenn man es angelegt hat fremdzugehen, ist es ein Vorteil. Aber das ist ja nicht besonders ernst gemeint.

Der Schleier ist ja ein Symbol der Religion.

Jein. In Bulgarien gingen die Frauen alle mit Schleier, ob christlich oder muslimisch. Meine Großmutter ist nie ohne Schleier aus dem Haus gegangen und sie war eine gläubige orthodoxe Christin. Ich glaube nicht, dass es rein religiös ist, sondern da sind auch gewisse kulturelle Traditionen. Teil des Problems ist, dass die meisten Menschen nicht zwischen uralten Traditionen oder ethnischen Traditionen und religiösen Traditionen unterscheiden. Also Beschneidung ist ein gutes Beispiel. Es ist unglaublich das Frauen beschnitten werden. Es ist Gewalt. Aber die Beschneidung der Frauen ist vorislamisch, das ist wissenschaftlich schon tausendmal belegt, aber es wird natürlich gleichgestellt und dann regen sich unglaublich viele Leute auf. Dieser böse Islam beschneidet die Frauen. Wenn man genauer reingehen will, muss man einfachmal reingucken, wo das herkommt. In Pakistan zum Beispiel ist die Ulema gegen die Beschneidung, aber diese kulturellen Verwurzelungen sind unglaublich stabil. In Afrika gibt es auch Frauenbeschneidung, die die Großmütter verlangen. Das ist auch eine Form konservativer Haltung, die auch nicht religiös ist, sondern eher das Gefühl älterer Menschen. Es ist immer komplex.

Nochmal zurück zum Schleier. Soll man das also nur so mit Humor annehmen oder kritisieren Sie da indirekt den Schleier beziehungsweise hier die Religion?

Also, ich finde ja die Frauen müssen den Schleier kritisieren. Ich finde das [ist] ein Frauenthema. Die Einmischung des Staates inakzeptabel. Ich finde es absurd, wie in Frankreich, dass eine Frau am Strand gezwungen wurde sich auszuziehen, weil der Burkini für die laizistische französische Gesetzgebung nicht akzeptabel ist. Ich finde, da hat der Staat nichts verloren. Man kann die Menschen nicht dazu zwingen ihren Schleier auszuziehen. Ich glaube, diese aggressive und vor allem auch arrogante Haltung gegenüber den Muslimen in Deutschland führt eher dazu, dass mehr Menschen einen Schleier tragen. Das ist tatsächlich ein Problem. Seit 15 Jahren diskutieren wir, doch es gibt im Gegenteil keinen Fortschritt. Die Zahl der Schleiertragenden nimmt zu. Also offensichtlich ist die jetzige Strategie, die Falsche.

Im Iran habe ich das auch gesehen. Das ist ja auch wirklich ein Spiel. Also wenn man den Schleier trägt, aber dann hauteng bekleidet ist und alles geschminkt usw. Auch das sieht man ja teilweise in Deutschland. Also, total enge Jeans, Stöckelschuhe und dann einen Schleier. Wo ich dann schon bisschen schmunzeln muss. Ich glaube jetzt nicht, dass sich die Frau wahnsinnig unterdrückt fühlt, sondern tatsächlich damit auch selbstbewusst spielt. Sie möchte ihre Weiblichkeit zum Ausdruck bringen.

Obwohl alle Menschen von Natur aus unterschiedlich sind, versucht der Islam alle gleichzustellen. Passiert das nur in der Kaaba?

Das ist für mich Eines der wichtigsten Aspekte des Haddsch – Buches, dass das egalitäre Versprechen des Islam völlig mit den Füßen getreten wird. Das ist ja wie die Bergpredigt. Das Wunderbare am Christentum und Islam ist ja tatsächlich, dass es eigentlich dieses große Ideal der Gleichheit aller Menschen gibt. Es ist natürlich von Anfang an ignoriert worden, Stichwort Sklaverei, Stichwort Unterdrückung und Ausbeutung usw., aber es ist drin. Es gibt überhaupt keine Frage im Koran und im Hadith, dass sich eine soziale Gerechtigkeit zwingend aus den Texten ergibt. Und es ist wichtig drauf hinzuweisen, natürlich ist es bei der Kaaba ein symbolischer Akt. Da ist die Gemeinschaft aller Gläubigen und da sind tatsächlich alle gleich. Wobei ich das ja schon ironisiere, weil ich beschreibe, alle sind gleich, doch der eine trägt eine Rolex für 30 Tausend Dollar. Aber schon da sieht man, dass es gewisse Versuche gibt, diese Gleichheit aufzuheben. Selbst dort gibt es Signale, dass sie nicht alle gleich sind, aber es ist ganz eindeutig in dem Halsversprechen dieser Religion. Und deswegen ist es wichtig, für die, die sich damit ernsthaft auseinandersetzen darauf hinzuweisen. Wenn ein Staat wie Saudi-Arabien oder Katar, wenn es massenhaft Menschen ausbeutet, sind sie unislamisch. Das kann man nicht oft genug sagen. Und dann hilft das auch nicht, wenn sie fünfmal am Tag beten. Und darum ging es mir. Man muss selektiv auspicken, also Alkohol ist ganz schlecht aber Ausbeutung geht.

Heinrich Heine hat es wunderschön gesagt: „Sie predigen öffentlich Wasser und trinken heimlich Wein.“ Das ist eigentlich die Realität dieser Menschen.

Die islamische Frau ist bei der Kaaba dem Mann gleichwertig emanzipiert, weil sie mit dem Mann direkt am heiligen Objekt zusammen beten darf. Und warum ist das außerhalb der Kaaba nicht möglich? Wie stehen Sie dazu?

Nein, also fragen Sie mal einen Imam. Das ist doch völlig unsinnig. Das heißt „Haus Gottes“. Im Haus Gottes beten Männer und Frauen zusammen und irgendwo anders fünf tausend Kilometer entfernt müssen sie getrennt beten. Das ist ein Widerspruch.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Trojanow, Ilija (2016): *Meine Olympiade: Ein Amateur, vier Jahre, 80 Disziplinen*, Frankfurt: S. Fischer Verlag.

Trojanow, Ilija (2007): *Der Weltensammler*, München: dtv Verlagsgesellschaft.

Trojanow, Ilija (2015): *Der überflüssige Mensch*, München: dtv Verlagsgesellschaft.

Trojanow, Ilija (2015): *Macht und Widerstand*, Frankfurt: S. Fischer Verlag.

Trojanow, Ilija (2009): *Zu den heiligen Quellen des Islam: Als Pilger nach Mekka und Medina*, München: NG Taschenbuch.

Trojanow, Ilija (2011): *Die Versuchungen der Fremde: Unterwegs in Arabien, Indien und Afrika*, München: Malik.

Trojanow, Ilija (2000): *Döner in Walhalla oder welche Spuren hinterlässt der Gast, der keiner mehr ist?*, in Ilija Trojanow: *Döner in Walhalla, Texte aus einer anderen Deutschen Literatur* Ulm: Verlag Kiepenheuer & Witsch.

Trojanow, Ilija (2008): *Mutmaßungen über die eigene Fremde*, in Pörksen Uwe, Busch Bernd: *Eingezogen in die Sprache, angekommen in der Literatur*, Göttingen: Wallstein.

Sekundärliteratur

- Beer, Amande Erika de** (2011): *Fremde Schreiben. Zu Ilija Trojanows Roman Der Weltensammler*, Magisterarbeit: Universität Stellenbosch.
- Döhlemann, Martin & Lehmann, Helmut Günter** (2013): *Till Eulenspiegel und Nasreddin Hodscha. Zwei Schelme aus alter Zeit als Botschafter der Toleranz – eine heitere Begegnung*. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Eib, Maja** (2001): *Der Humanismus und sein Einfluss auf das Eheverständnis im 15. Jahrhundert: eine philosophisch-moraltheologische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung des frühhumanistischen Gedankenguts Albrechts von Eyb*. Münster: LIT Verlag.
- Förster, Frank** (2007): *Die literarische Rezeption Joseph Conrads im deutschsprachigen Raum*. 2., aktualisierte und erweiterte Ausgabe, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Gontscharow, Iwan Alexandrowitsch** (2008): *Oblomow*. 14. Auflage, München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Hansen, Klaus P.** (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft*. 4. Auflage, Tübingen: UTB.
- Haug, Sonja** (2000): *Klassische und neuere Theorien der Migration*. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung 2000-30. Mannheim.
- Heigl, Andrea** (2010): *Synkretismus von Christen- und Heidentum in altenglischen Zaubersprüchen*. Studienarbeit. Norderstedt: Grin-Verlag.
- Heinrichs, Petra** (2011): *Grenzüberschreitungen: Die Türkei im Spiegel deutschsprachiger Literatur*, Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Huntington, Samuel Paul** (1998): *Kampf der Kulturen. The Clash of Civilizations*. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert, München: Siedler.
- Incesu, Günal** (2014): *Ankara-Bonn-Brüssel. Die deutsch-türkischen Beziehungen und die Beitrittsbemühungen der Türkei in die Europäische Gemeinschaft, 1959-1987*. Bielefeld: Transkript Verlag.
- Khorchide, Mouhanad** (2013): *Scharia - der missverstandene Gott: Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik*. Freiburg: Verlag Herder GmbH.
- Kongar, Emre** (2003): *Yozlaşan Medya ve Yozlaşan Türkçe*. Remzi Kitabevi.
- Krist, Sabine/ Buchbauer, Gerhard/ Klausberger, Carina** (2008): *Lexikon der pflanzlichen Fette und Öle*. Wien: Springer-Verlag.
- Laurien, Ingrid** (2015): *Kenia: Ein Länderporträt*. 2., aktualisierte Auflage, Berlin: Ch. Links Verlag.
- Mertek, Muhammet** (2012): *Türkisch-Deutsches Wörterbuch Islamischer Begriffe mit deutsch-türkischem Glossar*. 2., überarbeitete Auflage, Frankfurt: Main-Donau Verlag.
- Mittermayr, Andreas Christoph** (2011): *Kosmopolitische und kosmopolitisch-engagierte Literatur am Beispiel Ilija Trojanows*, Diplomarbeit: Universität Wien.
- Molnos, Angela** (1965): *Die Sozialwissenschaftliche Erforschung Ostafrikas 1954-1963*. Kenya, Tanganyika/Sansibar, Uganda. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Nünning, Vera & Nünning, Ansgar** (2010): *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*, Stuttgart: J.B. Metzler.
- Pusch, Barbara** (2013): *Transnationale Migration am Beispiel Deutschland und Türkei*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schirach, Ferdinand** (2013): *Tabu*. München: Piper Verlag.
- Schmid, Wilhelm** (2014): *Gelassenheit. Was wir gewinnen, wenn wir älter werden*. Berlin: Insel Verlag.
- Thesiger, Wilfred** (2005): *Mein Leben in Afrika und Arabien. Autobiographie*. München: Malik Verlag.

- Thesiger, Wilfred** (1991): *Die Brunnen der Wüste: Mit den Beduinen durch das unbekannte Arabien*. Piper Verlag.
- Trojanow, Ilija & Zeh, Juli** (2010): *Angriff auf die Freiheit. Sicherheitswahn, Überwachungsstaat und der Abbau bürgerlicher Rechte*. München: Deutscher Taschenbuchverlag GmbH.
- Warner, Bill** (2016): *Der Hadith: Die Sunna Mohammeds*. Center for the Study of Political Islam.
- Weber, Wolfgang** (1987): *Solidarność 1980-81 und die Perspektiven der politischen Revolution*. Essen: Arbeiterpresse Verlag.
- Welsch, Wolfgang** (2010): *Was ist eigentlich Transkulturalität?*, in Welsch Wolfgang: *Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie*, Berlin: Transkript Verlag. S. 39-66.
- Welz, Stefan** (2015): *Rudyard Kipling: Im Dschungel des Lebens*. Lambert Schneider.

Bericht über die XX. Internationale Tagung Kronstädter Germanistik

Yüksel Gürsoy, Konya

Das wissenschaftliche Interesse auf dem Gebiet der Germanistik ist in den letzten 30 Jahren in Rumänien, besonders nach der blutigen und gewaltsamen Wende, stark gestiegen. Die Germanistikabteilung der Philologischen Fakultät in Kronstadt/Braşov veranstaltete in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens [GGR] (Zweigstelle Kronstadt) und mit dem Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland in Hermannstadt zwischen dem 30. März und 01. April 2017 ihre XX. Internationale Tagung zum Thema *Luthers Reformation und deren Wirkung auf Sprache, Literatur und Kultur*.



(Braşov / Kronstadt wird wegen seiner wunderschönen Lage direkt am Fuße des Tampa (967 m Höhe, Seilbahn) in den Südkarpaten auch das Rumänische Salzburg genannt. Die Stadt entstand am Schnittpunkt alter Kaufmannsstraßen nach Kleinasien, zur Adria, nach Mitteleuropa und nach dem Balkan.) (Foto: Yüksel Gürsoy)



(Tagungsort: Gästehaus „Casa Speranței“ in der Moldova-Straße Nr. 2) (Foto: Yüksel Gürsoy)

Bevor die Tagung am Samstag, dem 31.03. um 9 Uhr begann, nahmen viele der Germanisten und Literaturfreunde am Freitag, dem 30.03. um 19 Uhr auch an einer Buchpräsentation in der *Tipografia* mit anschließendem Konsularenmpfang teil. Der rumänische Schriftsteller und Hochschullehrer Caius Dobrescu präsentierte in deutscher Sprache die beiden zuletzt erschienenen Bände der *Kronstädter Beiträge* zur germanistischen Forschung. Die Leiterin der Kronstädter Germanistikabteilung und Organisatorin der Tagung, Carmen Elisabeth Puchianu, stellte das wissenschaftliche Buch *Kleingeschriebenes* ihres jüngeren Kronstädter Kollegen Robert G. Elekes vor. Gleich drei Rednerinnen widmeten sich der soeben erschienenen Festschrift zum sechzigsten Geburtstag von Carmen Elisabeth Puchianu: die Hermannstädter Germanistikprofessorin Maria Sass würdigte die Jubilarin in ihren vielfältigen Aktivitätsfacetten und zugleich grundsätzlich als Mensch und Erzieherin, die Hermannstädter Germanistikdozentin Doris Sava stellte die sprachwissenschaftlichen Beiträge der Festschrift vor und die Herausgeberin der Festschrift, Delia Cotârlea, präsentierte die literaturwissenschaftlichen Aufsätze dieser akademischen und künstlerischen Hommage an Carmen Elisabeth Puchianu.



(Buchpräsentation: Eine der schönen Bars für Jugendliche oder Junggebliebene von Kronstadt/Brașov) (Foto: Yüksel Gürsoy)

Bei der Eröffnung der Tagung am Freitagmorgen um 9 Uhr führten musikalisch Paul (Klavier) und Elena Cristian (Violine) ein, die auch bei den vorigen Tagungen mitwirkten.



(Kammermusikalische Einstimmung durch Elena Cristian (Violine) und Paul Cristian (Klavier) mit Werken von Felix Mendelssohn-Bartholdy und César Franck) (Foto: Yüksel Gürsoy)



(Prof. Dr. Carmen Elisaberth Puchianu nahm die Begrüßung der Gäste auch im Namen des Rektorats und Dekanats der Transilvania-Universität vor.) (Foto: Yüksel Gürsoy)

Danach begann die eigentliche Tagungsarbeit zum Thema „500 Jahre Reformation“ sinnigerweise mit dem Vortrag eines Pfarrers der Evangelischen Kirche Augsburgischen Bekenntnisses: Peter Klein aus dem nahe Kronstadt gelegenen

Petersberg/Sânpetru sprach über Luthers Verständnis von Psalm 37, der in der gegenwärtigen Zeit auch als Ermahnung an die Wohlstandsbürger des heutigen Rumäniens gelesen werden könne.



*(Ein Foto von einigen Tagungsteilnehmern beim ersten Vortrag der Tagung von Pfarrer Peter Klein)
(Foto: Carmen Elisabeth Puchianu)*

Tagungsprogramm Freitag, 31. 03. 2017

09:00-09:30 Eröffnung der Tagung.

Moderation: Carmen E. Puchianu

- 09:30-09:50 Peter Klein (Petersberg, Kronstadt): Warum geht es dem Bösewicht so gut und dem Gerechten so schlecht? Eine synchrone Betrachtung von Psalm 37 und sein Verständnis durch Martin Luther
- 09:50-10:10 Adina-Lucia Nistor (Jassy): Martin Luther aus onomastischer Sicht
- 10:10-10:30 Gudrun-Liana Ittu (Hermannstadt): Vom protestantischen Bildersturm zum ikonografischen Programm der Gegenreformation
- 10:30-10:50 Robert G. Elekes (Kronstadt): Der Protestantismus als Wegbereiter der Säkularisierung und der Postmoderne
- 10:50-11:15 Diskussionen / Kaffeepause

Moderation: Maria Sass

- 11:15-11:35 Christel Baltes-Löhr (Luxemburg): Schülerinnen und Zuhörerinnen närrischer oder schändlicher Lehren. Luther, ein früher Feminist?
- 11:35-11:55 Yüksel Gürsoy (Türkei/Konya): Luther über die Türken
- 11:55-12:15 Ioana Crăciun-Fischer (Bukarest): Der Psalm De Profundis. Ein Vergleich der Übersetzungen durch Martin Luther (1517/1524) und Michael Vehe (1537)
- 12:15-12:35 Sigrid Haldenwang (Hermannstadt): Die Reformation und ihre Auswirkung auf kulturelle und sprachliche Identität der Siebenbürger Sachsen - zu den Begriffen „deutsch“, „sächsisch“, „evangelisch“ im Gegensatz zu „katholisch“ und „museresch“

- 12:35-12:55 Cristina Mihai (Doktorandenschule, Hermannstadt): Durch die Zeiten hindurch. Die Luther Rezeption im Spiegel der Kultur.
 12:55-14:20 Diskussionen / Mittagessen

Moderation: Ioana Căciun-Fischer

- 14:30-14:50 Markus Fischer (Bukarest): Gedichte über Luther - ein Streifzug durch 500 Jahre deutscher Lyrikgeschichte
 14:50-15:10 Stefan Lindinger (Athen): Luther 1806 Zacharias Werners Tragödie Die Weihe der Kraft und Theodor Fontanes Erzählung Schach von Wuthenow.
 15:10-15:30 Roxana Nubert, Ana-Maria Dascălu-Romitan (Temeswar): Der Einfluss der Reformation auf den siebenbürgischen Humanismus
 15:30-15:50 Szabolcs János (Grosswardein): Die Reformation als Bezugsrahmen und Kontext der dramatischen Literatur in Siebenbürgen
 15:50-16:15 Diskussionen / Kaffeepause

Moderation: Markus Fischer

- 16:15-16:35 Maria Sass (Hermannstadt): „Heute will man Luther hören!“ Egon Hajeks Roman Meister Johannes. Aus dem Werdegang der Deutschen in Siebenbürgen zwischen Literatur und Geschichtsschreibung
 16:35-16:55 Delia Cotârlea (Kronstadt): Repräsentation reformatorischer Ideale am Beispiel Traugott Teutschs Drama Johannes Honterus
 16:55-17:15 Sunhild Galter (Hermannstadt): Katharina von Bora, die Lutherin in Ungehaltene Reden ungehaltener Frauen von Christine Brückner
 17:15-17:35 Gerhild Rudolfg (Doktorandenschule Hermannstadt): Deutschsprachige Lutheraner heute. Ein Überblick über die Stellung der deutschen Sprache im weltweiten Luthertum mit besonderer Berücksichtigung der Situation in Rumänien
 17:35-17:45 Diskussionen

Der Abend war dann einer Theaterperformance durch das *Duo Bastet* gewidmet. Das aus Carmen Elisabeth Puchianu und Robert G. Elekes bestehende Zweipersonenensemble brachte sein neues Stück mit dem auf Redundanz anspielenden und zugleich Abundanz verheißenden Titel „Das neue Stück“ auf die Bühne des Arlechino-Puppentheaters in der Kronstädter Hirschergasse. In etwa 75 Minuten mit Monologen, Dialogen, Rezitationen, Tanz- und Performanceeinlagen wurde der Zuschauer staunender Zeuge der Urschöpfung eines Dramas.

Am zweiten Tag folgten noch weitere interessante fachwissenschaftliche Vorträge von germanistischen Forschern.



(Das Plakat und eine Szene vom Studententheater: *Das neue Stück*. Theaterperformance mit und von Duo Bastet) (Foto: Yüksel Gürsoy)

Samstag, 01.04.2017

Moderation: Adina Lucia Nistor

- 09:00-09:20 Carmen Elisabeth Puchianu (Kronstadt): Luther macht es möglich: Performance in der Kirche am Beispiel evangelischer Krippen- und Auferstehungsspiele
- 09:20-09:40 Kinga Gall (Temeswar): Tiere und Tiermetaphern in der Bibel
- 09:40-10:00 Carmen Ilescu (Bukarest): Ontotheologische Prädikate in literatur- und kulturgeschichtlichen Analysekontexten.
- 10:00-10:20 Mihaela Parpalea (Kronstadt): Übersetzen ist kein Wortspiel
- 10:20-10:30 Diskussionen / Kaffeepause

Moderation: Sunhild Galter

- 10:30-10:50 Delia Eşian (Jassy): Ressentiments und Klischees in Wilhelm Schäfers Drama Jakob und Esau (1896)
- 10:50-11:10 Benjamin Vekas (Doktorandenschule Klausenburg): Kronstadt- ein Ort der Wende. Der Schriftstellerprozess aus zwei Gesichtspunkten gesehen. Ein Vergleich
- 11:10-11:30 Claudia Spiridon (Doktorandenschule Klausenburg): Rumäniendeutsche Literatur im Visier der Zensurbehörde: das Jahr 1971
- 11:30-11:50 Ileana Pantu (Doktorandenschule, Bukarest): Rolf Bosserts Rezeption in der rumänischen Literaturkritik
- 11:50-12:00 Diskussionen / Kaffeepause

Moderation: Delia Cotârlea

- 12:00-12:20 Ioana Andrea Diaconu (Kronstadt): „Von morgens bis abends mit dem deutschen pädagogischen Wahn konfrontiert“ oder Günter Grass über Erziehung durch Literatur
- 12:20-12:40 Evemarie Draganovici und Andreea Rusen (Bukarest): Zur Entstehung eines DaF- Lehrwerks für die Grundschule

- 12:40-13:00 Ioana Hermine Fierbinteanu (Bukarest): Der Sprechakt Bitten im deutschen und rumänischen Kulturkreis
- 13:00-13:30 Diskussion und Auswertung der Tagung

Alle Vorträge sorgten für angeregte Diskussionen und Meinungsaustausch und kritische Meinungen blieben auch nicht aus.

Das wissenschaftliche Komitee der Tagung bestand aus den namhaften Germanistinnen:

- Prof. Dr. Christel Baltes-Löhr, Universität Luxemburg
- Prof. Dr. Carmen E. Puchianu, geschäftsführende Vorsitzende der GGR, Transilvania Universität, Kronstadt/Braşov
- Prof. Dr. Roxana Nubert, Vizevorsitzende der GGR, West Universität, Temeswar
- Prof. Dr. Ioana Crăciun Fischer, Vorsitzende der GGR Zweigstelle Bukarest, Universität Bukarest
- Prof. Dr. Maria Sass, Herausgeberin der Germanistischen Beiträge, Lucian Blaga Universität, Hermannstadt
- Doz. Dr. Doris Sava, Vorsitzende der GGR Zweigstelle Hermannstadt, Lucian Blaga Universität, Hermannstadt
- Lekt. Dr. Delia Cotârlea, Vorsitzende der GGR - Zweigstelle Kronstadt, Transilvania Universität, Kronstadt

Die Internationale Gesellschaft freut sich schon auf die nächste Internationale Germanistik Tagung Kronstadt in Rumänien.



TRANSILVANIA UNIVERSITÄT
Kronstadt
Philologische Fakultät
Department für Literatur und Kulturwissenschaft
Germanistikabteilung
in Zusammenarbeit mit der
GESELLSCHAFT DER GERMANISTEN RUMÄNIENS

veranstaltet die

**XX. INTERNATIONALE TAGUNG
KRONSTÄDTER GERMANISTIK**

unter dem Motto

**„Es ist keine Lehre so närrisch oder schändlich,
die nicht auch Schüler und Zuhörer finde.“
Luthers Reformation und deren Wirkung auf Kultur, Literatur
und Sprache im deutschsprachigen Raum Mittel- und
Südosteuropas.**

Förderer und Partner:

Konsulat der Bundesrepublik Deutschland in Hermannstadt
Ina Schaeffler România
Auslandsgesellschaft Nordrhein Westfalen, Dortmund
Selgros România
Arlechino Puppentheater

30. März-01. April 2017
Gästehaus *Casa Speranței*
Moldova-Straße 2
Kronstadt



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2017/1

Autorinnen und Autoren

- Umut Balcı**, Doç. Dr., Batman Üniversitesi, Turizm Otelcilik Yüksekokulu, Batman. E-Mail: balci_u@yahoo.de
- Onur Bazarkaya**, Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Tekirdağ. E-Mail: onur@bazarkaya.de
- Gülcan Çakır**, Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir. E-Mail: gcakir@anadolu.edu.tr
- Mustafa Çakır**, Prof. Dr., Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir, E-Mail: mcakir@anadolu.edu.tr
- Özlem Demirci**, Arş. Gör., M.A. Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Almanca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı, Ankara. E-Mail: ozlem_demirci81@hotmail.com
- Emra Durukan**, Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Çeviri Bölümü, Mersin. E-Mail: emrabadurukan@gmail.com
- Miray Enez**, Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir. E-Mail: mirayenez@anadolu.edu.tr
- Mutlu Er**, Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara. E-Mail: mutluer@hacettepe.edu.tr
- Yüksel Gürsoy**, Yrd. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Beyşehir Ali Akkanat Turizm Fakültesi, Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği Bölümü, Beyşehir-Konya. E-Mail: ygursoy@selcuk.edu.tr
- Max Florian Hertsch**, Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara. E-Mail: hertsch@hacettepe.edu.tr
- Otto Holzapfel**, Prof. Dr., Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg i. Br. /Deutschland. E-Mail: ottoholzapfel@yahoo.de
- Begüm Kardeş**, Arş. Gör., M.A. Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara. E-Mail: begumkardes@hacettepe.edu.tr
- Pierre Kodjio Nenguie**, Dr., 2232 Rue Noel, H4M1R9 Montreal, Qc, CANADA. E-Mail: pierrekodjionenguie@yahoo.ca
- Handan Köksal**, Doç. Dr. Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili ve Eğitimi, Alman Dili Eğitimi, handankoksal@yahoo.de
- Berna Köseoğlu**, Yrd. Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Kocaeli. E-mail: berna.koseoglu@kocaeli.edu.tr

Meral Ozan, Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Bolu. E-Mail: ozan_m@ibu.edu.tr

Saniye Uysal Ünalan, Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Bornova/İzmir. E-Mail: saniye.uysal@ege.edu.tr

Metin Toprak, Prof. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Kocaeli. E-Mail:

Erdinç Yücel, Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Konya. E-Mail: eyucel@konya.edu.tr

Faruk Yücel, Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İzmir. E-Mail: faruk.yucel@ege.edu.tr



**DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
NR. 2017/1**

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

- Prof. Dr. Nazire **Akbulut** (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahsin **Aktaş** (Hacı Bektaş Üniversitesi)
Prof. Dr. Canan Şenöz **Ayata** (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahir **Balcı** (Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Yasemin **Baleci** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan **Bolat** (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Leyla **Coşan** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa **Çakır** (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayten **Genç** (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Feruzan **Gündoğar** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet **Gündoğdu** (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç **Hatipoğlu** (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Kuthan **Kahramantürk** (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Mahmut **Karakuş** (İstanbul Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. İlyas **Öztürk** (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Kadriye **Öztürk** (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Ersel **Kayaoğlu** (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç Sakarya **Maden** (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Acar **Sevim** (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih **Tepebaşılı** (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Metin **Toprak** (Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Arif **Ünal** (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Faruk **Yücel** (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Dursun **Zengin** (Ankara Üniversitesi)

Englischredaktion

Öğr. Gör. Gülgün **Sertkaya** (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Webmaster

Doç. Dr. Yunus **Alyaz** (Uludağ Üniversitesi)

Editörler Kurulu

Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Kadriye **Öztürk** (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Leyla **Coşan** (Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)

Doç. Dr. Yasemin **Balcı** (Marmara Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Tahsin **Aktaş** (Başkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Mahmut **Karakuş** (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Nuran **Özyer** (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemal **Yıldız** (Marmara Üniversitesi)

DİYALOG. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik wird indexiert im **ULAKBİM TR DİZİN (TÜBİTAK)**, 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**.