

DIALOG

INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

DIALOG

2020/1



**DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2020/1**

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort || 1-2

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

LITERATURWISSENSCHAFT

- 01.** Halide Edip Adıvar'ın *Ateşten Gömlek* Romanı ve D. H. Lawrence'ın *Tilki Adlı* Eserinde “Yeni Kadın” Olgusu || **3-14**
Senem Üstün Kaya, Ankara
- 02.** Barok Döneminde Avrupa ve Alman Literatüründe Çoban Edebiyatı || **15-28**
Meryem Nakiboğlu, Aydın
- 03.** Seyahat Notları ve Oryantalist Bilgi Üretimi: Eduard Sachau (1845-1930) Örneği || **29-47**
Remzi Avcı, Mardin
- 04.** Die Vater-Sohn-Beziehung im autobiografischen Roman *Als Vaters Bart noch rot war – Ein Roman in Geschichten* von Wolfdietrich Schnurre || **48-62**
Çiğdem Kırca, Samsun - Birkan Kargı, Amasya
- 05.** Die Frauenbilder im Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* von der Migrantenliteraturautorin Emine Sevgi Özdamar || **63-82**
Behiye Arabacıoğlu, Eskişehir - Şengül Balkaya, Eskişehir
- 06.** Marie Luise Kaschnitz'in „Kuş Rock“ Eserinin Lacanyen Analizi || **83-94**
İnci Aras, Eskişehir
- 07.** Annemarie Schwarzenbach'ın *Winter in Vorderasien – Tagebuch einer Reise* Başlıklı Seyahat Günlüğünde Türkiye Tasviri || **95-111**
Melda Keser, Tekirdağ

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

08. Werbungen im Kontext von Materialien zum Fremdsprachenlernen: Eine quantitative Untersuchung anhand Erfahrungen von Lehramtsstudierenden am Beispiel der Bursa Uludağ Universität || **112-135**

Arzu Orhan, Bursa

09. Poetologie im Lehrplan des Germanistik-Studiums: Zwei Sichtweisen || **136-149**

Doris Flohr, Stadthagen - Otto Holzapfel, Freiburg i. Br.

10. ‚Digital storytelling‘ in der Deutschlehrerausbildung: Potenziale und didaktische Konsequenzen || **150-175**

Mukadder Seyhan Yücel, Edirne

11. Almanca Dilbilgisi Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme || **176-193**

Fatma Karaman, Muğla

TRANSLATIONSWISSENSCHAFT

12. Zur Synchronisation von Humor – Eine Fallstudie || **194-209**

Faiz Alshehri, Riyadh (König Saud Universität)

13. Kulturelle Aspekte der Pragmatik und ihre Bedeutung im Übersetzungsprozess || **210-231**

Derya Oğuz, İstanbul - Sine Demirkıvıran, İstanbul

TRANSKRIPTION

14. Kongre Raporu: Aktuelle Perspektiven der deutsch- türkischen Germanistik 2.-3. Aralık 2019 || **232-236**

Gizem Bahçıvan, İzmir

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

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



DIALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

2020/1

Liebe Kolleginnen und Liebe Kollegen,

die Ausgabe 2020/1 liegt Ihnen vor und wir freuen uns sehr, dass auch diese Ausgabe aus Artikeln zustande gekommen ist, die aktuelle und bedeutende Themen diskutieren. Wir möchten sie Ihnen unter den folgenden Rubriken präsentieren:

Im Fachbereich *Literaturwissenschaft* beschäftigt sich der erste Artikel mit dem Begriff der „neuen Weiblichkeit“ und unternimmt einen Vergleich zwischen dem Werk von Halide Edip Adivar „Ateşten Gömlek“ (1922) [dt. *Das Flammenhemd*] und dem Werk von David Herbert Lawrence „The Fox“ (1922) [dt. *Der Fuchs*]. Der zweite Beitrag bearbeitet die sogenannte Schäferkultur. In ihrem Artikel erwähnt die Autorin wichtige Auswirkungen des Geographie- und Glaubenssystems auf die Menschen und den Schäferberuf, welcher einer der ältesten Berufe ist und angesichts dieser Einflüsse entstand. Im dritten Beitrag handelt es sich um die Reiseberichte des deutschen Orientalisten und Reisenden Eduard Sachau (1845-1930). Der Autor geht davon aus, dass Sachaus Reise ein Prozess der orientalistischen Wissensproduktion war und er diese Informationen, die er während seiner Reise gesammelt hat, auf unterschiedliche Weise in akademische Texte umgesetzt hat. Der vierte Beitrag setzt sich zum Ziel, die merkmalspezifischen Handlungsweisen von Vater und Sohn in ausgewählten Geschichten des Romans „Als Vaters Bart noch rot war – Ein Roman in Geschichten“ unter pädagogischem Gesichtspunkt zu untersuchen. In der fünften Studie wird die Sichtweise von Frauen, Frauenbildern, verschiedenen weiblichen Rollen in der deutschen und türkischen Gesellschaft im Roman ‚Die Brücke vom goldenen Horn‘ von Emine Sevgi Özdamar analysiert. Es wird beabsichtigt, aus dem Blickwinkel einer Schriftstellerin aufzuzeigen, wie sich die Frauenbilder in den Jahren 1966-1975 in Deutschland und in der Türkei darstellten, ob es Unterschiede zwischen den zwei Kulturen gab und vor welchem geschichtlichen und sozialen Hintergrund die Frau, die im Mittelpunkt steht, lebte. Der sechste Beitrag thematisiert die Lacansche Psychoanalyse und untersucht die drei Perioden (real, imaginär und symbolisch) des psychischen Subjekts. Nach diesen theoretischen Kenntnissen wird das Vogelbild in der Kurzgeschichte „Vogel Rock“ von Marie Luise Kaschnitz im Lichte der Informationen der Lacanischen Psychoanalyse untersucht. Die Autorin versucht, die Projektionen der Prozesse der Verfremdung zu behandeln. Der letzte Aufsatz dieser Kategorie möchte die Reiseberichte der Schweizer Journalistin, Reporterin, Autorin und Fotografin Annemarie Schwarzenbach, die im Oktober 1933 eine Mission als Journalistin in den Orient aufnahm, in den Blickpunkt stellen. Die Autorin bezweckt dabei zum Verständnis des

Türkenbildes einen Beitrag zu leisten, welches Schwarzenbach in der deutschen Literatur vertritt.

Die Rubrik *Erziehungswissenschaft* ist mit vier Artikeln vertreten: Im ersten Artikel versucht die Autorin bezüglich eines Unterrichtsbeispiels zum Thema „Schöne bunte Welt der Werbung“ in Lektion 2 „Alles neu!“ im Lehrwerk „Netzwerk B1-1“ Meinungen zum Einsatz von Werbungen in der Lehrerbildung darzustellen. Der zweite Artikel dieser Kategorie bearbeitet aus zwei verschiedenen Perspektiven das Problem der ‚Poetologie‘ im Lehrplan: Als erstes wird die Sicht einer Deutsch lehrenden deutschen Sprachvermittlerin für (unter anderen) türkische Schülerinnen und Schüler in Deutschland vermittelt. Als zweite Perspektive wird die Sicht eines Deutsch lehrenden deutschen Gastprofessors in der Türkei dargelegt. Der dritte Artikel „*Digital storytelling‘ in der Deutschlehrerausbildung: Potenziale und didaktische Konsequenzen*“ befasst sich mit dem Thema ‚digital storytelling im Fremdsprachenunterricht‘ und versucht, die Funktionen und Potenziale von digital storytelling unter Berücksichtigung der Einschätzungen und Sichtweisen von DaF-Lehramtsstudierenden in der Türkei herauszufinden. Im vierten Beitrag werden die effektiven Instrumente der Leistungsmessung und -bewertung im Grammatikunterricht thematisiert, wobei einige Vorschläge für alternative Techniken zur Leistungsmessung und -bewertung angeboten werden.

Die Rubrik *Translationswissenschaft* beinhaltet zwei Beiträge. Der erste Artikel befasst sich mit den Schwierigkeiten der Übersetzung von Humor und verschiedenen möglichen Übersetzungsstrategien für die Übertragung von Humor von einer Sprache bzw. Kultur in eine andere. Er enthält ferner eine Fallstudie, die sich mit den sehr erfolgreichen Synchronisationen des Synchronregisseurs und -sprechers Rainer Brandt in den 1970er/ 80er Jahren befasst. Im zweiten Artikel geht es darum, in welcher Beziehung die Pragmatik mit der Kommunikation und der Kultur steht und welche Bedeutung sie für den Übersetzer im Übersetzungsprozess hat. Im Nachhinein werden die kulturellen Aspekte der Pragmatik während des Übersetzungsprozesses anhand von Textbeispielen aus dem Alltag und aus der Literatur untersucht.

Neben den Aufsätzen gibt es in dieser Ausgabe auch einen Tagungsbericht. Gizem Bahçıvan wird in dem Bericht „Kongre Raporu: Aktuelle Perspektiven der deutsch- türkischen Germanistik 2.-3. Aralık 2019“ einen kleinen Überblick zu der Tagung in Izmir wiedergeben.

Mit der Veröffentlichung dieser Ausgabe möchte ich die Gelegenheit nutzen, Sie daran zu erinnern, dass wir im September eine Sonderausgabe der Zeitschrift DİYALOG mit dem Titel „85 Jahre Germanistik in der Türkei“ planen. Sodann erfolgt im Dezember die reguläre Ausgabe „Diyalog 2020/2“.

Zum Schluss möchten wir auch allen Kolleginnen und Kollegen, die zur vorliegenden Ausgabe beigetragen haben, unseren herzlichen Dank aussprechen, Sie alle auf den Redaktionsschluss für die Sonderausgabe der Zeitschrift „DİYALOG- 85 Jahre Germanistik in der Türkei“ *Ende Juli* aufmerksam machen und Ihnen mit herzlichen Grüßen einen erholsamen und gesunden Sommer wünschen.

Izmir, im Juni 2020

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü

(Im Namen der EditorInnen)

Halide Edip Adivar'ın *Ateşten Gömlek* Romanı ve D. H. Lawrence'ın *Tilki* Adlı Eserinde “Yeni Kadın” Olgusu

Senem Üstün Kaya , Ankara

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.759396>

Öz

Evrensel bir konu olan savaş, her milleti derinden etkileyen en önemli olgulardan sayılmaktadır ve yansıması Karşılaştırmalı Edebiyatın en seçkin konularından biridir. Savaşlar yüzünden birçok farklı kültürde, toplumsal dengeler bozulmuş, cinsiyetçi roller değişmiş ve “yeni kadın” olgusu öne çıkmıştır. Bu çalışmada, 20. yüzyılın kadın Türk edebiyatçılarından biri olan Halide Edip Adivar'ın *Ateşten Gömlek* (1922) romanında ve İngiliz edebiyatçı David Herbert Lawrence'ın *Tilki* (*The Fox*) (1922) hikâyesinde “yeni kadın” kavramı karşılaştırmalı edebiyat yöntemi ile analiz edildi. Her iki eserin yansıttığı dönemin tarihsel ve sosyal örgüsü metin inceleme yöntemi ile incelendi. Çalışmanın özü, toplumsal cinsiyet rollerinin savaş dönemlerinde farklı kültürlerin edebiyatlarındaki yansımasını kapsar. İncelemedeki bulguların sonucunda, farklı kültürlerde farklı cinsiyetlere ait yazarlar tarafından ele alınmış olsa da, Adivar'ın *Ateşten Gömlek* ve Lawrence'ın *Tilki* adlı eserinde, savaşın cinsiyet rollerine etkisinin benzer şekilde yansıtıldığı gözlenmiştir. Bu sebeple, bu çalışma, diğer karşılaştırmalı edebi incelemelere ve savaş edebiyatında kadın kimliğinin tanımlanmasına yönelik araştırmalara katkı sağlayabilecek içeriktedir.

Anahtar Sözcükler: Yeni Kadın, savaş, Halide Edip Adivar, D. H. Lawrence, Karşılaştırmalı Edebiyat

Abstract

The Concept of the “New Woman” in Halide Edip Adivar’s Ateşten Gömlek and D. H. Lawrence’s The Fox

War, as a universal theme, is accepted as one of the most outstanding events that affect all nations profoundly and is a distinguished topic of Comparative Literature. Due to wars, in many different cultures, social balance has collapsed, gender roles have changed and the concept of the “new woman” has become prominent. In this study, *Ateşten Gömlek* (1922) by the Turkish author Halide Edip Adivar and *The Fox* (1922) by the British writer David Herbert Lawrence were studied. Within this scope, the study involves a comparative analysis based on the depiction of the concept of the “new woman” by the mentioned writers and the shift in gender roles in different cultures. Historical and social plot of periods reflected in both texts were studied in textual analysis process. The core of the study involves the depiction of social gender shifts during the war period in literature of different cultures. The findings of this analysis provide that wars have similarly influenced gender roles and changed the status of women in different cultures. Therefore, this study is exemplarily for further comparative literary studies and researches based on the changing identity of women in war literature.

Keywords: New Woman, war, Halide Edip Adivar, D. H. Lawrence, Comparative Literature

EXTENDED ABSTRACT

As a universal theme, war is accepted as one of the most outstanding events that affect all nations profoundly and its reflection is one of the distinguished topics of Comparative Literature. A separate branch of literature, comparative literary studies focus on the analysis of literary texts in terms of style, theme, characters, content or context.

Due to wars, in many different cultures, social balance has collapsed and gender roles have changed. Considered as the men's ritual, wars have influenced women in many ways throughout history. During wartimes, women had to substitute men at war and they left their domestic environment, participated in social spheres and struggled both for their families and nations. Initiated with the Industrial Revolution in the nineteenth century, a new concept emerged in literature with this changing state of women: "The New Woman". New women were independent, social, educated, employed and active. As a result, in many literary texts, the changing role of women and the shift in gender roles have been underscored by authors in world literatures.

Therefore, this study aims at analysing the changing role of women and the concept of the "new woman" during and after wars by two notable authors from different cultures. The British author, David Herbert Lawrence (1885-1930) reflects his idea of dualism between genders and the changing status of women after the First World War in his famous novella, *The Fox* (1922), through the character of March. Similarly, the Turkish female writer, Halide Edip Adivar (1884-1964) depicts the role of women during the Turkish Independence War through the protagonist Ayşe in her novel *Ateşten Gömlek* (1922).

There are apparent similarities between Lawrence's *The Fox* and Adivar's *Ateşten Gömlek*. Firstly, experiencing wars, both Lawrence and Adivar reflect the historical and social impacts of war on society and gender roles in narration. Lawrence's novella, *The Fox* involves the story of two women, March and Banford, leading a life at a farm after the war. Sharing the responsibilities, they manage to live without a man. However, the arrival of Henry initiates the external and internal conflicts between the two women in the story. Having planned to kill Banford and marry March to own the farm, Henry destroys the unity and harmony like the threatening fox in the story. Similarly, Adivar depicted the changing role of women during the Independence War in *Ateşten Gömlek*. Ayşe, the protagonist of the novel, has lost her son and husband during the invasion of İzmir and has decided to fight for the independence of both her nation and self-identity.

Secondly, the concept of the "new woman" concept is portrayed through the female figures, March and Ayşe. Both protagonists are depicted as independent, strong, brave and masculine. In *The Fox*, March is responsible of manly duties in the farm while Ayşe fights with men for her nation's freedom. However, although depicted as amazons, both March and Ayşe become obedient, passive and domestic at the end of the stories. In other words, Lawrence and Adivar conclude their stories with the victory of men over women to underscore the traditional gender roles in patriarchal societies. *The*

Fox ends as March marries Henry and Ayşe becomes a nurse to cure soldiers in the end of *Ateşten Gömlek*. The only difference between Ayşe and March is based on their missions. March abandons her masculine role for the love of a man while Ayşe accepts her feminine role for the sake of her nation. Finally, by marrying Henry, March loses her soul and freedom in *The Fox*, while Ayşe literally dies on the battlefield in *Ateşten Gömlek*. In other words, both Ayşe and March are doomed to accept the traditional roles imposed on them in patriarchal societies.

As a conclusion, although written in different cultures, David Herbert Lawrence's *The Fox* and Halide Edip Adivar's *Ateşten Gömlek* mirror and recall each other in terms of the depiction of the concept of the "new woman", gender roles shifting and the status of women in patriarchal societies in times of war.

Giriş

Savaşlar, tarihin başlangıcından beri var olan, erkek ritüeli olarak kabul gören (Onur / Koyuncu 2004: 40) ancak kadınların kaybettiği evrensel bir olgudur. Kimliğini, statüsünü ve sevdiklerini kaybeden kadınlar, cepheye giden erkeklerin boşluğunu doldurarak cephe gerisinde başka bir mücadele verir. Toplumsal, sosyal ve ekonomik değişimlerin yaşandığı 20. yüzyılda, en önemli değişim “erkeğin başlattığı ve erkekliği sembolize eden” (Yamaner 2016: 11) savaşlardan dolayı kadınların evden çıkıp kamusal alanda erkeklerin yanında yer almasıdır.

Endüstri Dönemi ile başlayan toplumsal ve sosyal dönüşümler, kadınlar için yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Savaş döneminde ihtiyaçtan dolayı kamusal alana giren ve çalışma hayatına atılan kadınlar, özgürlükleri, eşit hak ve adil ücret için ayaklanmış ve “Yeni Kadın” (New Woman) kavramı doğmuştur. Sarah Grand tarafından ilk kez 1894 yılında kullanılan terim, 19. yüzyıl Victoria dönemindeki geleneksel kadın figürlerine bir başkaldırı olarak tanımlanan bu olgu, sadece orta-sınıf, eğitilmiş ve ya radikal kadın yazarlara değil, fabrikada çalışan işçi sınıfına ait alt kesime de hitap eder. Kadın hakları, toplumda cinsiyet rolleri ve ataerkil düzenin baskısına karşı oluşan “yeni kadın” kavramı ile kadınlar, erkeksi, evcimen olmayan, sosyal, aktif, radikal, devrimci ve tutuculuğa karşı bireyler olarak tanımlanmıştır (Richardson /Willis 2001: 12). George Egerton, Henrik Ibsen, Sarah Grand ve Elaine Showalter gibi birçok kadın yazar tarafından edebiyata konu olan yeni kadın kahramanlar, geleneksel rollerden sıyrılmış, evin dışında da hayat bulmuş, aktif ve sosyal bireylere dönüşmüştür.

Judith Butler, *Cinsiyet Belası* (1990) adlı eserinde toplumdaki cinsiyetçilik kavramını biyolojik olarak değil sosyolojik bir olay olarak tanımlamıştır. Butler’a göre, toplumda erkek ve kadın ayrımı yapmak da cinsiyetçiliktir ve cinsiyet ayrımının sebebi toplum içinde verilen eğitimidir. Tarihsel süreçlerde, cinsiyet söylem ve eylemleri sosyolojik olarak cinsiyet ayrımını belirler ve yüzyıllardır, kadınlar, kadın olma kurallarına uydukları sürece kabul görmüşlerdir (Butler 1990: 45-49).

Savaşlar, bu sosyolojik olguyu değiştirmiş ve erkeklerden boşalan kamusal alanları dolduran kadınlar, cinsiyet rollerinin aksine hareket etmek zorunda kalmışlardır. Ancak, toplumsal eşitsizlik, ücret konusundaki adaletsizlik ve ikinci gruba aidiyet hissi kadınları ayaklanmaya ve özgürlükleri için mücadeleye itmiştir. Bu bağlamda, yeni kadın figürünün başlangıç noktalarından en önemlisinin savaşlar olduğu gerçeği yadsınamaz. Toplumdaki cinsiyet rollerinin değişim örnekleri, 20. yüzyılın ilk yarısından itibaren edebi eserlerde yeni görünüşleri ve tavırları ile erkekleri andıran kadın kahramanlar eşliğinde karşımıza çıkar.

Bu çalışma, savaş dönemi ve ya sonrasında modernleşen dünyada kadının değişen statüsünün edebi eserlerdeki izdüşümünü göstermeyi amaçlar. Bu amaç doğrultusunda, Halide Edip Adıvar’ın *Ateşten Gömlek* (1922) romanındaki Ayşe ve D. H. Lawrence’ın *Tilki (The Fox)* (1922) adlı uzun hikâyesindeki March karakterleri, “yeni kadın” olgusu çerçevesinde karşılaştırılmıştır. Adıvar ve Lawrence’ın bu çalışmaya uygun görülmesinin önemli sebepleri vardır.

Bunlardan ilki, her iki eserin merkezinde de savaş ve etkilerinin olmasıdır. Lawrence'ın hikâyesi, Birinci Dünya Savaşı (1914-1918) sırasında İngiltere'nin Berkshire kentinde geçmektedir. Tarihteki birçok savaş gibi, Birinci Dünya Savaşı'nın getirdiği kayıplar, ölümler, sefalet, hastalık ve açlık toplumun her kesimini etkilemiştir. Savaş, toplumda cinsiyet rollerini değiştiren ve yeni yapılanmalar yaratan en etkin olgulardan biridir. İmparatorlukların sona erdiği, Almanya'nın parçalandığı ve Osmanlı İmparatorluğu'nun dağılışı ile sonuçlanan Birinci Dünya Savaşı, o tarihe kadar insanlığın yaşadığı en büyük savaş olarak kabul görmektedir ve savaş süresince Birleşik Devletlerde seferberlik dolayısıyla cephede olan erkek işçilerin yerini ve üretim boşluğunu kadın işgücü doldurmuştur (O'Brien /Parsons 1995: 4). Savaş, İngiltere'de de toplumu ikiye bölmüştür: cephede savaşan erkekler ve onların kimliğini ödünç alan kadınlar.

Çalışma hayatında kadın için dönüm noktaları olan Sanayi Devrimi, Birinci ve İkinci Dünya Savaşı gibi olgular kadınların toplumsal rol değişimini derinden etkilemiş ve kamusal alanda yer almalarını sağlamıştır. Savaş sonrası erkekler, geçici işçi olarak gördükleri kadınların değişimine alışmamış ve eski rollerine dönmelerini beklemişlerdir, ancak, savaş sonrası “yeni kadın” kimliğine kavuşan kadınları eski günlerine döndürmek artık imkânsız olmuştur (Law 1997: 73).

David Herbert Lawrence (1885-1930), 19. ve 20. yüzyıl roman geleneğinin en önemli İngiliz yazarlarından biridir. Endüstri alanlarından biri olan Nottinghamshire kasabasında eğitimli bir anne ve maden işçisi bir babanın oğlu olan Lawrence, Birinci Dünya Savaşının getirdiği çelişkileri, kendi hayatından kesitler barındıran aile içi çatışmaları ve cinsiyet rollerinin dengesini eserlerine konu almıştır (Fernandes 2011: 95; Urgan 2016: 31). “Lawrence’ın Dualizmi” (Lawrentian Dualism) kuramının temelinde, doğadaki her kavramın zıtlıktan doğduğu ve toplumdaki kadın ve erkek rollerinin farklı olduğu bulunmaktadır. İkilik kavramını erken yaşlarda ebeveynlerinden yola çıkarak geliştiren Lawrence’a göre, toplumun ferahı için cinsiyetler kendi rollerini benimsemeli ve benliklerinde her ikisini de özümsemelidir (Daleski 1965: 23- 25). Bir başka deyişle, yazara göre, erkek ve kadın toplumsal alanda aynı ölçüde önemlidir ve birey kendi benliğinde bu iki cinsiyeti birleştirdiğinde mutlu olabilir (Grayson 1975: 5). Bu bağlamda, Lawrence, savaştan dolayı değişen cinsiyet rollerini ve “yeni kadın” olgusunu eleştirir:

Yeni Kadın olarak hedef aldığı kadını bir düşman olarak kabul etmiştir. Lawrence bir yandan erkeklere özgü gördüğü uygarlığı kadının yararına vermek istemez, bir yandan da yeni yetişen kuşaklardaki kadınların eski yaşam koşulları ve tavırlarından ve buna bağlı olarak da ötekilerin yakıştırdığı ilkel koşullara döndürmek için sert önlemler alınmalı, kadının iradesi yıkılmalı, yeni yeni gelişen egosu bastırılmalıdır. İşte bu nedenle Lawrence’ın romanlarındaki kadın kahramanlar, bütün kitap boyunca kadın olarak gerçek yerlerinin ne olduğunu öğrenmekten başka bir şey yapmazlar (Millet 1987: 429).

D. H. Lawrence'ın *Tilki* adlı hikâyesi, yazarın Birinci Dünya Savaşı'nın toplum üzerinde yarattığı etkileri, kadın-erkek ilişkilerini ve cinsiyet rollerinin değişimini konu alan en önemli hikâyelerinden biridir.

Halide Edip Adivar (1884-1964), 20. yüzyıl Türk edebiyatının simgelerinden biridir. Yazar, siyasetçi, akademisyen ve onbaşı olarak bilinen Adivar, Milli Mücadeleye verdiği destek ve azimle hem kişisel hem de yazar kimliğiyle toplumsal ve sosyal alanlarda yeni kadın olgusunu ele almıştır. Lawrence gibi Adivar da, *Ateşten Gömlek* eserinde, Kurtuluş Savaşı'nın etkilerini, değişen toplumsal düzeni ve kadınların dönüşümünü yansıtmıştır.

Kurtuluş Savaşı'nda cephede olan erkeklerden boşalan alanları dolduran Türk kadını, kamuda birçok alanda çalışarak üretimin devamlılığını sağlamış, ailelerine sahip çıkmış, orduya maddi manevi destek olmuş ve Milli Mücadelenin gizli kahramanları olmuşlardır:

Savaş ilerledikçe erkek nüfusun cepheye sevki nedeniyle emek arzı sınırlı kaldı; kentlerde ve kırsal alanlarda erkek işgücü bulunamaması sonucu Osmanlı kadını çalışma yaşamına çekildi. Fabrikalardan atölyelere, yol yapımından sokak temizliğine kadar birçok iş sahasında kadın işçi çalıştırılmaya başlandı (Toprak 1995: 132).

Bu bağlamda, yazarlar, önemli tarihsel olaylara ve toplumsal değişimlere bizzat şahit olmuşlar ve kişisel tecrübelerini okuyucu ile paylaşmışlardır. Birçok açıdan, romanın başkahramanı olan Ayşe figürü savaşa onbaşı rütbesiyle katılan, Kurtuluş Savaşı'nda etkin rol almış olan ve Anadolu'ya geçerek Milli Mücadele'ye katılan Halide Edip Adivar'ın yansımasıdır:

Ayşe'nin mücadelesi, bütün varlığını 'maksat için' adamak şeklinde olur. Yazarının Sultanahmet mitingi, Anadolu'ya geçiş, Milli Mücadelenin içinde olma gibi kendine ait deneyimlerini taşıyan Ayşe... (Argunşah 2015: 50).

Bir diğer sebep ise, her iki eserde de "yeni kadın" kavramı benzer üslupla okuyucuya aktarılmıştır. Modernleşen ve kamusal alana ihtiyaçtan yer alan kadınlardan dolayı toplumsal dengeler bozulmuş ve kadın-erkek rolleri değişmiştir. Değişen ve dönüşen bu kadın örnekleri, Adivar ve Lawrence'ın eserlerinde en gerçekçi halleri ile karşımıza çıkar. Son olarak, aynı tarih aralıklarında yayınlanan ancak farklı kültürlerin farklı cinsiyete ait yazarları tarafından ele alınan "yeni kadın" olgusunun edebiyattaki yansımaları olan eserlerin mukayese edildiği bu çalışma, dönemin etkilerinin anlaşılması açısından başka araştırmalara da katkıda bulunacaktır.

Amaç ve Yöntem

Edebiyat alanında bir terim olarak “Karşılaştırmalı Edebiyat” ilk olarak 1816’da Fransa’da Cuvier’in *Anatomie Comparée* (1800) adlı eserinden esinlenen Villemain tarafından 1927’de kullanılmıştır (Aydın 2008: 18) ve bağımsız bir disiplin olarak 19. yüzyılın sonlarına doğru kabul görmüştür. En genel tanımı ile “çeşitli edebiyat ürünlerini, aralarındaki münasebetler bakımından incelemek” (Enginün 1999: 14) olan karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının kökleri antik çağlara dayanır. Mukayeseli Edebiyat çalışmalarının ilk örneklerinden biri 17. yüzyıl İngiltere’inde John Dryden’in farklı kültürlerin dram sanatını karşılaştırdığı *Essay of Dramatic Poesie* (1668) denemesinde karşımıza çıkar. Tarih boyunca eski ve yeni dönemlerin ve ya farklı kültürlerin karşılaştırılması, İngiltere ve Fransa başta olmak üzere birçok devlette mukayese çalışmalarının odak noktası olmuştur. 18. yüzyılın sonu ve 19. yüzyıl başlarında Elias Schlegel’in karşılaştırmalı çalışmaları ve Goethe’nin “weltliteratur” (dünya edebiyatı) kavramı ile mukayeseli edebiyatın temelleri Almanya’da da atılmıştır (Aytaç 1999: 16). Fransız akademisyeni Jean Jacques Ampère’nin mukayeseli yöntemler üzerine şekillendirdiği dersleri ile 19. yüzyıl itibarı ile karşılaştırmalı edebiyat ayrı bir bilim dalı olarak kabul görmüştür (Aytaç 1999: 17). İngiltere’de ise Matthew Arnold 1848 yılında Ampereé’nin “historie comparative” terimini “karşılaştırmalı tarih” ifadesi olarak bilim alanına kazandırmıştır.

Karşılaştırmalı Edebiyat çalışmalarının amacı, edebi eserlerin aracılığıyla farklı kültürlerin karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olması ve milli edebiyatların güçlenmesi çabasıdır:

Karşılaştırmalı edebiyat etkinliklerinin asıl çıkış noktası, çelişkili görünmesine rağmen ulusal edebiyatı güçlendirme kaygısı olmuştur. Başka deyişle: kendi edebiyatımızı rayına oturtmak, geliştirmek için başka milletlerin edebiyatına göz atmak, onlar neler yapıyorlar, anlamak (Aytaç 1997: 24).

Karşılaştırmalı Edebiyat biliminin kapsamında çeviri, sosyoloji, felsefe, dilbilim ve tarih gibi farklı disiplinler yer almaktadır ve işlevi “farklı dillerde yazılmış iki eseri konu, düşünce ya da biçim bakımından incelemek, ortak, benzer ve farklı yanlarını tespit etmek, nedenleri üzerine yorumlar getirmektir” (Aytaç 1999: 15).

Bu çalışmada farklı kültürlere ait iki kadın kahramanın, savaş olgusu karşısında yaşadığı değişim ele alınacaktır. Bu bağlamda, savaş olgusunun toplumdaki cinsiyet rollerine etkisi, rol değişimlerinin ataerkil toplumlardaki yansımaları ve “yeni kadın” kavramı üzerinde durulmuştur.

Bulgular: Ayşe ve March

Çalışmanın bu bölümünde, Türk edebiyatçısı Halide Edip Adıvar’ın *Ateşten Gömlek* eserindeki Ayşe karakteri ve İngiliz edebiyatçı D. H. Lawrence’ın *Tilki* hikâyesindeki

March karakteri “yeni kadın” olgusu ve savaşın doğurduğu cinsiyet rollerindeki dönüşümler çerçevesinde karşılaştırılmıştır.

Adıvar’ın yeni Türk kadını yansıtan *Ateşten Gömlek* (1922) romanının merkez kişisi Ayşe, fedakâr, vatansever, cesur ve savaşın içindeki kadındır. Çocuğu ve eşini İzmir’in işgali sırasında kaybeden Ayşe, İstanbul’a akrabası Peyami’nin yanına sığınır. Milli Mücadeleye katılmak üzere İhsan ve Peyami ile birlikte Anadolu’ya geçerek Kuvayi Milliye’ye hizmet etmeye başlar. Binbaşı İhsan, Şişli’de yaşayan zengin bir ailenin çocuğudur ve Ayşe’yi uğruna ölecek kadar çok sevmektedir. Ayşe, Eskişehir ve Polatlı hastanelerinde hemşirelik yapar, vatanını düşmanlardan kurtarmak için erkekler gibi mücadele eder ama romanın sonunda cephede ölür.

Lawrence’ın *Tilki* adlı uzun hikâyesindeki olaylar, Birinci Dünya Savaşı İngiltere’inde Berkshire kasabasında bir çiftlikte geçmektedir. Beraber yaşayan iki kadın, March ve Banford, çiftlikte bir hayat dengesi kurmuş ve huzurla yaşamaktadır. Henry’nin askerden dönüp eskiden büyükbabasına ait çiftliğe gelmesi ile tüm dengeler bozulur ve aşk-nefret çatışmaları başlar. Hikâyenin sonunda, Henry, çiftliğe yeniden sahip olmak için Banford’u öldürür ve March ile evlenir.

Halide Edip Adıvar’ın *Ateşten Gömlek* romanındaki Ayşe ve D. H. Lawrence’ın *Tilki* eserindeki March, savaş sonrası kamusal alana giren kadınların dönüşümünü ve “yeni kadın” olgusunu temsil eden figürlerdir ve bu iki kadın arasında birçok açıdan benzerlikler gözlemlenir.

İlk benzerlik, her iki eserde de, çift-kimlikli kadınlar ön plandadır. Savaşlardan dolayı geçici kimlikleri ile toplumda kabul görme savaşı veren “yeni kadınlar” dünya edebiyatlarındaki eserlerin çoğunun ortak konusu olmuştur. Fransız Katolik Azizisi Jeanne d’Arc, erkeklerle cephede ve ya gerisinde savaşan kadın figürlerin ilk temsilcilerinden biridir. 15. yüzyılda Fransa tarihinin simgesi haline gelen Jeanne d’Arc, erkek kılığında Fransa’yı İngiltere savaşından kurtarmış ancak kendi ülkesi tarafından cezalandırılıp yakılmıştır.

Ateşten Gömlek romanındaki başkarakter Ayşe, hem kadın hem de erkek gibi resmedilir. Romanın genelinde okuyucu onu ata binen, askerlerle yaşayan, silah kullanan ve erkek gibi giyinen biri olarak görür. Milli Mücadelenin en ateşli savaşçısı ve “İzmir mücadelesinin mukaddes bir alametidir” (Adıvar 1922: 68). Erkeklerin korktuğu cephelerde bile cesurca öne atılan Ayşe “siyah kirpiklerinin arasından en kadir [güçlü] bir erkek ifadesiyle” (Adıvar 1922: 65) herkesi kendine hayran bırakır. Buna rağmen, aynı zamanda, bu modern Türk kadının kadınlığı da okuyucuya sık sık hatırlatılır: “Elinde daima bir dantel veyahut dikiş” (Adıvar 1922: 45) çalışır, dantel satıp muhtaçlara yardım eder, ev işlerini yapar ve erkeklerin olduğu ortamlarda hiç erinmeden hizmet eder.

D. H. Lawrence da Adıvar gibi *Tilki* eserinin odak noktası olarak çift kimlikli March’ı seçmiştir. Eserin başında March, erkek gibi giyinir, çiftlikteki “doğramacılık ve marangozluk” (Lawrence 1922/1942: 7) işlerini yapar, “işlerin en ağırını başarır”

(Lawrence 1922/1942: 9), tüfeği omzunda saçları beresinin altında (Lawrence 1922/1942: 12) Banford ile yaşadığı çiftlikte evin erkeği rolünü üstlenir:

Ayağında külotu, sırtında kemerli ceketi ve başında geniş beresi ile kendini muhtelif işlere verdiği vakit, düzgün omuzları, kuvvetli hareketleri, zarif ve çevik hali ile hemen hemen bir genç erkeği andırıyordu (Lawrence 1922/1942: 9).

Ancak, Ayşe gibi March da “kadınsı” görevlerini ihmal etmez: “el işiyle meşgul” (Lawrence 1922/1942: 51) olur, mutfakta yemek hazırlar ve Henry’nin olduğu ortamlarda ona severek hizmet eder.

İkinci benzerlik, “yeni kadın” figürünü temsil eden March ve Ayşe, kendilerine yetebilen ve korunmaya ihtiyaç duymayan güçlü varlıklardır. *Ateşten Gömlek* romanında, Ayşe onu korumaya çalışan İhsan’a sinirlenip Peyami’ye haykırdığı sahnede okuyucu kadının gücü ve azmine şahit olur:

Bana bak, Peyami, ben en çok beni korumak isteyenlerden, rafta saklanacak bir nevi mahlûk gibi beni sakınanlardan nefret ederim... Ben, yalnız benim çekeceğim kadarını değil, daha fazlasını bana yükletmek isteyenleri, elimden tutup ateşe sürükleyenleri severim (Adivar 1922: 86).

Aynı şekilde, March da kendine yetebilen, erkeksiz bir çiftliği koruyan ve sahip çıkan bir figürdür. Ancak, güçlerine ve duruşlarına hayran olduğumuz March ve Ayşe, eserlerin sonuna doğru eski rollerine geri dönerler. *Ateşten Gömlek* romanında Ayşe, Haşmet Bey’in kendisini cepheye götürmek istediğini duyunca bir seçim yapar:

Hemen beni beraber götürünüz, dedim, ben silah atan muharip [savaşan, savaşa katılan] bir insan olamam. Fakat İzmir yolundakilerin yarasını sarar, ıstıbabını hafifletirim ve Allah isterse onlarla beraber ölüyorum (Adivar 1922: 145).

Adivar, romanın başında erkeklerin bile korktuğu yerlerde cesurca yürüyen o güçlü kadını, cephe arkasına çekerek ona hemşirelik ve ya öğretmenlik gibi daha kadınsı bir görev verir ve ataerkil toplumda kadının yerini değiştirmez:

Halide Edib, elinden ferdî aşkı ve cinsel kimliğini aldığı, zihnine millî idealleri yerleştirdiği ve evin ‘süs bebeği’ olmaktan uzaklaştırdığı halde kadını cephede ön safta ölen ve öldüren olarak görmek istemez. Ona erkeğin yanında ve arkasında biraz ‘kadınca’ başka bir mücadele alanı açar... Kültürün belirlediği bu sınırların esasını ‘toplum tarafından kabul edilebilir kadın olma’ ölçüleri oluşturmaktadır... Toplum bütün deneyimlere, kendini savaş içinde gerçekleştirmeyi başarabilmiş kadınlara rağmen, güçlü, bağımsız, kararlı ve kendine yetebilen kadını kabule hazır değildir (Argunşah 2015: 50).

Henry'nin gelişi ile deęişen March da duygusal ve fiziksel olarak deęişmiş, bir seçim yapmış ve kadın olmayı tercih etmiştir. Erkek kıyafetlerinden, tavırlarından ve Banford'dan sıkılan March, Henry'nin gelişi ile ona sığınır ve teslim olur. Gerçek kimliğine kavuşan March, cepheden geri dönen erkeklere işlerini teslim eden kadınlar gibi, tüm erkeksi görevlerini Henry'e teslim eder ve erkeklerin özgürlüğü için boyun eğen "diđer" taraf olur (Tong 2006: 314). Artık çiftlikteki ağır işleri yapmak, "kızları" korumak ve tilkiyi öldürmek Henry'nin görevi olur. March da bir kadın olarak evdeki işlere ve feminen kimliğine geri döner. Çay saatinde Henry'e hizmet eden March'ın yeni görüntüsü, hikâyenin en çarpıcı bölümlerinden biridir:

March'ın üzerinde açık yeşil renkte bir rob vardı. ...Açık yeşil renkteki rob, boyun ve kollar etrafındaki dantellerle gayet sade idi. Biraz dekolte olan bu rob, onun beyaz bir gerdan ve göğsü olduğunu gösteriyordu. ...İpek robu içinde onun kadın şekli o kadar güzel, o kadar nefis ve o kadar kadın görünüyordu ki... (Lawrence 1922/1942: 87-88).

D. H. Lawrence da, Adivar gibi, güçlü kadın karakterini eserin sonunda bir erkeğin korumasına bırakır ve yazgısını deęiştirir. Yazara göre, toplumun düzeni için erkeğin erkek rollerini kadının ise kadın rollerini üstlenmesi gerekir. *Sexual Politics (Cinsel Politika)* (1987) eserinde Kate Millet, Lawrence'ın eserlerinin çoğunda baskın bir erkek ve ona boyun eğen zayıf bir kadın figürü olduğuna dikkat çeker. Özgürlük ve ekonomik bağımsızlık peşindeki yeni kadın tipi, Lawrence'a göre, hem rakip hem de erkekler için tehlikedir (Millet 1987: 397) ve bu sebeple, modern dünyada, toplum düzeni için yapılacak ilk iş eski cinsel rollere dönmektir:

Modern erkek eskisi gibi etkin deęildir. Modern kadın ise yitik bir varlıktır... Ve ancak erkek yeniden egemenliğini kurduğu kadının yapısına uygun tek doyumunu sağlayacak ruhbilimsel ve duygusal egemenliği yeniden ele geçirdiği zaman dünya kurtulacaktır (Millet 1987: 373).

Tilki hikâyesinde, kendisine itaat etmeyen Banford'u başına attığı bir kütükle öldüren Henry, yeni karısı March üzerinde hâkimiyet kurmuş ve yeniden erkek üstünlüğünü kanıtlamıştır:

Fakat delikanlı, onun görmesini, bilmesini, anlamasını istemiyordu. Karılarının yüzlerini kapattıran şarklılar gibi, o da karısının dimağını örtmek istiyordu. Kendisine itaat etmesini, dimağını istirahate vermesini istiyordu. Onu bütün gayretlerinden, bütün sıkıntılarından kurtarmayı, emri altına almayı, yorgun şuurundan ve her nevi düşüncelerinden ayırmayı istiyordu. Nihayet onu, yalnız karısı, sadece karısı yapmak istiyordu (Lawrence 1922/1942: 126).

Halide Edip Adıvar'ın *Ateşten Gömlek* romanının kadın kahramanı Ayşe ve D.H. Lawrence'ın *Tilki* eserindeki March, birbirini çağrıştırırsa da, bazı yönlerden farklılık göstermektedirler. Ailesini ve evladını savaşta kaybeden Ayşe'nin tek amacı, vatanına hizmet etmektir. March ise savaş sonrasında erkeksiz hayatta kalmaya çalışan kadınlardan biridir. March, amacı çiftliğe yeniden sahip olmak olan Henry'e inanır ve evlilik teklifini nedensiz kabul eder: “Hakikaten bilmiyorum. Başka tarafta olmaktan mı yoksa burada bulunmaktan mı hoşlandığımı bilmiyorum. Hakikaten bilmiyorum” (Lawrence 1922/1942: 97).

Adıvar'ın Ayşe'sinin aşkı ise bir erkeğe değil vatanınadır ve çok kutsal bir amacı vardır: İzmir'i düşmandan kurtarmak. Ayşe'ye âşık olan İhsan evlenme teklif ettiğinde büyük bir kararlılıkla Ayşe, İzmir'e girildiğinde onunla evleneceği cevabını verir. Böylece, İhsan bu güçlü kadının yanında onunla omuz omuza savaşmaya devam eder. Ayşe azmin ve “İzmir'in mukaddes bir alameti” (Adıvar 1922: 68) olurken March, yenilginin ve zayıflığın simgesi olmuştur.

Son olarak, March ve Ayşe, “yeni kadın” olarak kendi kültürlerindeki kadınları temsilen doğmuş, ataerkil düzende mücadele etmiş ancak kaybetmişlerdir. Ayşe romanın sonunda vefat eder ve March Henry ile evlenerek ruhunu, özgürlüğünü, çiftliği ve dostunu kaybeder.

Sonuç

Birinci Dünya Savaşı, toplumların her alanda değişimine ve dönüşümüne sebep olmuştur. Kadınlar birçok maddi ve manevi kayıplara rağmen fedakârlıklar yapmış ve kendilerine biçilen roller çerçevesinde cephe gerisinde başka bir mücadele vermişlerdir. Toplumdaki cinsiyet rolleri değişmiş ve kadınlar kamusal alanlara giriş yapmışlardır. Tüm dünyadaki farklı kültürlerin edebiyatında, savaş olgusu, yol açtığı dönüşümler, “yeni kadın” kavramı ve kadınların statüsü edebi eserlerde ön plana çıkmıştır.

Halide Edip Adıvar'ın *Ateşten Gömlek* romanı ve D. H. Lawrence'ın *Tilki* hikâyesi, değişen ve dönüşen kadın olgusu, farklı kültürlerde savaşın kadın üzerindeki etkisi ve cinsiyet dönüşümlerini ele alan önemli eserlerdir. Her iki eserde de, savaş sonrası kimlikleri değişen March ve Ayşe karakterleri toplumsal dönüşümün yansımalarıdır.

Farklı kültürlerle ait olan bu iki güçlü, azimli ve cesur kadın, birbirini birçok açıdan çağrıştırmaktadır. İlk olarak, Ayşe ve March, savaşın sonucunda erkeklere ait kamusal alanlara girmiş olan çift-kimlikli kadınları temsil ederler. Ayrıca, dönüşen kimlikleri, özgür tavırları ve kararlılıkları ile “yeni kadın” kavramının örnekleridir. Ancak, eserlerin başında hayranlık duyduğumuz Ayşe ve March, hikâyelerin sonunda, toplumun onlardan beklediği rollere geri dönerek karar merkezi olan erkek egemen toplumda kalmaya mecbur bırakılır. En göze çarpan farklılık ise, Ayşe, vatani uğruna savaşırken hayatını kaybeder, March ise kişisel arzularının sonucu ruhunu ve özgürlüğünü kaybeder.


Bu çalışma, evrensel konulardan biri olan savaş olgusunun her kültürde benzer etkiler gösterdiğini ve değişen sosyal çerçevenin sonucu ataerkil toplumlarda dönüşen kadınların statüsünü gösteren karşılaştırmalı bir örnektir. Çalışma sonucu elde edilen bulguların karşılaştırma üzerine kurulan ve savaş edebiyatını kapsayan farklı kadın çalışmaları için de katkıda bulunması amaçlanmıştır.

Kaynakça

- Adivar, Halide Edip** (2005): *Ateşten Gömlek*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Argunşah, Hülya** (2015): Halide Edip'te Değişen Kadının Romandaki İzdüşümleri: Seviye Talip'ten Ateşten Gömlek'e. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 37. 27-52.
- Aydin, Kamil** (2008): *Karşılaştırmalı Edebiyat, Günümüz Post modern Bağlamında Algılanışı*. İstanbul: Birey Yayınları.
- Aytaç, Gürsel** (1997): *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Aytaç, Gürsel** (1999): *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Butler, Judith** (2008): *Cinsiyet Belası: Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi*. (Çev. Başak Ertür). İstanbul: Metis Yayınları.
- Daleski, Hillel Matthew** (1965): *The Forked Flame: A Study of D. H. Lawrence*. Evanston: Northwestern University Press.
- Enginün, İnci** (1999): *Mukayeseli Edebiyat*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Fernandes, Isabel** (2011): *Critical Dialogues: Slow Readings of English Texts*. Lisboa: Author's Own Edition.
- Grayson, Donna Evelyn** (1975): *The Idea of Dualism in Shorter Works of D. H. Lawrence* (PhD Thesis). McMaster University.
- Law, Cheryl** (1997): *Suffrage and Power: The Women's Movement 1918-1928*. London: I. B. Tauris.
- Lawrence, David Herbert** (1942): *Tilki*. (Çev. Ferid Namık Hansoy). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Millett, Kate** (1987): *Cinsel Politika*. (Çev. Seçkin Selvi). İstanbul: Payel Yayınları.
- O'Brien, Kenneth Paul/ Parsons, Lynn Hudson** (1995): *The Home-Front War: World War II and American Society*. London: Greenwood Press.
- Onur, Hilal/ Koyuncu, Berrin** (2004): Hegemonik Erkekliğin Görünmeyen Yüzü: Sosyalizasyon Sürecinde Erkeklik Oluşumları ve Krizleri Üzerine Düşünceler. İçinde: *Toplum ve Bilim* 101. 31-49.
- Richardson, Angélique/ Willis, Chris** (2001): *The New Woman in Fiction and in Fact: Fin-de-siecle Feminisms*. London: Palgrave Macmillan.
- Tong, Rosemarie Putnam** (2006): *Feminist düşünce* (Çev. Zafer Cirhinlioğlu). İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Toprak, Zafer** (1995): *İttihat-Terakki ve Devletçilik*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Urgan, Mina** (2016): *D. H. Lawrence: İnceleme*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yamaner, Onur** (Ed.) (2016): *20. Yüzyılda Savaş ve Kadın*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Barok Döneminde Avrupa ve Alman Literatüründe Çoban Edebiyatı

Meryem Nakiboğlu , Aydın

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.759409>

Öz

Halkların millî kültürünü, yaşadıkları coğrafya ve inanç sistemi biçimlendirir. Çoban kültürü ve edebiyatı da millî kültürlerle göre şekillenerek devam eder. Çoban edebiyatının kökeni mitolojiye dayanır. İtalya'da Rönesans döneminde şiirlerle başlar. İspanya'da pastoral romanla gelişimini sürdürür. Aynı dönemde İngiliz ve Fransız edebiyatına girer. Alman Edebiyatında ise Barok döneminde çeviriler yoluyla kazandırılır. Alman literatüründe bu alanda daha çok Barok, Aufklärung ve Rokoko dönemlerinde eserler verilmiştir. Masal, efsane, atasözü, şiir, roman, madrigal, opera, çoban oyunları türündeki eserleri kapsar. Bu çalışmanın amacı öncelikle çoban edebiyatının kaynağı, Avrupa'ya gelişi ve Alman Edebiyatına etkisini araştırmaktır. Araştırmada literatür tarama metodu kullanılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Çoban, Mitoloji, Şiir, Efsane, Madrigal

Abstract

Shepherd Literature in European and German Literature in the Baroque Period

Communities' national cultures are formed by belief systems and the geography where they live. Shepherd culture and literature continue to exist by shaping according to the national cultures as well. The origin of shepherd literature is based on mythology. In Italy, the basis of literature begins with poetry in the renaissance revival. It continues with the development of pastoral fiction in Spain. In the same period, it enters English and French literature. Shepherd Literature entered German literature through translations in the Baroque period. In German literature, works were given mostly in this field during the Baroque, Enlightening and Rococo periods. It comprises belles-lettres such as fairy tale, myth, poetry, novel, madrigal, opera, and pastoral theatre. The purpose of this article is to investigate the genres of literature based on shepherd's culture. In this article, literature review will be used as methodology.

Keywords: *Shepherd, Mythology, Poetry, Legend, Madrigal*

EXTENDED ABSTRACT

Shepherd literature shapes the national culture of people, the geography and belief system in which they live. Shepherd culture and literature continue to exist by shaping according to the national cultures as well. When the past adventure of the shepherd and its profession is examined, the culture is based on as far as human history. Shepherd profession based on the mythological sources which have been subject in the Bible. Shepherds are important in religions. The first domestication of animals that are beneficial to humans began in the 7000s and 8000s before Christ. These animals are cats, dogs, goats, sheep, cows, cattle and horses. The selection and raising factors of the shepherds who can take care of these animals and taking responsibilities, are important for human beings. In Europe, a rich shepherd culture has developed over the time and developed in interaction with each other and entered the literature in almost all nations on earth. The origin of the shepherd literature goes back to Greek mythology. In the Greek mythology, Pan is the guardian God of forests, fields, herds, and shepherds. Since he is not accepted from the great Gods such as Pan, Zeus, Poseidon, Demeter and, - Hephaistos, he lives in the remote mountainous region of Arkadia. For this reason, all literary genres based on shepherd's literature take place in the Arkadia region. Arkadia takes its name from the mythological character Arcas. Shepherd literature first started with poetry in Italy during the Renaissance period; and continued its development in Spain with the pastoral novels. Virgil, a member of the Arcadian poetry tradition, is considered one of the pioneers of pastoral poetry. With Italian humanist poets such as Francesco Petrarch and Giovanni Boccaccio, lyrical pastoral poetry developed in the 16. century. The Seven Books of Diana (1559) by the Portuguese writer Jorge de Montemayors is the first Spanish-written pastoral literary novel that combines verses and prose. It has been effective across Europe. Other important texts of the advanced Spanish tradition are Lope de Vegas' *Arcadia* and Miguel de Cervantes' *La Galatea*. In the *La Galatea* literary work, subject of love are covered under the guise of pastoral characters. In the United Kingdom, Sir Philip Sydney's work *Arcadia* was published in 1581. Sydney takes the Spanish as an example in the *Arcadia* literary work. This work is translated into German by the Baroque poet Martin Opitz. In Italy, Barclay's work *Argensis* was published in 1621. The five-act *L'Astrée* by the novel summer bee Honoréd'Urfé in France has been translated into many languages by affecting the whole of Europe. In the same period, shepherd literature is included in English and French literature. In German Literature, translations entered during the Baroque era through Martin Opitz and Georg Philippe Hansdörffer. After that, German writers started to publish their first works. It is observed that more works were given in Germany during the Baroque, - Enlightenment and Rococo periods. Novels about shepherds are called "Schäferroman" (Shepherd's novel) and, - poetry about shepherds are called "Schäferlyrik" (Shepherd Poetry). Philipp von Zezen Die's *Adriatische Rosemund*, Opitz's *Schäfferey von der Nimfen Hercinie*, Italian librettist Ottavio Rinuccini's shepherd opera *Daphne* which is composed by one of the leading German composers Heinrich Schütz, and exhibited in the first German opera (1627). The Baroque Period is the period when sectarian wars exist in Europe,

people live in poverty and epidemics are wandering. Shepherd literature undertook a mission during these difficult times, to alleviate the suffering of people to a certain extent and to save them from troubles. Therefore, it is said to people of the period, “Live your life, make your day!”, that was the message. Shepherd literature covers works such as prime, legend, proverb, poetry, novel, madrigal, opera and shepherd games. The aim of this study is primarily to investigate the source of the shepherd literature and also its arrival in Europe and its effects on German Literature. In this article, literature review will be used as methodology.

Giriş

Çoban ve çobanlık mesleğinin geçmiş serüveni incelendiğinde insanlık tarihiyle paralellik gösterdiği görülür. Çoban/çobanlık hem mitolojik kaynaklarda hem de kutsal kitaplarda konu edilmiştir. İnsanoğlu geçmişten günümüze yaşadığı bölgelerde kendisi için yararlı olabilecek canlılardan faydalanmasını bilmiştir. Bu bağlamda beslenebilmesi için önce doğayı incelemiş, daha sonra da doğadaki yabani hayvanları avlamaya başlamıştır. Böylece av peşinde koşarak avladığı hayvanlarla beslenme ihtiyacını gidermiştir. İnsanlar zamanla hayvanları yakalayıp korunaklı bir yerde tutmanın daha güvenilir bir yol olduğunun farkına varmıştır (Şahin 2018: 107). Böylece yabani hayvanları evcilleştirme yoluna gitmişlerdir. Bu sebeple çobanlığın yabani hayvanların evcilleştirilmesine paralel olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Bilinen ilk hayvan evcilleştirmeleri M.Ö. 7-8 binli yıllarda başlamış, kedi, köpek, keçi, koyun, inek, sığır ve at gibi hayvanlar evcilleştirilmiştir. Zamanla oldukça zengin bir çoban kültürü oluşmuş ve birbirinden etkileşimle gelişerek hemen hemen yeryüzündeki tüm milletlerin literatürüne girmiştir.

Yunan mitolojisinde Pan, ormanların, tarlaların, hayvan sürülerinin ve çobanların koruyucu Tanrısıdır. Bu Tanrı, hiçbir zaman Antik Yunan'da *12 Olympos'lu* olarak kabul edilen büyük Tanrılardan² biri olarak kabul görmemiştir. Tıpkı Persephone, Hades ve Hekate gibi Pan da varlığının Olympos'ta hoş karşılanmadığını anlayarak hayatının sonuna kadar Arkadya ovalarında yaşamayı seçmiştir. Pan, daha çok Anadolu'nun batı bölgelerinde izlerine rastlanılan çoban Tanrılardan biridir. Pan'ın görüntüsü (ikonografisi) hayvan figürlerine benzer (Nilsson 1992: 235). Pan'ın keçi çobanları ile iletişim halinde olduğu, çobanları koruduğu bilinmektedir (Naumann 1983: 187). Yunan mitolojisinde olduğu gibi Sümerlerin de Çoban Tanrısı vardır. Gilgamiş destanında koyun sürülerinin ve çobanların koruyucusu Çoban Tanrısı Dumuzi'dir. Dumuzi Çoban Tanrısı olduğu gibi aynı zamanda Bereket Tanrısıdır ve Mezopotamya bölgesinde yaşar.

Mitolojide olduğu gibi kutsal kitaplarda da çoban ve çobanlık mesleği konu edilmiştir. Özellikle semavi dinlerde çobanlığın korumacılık yönüne dikkat çekilerek insanlığa örnek meslek olarak gösterilmiştir. Almanlar Hazreti İsa'yı *Gotteschäfer* (Tanrının Çobanı) olarak adlandırırken Türkler çobanlık mesleğine kutsiyet atfetmişlerdir. Hazreti Musa ve Hazreti Muhammed de yaşamlarının bir bölümünde çobanlık yapmışlardır. Bu nedenle Anadolu'da çobanlık için "peygamber mesleği" denilmektedir (Nakiboğlu 2010b: 52).

Çoban kültürü Anadolu'da olduğu gibi Alman kültüründe de kendine özgü yaşam biçimini sürdürerek günümüze ulaşmıştır. Çoban figürleri ve sürü çobanlığı dünyanın hemen hemen her bölgesinde olduğu gibi Alman kültürünün de önemli unsurlarından biridir.

² Zeus, Gökyüzü Tanrısı. Poseidon, Denizlerin Tanrısı. Demeter, Doğa Tanrısı. Hephaistos, Demircilik Tanrısı. Ares, Savaş Tanrısı. Hermes, Habercilik Tanrısı. Apollon, Güneş Tanrısı. Dionisos, Şarap Tanrısı. Artemis, Okçuluk Tanrısı. Afrodit, Aşk Tanrısı. Athena, Bilgelik Tanrısı. Hera, Evlilik Tanrısıdır.

Çoban ve çobanlıkla ilgili çok sayıda efsane, menkıbe, atasözü, masal, şiir ve romanların varlığı dikkat çeker. Özellikle Barok döneminde daha fazla ilgi görmüş ve çeşitli türlerde eserler verilmiştir. Sonraki dönemlerde çoban edebiyatına ilgi her ne kadar azalsa da farklı türlerde eserler verilmeye devam etmiştir. Bu çalışmada öncelikle Çoban Edebiyatının çıkış kaynağına, ilk edebi eserlere, Alman kültüründe çobanlığın hangi edebi türlerde ele alındığına yer verilecektir. Edebi türlere değindikten sonra dönemlerin özelliklerine değinilerek pastoral türlerden örnekler verilecektir. Bu alanda ülkemizde yeterli araştırılma yapılmadığı dikkate alındığında makalenin önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Alman Atasözleri, Efsane ve Masallarında Çoban Konusu

Atasözleri, efsane ve masallar milletlerin kültürel zenginliği ve mirasıdır. Milli kültür ve inanç sistemi aynı zamanda insanların yaşam biçimini yansıtır. Her milletin kendine özgü kültürü olduğu gibi çoban kültürü de vardır. Bu bölümde çobanları konu edinen Alman atasözü, efsane ve masallarından örnekler verilecektir.

Geçmişten günümüze ulaşmış kısa ve özlü öğütler veren, toplum tarafından benimsenmiş sözler olan atasözleri milletler için çok önemlidir. Çobanlarla ilgili Alman atasözlerinden birkaç örneği şu şekilde verebiliriz: “*Schäfer und Schinder sind Geschwisterkinder*” (Çoban ve cefa kardeş çocuklarıdır). Bu atasözünde çobanlık mesleğinin ne denli zor bir meslek olduğuna dikkat çekilmiştir. *Der “Schäfer ist verdächtigt, der beim Wolfe Gevattersteht”* (Çoban vaftiz babasının yanındaki kurtlardan bile şüphelenir). Bu atasözyle çobanın sürüsüne zarar gelebileceği endişesiyle dikkatli ve şüpheli olması gerektiği vurgulanmıştır. “*Jeder Schäfer lobt seine Keule*” (Her çoban kendi çobandeğneğini över). Bu atasözünde çobanın savunma aracı çobandeğneğini benimsenmesi ve çoban için hayati önemi anlatılmıştır. “*Kein Müller hat Wasser und kein Schäfer Weidegenug*” (Ne değirmende su ne de otlakta yeterince çoban var). Bu atasözü ortada hiçbir şeyin olmadığına, maddi yokluğa, yaşanan mekândaki güvensizliğe dikkat çeker. “*Regenbogen am Morgen macht dem Schäfer Sorgen; Regenbogen am Abend ist dem Schäferlabend*” (Sabah gökkuşağı çobanı endişelendirir, akşam gökkuşağı canlandırır). Bu atasözyle gelecek endişesine dikkat çekilmiştir. Sabah çoban için yeni bir başlangıçtır. Ancak, yeni günün ne getireceği belli değildir. Akşam olduğunda çoban görevini başarıyla tamamlayarak tüm endişelerden arınmıştır. “*Zu Lichtmassen hat der Schäfer lieber den Wolfals die Sonne im Stall*” (Çoban kurtlara rağmen sürüyü güven içinde otlatmak için meradaki az ışığı ahırdaki güneşe tercih eder). Bu atasözyle çobanın tehlike arzeden durumlarda sürüsünün yanında olmayı tercih ettiği vurgulanmıştır (Wander 1873: 1146). Tüm bu atasözleri çoban/çobanlık konusunda Almanların kültürel zenginliğini ve inanç sistemini gösterir.

Halk edebiyatının köklü anlatım türlerinden olan efsaneler gerçeküstü olmalarına rağmen, gerçekten yaşanmış gibi kuşaktan kuşağa aktarılan öykülerdir. Pek fazla inandırıcı özelliği olmamasına rağmen bünyesinde bulundurduğu toplumların

geçmişleriyle ilgili milli değerlerini, yaşam biçimlerini ve kültürel varlıklarını yansıtmaları bakımından önemlidir.

Bu öykülerin birçoğu kahramanca işler yapmış kişilerle ilgilidir. Efsanelerde insanlık, dürüstlük, cesaret, fedakârlık, cömertlik, iyilikseverlik, Tanrı'nın kudretine iman etme gibi ahlaki davranışlar, milli ve manevî değerler yüceltilir. Buldukları mekân, coğrafya, dağ, taş, göl, ova, orman gibi varlıklar ile insan arasında sıcak ve yumuşak bir ilişki kurulur. Bunlar zamanla milletler için milli değerler haline gelir (Nakiboğlu 2010a: 773).

Grimm Kardeşlerin derlemesi olan *Alman Efsaneleri*'nde de çobanları konu edinmiş efsaneler mevcuttur. Bunlardan biri 316. efsane "*Schäfer und der Alte aus dem Berg*" (Çoban ve Dağdan Gelen Yaşlı Adam) adlı efsanedir. Bir diğeri ise 44. efsane "*Das Erdmännlein und der Schäferjung*" (Mirket ve Delikanlı Çoban) adlı efsanedir (bkz. Grimm 1912).

Grimm Kardeşlerin efsanelerinde olduğu gibi masallarında da çoban ve çobanlık konuları işlenmiştir. *Sevgili Roland, Köpek ve Serçe, Küçük Çoban, Kaz Çobanı ve Çeşmedeki Kaz Çobanı* masalları (bkz. Grimm 2012) örnek verilebilir.

Barok Döneminde Çoban Edebiyatı

Çoban kültürünün Alman Edebiyatında tarihinde XVI. ve XVII. yüzyılda ağırlık kazandığı görülür. Çobanları konu edinen romanlar "*Schäferroman*" (Çoban Romanı), şiirler ise "*Schäferlyrik*" (Çoban Şiiri) olarak adlandırılır. Bu edebi türlerin yaygın olduğu dönem Avrupa'da mezhep savaşlarının yaşandığı, açlık ve sefaletin kol gezdiği Barok (1600-1720) dönemidir. Yazar ve şairlerin neden Çoban Edebiyatına yönediklerini anlayabilmek için bu dönemin sosyal, politik ve dini yönünün ayrıntılarını ele almak faydalı olacaktır.

Barok döneminin en belirleyici olayı Otuz Yıl Savaşları'dır. Otuz Yıl Savaşlarının nedeni Katolikler ve Protestanlar arasındaki din kökenli mezhep çatışmalarıdır. Savaşlar hem Avrupa'da hem de Almanya'da toplum psikolojisi açısından oldukça etkili olmuştur. Bu dönem çiçek, kolera, tifo, veba gibi bulaşıcı hastalıkların oldukça yaygın olduğu, Alman nüfusunun yaklaşık üçte birinin hayatını kaybettiği yıllardır. Tüm bunların yanında Alman toplumunda salgın hastalıklarla beraber ölüm korkusu, karamsarlık ve açlık korkusunun üst seviyelerde hissedildiği dönemdir.

Bu dönemde Almanya siyasi açıdan federal devletlerden oluşmaktadır. Yaklaşık üç yüz küçük prensliğin egemenliği söz konusudur. İmparatorluktaki küçük prensliklerin her biri birer bağımsız devlet konumundadır. Avrupa'da 1618 yılında başlayan Otuz Yıl Savaşlarının ardından sağlanan barış süreciyle bu durum 1648'de Vestfalya Barışı ile sonlanmış, antlaşma ile Kalvenizm mezhebi herkes tarafından kabul edilmiştir.

Bu antlaşmaya göre imparator savaş ilan edemeyecek, vergi ve asker toplayamayacaktır. Böylece imparator pasivize edilerek yetkilerinin birçoğu elinden alınmıştır. Otuz Yıl Savaşları sonrasında kazananlar imparatorlar değil, taşra prensleri olmuştur. Fransız yazar Voltaire'in (1694-1778): "Dieser Korpus, der sich immer noch Heiliges Römisches Reich nennt, ist in keiner Weise heilig, noch römisch, noch ein Reich" (Roma İmparatorluğu artık hiçbir şekilde ne kutsal Romalı, ne de imparatorluktur) sözleri bu durumu özetler (Ute van Runset 1996: 57).

Yine bu dönemde İspanya, Hollanda'nın bağımsızlığını tanımış, iki ülke arasında süren Seksen Yıl Savaşları barışla sonuçlanmıştır. Milli birliğin sağlanamaması, genel olarak Orta Avrupa'da gücün parçalanmasına neden olmuştur. Ayrıca yaşanan tüm bu olaylara paralel olarak XIV. Louis'nin (1638-1715) hegemonik savaşları, tüm Avrupa'yı etkilemiştir. Dönemin önemli olaylarından biri de katı bir Katolik olan Fransız Kralı XIV. Louis'nin Kalvenist Fransız vatandaşlarını sürgüne göndermesidir. Dini inançlarından dolayı baskı gören Protestan Fransızlar Berlin'e göç etmek zorunda kalırlar. Avrupa'da yaşanan tüm bu olumsuzluklara İsveç ve Türk savaşlarını da dâhil etmek gerekir.

Barok insanı yaşanan tüm bu olumsuzluklardan dolayı ruhen çöküntü halindedir; yaşadığı bunalım sebebiyle ölüme yakınlık duymaktadır. XI. Yüzyılda kurulan Cluny tarikatı halkı olumsuz yönde etkilemiş, "Memento mori" (Ölümü hatırla) söylemiyle ölümün soluğunu sürekli enselerinde hissetmelerine neden olmuştur (Nakiboğlu 2010b: 53).

Barok döneminde olduğu gibi XI. yüzyılda da Alman halkına her an ölecekmişlik duygusu hâkimdir. XI. yüzyıldaki ölüm düşüncesi tamamen dini inanç gereği ölüm sonrası hayata tutunmanın, bu dünyayı yok saymanın ve münzevi yaşamının sonucunda oluşmuştur. Oysa Alman halkının Barok döneminde kendisini ölüme yakın hissetmesi karşılaştığı sıkıntılardan, yaşanan mezhep savaşlarının dehşetinden kaynaklanmaktadır. Savaşın insanlarda oluşturduğu tüm negatif düşünceler Barok insanına sürekli bu dünyanın faniliğini anımsatır.

Öte yandan bu dönem insanında olumsuz tüm bu düşüncelerin zıddı olarak yaşanan hayattan keyif alma (Lebesgenuss) ve tutkular görülür. Söz konusu bu durum Barok'un *Carpe diem* (Nütze den Tag/Pflücke den Tag!) "Hayatın tadını çıkar/Gününü gün et!" felsefesine dayanır.

Barok döneminde çoban edebiyatı önemli bir misyon üstlenmiştir. Yaşama sevincini yitirmişlerin umut ışığı olur. Sürekli ölümü düşünen karamsar insanlara yeni bir pencere açarak mutlu olmaları sağlanmıştır. Çoban şiirleri, çoban oyun ve türküleri bir nevi halkın yaşama sevinci, neşe kaynağı olmuştur.

Pastoral Romanın Tarihçesi

Pastoral romanların arka planında antik Yunan kültür ve mitolojisi etkindir. Arzu edilen hayat için gerekli ideal özellikler doğayla betimlenmiştir. Özellikle savaşın etkilerinden kurtulmak amacıyla huzur ve mutluluk kaynağı olan doğa tercih edilmiştir.

Pastoral roman türünün öncüsü Latin şairi Virgil'in *Bucolica*'sıdır (Yaklaşık M.Ö. 40). Eser pastoral Arcadian şiir geleneğinden gelir. İtalyan hümanist şairler Francesco Petrarca (1320–1323) ve Giovanni Boccaccio (1333-1375) ile XIV. yüzyılda lirik pastoral şiir gelişir.

Pastoral roman daha sonraları düzyazı biçiminde İspanyol Barok döneminde başarılı bir tür haline gelir. Avrupa'da ise Rönesans'la başlayıp, Barok ile devam eder (bkz. Garber 1985: 1-22). Bu roman türü her şeyden önce doğaya yakınlığı, ülkelerin idil hayatının sadeliğini/güzelliğini ve doğaya özlemi konu edinir. Eserlerde barışın olmadığı dünyada en azından şiirle de olsa doğa özlemi giderilmeye çalışılır.

Pastoral roman Barok döneminde daha çok taşra aristokratları ve üst düzey sınıflar için yazılmıştır. Asillerin eğlencesini ve sosyal realiteden kaçışı yansıtır (Nakiboğlu 2010b: 54).

Alman saray romanları Avrupa Rönesans'ının pastoral saray romanlarından farklı olarak, fazla siyasi yetkisi olmayan taşra aristokratlarını ve yeni oluşmaya başlayan orta sınıfa kapsar (Niefanger 2006: 211). Romanlarda tanınmış kişiler çoban kıyafetli ve maskelidir; söz konusu bu tarz o dönemin modasıdır. Bazı durumlarda prenslerin lehinde ya da aleyhinde eleştiriler de yer alır.

Pastoral roman biçimsel olarak birçok paralel öyküden oluşur. Romanlarda içeriğe dâhil edilen hikâyeler çeşitli alegorik öğelerle biçimlendirilmiştir. Zaman zaman lirik bölümler de esere serpiştirilmiştir. Doğa olduğundan daha abartılıdır; genellikle de çoban çiftlerin aşklarını anlatır.

Arcadia, İtalyan şair Jacopo Sannazaro'nun pastoral şiiridir. 1480-1484 yılları arasında yazılmıştır. İlk olarak 1502'de, ikincisi de 1504'te yayımlanmıştır. Nesirle başlar, on iki küçük idil şiirle devam eder. Eser şairin aşklarını konu edinir. Bu eser, Avrupa Barok edebiyatını etkileyen başyapıtlar arasındadır.

Portekizli yazar Jorge de Montemayors'un *Diana* (1559) adlı pastoral eseri de Avrupa genelinde etkili olmuştur. Gelişmiş İspanyol geleneğinin diğer önemli metinleri Lope de Vega'nın *Arcadia* (1598) ve Miguel de Cervantes'in *La Galatea*'sıdır (1585). Eserde pastoral karakterlerin kisvesi altında aşk konuları işlenmiştir.

Edebi tür olarak öncelikle Büyük Britanya'da Sir Philip Sidney'in (1554–1586) *Arcadia* (1581) adlı eseri yayınlanır. Sidney bu eserinde İspanyolları örnek alır. Bu eser Barok dönemi şairi Martin Opitz (1597-1639) tarafından Almancaya çevrilir. İtalya'da Barclay'ın (1582–1621) *Argensis* (1621) isimli yapıtı yayınlanır. Fransa'da roman yazarı Honoré d'Urfé'nin (1567-1625) beş perdelik *L'Astrée* (1607-1627) adlı eseri tüm Avrupa'yı etkileyerek birçok dile çevrilir. Eserin son bölümünün, Honoré d'Urfé'nin sekreteri T. Baro tarafından derlendiği tahmin edilir (Nakiboğlu 2010b: 54). Bu eser de 1619'da Almancaya tercüme edilerek Alman Literatürüne kazandırılır. Dolayısıyla pastoral roman Almanya'da diğer Avrupa ülkelerine kıyasla daha geç başlar. Özellikle Opitz ve şair/çevirmen Georg Philippe Harsdörffer'in (1607-1658) gayretli çevirileri ve düzenlemeleriyle Alman Edebiyatına girer.

Görüldüğü gibi Pastoral roman Alman Edebiyatı için yabancı kaynaklıdır. Çeviriler yoluyla girerek gelişim göstermiştir. Bu türdeki ilk önemli orijinal eser Barok dönemi yazarlarından Opitz'ın *Schäfferey von der Nimfen Hercinie* (1630) adlı eseridir. Pastoral romanlar genellikle mitolojik bir mekân olan Arkadia'da geçer; oysa Opitz'ın bu eseri halk tarafından bilinen/tanınan Alman bölgesinde geçer (Nakiboğlu 2010b: 54).

Eser, daha çok şairin hayalini kurduğu dağlık bir arazideki geziyi anlatır. Pastoral özellikleriyle dikkat çeken eserde ünlü *Rüberzahl* (1561) efsanesi de geçmektedir. Şair ve arkadaşının kahraman olarak ele alındığı bir çoban şiiridir. Daha sonra çoban şiiri denilen bu lirik türe erotiklik ve oyun unsurları da katılmıştır (Aytaç 2011: 37). Esere konu olan şair ve arkadaş, çoban olarak tasvir edilmiştir. Hikayede şiir ve dram sahneleri bir arada kullanılmıştır.

Bir başka roman ise Philipp von Zezen'in (1619-1689) *Die Adriatische Rosemund* (1645) eseridir.

Pastoral roman türü ile pastoral şiir arasında benzerlikler söz konusudur. Pastoral roman türü, ortaya çıktığı ve şekillendiği dönem nedeniyle "Barok romanı" olarak adlandırılmıştır (Nakiboğlu 2010b: 54). III. yüzyılda Longos von Lesbos *Daphnis ve Chole* adlı çoban romanını yazmıştır. Romanın konusunu yaban hayatına terkedilmiş iki çocuğun çobanlarca sahiplenilerek büyütülmesi, çocukların birbirlerine olan sevgileri anlatılmaktadır. Eser XVI. ve XVII. yüzyılda çoban edebiyatı alanında tüm Avrupa'yı etkilemiştir.

Pastoral Eserlerin Özellikleri

Pastoral roman ve pastoral şiirler kadın/erkek çobanların birbirlerine olan aşk ve maceralarını konu edinir. Eserlerde çılgıncasına yaşanan aşklar ve çoğunlukla hüznün biten ayrılışlar görülür. Pastoral romanlar kişisel bir yaklaşımı benimser ve ailevi konuların yerine öncelikle politik olmayan aşk hikayelerini konu edinir.

Pastoral eserlerde dikkat çeken bir başka özellik ise doğanın dört mevsim yeşil olmasıdır. Hiçbir zaman tabii afet ve fırtınalar olmaz, çimler sürekli bol ve yemyeşildir (Nakiboğlu 2010b: 55). Doğada her şey, her zaman, iyi ve güzeldir. İdeal doğa tasvirleri dikkat çeker. Metinsel sürece özel ve açık bir şekilde vurgu yapılırken, yüksek ve düşük roman arasında bir ara konum içerir (Niefanger 2006: 211).

Bazı pastoral romanlar ise kırılğan, sevgilisi tarafından terkedilmiş, acı çeken, duyguları reddedilen kadın çobanları konu edinmiştir. Geçmişte yaşanan güzel, mutlu günler, kaybolan değer yargıları, vatan özlemi işlenen konular arasındadır.

Pastoral romanlarda genellikle erkek hâkimiyeti görülür. Kadının evlendikten sonra eşine hizmet etmesi çobanlarca beklenen bir davranış biçimidir. Kadının eşinin emirlerini yerine getirmemesi, itaatsizliği sosyal çevre tarafından dışlanmasına neden olur. Eserlerde pasif kadın karakterler aktif çobanlar tarafından betimlenir ve kadınlar her zaman pasiftir.

Eserler daha çok içerdikleri lirik ve müzikal unsurlar açısından dikkat çeker. Ayrıca nesir diyaloglar ve sanatsal beyitlerden oluşmaktadır. Eserlerde geleneksel çoban hayatı idealleştirilmiştir.

Arkadik ve *Bukoliktik* kavramları *Schäfer* ve *Hirtendichtung* şeklinde eş anlamlarıyla kullanılmıştır. Çoban literatürünün kaynağı çobanların söyledikleri geleneksel *Arkadik* şiirlerdir.

Opitz, İtalyan librettist Ottavio Rinuccini'nin (1562-1621) çoban operası *Daphne*'yi döneminin önde gelen bestecilerinden Heinrich Schütz'a (1585-1672) iletir. Schütz'ün bestelediği müzikle ilk Alman operası (1627) sahnelenir. Çoban romanı opera ve şarkılı komedilere girmesiyle yaygınlaşır. Popülaritesi burjuva çevrelerinde giderek daha da artar. Tür gelişiminde ise en geç XIX. yüzyılda pastoral ülke ve köylü romanı adıyla yer alır.

Çoban kültürü resim sanatını da kapsamaktadır. Bu konuda Fransız ressam William Adolphe Bouguereau'nun (1825-1905) resimleri örnek gösterilebilir.

Dramatik saray çoban oyunları İtalyan Francesco de' Rossi'nin (1510-1563) *Torquato Tassos Aminta* eseri ile başlar. Bu eseri Giovanni Battista Guarini'nin (1538-1612) *II Papazı Fido* adlı eseri takip eder ve tüm Avrupa dillerine çevrilir. Alman Edebiyatına *Der getreue Schäfer* (Sadık Çoban) olarak kazandırılır.

Alman Barok yazarı/şairi Andreas Gryphius'un (1616-1664) *Das verliebte Gespenst: Die geliebten Dornrose* (Âşık Hortlak: Sevgili Dornrose) (1660) adlı eseri Alman literatüründe önemli pastoral eserlerden biridir. *Das verliebte Gespenst*'in konusu *Cardenia Celine*'nin komedi tarzında ele alınışına benzer. *Die geliebten Dornrose* eseri ise bir köy komedisidir. İki aile arasında yaşanan ezeli düşmanlık ve bu ailelerin çocukları arasında geçen aşk komedi tarzında işlenir. Her iki oyunun ortak yanı, sadakatli aşkın gücünü gösterir (Aytaç 2020: 40-41).

Diğer çoban oyunlarına, Heinrich Elmenhorst'un (1632-1704) *Das Kätzgen* (1746), *Die Kirrns* (1746), *Das Strumpfband* (1748); Adam Gottfried Uhlich'in (1718-1753) *Rosetta* (1653), *Das Fest* (1742), *Neue Lustspiele* (1746/48); Johann Sigismund Scholze'nin (1705-1750) *Das Kätzgen*, (1746) *Die Kirmes* (1746); Christian Nicolaus Naumann'ın (1720-1797) *Die Martinsgans* (1746); Karl Christian Gärtner'in (1712-1791) *Die geprüfte Treue* (1774) ve J.W. von Goethe'nin (1749-1832) çoban oyunları tarzında *Die Laune des Verliebten* (1768) adlı eserler örnek olarak verilebilir.

Pastoral Aşk Türküleri (Madrigaller)

Madrigal³ kelimesinin kökeni İtalyanca “Madriale” kelimesinden türemiştir ve aşk türküleri anlamına gelmektedir. Bu eserlerin kaynağı çobanlar ve onlar tarafından söylenen aşk türküleridir.

Madrigaller kısa ve idil türkülerdir. Rönesans ve Barok dönemlerinde söylenmeye başlanmış, dini olmayan, vokal müzik eşliğinde seslendirilen çoksesli türkülerdir. İki ile sekiz ses arasında değişmekle birlikte, genellikle üç ya da altı sesli olarak, çalgı aleti olmadan da seslendirilir. XIV. yüzyıldan itibaren İtalya’da söylenegelmektedir. Lirik şairleri olarak soneleriyle tanınan İtalyan Francesco Petrarca (1304-1374), Gianni Sacchetti (1330-1400) ve Donati sayılabilir (Nakiboğlu 2010b: 56).

Madrigallerde dil ve müzik kurallarına uyulmamıştır; genellikle 8-11 hecelidir. XVI. yüzyıldan itibaren 7 heceli, serbest sıralı, kafiyesiz, serbest tarzı yaygındır ve 15 *madrigolan* şeklinde adlandırılmaktadır (Wilpert 1979: 487).

XVI. yüzyılda madrigallere katı kurallar getirilmiştir. Üçlü triolar bitişik 2 kafiyeli mısralar şeklinde devam eder. Bunlar *abb, cdd, eff, gg, hh* şeklindedir. İtalya’da ilk söylenmeye başlandığı dönemlerde müziksiz söylenmiş, XVI. ve XVII. yüzyıllarda kapsamı genişletilerek hicvedici/esprili konulara değinilerek müzikal komedilerle devam ettirilmiştir. Fransa’da Barok döneminde söylenmeye başlanmıştır.

Bir başka müzik türü 1470-1530 yılları arasında zirveye ulaşan *Frottola*’lardır⁴. İtalyanca yazılan şiirlere ilginin artmasıyla etkini artırmıştır (Nakiboğlu 2010b: 57). Madrigaller Batı müziğinde Orta Çağın sonlarından başlayarak günümüze ulaşmış farklı vokal müzikal besteleri olan *Motet*’lerde⁵ de etkili olmuştur.

Madrigallerin gelişimi XVI. yüzyılın ikinci yarısında zirveye ulaşmış, XVII. yüzyılın başlarında solo şarkıların gelişimiyle önemini yitirmeye başlamıştır. Müzik eşliğinde icra edilen, çoğunlukla birden fazla bölüm içeren sözlü bestelerden oluşan *Cantata* ve *Diyalog* ile birleşen *Madrigal* operanın gelişimiyle yerini *Arya*’ya⁶ bırakmış (bkz. Ziegler 2015) akabinde müzikal bale ve korolar yaygınlaşmıştır.

Barok döneminin önemli pastoral şiir yazarları arasında, daha önce de değindiğimiz gibi Martin Opitz, August Ausburger (1726-1722), Johann Joseph Beckh (1635-1692), Paul Fleming (1609-1640), Enoch Gläser (1628-1668), Jacob Schwieger

³ Madrigal: Orta Çağın sonları, Rönesans ve Barok dönemlerini kapsayan, genellikle dini olmayan vokal müzik kompozisyonudur. Çok sesli olarak söylenir, iki-sekiz arasında değişen düzenlemeleri vardır. Geleneksel olarak enstrümanlı seslendirilir.

⁴ Frottola: 15. YY’da orta ve kuzey İtalya’da, özellikle Floransa’da, karnavallarda yaygınlaşan, 1530’larda Madrigal’in çıkışı ile önemini yitirmiş dans ezgisi Ballata’dan kaynaklanan neşeli ve çok dizeli dans şarkısıdır.

⁵ Motet: Orta Çağın sonlarından günümüze kadar çok çeşitli şekil ve stile sahip, bir vokal müzikal kompozisyonudur.

⁶ Arya: Operada orkestra eşliğinde solistin söylediği, genellikle de kendi içinde bütünlük sağlayan şarkıdır.

(1629-1663), Friedrich Spee von Lanngenfeld (1591-1635), Philipp von Zezen (1619-1689), Andrea Gryphius yer alır.

Gryphius tarafından 1663'te yazılan *Es ist alles Eitel/Her Şey Boş* adlı şiiri Barok dönemi insanının ruh dünyasını yansıtmaya açısından önemlidir. Şiirin genelinde Barok döneminde sıkça konu edinilen “*Vergänlichkeit/fanilik*” motifi işlenmiştir. İnsanların hiçliği, bu dünyada inşa ettiklerinin geçiciliğine vurgu yapılarak, doğada hiçbir şeyin kalıcı olmadığı üzerinde durulmuştur. Ölüm sonrası sonsuzluk umulur. Gryphius'un *Es ist alles eitel* adlı şiirinden bir dördlük:

Du siehst, wohin du siehst, nur Eitelkeit auf Erden,
Was dieser heute baut, reißt jener morgen ein;
Wo itzund Städte stehn, wird eine Wiesen sein,
Auf der ein Schäferskind wird spielen mit den Herden (Gryphius 1637)

Çoban edebiyatının zirvede olduğu dönemde Nürnberg'li Pegnesichen Blumenorden grubu şairleri arasında Georg Philipp Harsdörffer (1607-1658), Johann Klaj (1616-1656) ve Sigmund von Birken (1626-1681) yer alır. Harsdörffer Nürberg'de 1644'de *Pegnitzschhäfer* adlı dil cemiyetini kurar. O dönemde dil cemiyetleri aynı zamanda tercüme ve poetik çalışmalarla birçok eseri Alman Edebiyatına kazandırmıştır.

Alman çoban edebiyatının saray şairleri diğer Avrupalı öncülerin tam aksine hedef kitlesi olarak halkı seçmiştir. Böylelikle sosyal ve tarihi bakış açısının doğmasını sağlamışlardır. Gürsel Aytaç'a göre Rokoko çoban şiirlerinde dinlendirici bir doğa, sorumluluk yüklenmeyen aşk oyunları ve rahat bir dünya söz konusudur.

Bu şiirlerin günlük burjuva hayatını dengeleyen bir kaçış alanı olduğu söylenebilir. Ahlak ve din konularıyla düzenlenmiş burjuva hayatında eğlenceye pek yer yoktur. Gerçek hayatta özlem duyulan konular Rokoko şiirleriyle giderilmiştir (Aytaç 2001: 71).

Madrigaller Alman Edebiyatına Barok döneminde girmiş, Barok şiiriyle bağlantılı olarak zirveye çıkmıştır. Barok döneminde etkili olduğu gibi Anekreontik ve Romantik döneminin şairlerini de etkilemiştir. Barok döneminde Andreas Gryphius, Philipp von Zezen, Aydınlanma döneminde Christop Martin Wieland (1733-1813) ve Johann Peter (1733-1796) önemli çoban şiirlerini kaleme almışlardır.

Daha sonraları Anekreontik'in bazı özellikleri Rokoko döneminde tekrar ortaya çıkarak XIX. yüzyılda idil hayata geçilmiştir. Anekreontik şairler ve romantikler tarafından taklit edilmiştir. Bu alanda önde gelen isimler, Friedrich von Hagedorn (1708-1754), Götz von Berlichingen (1480-1562), Friedrich Wilhelm Gotter (1746-1797), Christian Fürchtegott Gellert (1715- 1769), Johann Heinrich Voss (1751-1826) ve Goethe'dir (1749-1832). Goethe, *Leibzig Madrigalleri*, *Müzikal Komedi* ve *Faust I* i yazmıştır. Konusu aşk olan *Annette* adlı Madrigalini örnek vermek istiyoruz.

Mein Mädchen, sagte mir: Wie schön
Ist nicht Olind! ich hab' ihn heut gesehn,
Lang sah ich ihn bewundernd an;
Wer hätt' ihn nicht bewundern sollen?
Geliebter, du wirst doch nicht schmollen,
Daß ich's getahn?
Ich sprach: Mein Herz fühlt nichts vom Neide,
Was auch dein Mund für Lob der Schönheit giebt;
Denn liebtest du die schönen Leute,
Sprich, hättest du mich je geliebt? (Goethe 1767: 94-94)

Sonuç

Çobanlık dünyanın en eski mesleklerinden birisidir. Bu sebeple çobanlık mesleğinin milletlerin yazılı ve sozlu edebiyatlarında hemen hemen her dönem etkili olduėu gorulmutur. Yunan mitolojisinde çobanların koruyucu Tanrısı Pan'dır. Pan diėer mitolojik Tanrıların arasına kabul edilmemiş, bu nedenle de hayatını Arkadya olarak bilinen İdil ovalarda surdurmutur. Tüm edebi türlerde mekân mitolojide olduėu gibi Arkadya'da geçtiėi gorulmutur. Çobanlık mesleğinin mitolojide konu edildiėi gibi kutsal dinlerde de önemli olduėu tespit edilmiştir.

Pastoral eserlerin Avrupa'da Rönesans döneminde Őiirlerle baladıėı gorulmutur. Bu akımın öncü türü İtalyan Vergils Bucolica'dur. Avrupa'daki pastoral romanın öncüsü ise Jacopo Sanazzaro'dur. Eser, Avrupa edebiyatında pastoral doėayı temsil eden Arcadia temasını balatmıtır. Bu akımın önce İtalya'da baladıėı, daha sonra İngiliz ve Fransız edebiyatında etkili olduėu gorulmutur. Almancaya eviriler yoluyla kazandırılmıştır. Almanya'da daha çok Barok döneminde ilgi uyandırdıėı ve eserler verildiėi tespit edilmiştir. Geçmişi ve gelişim süreci incelendiėinde çobanlık kültürüne ve saray oban edebiyatına dayandıėı gorulmutur.

Çoban edebiyatı Alman literatüründe efsane, menkıbe, atasözü ve masallara konu olmuştur. Barok döneminde birçok Alman yazar ve Őaire ilham kaynaėı olmuş, oban romanları, oban Őiirleri yazılmıştır. Özellikle Otuz Yıl Savaşları'nın yaşandıėı Almanya'da etkili olmuştur. Dönemin buhranlı ortamından kurtulmak için pastoral eserlerle rahatlama (katharsis) saėlanmaya çalışılmıştır.

Alman literatüründe Barok döneminde tanınmış yazarların eserleri olduėu gibi daha sonraki dönemlerde farklı türlerde de eserlerin olduėu tespit edilmiştir. Müzik alanında da Madrigallerle etkili olmuş, bale ve korolarda yaygın bir Őekilde söylenmiştir. oban oyunlarının operanın oluşumunda etkili olduėu gorulmutur.

Literatur taramalarımız esnasında ülkemizde Avrupa ve Almanya'da Barok dönemi oban Edebiyatını konu edinen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Söz


konusu durum dikkate alınırsa bu makalenin bir ilki oluşturacağı ve bu alanda yeni çalışacaklara yol göstermesi açısından önemlidir.

Kaynakça

- Aytaç, Gürsel** (2001): *Yeni Alman Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Multi Lingual.
- Garber, Klaus** (1985): *Formen pastoralen Erzählens im frühneuzeitlichen Europa*. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 10.
- Goethe, Johann Wolfgang von** (1767): *Annette*. Leipzig: Faksimile-Neudruck der Ausgabe Leipzig. Frankfurt a.M.: Insel-Verlag.
- Grimm, Jacob/ Grimm, Wilhelm** (1912): *Deutsche Sagen*, 1.-2. Band, Wien-Leipzig: Gerlach Wiedling.
- Grimm, Jacob/ Grimm, Wilhelm** (2012): *Grimm Masalları*. (K. Şipal, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gryphius, Andreas** (1637): “Es ist alles Eitel” <http://www.rhetoriksturm.de/es-ist-alles-eitel-gryphius.php> (Alıntılama Tarihi: 01.03.2020).
- Hinrichs, Ernst / Krebs, Roland / Runset, Ute van** (1996): »*Pardon, mon cher Voltaire ...*« *Drei Essays zu Voltaire in Deutschland*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Nakiboğlu, Meryem** (2010a): Des Meeres und der liebe Wellen. V. *Uluslararası Van Gölü Havzası Sempozyumu*. Van: Van Valiliği Basımı. 273-281.
- Nakiboğlu, Meryem** (2010b): 17.Y.Y. Barock Dönemi Alman Edebiyatında Çoban Kültürü. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51-59.
- Naumann, Friederike** (1983): *Ikographie der Kybele in der phrygischen und der griechischen Kunst*. Tübingen: Wasmuth.
- Niefanger, Dirk** (2006): *Barock: Lehrbuch Germanistik*, 2. Auflage, Stuttgart: Springer Verlag.
- Nilsson, Martin P.** (1992): *Geschichte der griechischen Religion*. München: C.H.Beck.
- Şahin, İlhan** (2018): Göçebe Uygurluğında “Çoban” ve “Çobanlık”. *Uluslararası Çoban Mustafa Paşa ve Kocaeli Tarihi-Kültürü Sempozyumu-IV Bildirileri, I*. Kocaeli: Kocaeli Büyükşehir Belediyesi. 107-115.
- Wander, Friedrich Wilhelm** (1873): *Deutsches Sprichwörter-Lexikon* (Band 3). Leipzig: Brockhaus.
- Wilpert, Gero von** (1979): *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Ziegler, Christiana Mariana** (2015): *Versuch in gebundener Schreib-Art*. Berlin: Karl-Maria Guth.

Seyahat Notları ve Oryantalist Bilgi Üretimi: Eduard Sachau (1845-1930) Örneği

Remzi Avcı , Mardin

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.759411>

Öz

19. yüzyılda misyoner, oryantalist, asker, yönetici ve araştırmacılar olmak üzere farklı meslek gruplarından birçok Avrupalı, Osmanlı topraklarını dolaşarak arkalarında seyahat kitapları bırakmışlardır. Klasik bilimsel çalışmaların aksine alternatif bir araştırma modeli olarak kabul edilebilecek olan seyahat yazını bir anlatı türü olarak sosyal bilimlerin farklı disiplinleri için oldukça subjektif verilere dayansa da yoğun ve zengin bir bilimsel materyal sunmaktadır. Bu bağlamda bir Alman oryantalist ve seyyah olan Eduard Sachau (1845-1930) Osmanlı toprakları içerisinde 1879'da başlayarak yaklaşık altı ay süren bir seyahat gerçekleştirmiş ve seyahat notlarını *Reise in Syrien und Mesopotamien (Suriye ve Mezopotamya Seyahati)* adıyla 1883 yılında Almanya'da kitap olarak yayımlamıştır. Aslında bir filolog olan Sachau, tıpkı bir sosyolog, antropolog ve arkeolog gibi dolaşarak Osmanlı taşrasında yaşayan Arap, Kürt, Türk, Nasturi, Yakubi ve Yezidiler hakkında önemli bilgiler sunmuştur. Bu çalışma, bir bilim insanı olarak Sachau'nun seyahatinin oryantalist bilgi üretim süreci olduğunu iddia etmekte ve onun süreçte bu topladığı bilgiyi farklı yollarla akademik metinlere transfer ettiğini öne sürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sachau, Seyahat, oryantalizm, bilgi, Osmanlı, Doğu, Almanya

Abstract

Travel Notes and the Production of Orientalist Knowledge: The Case of Eduard Sachau (1845-1930)

In the 19th century, many Europeans from different professions, including missionaries, orientalists, soldiers, administrators and researchers, travelled around Ottoman territories and left books behind. Contrary to classical scientific studies, travel writing can be considered as an alternative research model. Although travelogues are based on highly subjective data for the social science as a narrative genre, it provides intense and rich scientific materials. In this context, Eduard Sachau (1845-1930), a German orientalist and traveller, made a journey within the Ottoman territory in 1879, which lasted about six months. He then published his notes as a book in 1883 in Germany under the title *Reise in Syrien und Mesopotamien (Journey to Syria and Mesopotamia)*. Although Sachau was originally a philologist, he travelled as a sociologist, anthropologist and archaeologist, and provided important information about the Arabs, Kurds, Turks, Nesturian, Yakubi and Yezidis who lived on Ottoman territory. This article firstly claims that Sachau's travel is a process of orientalist-knowledge production. Secondly, it demonstrates how he converted these collected information into academic texts in different ways.

Keywords: Sachau, travel, orientalism, knowledge, Ottoman, Orient, Germany

EXTENDED ABSTRACT

In the 19th century, many Europeans from different professions, including missionaries, orientalist, soldiers, administrators and researchers, travelled around the Ottoman territories and left travel books behind. In comparison with classical scientific studies, travelogue can be regarded as an alternative research model. Although this kind of writing is based on highly subjective data as a narrative genre, it provides intense and rich scientific materials. The widespread use of modern transportation vehicles such as trains, steam ships, and scientific developments in the fields of geography and cartography played a triggering role in the increase of travel in this period. In this context, Eduard Sachau (1845-1930), a German orientalist and traveler, made a journey on the Ottoman territory in 1879, which lasted about six months. He then published his travel notes as a book in 1883 in Germany under the title *Reise in Syrien und Mesopotamien (Journey to Syria and Mesopotamia)*, which gives detailed information about Beirut, Damascus, Urfa, Raqqa, Deir ez-Zor, Mosul, Cizre, Midyat, Mardin, Diyarbakir, Aleppo and Hatay. After his travels in the Orient between 1897 and 1898, in 1900, he published his other book under the title *Am Euphrat und Tigris (In Euphrates and Tigris)*. Both travels were financed by the Königlich-Preußische Akademie der Wissenschaften (The Royal Prussian Academy of Sciences) in Berlin. Since the second half of the 19th century, Prussian Academy financially supported many scientific travels and expeditions, ranging from archaeology to geography, zoology and botany. However, in the Ottoman Empire it was archaeological travels and excavations that received special sponsorship, especially at the time when a relationship began to develop between the Ottoman and German Empire. In the broad region of the Ottoman Empire, where Sachau wandered from rural to urban centres without being constrained by borders. Sachau's travel constitutes a good example of cultural transfer between Orient and Occident.

Although Sachau was originally a philologist, he collected multifaceted data about the Arabs, Kurds, Turks, Nestorians, Jakobites and Yezidis who lived in Ottoman lands. During his travel, Sachau gave detailed information on topics regarding geography, history, politics, anthropology, sociology, philology, religion, sect, geology, archaeology, art and urban history. He followed a certain roadmap and had a particular agenda. His journey was quite different from other travelers who were in pursuit of adventure, pleasure and exoticism. In addition to publishing his impressions as a book, Sachau also produced philological and archaeological works that were based on them. In this context, travel is the process of science production, namely the production of orientalist knowledge from impressions and narratives. His memory, notebook, speeches, relationships and people in the Orient can be considered as the storage and source of knowledge. A strong network, mobilization, close proximity to local authorities and notables of the region made an important contribution to this process. Placing his sociological-anthropological and political observations at the centre of the text, Sachau succeeded in turning this data into a unique methodology. In other words, Sachau's work made it possible to conduct scientific studies by producing information from his impressions and transferring them to the West as material of orientalism. On his journey, Sachau came into contact with local people. He managed to make these people

material of anthropology, from their everyday lives, to their costume, from their cuisine to their religious rituals and to their warming traditions in a world that was completely alien to his culture. Sachau saw with his own eyes the Ottoman famine of 1879-1881, which affected the eastern provinces of the empire, and he analyzed its inevitable sociological and economic consequences in different regions and societies. Besides, he made also political observations on the Ottoman Empire. In his narratives, one can find quite a lot of information about the Ottoman provincial administration from the description of an ordinary event. Sachau undertook his travels for research purposes and did not pursue an imperial objective. Yet these travels can be also described as an attempt to find possibilities for German imperialism in the Ottoman territory. This is evident from the rivalry with the activities of the dominant French and British travelers and orientalists in the Ottoman territory. This study claims that Sachau's travel is a process of orientalist-knowledge production and that he converted the information he had collected during his journey into academic texts of different nature.

Giriş

Gerçek bir yolculuğun ardından bir metne dönüşmüş olan seyahat izlenim ve anlatıları, Batı edebiyatının en eski türlerinden biri olarak kabul edilir ve Antik Yunan dönemlerine kadar uzanır (Brenner 1990: 1). İslam dünyasının Batılı seyyahlar aracılığı ile tasvir edilmesi oldukça eski bir gelenektir. Ortaçağ'da İslam'ın siyasal bir güç olarak ortaya çıktığı dönemde İslam'ı yakından tanıma düşüncesi Doğu'ya seyahati tetikleyen önemli nedenlerden biri olmuştur. Hristiyan hacıların ve Haçlı Seferleri'ne katılanların seyahat anlatıları İslam dünyasını yakından tanınmasında ilk örnekler olarak ele almak da mümkündür.

Doğu'nun zenginliklerine ulaşmak için İslam dünyasına seyahat eden “tacir ve diplomatları” daha sonraki süreçte Doğu'nun daha özde İslam dünyasının medeniyet ve dinlerine ilgi duyan ve yakından tanımak isteyen “araştırmacı ve maceraperestler” takip etmişlerdir (Bulut 2014: 63). Bu husus, 18. yüzyılda seyahatin “edebi” yapısından ziyade hangi oranda bilgi ürettiği ve aktardığı ile daha dikkat çekici bir duruma dönüşmüştür, yani estetik yapısından ziyade güvenilirliği, gerçekliği ve sahada ne kadar bilgi inşa ettiği meselesi artarak daha fazla önem kazanmıştır (Brenner 1990: 1). “Metinsel orijinalliği” ise anlatının gerçeğe ne kadar yakın olduğu ile ilişkilidir. Estetik ve anlatının zenginliği bir seyahatin epistemik açıdan değerli olması için kendi başına yeterli bir kriter olarak değerlendirilemez (Soukah 2016: 36). Literatürde “seyahat yüzyılı” olarak adlandırılan 18. yüzyılda (Unverhaun 2012: 104) temel olarak bilimsel araştırma amaçlı yeni formda bir seyahat modelinin artık gelişmeye başladığı söylenebilir (Soukah 2016: 40). Edebi seyahat yazınının yanı sıra profesyonel olan ve farklı alanları içerisine alan seyahat literatürünün 19. yüzyılda ortaya çıktığı söylenebilir. Bu dönemde seyahat literatürü bir yazın türü olarak Batı'da oldukça geniş bir okur kitlesine ulaşmıştır. Seyahat edemeyenler, edenlerin yazdıkları sonucunda ortaya çıkan külliyat ile yetinmek zorunda kalmışlardır. 19. yüzyılın ikinci yarısında İslam dünyası birçok Batılı seyyahın önemli bir menzili haline gelmiştir. Zengin Doğu seyahatleri külliyatı bunun en somut kanıtı olarak görülebilir (Soukah 2010: 2-5). Tarih boyunca misyoner, oryantalist, asker, yönetici ve araştırmacılar olmak üzere farklı meslek gruplarından insanlar arkalarında seyahat kitapları bırakmışlardır. 19. Yüzyılda ortaya çıkan seyahat yazını emperyalizmin kültürel bir ürünü olarak da ele alınabilir. Bu dönemde sömürgeciliğin kurumsallaşmasına katkı sunan ya da sömürgeciliğin altyapısını inşa için gerekli bilgileri üreten türde seyahat eserleri de kaleme alınmıştır. Buna verilecek en somut veri başlangıçta bireysel yapılan seyahatlerin bir kısmının 19. yüzyılda resmî ya da yarı resmî devlet kurumları tarafından desteklenmesidir (Edwards-Graulund 2011: 1; Prass 2019: 1). Bunun yanı sıra tren, buharlı gemiler gibi modern ulaşım araçlarının yaygınlaşması, coğrafya ve haritacılık alanlarındaki bilimsel gelişmeler de bu dönemde seyahatlerin artmasında tetikleyici bir rol oynamıştır.

Sömürgeciliğin yaygınlaşması Batılı devletlerin vatandaşlarının daha özgür ve daha rahat hareket edebilmelerine imkân sağlamıştır. Farklı milletlerden seyyahların 19. yüzyılda Doğu'ya akınları ile “mantar gibi çoğalan büyük projeler, dünyaya çeki düzen verme planları, seyahat öyküleri” Avrupa dışındaki ülkeler ile ilgili bilgiler birbirini izlemiştir (Hentsch 2008: 128). Seyahat yazını klasik bilimsel çalışmaların aksine

“alternatif” bir araştırma modeli olarak kabul edilebilir. Zira seyahatler bir anlatı türü olarak sosyal bilim disiplinleri için oldukça kişisel ve sübjektif verilere dayanmaktadırlar (Sharp 2002: 155). Seyyahların bazen oldukça abartılı ve fantastik hikâyelerinin yanı sıra bazen de hiç görmedikleri yerleri kendi hayal güçleri ile zenginleştirerek yazmaları, ilk ortaya çıktıkları dönemden günümüze kadar seyahat notlarına kuşku ile bakılmasına neden olmuştur. Bu durum seyahat esnasında kaleme alınan mektup ve günlük gibi edebi metinler ile seyahat raporlarının birbirlerine karışması sonucunu doğurmuştur (Brenner 1990: 1). Buna rağmen Doğu’nun romantize edilmesinde seyahatlerin çok ciddi bir rolü olduğu söylenebilir. Zira seyyahların izlenimlerini aktarmaları Batı’da daha fazla insanın Doğu’ya ilgi duyarak yola çıkmasına bir neden olmuştur. Başlangıçta beraberlerinde ilginç hikâyeler ve bilimsel materyaller getiren seyyahların “sonraki yüzyıllarda gemiler dolusu heykeller, kabartmalar, dikili taşlar, değerli eşyalar ile” dönmeleri daha sonra onlara kuşku ile bakılmasına kapı açmıştır (Bulut 2014: 63; Hentsch 2008: 128). Seyyahların yazmaları Batı’ya taşıyarak Avrupa bilim dünyasına kazandırmaları oryantalizm ile seyyahların yollarının kesişmesine neden olmuş ve Doğu çalışmalarının gelişip zenginleşmesine imkân sağlamıştır.

Bu bağlamda ele alınabilecek seyahatlerden biri de bu çalışmanın konusu olan oryantalist Eduard Sachau’nun 1879’da Osmanlı topraklarına yaptığı ve 1883’de kitaplaştırdığı *Reise in Syrien und Mesopotamien (Mezopotamya ve Suriye Seyahati)* adlı seyahatidir (1883). Doğu bilgisinin zenginleşmesinde önemli bir katkısı olan Sachau’nun söz konusu seyahati Berlin’de bulunan *Königlich-Preußischen Akademie der Wissenschaften (Prusya-Krallığı Bilimler Akademisi)* tarafından finanse edilmiştir (BArch R 901/ 37739, 8).¹ 11 Temmuz 1700’de elektör III. Friedrich kurulan bu dernek 1809 yılına kadar finansal olarak bağımsız hareket etmiş daha sonra Berlin’de bulunan Friedrich-Wilhelms Üniversitesi’ne entegre edilmiştir. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren söz konusu kuruluş arkeolojiden, coğrafya ve botaniğe kadar çok farklı alanlardan birçok bilimsel seyahati finansal olarak desteklemiştir. Osmanlı topraklarında ise daha çok arkeolojik seyahat ve kazıları desteklediği söylenebilir. Carl Friedrich Lehmann-Haupt (1861-1938), Waldemar Belck (1862-1932), Walter Judaic, Carl Human gibi araştırmacılar Osmanlı Devleti’nde yaptıkları çalışmalar için bu kuruluşça desteklenmiştir (Gülçur 2013: 45). Bunun en ciddi gerekçesi söz konusu derneğin özellikle ‘Ortadoğu’daki’ arkeolojik kazıları Alman İmparatorluğu’nun kültür politikasının bir parçası olarak algılamasından kaynaklanmaktadır (Hanisch 2003: 33). 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında Friedrich Paul Theodor Sarre (1865-1945), (1895) Ernst Herzfeld (1879-1948), (1911 ve 1920)² Belck (1893)³ Lehmann-

¹ Sachau’nun Alman Dışişleri Bakanlığı’na 25 Haziran 1879 tarihli mektubu, Das Bundesarchiv (BArch) Berlin-Lichterfelde R 901/ 37739 klasör içerisinde, 8.

² Herzfeld’in Sarre ile beraber yaptıkları bu seyahatin sonucunda Mezopotamya İslam arkeolojisi ve İran sanatı üzerine ortaya dört ciltlik bir çalışma çıkmıştır.

³ Aslında kimyacı olan ve alaylı bir arkeolog olan değerlendirilen Belck, Doğu Anadolu’da yaptığı seyahatlerde Van Gölü çevresi Kafkasya’da Ermeni coğrafyasında araştırmalar yapmış Kaldea kalıntı ve kitabelerine ulaşmıştır.

Haupt (1899)⁴ Martin Hartmann (1851-1918) (1913)⁵, Oskar Mann (1867-1917) (2014)⁶ ve Max von Oppenheim (1860-1946) (1899)⁷ gibi birçok mektepli ve alaylı oryantalist Osmanlı topraklarında seyahat etmiş ve akabinde seyahat notlarını kitaplaştırmışlardır.

Dünya literatüründe seyahatleri farklı devlet tecrübelerinde inceleyen oldukça zengin bir literatür mevcuttur. Alman oryantalizmine filolojik eserleri başta olmak üzere farklı alanlarda eserler bırakan Sachau hakkında müstakil çalışmalar yapılmamıştır. Sachau ismine ve geride bıraktıklarına Alman oryantalizmini konu alan çalışmalarda sıklıkla rastlanılabilir. Batılı seyyahların daha özelden Alman seyyahların Doğu ile yoğun ilişkileri ve bu ilişkilerin bir sonucu olarak ortaya bazı metinlerin çıkması aynı zamanda Batı'da okurların “kolektif hafızalarında” Doğu ile ilgili belirli kalıplaşmış yargıların *stereotiplerin* oluşmasına yol açmıştır (Soukah 2010: 2- 5). Seyyahlar üzerine yapılan çalışmalar genelde Edward Said'in oryantalizm tezleri üzerinden şekillenmiştir. Söz konusu çalışmalar seyyahların nasıl bir Doğu tasavvuruna sahip olduklarını ve Doğu'yu hangi kültürel kalıplar ile tasvir ettiklerine odaklanmışlardır. Oryantalizmi akademik bir disiplin olarak ele alan bu çalışma, Sachau'nun Doğu'yu hangi kalıplaşmış yargılar üzerinden tanımladığından ziyade onun oryantalist bilgiyi metne dönüştürme sürecini merkeze almıştır. İlk olarak Sachau'nun seyahatinin bir oryantalist bilgi üretim süreci olduğunu iddia eden bu makale, sahadan örneklerle bunu desteklemektedir. İkinci olarak ise, üretilen bu bilginin seyahatin ardından akademik bir metne nasıl dönüştüğünü ortaya koymayı denemektedir. Bunların yanı sıra bu çalışmada Sachau anlatısında Osmanlı toplumunda kültürler-arası geçişkenlik, dilin, mezhebin ve siyasetin işlevselliği ve bunların fonksiyonlarını nerede ve nasıl yitirdiği tartışılarak bu seyahatin dil kültür ve antropolojisinin anlaşılmasında nasıl bir katkı sunduğunu ortaya koyacaktır.

Bu makale üç bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölüm, Sachau'nun çok kısa akademik biyografisini ve onun seyahatini ele almaktadır. İkinci bölüm Sachau'nun sahadaki belirli pratiklerden hareketle bilgi üretim sürecine ve bilgiyi elde etme metodolojisine odaklanmaktadır. Üçüncü bölüm ise onun topladığı bilgileri akademik metne nasıl transfer ettiğini incelemektedir.

Eduard Sachau (1845-1930) ve Seyahati

Sachau, 1867'de Kiel ve özellikle Leipzig'de birçok oryantalisti yetiştiren “Alman oryantalizminin babası kabul edilen Filolog- Arabist Heinrich Leberecht Fleischer'in (1801-1888) (Becker 1932: 458) öğrencisidir. Metodolojik olarak Fleischer'in filolojik

⁴ Lehman-Haupt, özellikle Doğu Anadolu'da Urartu ve Kaldealılar üzerine keşifler yapmıştır.

⁵ Arabiyatçı filolog ve tarihçi olan Hartmann, Suriye seyahatinde kaleme aldığı mektupları kitaplaştırmıştır. Onun seyahati daha çok Suriye bölgesinin siyasal ve toplumsal yapısını anlamaya yöneliktir.

⁶ Seyahati Preußische Akademie der Wissenschaften tarafından finanse edilen Oskar Mann'ın mektupları Mojtaba Kolivand tarafından kitaplaştırılmıştır.

⁷ Diplomat, seyyah, arkeolog gibi oldukça farklı yönleri olan Oppenheim, mektepli oryantalistlerin aksine alaylı bir oryantalist olarak ele alınabilir. Seyahatinde bedevilerin yaşamları ve 'Ortadoğu' halkları üzerine detaylı bilgiler bulmak mümkündür.

metin-kritik yöntemini benimseyen ve Doğu dilleri üzerine doktora yapan Sachau, 1869'da Viyana'da Sami dilleri filolojisinde profesör olarak çalışmıştır. *Akademie der Wissenschaften (Bilimler Akademisi)* üyesi olan Sachau, 1876 yılından itibaren Berlin'de Friedrich-Wilhelm Üniversitesi'nde Sami dilleri bölümünde çalışmış aynı zamanda 1920'ye kadar *Seminar für Orientalische Sprachen (Doğu Dilleri Enstitüsü)*'nün müdürlüğünü yapmıştır (Mangold 2004: 165; Hanisch 1992: XVIII). Sachau, Sami filolojisinden, İslam fıkhi ve bilimi ve Hristiyan teolojisine kadar farklı alanlarda çalışmalar yapmıştır. 19. yüzyılın ikinci yarısında oryantalistlerin belirli bir süre Doğu'da bulunmaları onların kariyerlerinde önemli bir yere sahip olmuştur. Bu deneyimleri ve Arapça lehçeleri konusunda uzmanlaşması ona 1887 yılında kurulan Doğu Dilleri Enstitüsü'nün kapılarını açmıştır.

Sachau, Doğu'yu farklı dönemlerde ziyaret etmiştir ve bunları iki kitap şeklinde yayımlamıştır. İlki bu çalışmanın konusu olan 1879 yılında başladığı ve 1880 yılında tamamladığı yaklaşık altı ay süren *Reise in Syrien und Mesopotamien (Suriye ve Mezopotamya Seyahati)* (1883) adlı seyahatidir. Diğeri gezisini de *Am Euphrat und Tigris (Firat ve Dicle'de)* başlığı ile kitaplaştırmıştır (1900). Sachau, Beyrut'ta başladığı Suriye ve Mezopotamya seyahatine Şam-Halep istikametinde devam ederek Birecik ve Urfa üzerinden yeniden bugün Suriye sınırlarında yer alan Rakka ve Deyr-i Zor şehrine ulaşmıştır. Oradan Musul'a ulaşan Sachau daha sonra bugünkü Türkiye topraklarına girmiş Cizre-Midyat-Mardin ve Diyarbakır istikametinde yoluna devam etmiştir. Daha sonra Siverek-Birecik üzerinden Halep'e oradan Hatay üzerinden İskenderun'a hareket eden Sachau, seyahatini orada sonlandırmıştır. Sachau'nun sınırlara takılmadan Osmanlı taşrasında kırsaldan şehir merkezlerine kadar dolaştığı Osmanlı topraklarında bugün üç ayrı devletin ortaya çıkması onun özellikle bu seyahatini ilginç kılmıştır. 19. yüzyılda Sachau'nun seyahati Doğu-Batı kültür transferi ve bunun bir metne dönüşmesinde iyi bir örnek teşkil eder. Sachau, bir yandan Doğu'nun gizemli, mistik, karmaşık yanını farklı boyutları ile ele alırken diğeryandan onu coğrafî, topografik, antropolojik, sosyolojik, tarihsel, mezhepsel ve dinsel olarak somut bir şeye dönüştürmüştür.

Seyahatinde coğrafya, tarih, siyaset, antropoloji, sosyoloji, filoloji, din, mezhep, jeoloji, arkeoloji, sanat tarihi, şehir tarihi gibi konularda detaylı bilgiler veren belirli bir yol haritası ve ajandası olan Sachau'nun, yolculuğu egzotizm ve macera peşinde koşan seyyahlardan oldukça farklıdır. Onun izlenimlerini seyahat kitabı olarak bastırmasının yanı sıra notlarından daha sonra farklı alanlarda bilimsel çalışmalar yapması oryantalist bir bilgiye dönüşmesine aracı olmuştur. Seyahat, bu bağlamda bilgi üreten bir sürecin adıdır. Sachau'nun hafızası, not defteri, konuşma ve konuşmalarını ise somut anlamda bir bilgi deposudur. Güçlü bir ağın yanı sıra Sachau'nun rahat hareketliliği, yerel yöneticiler ve bölgenin ileri gelenleri ile kurduğu yakınlık onun oryantalist bilgi üretiminde ciddi bir rol oynamıştır. Gidilen yerde seyahate eşlik eden kılavuzlar ve dönemin ulaşım araçları taşra seyahatlerinde deve, katır vb. yük hayvanlarına sahip olma bilgi edinme sürecinin bir parçası olarak kabul edilebilir. Sachau, notlarında bu konudaki deneyimlerinden etraflıca bahseder (1883: 5). Bölgeyi oldukça iyi bilen bir rehber ona göre gün içerisinde büyük oranda bilgi elde edilmesine büyük bir katkı

sunar. Eđer kılavuz bilgisiz ise Sachau'ya göre seyyahın elinde “bir yalan yumađından başka bir Őey” kalmayacaktır (1883: 18). Sachau, bilgi üretiminde kendi gözlemlerini merkeze koyar ve kendisinden önceki seyyahların izlenimlerin üzerine bilgi inŐa etmenin oldukça problemlili olduđunu iddia eder. nl Alman haritacı Heinrich Kiepert'in haritasını kullanan Sachau, seyyahın bilgi toplamasında ona eŐlik eden kılavuzun rolüne de dikkat çekmiŐtir.

Oryantalist Bilginin retimi

Daha önce bahsedildiđi gibi Sachau, seyahat ettiđi yerlerde farklı disiplinlere bilimsel malzeme olacak konular hakkında detaylı deđerlendirme ve gözlemler yapmıŐtır. Bir Őehre girerken öncelikle orası ile ilgili demografik bilgiler veren Sachau, ardından Őehri kategorik olarak dinsel, dilsel ve mezhepsel bir tasnife tabi tutmuŐtur. Sosyolojik-antropolojik ve siyasi gözlemlerini metnin merkezine oturtan Sachau, bunu metin boyunca oldukça geleneksel bir metodolojiye dönüŐtürebilmeyi baŐarmıŐ ve bunların oryantalist bir malzemesi olarak Batı'ya transferini mümkün kılmıŐtır. Yani Sachau, izlenimlerini bir kitapta yayımlamanın yanı sıra topladıđı/ürettiđi bilgilerden müstakil bilimsel makaleler yazarak kaynađından aldıđı uygulanabilirliđi olan oryantalist bilgiyi aynı zamanda Batı'ya transfer etmiŐtir. Bilgiyi somut olarak kullandıđı yer ise daha önce bahsi geçen oryantalist derneklerdir.

Böylece seyahatte oryantalist bilgi, kuramsallaŐtıran uygulamaların bir topluluđu olarak ortaya çıkar. Seyyahın gördüklerini analiz becerisi, topladıklarını sorgulama yetisi, metodolojik/filolojik altyapısı, iletiŐim ađının gücü ve çeŐitliliđi, bilgiyi pazarlayabilme kabiliyeti onun bilgi üretim sürecinin ne kadar baŐarılı olduđunu ve bilginin deđerini ortaya koyar. Gördüklerine bir gözlemci olarak önyargı ve gcl bir Őekilde duygularını yansıtması ise bilginin deđerini ve dođruluđunu sorgulamaya aan bir başka duruma dönüŐür. Hangi bilginin nerede kullanılacađı meselesi seyahat notlarını bir bütün olarak deđil aksine birbirinden bađımsız parçalar olarak daha iŐlevsel kılmıŐtır.

Genel anlamda seyahatnameler, sosyal tarihinin inŐasında ve disiplinler-arası çalıŐmalarda çođu zaman birinci elden kaynaklar olarak önemli bir fonksiyon icra ederler. Bu yönüyle Osmanlı sosyo-politik yapısını özellikle taŐrasını bütün yalınlıđı ile tasvir eden Sachau'nun seyahati boyunca evlerin yapı malzemeleri ve bu malzemeden sosyolojik çözümlenme denemeleri onun metodolojisinin ilk basamaklarından biridir. Sahadaki pratikleri bilgiyi nasıl ürettiđini anlamaya yardımcı olmaya yeterlidir. Deyr-i Zor Őehrinin “kaya taŐları ve balçıktan inŐa edilmiŐ oldukça yoksul 1500 evden” ibaret (1883: 262) olduđunu belirten Sachau, başka bir örnekte Suriye'de gittiđi “bir köyün arı kovanı modelinde az sayıda kil kulübelerden meydana geldiđini” gözlemler (1883: 52). Cizre ile Midyat arasında bulunan taŐ ve kerpiçten inŐa edilmiŐ olan oldukça alçak damlı evleri ile köylerin yoksulluđu Sachau'nun dikkatinden kaçmaz. Sachau, içerisinde misafir olduđu haneleri “evlerin çatısı içeride dikilmiŐ ktklerle tutturulmuŐ ve çatılarında üç katman var. Birincisi ince kütükler, ikincisi çalılar ve nc olarak da yuvarlanmıŐ kerpiç...” Őeklinde betimler ve belirli sayıda “Őekilsiz” odaların birbirlerine

iliştirildiklerini aktarır (1883: 383). Seyahatinde benzer birçok anlatıyı görmek mümkündür. Görüldüğü gibi Sachau, seyahati boyunca Osmanlı taşrasında mimarinin bölgedeki malzeme ile şekillendiğini gözlemler. Mimari ve yapı malzemeleri üzerine aldığı bu notlar artık Doğu'nun kırsal yaşamı üzerine bilgiye dönüşmüş ve Osmanlı sosyal tarihinin bir malzemesi olmuştur. Ev, Sachau'nun anlatısının merkezi, Doğu'da taşrada hüküm süren yoksulluğun yansıması olarak işlev görür. Evden toplumu, toplumdaki ise taşrayı tanımlar. Osmanlı topraklarını dolaşan Sachau'nun bu kadar yoksulluk ve açlıkla karşılaşmasının nedeni 93 Harbi'nin geride bıraktığı yoksullukla açıklanabilir.

Sachau'nun seyahatinin en belirgin özelliği daha önce vurgulandığı gibi yolcuğu boyunca insanlara dokunması olmuştur. Gündelik yaşamdan, kılık kıyafete, yemek kültüründen, ısınma geleneklerine kadar kendi kültürüne tamamen yabancı olan seyahat tecrübesinde dokunduğu insanları antropolojinin bir malzemesi yapmayı başarmıştır. Osmanlı kırsalından şehirlerine farklı toplumsal katmanlardan bireylerle ve onları karşılaştırma ile zenginleştirdiği izlenimler bugünden o dönemi anlamada artık önemli sosyo-antropolojik veri olmuştur. Sachau'nun “çadırların kurulduğu büyük bir alanda bedevilerin yaşamını izlemek” ifadesi bireyden topluma bilgiyi nasıl inşa ettiğini ortaya koyar (1883: 32). Sachau, bedevi çöllerinde Şammar aşireti ileri gelenleri ile zaman geçirmiş onların konuştukları Arap lehçeleri ile ilgili notlar almıştır. Sachau'nun, “keyifle Şammarların çadırında daha fazla kalabilir, onların yaşamının bütün detayları ile ilgili dersler alabilir, onların lehçelerini öğrenebilirdim” (1883: 312) ifadesi bir seyyah olarak onun nasıl bir yöntem izlediğini ortaya koymaktadır. Bedevilere oldukça yakın ilgi duyan Sachau'nun anlatımında onların çölde çobanlık yaparken kullandıkları en basit malzemelerden hayvan yetiştirme yöntemlerine kadar gündelik tüketim pratikleri bulmak mümkündür. Örneğin Humus Gölü (bugünkü adıyla Bahr-u Kattinah) yakınlarında mola verdikleri zaman öğle vakitlerinde bir bedevi çadırında kahvenin nasıl yapıldığını anlatır: “Ev sahibi tahtadan bir havanda kendi usulüne uygun kahveyi dövmeye başladı ve kısa bir süre sonra bana bir bedevi kahvesi uzattı.” Uzatılan kahvenin içerisinde şeker bulunmamasını bedevilerin şeker alabilecek maddi gelirden yoksun olmaları ile açıklayan Sachau, küçük bir ayrıntıdan detaylı sosyolojik çözümlerinde bulunur (1883: 59-60). Yine bir bedevi çadırında kendisine seyyale adlı üzerinde şeker eritilmiş üzerinden yağ damlayan bir buğday krep ikram edildiğinden bahseden Sachau, (1883: 142) Türklerin pilav, Kürt ve Nasturilerin ise bulgur tükettiklerini belirterek yemek kültürü ile kültürel geçişkenliklere ve farklılıklara dikkat çeker. Sachau'nun anlatısından hareketle Doğu'da buğdayın mutfağın temeli olduğu ve onun tükendiği anda ise -tam da onun dolaştığı zamanlarda- insanların kıtlık ile ne oranda yüzleştikleri anlaşılabilir (1883: 332).⁸ Gözlemediği toplumlarda cinsiyet, sınıf, iktidar, siyaset, din ve inançlarla ilgili sorular soran seyyahlar verilen cevaplar üzerinden antropolojinin bir parçası olacak bilgi üretirler. Bunlar aynı zamanda Doğu'yu anlamının bilimsel yollarından biri olan oryantalizmin de malzemesidir. Bu

⁸ Sachau, seyahati esnasında diğer bölgelerde olduğu gibi Kürtlerin meşe palamudunu un yapmak için kullandıklarını belirtir (1883: 332). Her gün 4-5 kişinin açlıktan öldüğü Cizre'ye vardığında Sachau, kıtlığı somut bir şekilde hisseder. Orada satın alınacak tek ekmeğe dahi olmadığını belirtir (1883: 380).

bağlamda düşünüldüğünde seyahatnameler bilginin disiplinler arasında transferini de mümkün kılan araçlar olarak ele alınabilirler. Farklı bölgelerdeki bedevilerin aile yaşantısına, evlilik yapılarına, kadın ve erkek arasındaki iş bölümü ve toplumsal ilişkilere, yerleşim modellerine, mutfaklarına (çadır şekilleri vb.) geniş bir yer veren Sachau, böylece kadınların bedevi toplumundaki sosyolojik ve antropolojik yerine de ışık tutar (1883: 307-308). Hatta bir bedevi çadırının içerisinde bir hasırla ayrılan kadın bölümünün içerisinde hangi ev eşyalarının bulunduğu dair en küçük detayları bile betimleyen Sachau, çadırdaki haremlik selamlık kültürünün nasıl işlediğine dair detaylı bilgi aktarır (1883: 309-310). Gündelik yaşamın bir parçası olan misafirlik ritüeli - neredeyse gittiği her yerde birilerine konuk olan- Sachau'nun seyahatinde önemli bir antropolojik malzemeye dönüşür. Sachau, bir bedevi çadırıyla ilgili izlenimlerini şöyle aktarır: “Misafir ağırlamak şeyhin görevidir. Ortalama bir bedevi çadırına girmiş olan bir yabancıyı dışarı atmayacaktır. Fakat onu daha iyi bir yer ve yemek ve kahve imkânları için şeyhe götürmek için konuşacaktır” (1883: 141). Bedevilerin misafir kabulünde önemli bir ritüel olan kahve ikramı Sachau'nun anlatımında oldukça canlı bir betimleme ile aktarılır.

Hemen kahve yapıldı. Küçük fincan rutin bir şekilde etrafta döndü. Zira çölde kahve şehirlerde olduğu gibi bir fincan içilmez, bilakis üç dört ve daha fazla ateşin üzerinde köpüren büyük tencere boşalana kadar içilir. Fincan, bütün daireyi katı bir hiyerarşiye göre dolandıktan sonra tekrar onur konuğuna gelir sıra ve öyle devam eder (1883: 141).

Sachau, böylece kahve üzerinden bedevi çadırında hayatın nasıl aktığının yanı sıra uzun coğrafi tasvirler ve iklim ile ilgili de çok geniş betimlemeler yapar. Bu bilgiler günümüzde bile iklim değişimlerinin takibinde önemli veriler olarak kullanılmaya elverişlidir. Buna ek olarak ürettiği coğrafi ve iklim bilgileri daha sonra bölgeye gidecek diplomat ve askerler için de başvuru metinleri olarak işlev görmüş olabilirler. Kuraklığın nasıl bir sosyoloji ortaya çıkardığını (1883: 15) sosyal ve iktisadi açıdan tahlil eden Sachau, bu bilgileri Batı'ya aktararak kendi döneminde ‘Ortadoğu’ iktisadının anlaşılmasında önemli katkıda bulunmuştur. Sachau, seyahatinde bir taraftan Osmanlı toplumunun sosyo-antropolojik kodlarına dokunurken diğer taraftan çeşitli siyasi analizler yapar. Onun notlarında günlük sıradan bir olaydan hareketle Osmanlı taşra yönetimi ve taşrada siyasetin nasıl işlediğine dair oldukça fazla anlatı bulmak mümkündür. Kasım 1878'de Suriye valiliğine tayin edilen Mithat Paşa idaresinde Beyrut Reformları'nın nasıl işlediği ya da merkez-taşra ilişkisinde bir vali olarak valinin konumu üzerine notları örnek olarak verilebilir. Sachau'nun anlatılarından Osmanlı hükümetinin taşrada oldukça zayıf olduğu sonucuna varılabilir. Zira Sachau, Deyr-i Zor şehrinden Habur Vadisi'ne gitmek isterken Şammar aşireti reisi Faris Ağa'dan icazet alarak güvenliğini sağlamayı düşünmüştür. Sachau'nun seyahati göz önünde tutularak Osmanlı taşrasına gelen seyyahların genelde bölgede hâkim olan aşiret reislerinin ya da bir devlet görevlisinin sağladığı muhafızlarla hareket ettiği anlaşılmaktadır. Sachau, aşiretlerin güçlü olduğu yerlerde aşiret reisinin, devletin güçlü olduğu yerlerde ise valinin adıyla hareket etmiştir (1883: 12-266). Osmanlı taşrasında yerel yöneticileri en

çok uğraştıran problemlerin başında güçlü yerel yapılarla baş edilememesi gelmektedir. Klasik dönemde eşkıyalığa dönüşen cemaat yapılanmaları ve ayanlar, devleti Celali sorunuyla mücadele etmek zorunda bırakmıştır. Yereldeki eyalet veya kaza yöneticilerinin kontrol etmekte zorlandıkları bu güçlü yapılar içerisinde aşiretler gelmektedir. Devlet geliştirdiği iskan politikaları ve aşiretlerle uzlaşma ve savaşma gelgitleri içerisinde pragmatik çözümler üretmeye çalışmıştır. Mesela devlet güçlü olduğunda aşiretlere boyun eğdirmiş, sürgün ve izole etmiş gerektiğinde ise aşiret reislerini ağır şekilde cezalandırmıştır. Ancak çoğu zaman kontrol altına almakta zorlandığı aşiretin reislerine resmi görevler, hil'at, nişan, hediye ve maaşlar bağlamıştır. 19. yüzyılda Osmanlı devlet otoritesinin zayıflaması, ordunun yapısının bozulması, toprak ve vergi sistemindeki aksaklıklar, anarşi ve ayaklanmalar bu durumun oluşumunda etkili olmuştur (Akman 2017: 234-250). Şammar Arap aşireti Osmanlı idarecilerin Milli İbrahim Paşa'nın onları güneye sürmelerine kadar baş etmekte zorlandıkları en güçlü ve Ziya Gökalp'ın tabiri ile çapulcu, yağmacı adeta bir beşeri afet olarak tanımlanmıştır (2011: 69). Bu büyük aşiretin izni olmadan bölgede seyahat etmek veya onlara haraç ödemediği ticaret yapmak mümkün değildi. Çölün bu seyyar, saldırgan ve güçlü aşiretleri kendi otantik adet ve gelenekleri ile batılı seyyahların dikkatini çektiği gibi, reislerine verdikleri çeşitli hediyelerle bölgede rahatça seyahat etmelerine imkân sağlamıştır. Söz konusu bu siyasi durum Sachau'nun notlarında açık bir şekilde gözlemlenebilir.

Sachau, henüz seyahatnamenin giriş kısmında İstanbul Konferansı'ndan (Tersane Konferansı)⁹ sonra Osmanlı'nın finans ve asker kaynağı Avrupa değil "Küçük Asya'dır" şeklinde bir iddiada bulunur ve benzer siyasi yaklaşımları seyahati boyunca sıklıkla tekrar eder. Sachau, özellikle 19. yüzyılın sonlarında siyasi açıdan oldukça problemlili bir bölgesi olan Suriye-Lübnan izlenimlerini duyduklarını yerinde görme, gördüklerini kendi yorumları ile betimleme yöntemi ile siyasal-oryantal bir bilgiye dönüştürmede oldukça yeteneklidir. Zaten kendi ifadesi ile yaptığı şey bir araştırma seyahatidir (1883: 3). Alman arşivlerine yansıdığı şekliyle Sachau, bilimsel bir seyahat yaptığını Alman makamlarına özellikle vurgulamıştır.

Türk hükümetinin benim kazıları not edeceğim ve hazineleri götüreceğime dair bir endişeye düştüğü bir durumda benim esasen kazılarla ilgili bir niyetimin olmadığı ve ellerime tesadüfen önemli eserlerin düşmesi durumunda ise bunların anında Türk hükümetine teslim edeceğim beyan edilebilir (BArch R 901/ 37739, 3 klasör içerisinde).¹⁰

⁹ 1875 yılında patlak veren Hersek ayaklanması bir yıl sonra Bulgarların isyanı ve Osmanlı-Sırp ve Karadağ savaşları Balkan krizine dönüşmüştür. Osmanlı Devleti'nin Balkan coğrafyasının yönetim şartlarını düzenlemek amacıyla Avrupa ülkelerinin baskısı sonucu krizi uluslararası düzeyde çözme girişimi İstanbul Konferansı'nı doğurmuştur. Konferans 23 Aralık 1876 – 20 Ocak 1877 tarihleri arasında İstanbul'daki Haliç Tersaneleri'nde gerçekleştirilmiştir. Bkz. (Aydın: 2016).

¹⁰ Sachau'nun izin için Alman Dışişleri Bakanlığı'na (müşavirliğe) yazdığı 6 Haziran 1879 tarihli mektup

Sachau'nun seyahati esnasında inşa ettiği toplumsal, siyasal, ekonomik bilgiler Osmanlı Devleti'nin Almanya açısından siyasi olarak önem arz etmeye başladığı dönemde farklı bir boyut kazanmıştır. Bu nokta-i nazarla bakıldığında Sachau'nun seyahati Alman emperyalizminin Osmanlı topraklarında ön keşif denemesi olarak nitelendirilebilir. Sachau, emperyal bir arayıştan ziyade bilimsel araştırmalar yapmış olsa da onun seyahatinde dönemin baskın Fransız ve İngiliz seyyah ve oryantalistlerin Osmanlı topraklarındaki aktivitelerine karşı bir rekabet açıkça sezilir. Ona sağlanan devlet desteği de buna bir kanıttır. 'Ortadoğu'da' sömürgeleri olmayan Almanya gibi bir imparatorluk için bu bilgiler nasıl ve nerede işlevsel hale geldi sorusunun cevabı Doğu Dilleri Enstitüsü'nde aranmalıdır. Sachau'nun diğer Alman meslektaşlarına nazaran erken dönem Doğu tecrübesi ona söz konusu enstitüsünün kapılarını açmıştır. Zira Sachau, uzun yıllar bir oryantalist-sömürge kurumu olan bu kurumda yönetici olarak çalışmış ve tecrübelerini burada uygulama imkânı bulmuştur.

Oryantalist Bilginin Akademik Metne Transferi

Sachau, gittiği her yerde yazma eserlere ulaşmayı denemiş ve elde ettiği yazmaları bilimsel metinlere dönüştürmüştür. Onun seyahati daha önce bahsedildiği gibi farklı disiplinlere malzeme olabilecek derinlikte bilgi toplama sürecidir. Çalışmanın bu bölümü Sachau'nun elde ettiği bilgileri bilimsel metinlere nasıl dönüştürdüğünü incelemektedir.

Sachau, bir şehre girerken arkeolojik araştırmaların ardından cami, medrese ve özel kütüphanelerde Arapça ve İslam eserlerini, Sami dilleri profesörü olması nedeniyle manastır ve kiliselerde ise bulabildiği Süryanice, İbranice yazmalar üzerinde çalışarak notlar almıştır. Suriye'de Karyeten adlı bir köyde (bugün belde) yazmalara ve eski kitaplara sahip olan bir adamı heyecanla ziyaret etmesi ve bunları incelemesi (1883: 30–31) ve Mardin'de Deyrul Zaferan manastırını ziyaretinde asıl amacının patriklik kütüphanesini incelemek olduğunu aktarması bu çabaya somut örnekler olarak verilebilir (1883: 64).

Sachau, incelemelerinde en küçük ayrıntıları dikkate alarak Musul kırsalında yaşayan Doğu Süryanilerinin konuştuğu dil hakkında detaylı bilgiler vermiştir. Bu yöntem onun anlatılarında birçok yerde somutlaştırılabilir. Söz konusu metinleri araştırırken Musul'daki bir Nasturiden yardım alan Sachau'nun konuşulan dili öğrenme girişimi bu sürecin önemli deneyimlerinden biridir (1883: 354-355, 362-364). Musul'daki izlenimlerini Almanya döndükten sonra zenginleştirip *Skizze des Fellich-Dialekts von Mosul (Musul Fellahi Dialekti Krokisi)* adlı müstakil filolojik-akademik bir çalışma olarak yayımlamıştır. Bu kitapta seyahat izlenimlerinin oryantalist bilgiye nasıl dönüştüğünü kendi ifadesi ile "öğretmenim aslen Ankavalı (bugün Erbil yakınlarında) ama Kerkük civarında doğmuş ve yıllar önce Musul'a yerleşmiş olan, daha önce bahsettiğim (Reise in Syrien und Mesopotamien), Jeremias'tı" şeklinde tasvir eder (Sachau 1895: 4; Sachau 1896: 179). Musul'dan sonra Dicle sınırı boyunca bölgenin dil haritasının değiştiğini, Arapçanın yerini daha çok Kürtçeye bıraktığını, ifade eden Sachau, Yezidilerin ise sadece Kürtçe konuştuğunu iddia eder. Nasturi

erkeklerin ise Kürtçe ve kendi yerel dillerini konuştuklarını belirten Sachau, Nasturi kadın ve çocukların ise Kürtçe bilmediklerini aktarır. Nasturiler gibi Yakubilerin de bu bölgede Arapça ve Kürtçe konuştuklarını gözlemleyen Sachau, söz konusu coğrafyada Arapçanın geniş bir kesim tarafından konuşulduğunu ifade eder. Bunun nedeni ona göre ticari olarak bölgenin Musul'a olan bağımlılığıdır (1883: 374). Sachau'nun izlenimlerini metne aktarımı bir yandan oryantalist bilginin nasıl oluştuğunu açıklarken diğer yandan bu bilginin Avrupa'ya nasıl transfer edildiğini ortaya koymaktadır. Hentsch'in ifadesi ile:

...çok geçmeden gezginler çantalarında metinlerle dönecektir, tıpkı daha sonra gemiler dolusu taşlarla (heykeller, alçak kabartmalar, dikili taşlar vb.) dönüleceği gibi. Ama hepsinden önemlisi, bu gezginler ilk ağızdan hikâyeler anlatmakta, o zamanlar söylendiği gibi, Doğu'ya ilişkin malzemenin ana kaynağı oluşturan raporlar sunmaktadır. Bu malzeme Doğulu halkların (özellikle Türklerle İranlıların) tarihini konu alan eserlerle zenginleşecek ve ileride Doğu ile bilgilerin sistemli olarak sınıflandırılmasını sağlayacaktır (Hentsch 2008: 130).

Avrupalı oryantalist-seyyahlar, hem Doğu metinlerini beraberlerinde götürerek Batı'da oryantalizmin kurumsallaşmasına ve Şark yazmaları kütüphanelerinin kurulmasına katkı sunmuşlar hem de eski yerleşim yerlerini fotoğraflayarak Osmanlı topraklarında arkeolojik kazıları başlatmışlardır. Daha önce vurgulandığı gibi Sachau'nun seyahati çok yönlü ve farklı disiplinlerden zengin malzemeler içeren bir kitaba dönüşmüştür. Gittiği yerlerde bölgenin tarih ve arkeolojisi üzerine yaptığı gözlemler, aldığı notlar, çizdiği krokiler ve çektiği fotoğraflar bu seyahatin önemli somut çıktıları olarak kabul edilebilir. Daha sonra buradaki çalışmaları detaylı bir şekilde işleyerek bilimsel makalelere dönüştürmüştür. Sachau'ya göre Halep'te yaşayan tüccarların antik yerleşim yerlerinin bulunmasında çok ciddi katkıları olmuştur ve ona göre tüccarlar bu konuda takdiri hak etmişlerdir (1883: 104). Bu yaklaşımdan seyyahların daha önce var olan bilgiler üzerine yeni bilgi ve izlenimleri nasıl inşa ettikleri anlaşılabilir. Özellikle Doğu arkeoloji keşiflerinin gelişim sürecinde de Sachau'nun bu tespitinin önemli bir yeri vardır.

Sachau, Suriye'de Hama'nın kuzeybatısında bulunan Larissa'dan (bugün Şayzar) Apemea'ya (Epemiye) kadar olan seyahati boyunca elinde antik yerleşim yerlerini gösteren bir kroki ile irili ufaklı birçok yeri incelemiş ve mezar taşlarındaki Grekçe metinler üzerinde araştırmalar yapmıştır. Seyahati sırasında ulaşabildiği tüm kitabe ve yazıtları detaylı bir şekilde tetkik etmiş, haritalar çizerek (1883: 69–88) antik şehirlerin yapı malzemesi ile ilgili karşılaştırmalar yapmıştır. Sachau, antik dönemde oldukça önemli bir ticaret ve kültür merkezi olan Palmyra ile ilgili geniş tasvirler yapmış ve daha sonra burada tuttuğu not ve çizimlerden *Palmyrenische Inschriften (Palmyra Kitabeleri)* (1881: 728–748) adlı bir çalışma çıkarmıştır. Onun Palmyra izlenimleri seyahat-oryantalizm-arkeoloji ilişkisine iyi bir örnek teşkil eder. Burada Sachau'nun işlevi antik dönemde yazılmış kitabeleri deşifre ederek arkeolojinin bir

parçasına dönüştürülmesidir. Bu durum bir oryantalistin ölü metinlere nasıl yeniden hayat verdiği şeklinde betimlenebilir.

Sachau, seyahatin ilerleyen dönemlerinde Halep'in doğusunda yer alan Zebed civarında gözlemlerde bulunmuş ve burada *Zebed Kitabesi* olarak adlandırılan üç dilli (Grekçe, Süryanice ve Arapça) metni incelemiştir. Hristiyan Aziz Sergius adına M.S. 512 yılında inşa edilen bir bazilika (1883: 126) kalıntısı olan bu kitabe üzerine Sachau, *Eine dreisprachige Inschrift aus Zebed (Üç Dilli Zebed Kitabesi)* adlı bir makale yazmıştır (1881: 169–190).¹¹ Araştırmalarına Urfa'da devam eden Sachau, şehirde bulunduğu sıralarda Balıklı Göl ve çevresi ile ilgili uzun tasvirler yaparak izlenimlerini bir kroki ile desteklemiştir. Bu çevrede bulunan bütün kitabelerdeki yazıları kopyalayan (1883: 197–200) Sachau, daha sonra bu kopyalar üzerinde detaylı bir şekilde çalışmıştır. Ardından bu kitabeler ile ilgili olarak *Edessenische Inschriften (Edessa Kitabeleri)* (1882: 142-167) adlı bir makale kaleme almıştır. Bu çalışmasında seyahatinde sırasında kopyaladığı kitabe yazıtlarını metin olarak çevirileri ile beraber vermiştir.

Sachau, Nusaybin ve Dara'da araştırmalar yaptıktan sonra günümüzde Kızıltepe sınırları içerisinde bulunan Tel Ermen'e hareket etmiştir. Orada tarihçiler arasında ciddi bir tartışma konusu olan Selevkosların mirası üzerine Armenia kralı II. Tigranes tarafından kurulan Tigranokerta antik şehrinin konumu üzerine detaylı incelemelerde bulunmuştur. Armenia'yı Kuzey Mezopotamya ve Kilikya ile birleştirerek büyük bir imparatorluk kuran II. Tigranes bu şehri M.Ö. 1. yüzyılda krallığının yeni başkenti olarak inşa ettirmiştir. Her ne kadar bazı tarihçiler bu yerleşim yerinin Silvan'da olduğunu iddia etseler de onların aksine Sachau, söz konusu şehrin Tel Ermen'de olduğunu iddia eder ve onlara karşı ısrarcıdır (1883: 401–403). Yaptığı araştırmaların ardından Tigranokerta'nın konumu üzerine *Über die Lage von Tigranokerta (Tigranokerta'nın konumu Üzerine)* (Sachau 1881: 3-4) adlı bir makale yazmış ve burada bu konudaki iddialarını kanıtlamaya çalışmıştır. Bunun yanı sıra birçok çalışmasında bu seyahatte edindiği bilgileri kullandığı ve seyahatine referans verdiği görülmektedir. Bu referanslardan birine de *Baal-Harran in einer Altaramäischen Inschrift (Baal-Harran'da Eski Aramice Üzerine Bir Kitabe)* adlı Süryanice bir kitabe üzerine yaptığı çalışmada rastlanır (Sachau 1895: 121).

Sonuç

Alman oryantalizminin Doğu ile kurduğu doğrudan ilişkide oryantalist seyyahların oldukça önemli bir rolü vardır. Almanların Fransız ve İngilizlere nazaran bilimsel Doğu seyahatlerine daha önce başlamaları, Alman devlet kurumlarının bu rekabeti desteklemede önemli bir gerekçe olmuştur. Bu rekabet vurgusunu Sachau'da da görmek mümkündür. Sachau'nun yüzey çalışmaları Almanların Osmanlı topraklarında yapacakları arkeolojik çalışmalar için önemli bir başlangıç sayılabilir. Onun seyahati sonraki birçok araştırmacı için neredeyse ilk basamak olmuştur. Sachau'nun seyahati

¹¹ Sachau, kitabenin Arapça olan kısmının daha önce Wetzstein sonra da Waddington tarafından yayımlanan Arap dili ile yazılan en eski anıt olduğunu iddia etmiştir. Sachau'nun seyahati esnasında dergiye gönderdiği 27 Aralık 1879 tarihli mektup (1880: 172)

oryantalist bilgi üretimi ve transferinde önemli bir araca dönüşmüştür. Yani Sachau, farklı disiplinlere malzeme olabilecek zenginlikte oryantalist bilgi üretmiş ve onu akademik metne dönüştürerek Batı'ya transfer etmiştir. Elde ettiği bilgileri kullandığı ilk yer ise yöneticilik yaptığı, Alman sömürgelerine diplomat yetiştiren Seminar für Orientalische Sprachen adlı enstitü olmuştur. Sachau'nun seyahati sonrası yaptığı çalışmalar, seyahat yazını ve bilimsel çalışmalar arasındaki geçişkenliklere somut veriler teşkil eder. Farklı meslek gruplarından seyyahların gezileri sonucu 19. yüzyılda ortaya çıkan seyahat literatürü, bünyesinde kolonyal izler taşımaktadır. Sachau'nun seyahati Doğu'da diğer rakipleri gibi var olduğunu kanıtlamak isteyen Alman kurumları tarafından desteklense de Sachau'nun seyahatinde bilimsel keşif amaçladığı sonucu çıkarılabilir. Sachau, yazdığı mektuplarda Almanların Doğu'daki bilimsel keşiflerde geç kaldıklarını vurgulamıştır. Sachau'nun bilgi üretimi Almanya'da oryantalizmin kurumsallaşmasında ve daha sonra emperyalizmin altın çağında oryantalist bilginin sömürge bilgisini inşada önemli bir rol oynamıştır.

Kaynakça

Arşiv Kaynakları

Das Bundesarchiv (BArch) Berlin-Lichterfelde

R 901/ 37739

Birinci el ve Araştırma Kaynakları

Akman, Ekrem (2017): *19. Yüzyılın İkinci Yarısında Siverek (Şehir, Mekân ve İnsan)*. Doktora Tezi. Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, Mithat: İstanbul Konferansı. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*.(2016) <https://islamansiklopedisi.org.tr/istanbul-konferansi> (erişim: 12 Haziran 2019)

Belck, Waldemer: Untersuchungen und Reisen in Transkaukasien, Hoch-Armenien und Kurdistan. *Globus*. 63/22 (1893). 349–352.

Becker, Carl Heinrich (1932): *Eugen Prym. Islamstudien: Vom Werden und Wesen der islamischen Welt*. Bd. 2. (Ed.) Hans Heinrich Schaeder. Leipzig: Verlag Quelle und Meyer. 456–462.

Bulut, Yücel (2014): *Oryantalizm Kısa Tarihi*. İstanbul: Küre Yayınları.

Brenner, Peter J. (1990): *Der Reisebericht in der deutschen Literatur: Ein Forschungsüberblick als Vorstudie zu einer Gattungsgeschichte*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Edwards, Justin/Graulund, Rune (2011): *Introduction: Reading Postcolonial Travel Writing*. Justin (Ed.). Edwards/Rune Graulund. *Postcolonial Travel Writing Critical Explorations*. Chippenham and Eastbourne: CPI Antony Rowe. 1–17.

Gökalp, Ziya (2011): *Kürt Aşiretleri Hakkında Sosyolojik Tahliller*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Gülçür, Sevil (2013): Entdeckungsreisen in Osmanischer Zeit. *Der Anschnitt Zeitschrift für Kunst und Kultur im Bergbau*. 25. 41–47.

Hanisch, Ludmila (2003): *Die Nachfolger der Exegeten: deutschsprachige Erforschung des Vorderen Orients in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz Verlag.

- Hanisch, Ludmila** (1992): *Islamkunde und Islamwissenschaft: Der Briefwechsel zwischen Carl Heinrich Becker und Martin Hartmann (1900–1918)*. Leiden: Dokumentatiebureau Islam-Christendom.
- Hartmann Martin** (1913): *Reisebriefe aus Syrien*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- Hentsch, Thierry** (2008): *Hayali Doğu*, çev. Aysel Bora. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Herzfeld, Ernst/ Sarre Friedrich** (1911–1920): *Archäologische Reise im Euphrat- und Tigris-Gebiet 1–4* Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- Kolivand, Mojteba** (2014): *Persische und kurdische Reiseberichte Die Briefe des Berliner Orientalisten Oskar Mann während seiner beiden Expeditionen in den Vorderen Orient 1901–1907*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Lehmann-Haupt, Carl** (1910): *Armenien einst und jetzt. Reisen und Forschungen*. Berlin: B'Behrs Verlag.
- Lehmann-Haupt, C.-Belck Waldemer**: Reisebriefe von der armenischen Expedition. *Mittheilungen der Geographischen Gesellschaft in Hamburg*. 15 (1899). 1–23.
- Mangold, Susanne** (2004): *Eine weltbürgerliche Wissenschaft: Die deutsche Orientalistik im 19. Jahrhundert*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Oppenheim, Max von** (1899): *Vom Mittelmeer zum Persischen Golf, durch den Hauran, die syrische Wüste und Mesopotamien*. Bd. 1–2 Berlin: D. Reimer E. Vohsen.
- Prass, Reiner**: Forschungsreise und Wissensproduktion in Afrika in der Mitte des 19. Jahrhunderts. (2019), 1–9. <https://www.europa.clio-online.de/essay/id/artikel-4762> (erişim: 14 Haziran 2019)
- Sachau, Eduard** (1883): *Reise in Syrien und Mesopotamien*. Berlin: F.A. Brockhaus.
- Sachau, Eduard** (1895): *Skizze des Fellichi-Dialekts von Mosul*. Berlin: Verlag der Königlichen Akademie der Wissenschaften.
- Sachau, Eduard**: Über die Lage von Tigranokerta. *Abhandlungen der Königlichen Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1880 II* (1881). 3–75.
- Sachau, Eduard**: Über die Poesie in der Volkssprache der Nestorianer. *Sitzungsberichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin I* (1896). 179–215.
- Sachau, Eduard**: Baal-Harran in einer Altaramäischen Inschrift auf einem Relief des Königlichen Museums zu Berlin. *Sitzungsberichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin* (1895). 119–122.
- Sachau, Eduard**: Palmyrenische Inschriften. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*. 35/4 (1881). 728–748.
- Sachau, Eduard**: Aus einem Briefe des Herrn Professor Dr. Sachau. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, Bd. 34 (1880). 172–174.
- Sachau, Eduard**: Eine dreisprachige Inschrift aus Zébed. *Monatsberichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin*, (1881). 169–190.
- Sachau, Eduard**: Edessenische Inschriften. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, Bd. 36 (1882). 142–167.
- Sarre, Friedrich** (1895): *Reise in Kleinasien: Forschungen zur Seldjukischen Kunst und Geographie des Landes*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- Sharp, Joanne P. (2002)**: Writing travel Travelling writing: Roland Barthes detours the Orient. *Environment and Planning D Society and Space*. 20/2. 155–166.

Soukah, Zouheir (2010): *Das Orientbild in G. Rohlfs erster Marokko-Reise*. München.

Soukah, Zouheir (2016): *Der Orient als kulturelle Selbsterfindung der Deutschen*. Doktora Tezi. Philosophische Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Unverhaun, Katja (2012): *Ein unkonventioneller Blick auf deutsche Provinz: Die Fußreise des Thomas Hodgskin durch das nördliche und mittlere Deutschland*. Doktora Tezi. Philosophischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.

Ekler

Eduard Sachau'nun 6 Haziran 1879 tarihli mektubu

63 504

24/6/79

Hazretlerimden Herr Geheimrath

Jedem Sie mir gütigst über eine
auf meine Orientreise bezügliche Bitte - in der Voraussetzung und für
den Fall, dass sie zur Ausführung gelangen wird - vorzubringen.

Die Befehle meiner Behörden in Syrien und Mesopotamien hängt zum grossen
Theil davon ab, dass die Türkische Behörden mit keine Hindernisse in den
Weg legen; namentlich wäre es, wenn sie gar keine Beschränkung werden
können, mein Vorhaben zu fördern. ~~Das gleiche kann ich nicht~~
~~mit die ganz allgemeine Bitte anzuspinnen.~~

~~Das Königlich-Ottomanische Reich durch Vermittelung des
Herrn v. Bunsen in Berlin, meine Bitte bei der Türkischen
Regierung befürworten möge.~~

Wenn Sie mir und mir in der die Türkische Regierung in Anspruch zu
nehmen sein würde, so ist nicht ein Wort hinzuzufügen.

1. Wünschenswerth wäre ein Firman, das mich autorisirt meine
Studien-Reise in den Provinzen Syrien und Mesopotamien auszuführen
und die dortigen Ruinenfelder zu untersuchen. Dieses Firman würde
keine Kosten, mit ein jedes Mal und in jedem Augenblicke zu legitimiren.

Für den Fall, dass die Türkische Regierung befürworten sollte,
dass ich Ausgrabungen vornehmen und Schätze fortzuführen volle, könnte
sollte bemerkt werden, dass eigentliche Ausgrabungen nicht in
meiner Absicht liegen und dass ich, falls mir zufällig wichtige
Funde in die Hände kommen sollten, ich sie sofort der Türkischen
Regierung übergeben würde.

2. Wünschenswerth wäre wohl auch eine directe Empfehlung
der Türkischen Regierung an die Statthalter von Syrien (Mehmet Pascha)
und von Bagdad-Bekir (Nordmesopotamien), in deren Provinzen

1879/20

Eduard Sachau'nun 25 Haziran 1879 tarihli mektubu

Ausw. Amt 18590
 Pres JULI 1879

8

An das hohe

Keiserliche Reichskanzleramt.

Seine Majestät dem Kaiser

8135



8135

Unter Bezugnahme auf eine Mitteilung des königlichen
 Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten
 vom 15. Juli d. J. des Inhalts, dass dasselbe dem Herrn Reichskanzler
 ersucht habe, meine von Sr. Majestät dem Kaiser und der
 königlichen Akademie der Wissenschaften subventionirte Studienreise
 in Syrien und Mesopotamien während des Winters 1878/79 der
 türkischen Regierung zu geneigter Unterstützung zu empfehlen,
 beehre ich mich dem hohen Reichskanzleramt die Bitte um eine
 von anderer Seite zu erwirkende Förderung meines Unternehmens
 vorzutragen. In Anbetracht des Umstandes, dass die Deutsche
 Expedition in Syrien und Mesopotamien (in Kaleb (Hama), Hama,
 Beirut, Bektar, Bagdad) meine Forschungen bedeutenden
 Nutzen stiften können, beehre ich mich auch das hohe
 Reichskanzleramt die ganz ergebene Bitte zu richten:

Hochdasselbe wolle mir von der Englischen Regierung
 ein an ihre Vertreter in Syrien und Mesopotamien
 gerichteter offener Schreiben zur Empfehlung
 meines Unternehmens herbeizuschaffen bewirken.

E. Ed. Sachau


Ord. Professor für orientalische Sprachen
 an der Kgl. Universität in Berlin.

gen. 207

29. Juli 1879

Die Vater-Sohn-Beziehung im autobiografischen Roman *Als Vaters Bart noch rot war – Ein Roman in Geschichten* von Wolfdietrich Schnurre

Çiğdem Kirca , Samsun- Birkan Kargı , Amasya

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.759414>

Abstract (Deutsch)

In Gedenken an seinen 100. Geburtstag widmet sich die vorliegende Arbeit einem bedeutenden Lyriker und Erzähler der deutschen Nachkriegsliteratur. Wolfdietrich Schnurre wies in seinen Werken auf die Schuldproblematik der Nachkriegsgesellschaft hin. Seine Erzählungen schildern die Verhältnisse der NS-Zeit sowie deren Auswirkungen auf die autoritäre Gesellschaft. Er leistete mit seinen Werken einen großen Beitrag bei der Demokratisierung als auch Aufarbeitung der Vergangenheit bei. Auch in seinem autobiografischen Roman *Als Vaters Bart noch rot war – Ein Roman in Geschichten* befasste sich Schnurre mit der Nachkriegsgesellschaft und ihren Problematiken. Den Schwierigkeiten der Zeit und den politischen sowie sozialen Veränderungen sind Vater und Sohn ausgesetzt, die sie zusammen zu überwältigen versuchen. Die Vater-Sohn-Beziehung in ausgewählten Geschichten des Romans ist Untersuchungsgegenstand der Arbeit. Anhand der hermeneutischen und werkimmanenten Methode soll aufgezeigt werden, welche Problematiken Schnurre in seinen Geschichten anspricht und wie er diese überwältigt, in dem er Vater und Sohn zusammen agieren lässt. Merkmalspezifische Handlungsweisen von Vater und Sohn sollen aus pädagogischem Blickwinkel betrachtet werden, um im Anschluss zwischen den Handlungsweisen und der damaligen autoritären Gesellschaft einen Bogen spannen zu können.

Schlüsselwörter: *Nachkriegsliteratur, Schuldproblematik, autoritäre Gesellschaft, autobiografischer Roman, Hermeneutik*

Abstract (English)

The Father-Son Relationship in the Autobiographical Novel *Als Vaters Bart noch rot war – Ein Roman in Geschichten* by Wolfdietrich Schnurre

In memory of his 100th birthday, the present work is dedicated to an important poet and narrator of post-war German literature. Wolfdietrich Schnurre is one of the most important poets and storytellers in post-war German literature. Schnurre pointed out the problem of guilt in post-war society in his works. His stories describe the conditions of the Nazi era and their effects on society. With his works, he made a great contribution to democratization as well as reappraisal of the past. Also in his autobiographical novel *Als Vaters Bart noch rot war – Ein Roman in Geschichten* Schnurre, he dealt with post-war society and its problems. The difficulties of the time and the political and social changes are exposed to father and son, who try to overcome them together. The father-son relationship in selected stories from the novel is the aim of this study. The hermeneutic and inherent method is intended to show which problems Schnurre

addresses in his stories and how he overcomes them by allowing father and son to act together. Characteristic actions of father and son should be viewed from a pedagogical point of view in order to be able to bridge the gap between the actions and the authoritarian society at that time.

Keywords: *Post-war literature, debt problems, authoritarian society, autobiographical novel, hermeneutic*

EXTENDED ABSTRACT

In commemoration of his 100th birthday, the year 2020 is particularly suitable for literary contributions to Wolfdietrich Schnurre and his works. He was an author who preferred to covertly record the dark side of humanity, as in his work *Der Schattenfotograf*. In his works, he pointed out the problems of guilt in post-war society. Through a socially critical and poetic spelling, the contemporary problems of the readers were brought to the eyes. Wolfdietrich Schnurre saw in writing the only acceptable form of atonement. It was important to him to be aware of the guilt, even in the place of those who did not want to be aware of their own guilt. For this reason, he made a great contribution to democratization with his works. His stories describe the conditions of the Nazi era and their effects on society, and made it possible to deal with the past. Also in his autobiographical novel *Als Vaters Bart noch rot war – ein Roman in Geschichten* Schnurre, he dealt with post-war society and its problems, which is the subject of the present study. The first part of the work is devoted to the problem of guilt. What was Wolfdietrich Schnurre's fault? In order to give an answer to this question and to be able to establish links between the autobiographical novel and his life, his sense of art has been taken into account. In the second part of the study, the father-son relationship is examined in selected stories from a pedagogical point of view, in order to subsequently be able to establish a link between the way of acting and the authoritarian society at that time. The analysis of the problem of guilt in the stories was the focus of the study, i.e. in what way do father and son overcome the problems arising from authoritarian society? The last part of the study tries to reconcile Wolfdietrich Schnurre's understanding of the artist with the literary characteristics of his stories that he had previously developed.

Wolfdietrich Schnurre, as an artist, saw his task and the purpose of his writing in finding the burden of life's guilt in all truth. The reader should be given the opportunity to deal with the problem of guilt in his works. The autobiographical novel *Als Vaters Bart noch rot war* is the first volume of the planned two volumes and was first published in 1958. The second volume, titled *Als Vater sich den Bart abnahm*, was published by his wife Marina Schurre from his estate. The father-son stories take place in Berlin in the twenties and early thirties. At a time when people were affected by the Great Depression, the beginning of National Socialism and the Second World War was still ahead of them. The discourse run in the stories between father and son and is told from the perspective of the son Bruno, in a simple and naive narrative. The stories deal with destinies, problems of ordinary people that can even be called outsiders because of their prevailing situation. The stories *Jenö war mein Freund – Der Bröchtenclou – Die*

Leihgabe served as the subject of the analysis. After a brief summary of the respective stories, the core of the socio-political problem was brought together. Subsequently, the ways of overcoming the identified socio-political problems were examined in the light of the father-son relationship. There are three plot lines, which are repeated in the stories. The starting point of the stories is initially a difficult, often financial emergency situation in which the father and son find themselves. The authoritarian pressure of society follows this emergency situation. This authoritarian pressure serves as a drive to act, i.e. he lets the characters act contrary to the contemporary situation. Finally, the father and the son overcome the socio-political problem through cohesion, mutual understanding and empathy.

Two faces are presented to the reader, which in turn carry another one. The father bears the face of the past and the son bears the face of the future. This duality can be summarized under the Janus motif. The past symbolizes the end of something and the future the beginning, but without the past, there would be no future or vice versa. Because of this complementary relationship, the future and the past must be viewed as a whole. The pedagogically correct behavior of the father does not help him and his son to swim, but rather to swim against the stream of authoritarian society. Wolfdietrich Schnurre's stories can be described as timeless because they deal with social issues in a sociocritical way, which also exist and will continue to exist. A real work of art can never be interpreted to the end and this also includes the works of Wolfdietrich Schnurre.

1. Einleitung

*Schreiben ist für mich die
einzig akzeptable Form der Sühne*

Mit diesem Zitat beschreibt Wolfdietrich Schnurre den Grund für sein Schreiben. Es schildert die für ihn wichtige komplementäre Beziehung zwischen Schuld und Schreiben. Dieses Zitat stammt aus einem Antwortbrief an Walter Kolbenhoff. In ihrem Briefwechsel diskutieren die beiden Autoren über den Künstler und sein Werk sowie seine Stellung zur Gegenwart und seinen Problemen. Der Briefwechsel erschien in der Zeitschrift *Der Skorpion*, an der neben Schnurre auch andere Schriftsteller und Publizisten mitarbeiteten. Im September 1947 versammelten sich diese, um die Zeitschrift vorzubereiten. Schnurre, der die legäudere Tagung mit seiner bekannten Erzählung *Das Begräbnis* eröffnete, war somit auch Mitglied der *Gruppe 47*, die bei dieser Versammlung entstand. Für ihn war die Schreiberei kein Weg die „Last der Lebensschuld zu verringern, sondern sie hat die Aufgabe, sie unbestechlich aufzuzeigen, in aller Wahrhaftigkeit immer wieder auf sie hinzuweisen.“ (Richter 1948: 45). Sein Schreiben hatte nicht das Ziel sein Gewissen zu reinigen, sondern die Aufgabe sich der Schuld bewusst zu werden, sich dazu zu bekennen. Woran aber bestand die Schuld von Wolfdietrich Schnurre? Um dieser Fragestellung eine Antwort geben und Knüpfungspunkte zwischen dem autobiografischen Roman und Autor herstellen zu können, wird zunächst im ersten Teil dieser Arbeit sein Leben sowie Künstlerverständnis betrachtet. Der zweite Teil der Arbeit widmet sich dem autobiografischen Roman *Als Vaters Bart noch rot war – Ein Roman in Geschichten* (1958). Aus pädagogischem Blickwinkel soll die Vater-Sohn-Beziehung in ausgewählten Geschichten untersucht werden, um im Anschluss einen Bogen zwischen der Handlungsweise und der damaligen autoritären Gesellschaft herstellen zu können. Die Aufarbeitung der Schuldproblematik in den Geschichten stand im Vordergrund der Arbeit, d.h. in welcher Art und Weise überwinden Vater und Sohn die Problematiken, die aufgrund der autoritären Nachkriegsgesellschaft entstehen? Der letzte Teil der Arbeit versucht das Künstlerverständnis von Wolfdietrich Schnurre mit den zuvor erarbeiteten literarischen Merkmalen seiner Geschichten in Einklang zu bringen. Es soll aufgezeigt werden, wie sich die Last der Lebensschuld in aller Wahrhaftigkeit wiederfinden lässt, denn darin sah Wolfdietrich Schnurre seine Aufgabe als Künstler und den Sinn seines Schreibens. Dem Leser sollte die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit der Schuldproblematik in seinen Werken gegeben werden, denn „einer, der sich schuldig fühlt, und tapfer die Unsühnbarkeit seiner Schuld erkannt hat, [lebt] sauberer und aufrechter als einer, dem das alles noch unklar ist.“ (Richter 1948: 45).

2. Wolfdietrich Schnurre - Leben und Künstlerverständnis

Die neue deutsche Literatur nach 1945 wurde mit dem mehrdeutigen Etikett Trümmerliteratur gezeichnet, sie verdankt nach Schnurre „ihr Entstehen keinem

organischen Wachstum [...] sondern einer Katastrophe“ (Lüdemann 1975: 149). Neben Autoren wie Heinrich Böll und Wolfgang Borchert gehörte auch Wolfdietrich Schnurre zu denen, die vom Krieg gebrandmarkt wurden und sich mit den Kriegsfolgen, dem Nationalsozialismus sowie der Schuldproblematik in ihren Werken auseinandersetzen. Am 22. August 1920 wurde Schnurre als Sohn eines Bibliothekars in Frankfurt am Main geboren und verstarb er am 09. Juni 1989 in Kiel. Zu seiner Lebenszeit war er bis 1945 als Soldat im Dienst, danach als Kritiker und freier Schriftsteller tätig. „Schnurre erlebt das Dasein als ein Gefangener des genormten und mechanisierten Lebens in der Gegenwart“ (Brauneck 1995: 700). Als Humanist und Friedensbefürworter behandelte Schnurre in seinen Werken Probleme der Kriegs- und Nachkriegszeit auf eine satirische-zeitkritische Weise, indem er den vereinsamten Menschen in seiner Ausweglosigkeit darstellte und den Menschen eine bessere Zukunft verhoffen lässt (Kargı 2009: 25). Als Wehrmachtssoldat gehörte Schnurre zunächst zu den Eifrigen, “die gar nicht gehorchensselig und “tapfer” genug sein konnten” (Richter 1948: 43). Doch nach ungefähr vier Jahren begann es in ihm wie bei einem Trümmerfall zu bröckeln. Während seiner Zeit als Soldat wurde er aufgrund Befehlsverweigerungen abermals inhaftiert. Einen wichtigen Abschnitt in seinem Leben nahm die legendäre *Gruppe 47* ein. Schnurre war Mitglied der *Gruppe 47*, deren Hauptziel Mitbegründer Hans Werner Richter wie folgt erklärt:

War die >Gruppe 47< einmal eine Art Werkstatt gewesen, so war sie jetzt ein überdimensionales Lektorat. Der Autor las nun nicht mehr anderen Autoren seine Arbeit vor, um ihre Meinung und unter Umständen ihren Rat zu hören, er las sie nunmehr auch vor einer geschlossenen Gruppe von Berufskritikern, die schnell, eloquent, oft geistreich witzig und immenser Sachkenntnis das Vorgelesene unter die Lupe nahmen, es hin und her wendeten, von dieser und von jener Seite beäugten, und es behandelten wie einen mehr oder weniger kostbaren Edelstein, der durch etwas besseren Schliff noch gewinnen konnte, oder auch wie einen Gegenstand, der ihrer Aufmerksamkeit nicht würdig sei (Bohn 1995: 247).

Viele bekannte Autoren haben ihren Ruhm durch die Mitgliedschaft der *Gruppe 47* erlangt und umgekehrt wurde sie wiederum durch die Autoren bekannt. Grund für die Bildung der literarischen Gruppe war die Zeitschrift *Der Skorpion*, deren Veröffentlichung angestrebt war und neben ihrem Begründer Hans Werner Richter auch andere Autoren wie Alfred Andersch, Walter Kolbenhoff, Wolfgang Bächler, Günter Eich und darunter auch Wolfdietrich Schnurre mitwirkte. 1967 wurde die *Gruppe 47* von Richter einberufen und die geplante Veröffentlichung der Zeitschrift fand auch nie statt. Doch sie war der eigentliche Grund für „eine demokratische Elitenbildung auf dem Gebiet der Literatur und der Publizistik [...] ohne Programm, ohne Verein, ohne Organisation und ohne irgendeinem kollektiven Denken Vorschub zu leisten“ (Lüdemann 1975: 150). Dies sind die Worte von Richter über die *Gruppe 47*, die ihren Namen ihrem Gründungsjahr 1947 verdankte. Die Tagungen dienten als eine Art Plattform, auf der für die Zeitschrift verfassten Manuskripte vorgelesen und strenger Kritik unterzogen wurden. Schnurre las seine Geschichte *Das Begräbnis*, die den

Seelenzustand einer aus dem Krieg heimkehrenden jungen Generation schildert, beim erstmaligen als auch letzten Treffen der *Gruppe 47* vor und aus diesem Grund symbolisiert die Geschichte den Anfang und das Ende der legendären *Gruppe 47* (Bauer 1996: 60 f.). Er arbeitete als Theater- und Filmkritiker für verschiedene Zeitungen wie den *Horizont*, die *Deutsche Rundschau* sowie *Neue Zeitung* und war nach 1950 als freier Schriftsteller tätig (Ernst 1993: 1226). Den Grund für sein Schreiben sah er in seinem Schuldbewusstsein und als Folge daraus beim Bedürfnis des Helfen- und Klärenwollens sowie in der „bohrende[n] Unruhe, die heut ja jeden schöpferischen Geist gepackt hat, über das Chaos auf der Welt, von dem wir nicht wissen: wird es ein Anfang oder wird es ein Ende sein“ (Richter 1948:45). In diesen Zeilen kristallisiert sich auch sein Verständnis von einem Künstler. Sich der Schuld über die Vergangenheit bewusst sein, denen Helfen die es noch nicht sind und über zukünftige Ereignisse warnen, darin sah er als schöpferischer Geist, d.h. als Künstler seine Berufung. An dieser Stelle lassen sich die oftmals zitierten Verse von Schnurre (1948) anführen, die „auf poetische Weise gegen die Poesie“ zu schreiben auffordert (Barner 1994: 77).

zerschlagt eure Lieder

verbrennt eure Verse

sagt nackt

was ihr müßt.

Sein Mitwirken als Soldat im Krieg und die Kriegserlebnisse der Zeit belasteten ihn wie auch andere Schriftsteller seelisch zu tiefst. Die nackte Wahrheit, wie sie auch bereits Schnurre in seinen Versen abverlangte, ließ sich mit der Lyrik zur Sprache bringen. Erlebnisse und Erfahrungen, Eindrücke und Empfindungen der Nachkriegszeit konnten mit ihr zum Ausdruck gebracht werden, weshalb sie auch als Trümmerlyrik bezeichnet wird.

Die Trümmerlyrik der Nachkriegszeit [wird] zum Ort einer Diskussion, in der es um Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft geht, eine Diskussion, die schwankt zwischen Untergangsstimmungen und der Euphorie des Aufbruchs, zwischen Depression und Zukunftsgewissenheit, zwischen Resignation und Optimismus (Schnell 2001: 494).

Die Schriftsteller der Zeit schrieben damals aus Notwendigkeit und Unvermeidlichkeit in einer einfachen, klaren und konkreten Sprache, was sich aufgrund der vorherrschenden propagandistischen Sprache als schwierig gestalten ließ, da sie von der nationalsozialistischen Emphase und dem rhetorischen Pathos geprägt war (Schnell 2001: 494). Zu dieser Zeit befand sich in Deutschland die Kurzgeschichte als literarische Form in ihrer Blütezeit. Dem amerikanischen Vorbild *short story* entsprechend „sucht sie die Menschen in ihrem Alltag auf, aber in lebenswichtigen Stunden, in Augenblicken der Entscheidung zwischen Gut und Böse, zwischen Leben und Tod“ (Lüdemann 1975: 27). Auch Schnurre nutzte oftmals die Kurzgeschichte als

literarische Form, um seiner Aufgabe als Künstler gerecht zu werden. In ihnen befasste er sich mit dem Schuldmotiv, der Nachkriegsgesellschaft und den Druckmechanismen der Nationalsozialisten und nannte die Dinge in seinen Werken beim Namen. Dies tat er auf eine ironische und verfremdete Weise, in dem er zwischen den erwarteten und verwirklichten Geschehnissen eine Konfrontation wahr werden lässt, die zu einer Spannungssteigerung beim Leser führen, die wiederum aufgrund der vorherrschenden rationalen und emotionalen Konfliktsituation ihnen die Möglichkeit einer Distanzierung gibt und somit sie zu einer kognitiven Produktion zwingt (Kargı 2009: 28). 1982 erhielt Schnurre den Kölner Literaturpreis, 1983 den Büchner-Preis und 1989 den Kieler Kulturpreis (Brauneck 1995: 700).

3. Die Vater-Sohn-Geschichten von Wolfdietrich Schnurre

In dem autobiografisch geprägten Buch *Als Vaters Bart noch rot war – Ein Roman in Geschichten* werden die Vater-Sohn-Geschichten zusammengestellt, die mit Wolfdietrich Schnurre sofort in Verbindung gebracht werden. Dieser erste von den geplanten zwei Bänden ist erstmalig 1958 beim Arche Verlag erschienen. Der zweite Band, welcher den Titel *Als Vater sich den Bart abnahm* trägt, wurde von seiner Ehefrau Marina Schnurre aus seinem Nachlass herausgegeben. Die zwanzig in sich geschlossenen Vater-Sohn-Geschichten spielen in Berlin in den zwanziger und anfangenden dreißiger Jahren ab. In einer Zeit, in der die Menschen von der Weltwirtschaftskrise, von dem beginnenden Nationalsozialismus betroffen waren und ihnen noch der Zweite Weltkrieg bevorstand. Die Handlungsstränge verlaufen in den Geschichten zwischen Vater und Sohn und werden aus der Perspektive des Sohnes Bruno erzählt. Wobei an dieser Stelle erwähnt werden muss, dass Schnurre sich selbst mit dieser Figur identifiziert und mit der Vaterfigur Otto in den Geschichten seinen eigenen Vater darstellt. In einem Brief an seine Schülerin (1963) wird der autobiografische Strang zwischen den Geschichten und Schnurres Leben deutlich.

[...] weil ich mit Bruno, dem kleinen Jungen, der es erzählt, identisch bin und die Zeit und den Zeithintergrund damals aus eigener Anschauung kenne. Und der Vater schließlich, die eigentliche Hauptfigur, der ist auch wirklich vorhanden, und er lebt auch Gott sei Dank noch, in Berlin [...] (Hirschenauer/Weber 1970: 7).

Ort des Geschehens ist wie bereits schon erwähnt wurde Berlin, die Stadt in der damals auch Schnurre unter der Obhut seines Vaters aufgewachsen ist. Nachdem sich seine Eltern getrennt hatten, lebte Schnurre nämlich mit seinem Vater zusammen, was auch gleichzeitig der Grund dafür ist, dass in den Geschichten keine Mutter als Leitfigur zu finden ist, denn diese fehlte auch in seiner eigenen Kindheit. Seine „Kindheitseindrücke hat Schnurre in seinen Vater-Sohn-Geschichten literarisch gestaltet.“ (Bauer 1996: 100).

Aufgrund seines Erfahrungshorizontes beschrieb Schnurre sehr realistisch und detailgetreu die Ecken und Winkel nicht nur der Berliner Gassen und Straßen, sondern auch die Ecken und Kanten der Leute. In einer Reportage erklärt Marina Schnurre

warum genau deshalb das Buch und seine Geschichten bislang noch aktuell und zeitlos sind.

Also das kann ich Ihnen sagen. Ich bin mit diesen Geschichten in der Hand sozusagen Ost-Berlin abgelaufen, weil er hat ja realistisch alle Straßen auch beschrieben, in denen er da aufgewachsen ist mit seinem Vater, dort gelebt hat, und Sie können es als Buch nehmen und heute noch diese Ecken alle finden. Und heute noch haben wir diese selbe Lage: Die Leute sind arbeitslos, es geht ihnen nicht so gut. Er hat immer gerne kleine Leute beschrieben, und die treffen Sie heute noch dort. Und insofern ist dieses Buch, auch der zweite Band, immer noch ganz aktuell (Kassel 2010).

Die Geschichten sind in einer einfachen Sprache verfasst und behandeln Schicksäle, Probleme von kleinen Leuten, die man sogar aufgrund ihrer Situation als Außenseiter bezeichnen kann. Nach einer detaillierten Analyse der im Sammelband enthaltenden Kurzgeschichten wurden drei exemplarisch ausgewählt, um Wiederholungen zu vermeiden. Die Kurzgeschichten *Jenö war mein Freund*; *Der Brötchenclou* und *Die Leihgabe* wurden als Untersuchungsgegenstand gewählt, da sie in der Weltliteratur einen festen Platz besitzen und die Verbundenheit zwischen Vater und Sohn, d.h. die Dualität hervorbringt. Im Folgenden sollen in den ausgewählten Geschichten die Vater-Sohn Beziehung untersucht werden.

3.1 Jenö war mein Freund

Diese Geschichte handelt über eine Freundschaft mit einem Zigeunerjungen, die bereits nach kurzer Zeit auf tragische Weise endet. Wie bereits aus der Überschrift entnommen werden kann, war sein Name Jenö. Bruno und Jenö freunden sich beim Grasrupfen auf dem Stadion am Faulen See an. Obwohl beide damals noch Kinder waren, Bruno war 9 und Jenö 8 Jahre alt, genossen sie beide eine unterschiedliche Erziehung. Zum einen stammen beide aus kulturell unterschiedlichen Familien und zum anderen haben die Verhältnisse der Zeit einen anderen Prägungsgrad auf sie, weshalb sie auch eine differenzierte Weltanschauung haben. Das folgende Zitat dient als Beispiel.

Jenö sah wieder blinzelnd in den Himmel. Ob ich Tabak hätte?

„Hör mal“ sagte ich, „ich bin doch erst neun“.

„Na und“ sagte Jenö, „ich bin acht“. (Schnurre 2014: 240)

Ebenso unterscheiden sich auch die Essgewohnheiten voneinander stark, während für Jenö Meerschweinchen und Igel zum Tagesmenü gehören, sind diese Tiere für Bruno zu nett, um sie zu essen (Schnurre 2014: 241). Doch diese Gewohnheiten stören Bruno nicht weiter, jedoch die Gewohnheit etwas zu stehlen passt Bruno, im Gegensatz zu seinem Vater, gar nicht (Schnurre 2014: 241). Doch schnell wird er eines Besseren belehrt und versteht den Brauch beim Stehlen. Der Vater ist in der Geschichte recht zuvorkommend und verständnisvoll, was eigentlich den Umständen und der

traditionellen Vaterfigur der Zeit widerspricht. Während er noch zu Beginn bezüglich der Freundschaft mit einem Zigeunerjungen aufgrund der gesellschaftlichen Normen noch Bedenken hat, verwirft er diesen Gedankengang sehr schnell und ist der Ansicht, dass Bruno alt genug ist, um selbst seine Freunde zu wählen.

Vater hatte Bedenken, als ich ihm von Jenö erzählte.

„Versteh mich recht“, sagte er „ich hab’ nichts gegen Zigeuner; bloß“

„Bloß“ fragte ich.

„Die Leute“ sagte Vater und seufzte. Er nagte eine Weile an seinen Schnurrbartenden herum. „Unsinn“, sagte er plötzlich, „schließlich bist du jetzt alt genug, um dir deine Bekannten selbst auszusuchen.“ (Schnurre 2014: 241)

Auch aus heutiger Sicht gibt es sicherlich viele Familien, die der Meinung wären, dass ein neun jähriger Junge nicht über diese Entscheidungsfreiheit verfügen sollte und die Eltern darüber entscheiden sollten, wer gut bzw. schlecht für ihr Kind ist. Auch dem Druck der Gesellschaft steht der Vater standhaft gegenüber und ließ es den Kindern nicht anmerken, dass es bezüglich ihrer Freundschaft Beschwerden gab.

Später stellte sich heraus, es verging kein Tag, daß sich die Hausbewohner nicht beim Blockwart über Jenös Besuch beschwerten, sogar zur Kreissitzung ist mal einer gelaufen. Weiß der Himmel, wie Vater das jedesmal abbog; mir hat er nie was davon gesagt. (Schnurre 2014: 244)

Dieses Schutzverhalten in einer von der Gesellschaft abhängigen Lebensweise vorlegen zu können, passt zum klassischen Vaterbild der Zeit nicht. Auch kristallisiert sich die antiautoritäre Vaterfigur heraus. Bruno, der eben sitzengeblieben war, lernte eine Menge, aber nicht von der Schule, sondern von seinem Freund Jenö (Schnurre 2014: 244). Dieses muss auch sein Vater bemerkt haben, weshalb er auch den Kontakt und die Freundschaft erlaubte. Es geht sogar darüber hinaus, er unterstützte die Freundschaft, indem er oftmals Bruno um Verständnis für Jenös Verhalten bat. Den Umständen der Zeit entsprechend war dem Vater eventuell auch bewusst, dass diese Freundschaft auf begrenzte Zeit sein wird. Als die SA und SS die Bekannten und Familienmitglieder von Jenö im Lastwagen verfrachtet haben, war es Bruno nicht bewusst, was mit ihnen geschehen würde. Nur die Großmutter und die übrigen Alten darunter, wussten was mit ihnen geschah. Bruno war lediglich zu diesem Zeitpunkt, d.h. mit neun Jahren traurig, dass sein Freund weg war. Jetzt als Erwachsener weiß er, was damals passiert ist. Aus diesem Grund wusste auch der Vater, dass den Kindern nicht viel Zeit zusammen verbleiben wird und die Zeit, die ihnen verblieb, sollten sie genießen.

3.2 Der Brötchenclou

Diese Geschichte spielt zu einer Zeit, in der viele Fabriken geschlossen wurden, weil die produzierten Waren im Regal aufgrund Geldmangels nicht gekauft werden konnten.

Deshalb verloren viele Arbeiter ihre Stellen wie auch Brunos Vater. Diese Situation stört den Familiensegen, wie in vielen Familien der Zeit. Ein Rummel als Abwechslung zum Alltag kam deshalb zum rechten Zeitpunkt. Wer hätte wissen können, dass genau hier eine neue Stelle den Vater erwartet. Mit Bedenken nahm er die Arbeit als Bändiger von Störenfrieden an. Der Grund für seine Bedenken war ein moralischer, denn „[es] wäre ein Unterschied [...], ob man sich spontan oder auf Bezahlung empörte (Schnurre 2014: 58). Doch die Umstände der Zeit leiteten ihn dazu, die Arbeit anzunehmen. Während den Vater existenzielle Sorgen plagten, schweiften Brunos Gedanken über den baldigen Geburtstag seines Vaters. Bruno wollte ihm eine Freude machen und zu seinem Geburtstag eine Ananas schenken (Schnurre 2014: 59). Dieses Verhalten wird in der traditionellen Rollenverteilung nicht erwartet. Meistens sind es die Eltern und nicht die Kinder, die Geschenke machen. Betrachtet man dieses Verhalten genauer, wird deutlich, dass Bruno trotz seines Alters den Nöten der Zeit sowohl versteht als auch spürt und ihnen entgegenwirken will. Bei diesem Versuch schadet er jedoch seiner eigenen Gesundheit, was auch sein fürsorglicher Vater wohl auch bemerkt und ihn zum Essen zwingt (Schnurre 2014: 60). Dass gerade diese väterliche Fürsorge Bruno einen Strich durch die Rechnung macht, ist doppelt tragisch. Während dem Vater das Wohlbefinden seines Sohnes wichtig ist, ist für den Sohn das Wohlbefinden seines Vaters wichtig. Beide denken an das Wohl des anderen und opfern dafür ihr eigenes Wohlbefinden. So versuchen beide Vater und Sohn sich um das Wohlbefinden des Anderen zu kümmern und bemerken dabei nicht, dass das Gegenteil der Fall ist. Als Bruno die Brötchenwette verlor, machte ihn das so wütend und traurig, doch sein Vater war es, der ihm in dieser schwierigen Situation Beistand. Der Auftritt wird so dargestellt, als ob ein Held aus der sich belustigenden Menge empor hebt und Bruno rettet. „Plötzlich erhob sich jemand im Zuschauerraum und kam langsam nach vorn. Ich fuhr mir über die Augen, und da war es Vater.“ (Schnurre 2014: 64). Die Menschenmenge, die repräsentativ für die damalige Gesellschaft steht, hatte kein Mitleid mit Bruno und lachte über ihn erbarmungslos. „Sie wollten sich totlachen darauf; sie schlugen sich auf die Schenkel, sie klatschten und schrien wie die Wahnsinnigen.“ (Schnurre 2014: 64). Der Versuch vom Vater, der ganzen Situation Klarheit zu schaffen, ermutigte sie nur noch mehr in ihrem Verhalten. Kein Scharm und kein Mitleid sind den Menschen geblieben. Wenn doch nur jemand in der Menge wäre, der sich wie einst der Vater über die Menschen empören würde und für Ruhe sorgen würde. Doch nun war es er selbst und sein Sohn, die gepeinigt wurden.

3.3 Die Leihgabe

In dieser Geschichte werden dem Leser die schwierigen Verhältnisse der Zeit vor Augen geführt, wobei es diesmal ganz besonders hart für Vater und Sohn ist, denn es ist kurz vor Weihnachten. Das notwendige Geld für die Festlichkeiten fehlt, weil der Vater arbeitslos ist. „Am meisten hat Vater sich jedes Mal zu Weihnachten Mühe gegeben [denn] auf Weihnachten lebte man zu“ (Schnurre 2014: 80). Trotz den vorherrschenden schwierigen Verhältnissen, gab sich der Vater Mühe nicht seine Traurigkeit zu zeigen, dessen sich auch Bruno bewusst ist. Als Vorbild versuchte er seinem Sohn den

eigentlichen Sinn von Weihnachten zu übermitteln. „Weihnachten [...] wäre das Fest der Freude, das Entscheidende wäre jetzt nämlich nicht traurig zu sein, auch dann nicht, wenn man kein Geld hätte.“ (Schnurre 2014: 80). Für Bruno waren es tröstende Worte und er versuchte seinem Vater die Sorgen zu nehmen, indem er so tat, als ob er sich sonderlich für Weihnachten interessieren würde. Immer wenn sein Vater dabei war, sah er nicht in die geschmückten Schaufenster, doch das zog noch mehr Aufmerksamkeit, weshalb er es auch bald unterließ (Schnurre 2014: 80). Für Bruno hatte es sein Vater schwerer, denn er hatte keinen Vater „der ihm dasselbe sagen konnte was er [ihm] immer sagte“ (Schnurre 2014: 80). Die Situation gab dem Vater keine Ruhe, sodass er sich entschloss den schönsten, besten Weihnachtsbaum, trotz den Umständen zu beschaffen. Wie er dies anstellen würde, stand noch in den Sternen, doch auf den Rat seiner Gefährtin einen zu klauen, reagierte er sehr empört. Seinen Wertevorstellungen entsprach es nicht und er wollte auch für seinen Sohn vorbildlich sein (Schnurre 2014: 85). Statt einen zu klauen, entschied er sich einen zu borgen. Dieses vorbildliche Verhalten brachte Bruno auf die Idee, sein Glück beim Pfandleiher zu probieren und ihr eigenes zuvor verpfändetes Grammophon auszuleihen, um so seinem Vater zu danken (Schnurre 2014: 87). Diese Geste zeigt, wie einfühlsam und verständnisvoll Bruno trotz seines jungen Alters ist. Der Vater war sehr gerührt und stolz darüber, dass Bruno den Sinn bzw. Unterschied zwischen Borgen und Stehlen verstanden hat (Schnurre 2014: 90). Denn auch wenn die Zeitverhältnisse schwierig waren, wählte der Vater nicht den einfachen, sondern den richtigen Weg.

3.4 Die merkmalspezifischen Handlungsweisen von Vater und Sohn

Wolfdietrich Schnurre verbindet in den Vater-Sohn-Geschichten Sozialkritik und Poesie miteinander und gab ein Bild von Berlin sowie dem Lebensgefühl der damaligen Zeit (Walter 1959). Er versetzte seine Figuren in eine Konfliktsituation, welche sie zu überwinden haben und zwar durch ihre innige Verbundenheit. Die politische Rechtsstruktur, der soziale Wandel, Hunger und Arbeitslosigkeit bilden den Ausgangspunkt der schwierigen Situation. Vater und Sohn setzten sich immer wieder sowohl für andere als auch für sich selbst ein, indem sie durch ein gewissenhaftes und verantwortungsvolles Handeln vorbildlich agieren, um aus der Notsituation herauszukommen (Bauer 1996). Dieser Handlungsstrang bildet das Grundgerüst der Kurzgeschichten. In *Jenö war mein Freund* ist es der soziale Wandel d.h. die Freundschaft mit einem Zigeunerjungen sowie die damalige Rechtsstruktur, die Vater und Sohn in eine Konfliktsituation bringen. In den Kurzgeschichten *Der Brötchenclou* und *Die Leihgabe* werden wiederum die Arbeitslosigkeit und Hunger thematisiert. Nach einer ausgiebigen Untersuchung sämtlicher Kurzgeschichten in dem Sammelband *Als Vaters Bart noch rot war – Ein Roman in Geschichten* fiel die Auswahl auf die zuvor genannten Geschichten, weil sie zum einen in der Weltliteratur bekannt sind und zum anderen die Verbundenheit zwischen Vater und Sohn am deutlichsten hervorheben. Um Wiederholungen zu vermeiden und den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, wurde der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit auf diese drei Kurzgeschichten eingegrenzt. Vater und Sohn besitzen eine merkmalspezifische Handlungsweise, die

sich folgendermaßen zusammenfassen lässt. In den Geschichten wird der Leser mit einer Vaterfigur konfrontiert, die verständnisvoll ist und ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsgefühl hat. Die Akzeptanz der Freundschaft zwischen Jenö und Bruno, sowie der Beistand, als Bruno auf der Bühne gepeinigt wurde, weil er die Brötchenwette verlor, zeigen, wie verständnisvoll und beschützend der Vater gegenüber seinem Sohn ist. Jedes Mal handelt er gegen den Druck der autoritären Gesellschaft. Er fungiert wie eine Art Schutzschild für seinen Sohn. Durch diesen Schutz kann sich sein Sohn frei entfalten. Ihm ist es außerdem wichtig, seinem Sohn den Unterschied zwischen Richtig und Falsch sowie zwischen Schwer und Einfach zu zeigen. Insbesondere in der Kurzgeschichte *Die Leihgabe* wird dieses Handeln deutlich. Er widersetzt sich den zeitgenössischen Schwierigkeiten und versucht trotz des Geldmangels das Weihnachtsfest zu feiern. Hierbei möchte er seinem Sohn die wahre Bedeutung von Weihnachten übermitteln und versucht ein Vorbild zu sein, indem er nicht den einfachen Weg wählt und einen Weihnachtsbaum stiehlt, sondern sich einen aus dem Wald borgt. Eine richtige Werteerziehung ist für die Vaterfigur wichtig, auch wenn es gegen die zeitgenössische Wertevorstellung entspricht. Oftmals wird in den Kurzgeschichten erwähnt, dass Bruno als Kind nicht die damalige Situation nachvollziehen konnte, doch nun aus dem Blickwinkel eines Erwachsenen sich besser in die Handlungsweise seines Vaters hineinversetzen kann. Durch den Rückblick in die Vergangenheit erst, bemerkt Bruno, wie dankbar er für seine Kindheit sein muss. Die Wahl dieser Erzählperspektive wurde von Schnurre bewusst gewählt, denn dadurch konnte er dem Leser einen dualen Blickwinkel geben. Der Blick eines Kindes aus einem Erwachsenen auf die Gesellschaft, aus der Zukunft in die Vergangenheit. Bruno handelt in den Geschichten stets mit einer Reife, die von einem achtjährigen kaum erwartet wird. Er unterstützt seinen Vater auf eine kindliche und naive Weise die schwere Zeit zu überstehen, indem er z.B. in der Kurzgeschichte *Die Leihgabe* nicht in die beschmückten Schaufenster hinsah, damit sein Vater nicht traurig wurde. Das Glück seines Vaters ist ihm wichtig, wichtiger als sein eigenes Glück. An der Brötchenwette nahm Bruno teil, um seinem Vater eine Ananas zu schenken, denn dieser hatte bald Geburtstag. In den Geschichten wird der Leser mit einem Kind konfrontiert, das sich nicht über die zeitgenössischen Schwierigkeiten beklagt und es versucht das Beste aus der Situation zu machen. Schnurre erschafft eine Figur, die als Kind viel erwachsener ist als die meisten Erwachsenen der Zeit. Zusammenfassend lässt sich folgender Handlungsstrang erkennen. Ausgangspunkt der Geschichten ist eine schwierige Situation, in die Vater und Sohn geraten. In diese Situation gelangen sie aufgrund der bereits erwähnten zeitgenössischen Schwierigkeiten, in der insbesondere die autoritäre Gesellschaft eine antreibende Rolle spielt. Durch ein verständnisvolles und einfühlsames Handeln, schaffen Vater und Sohn die verwickelte Situation zu lösen. Am Ende der Geschichten findet oftmals eine Reinigung des Lesers statt, indem ihm vor Augen geführt wird, wie trotz menschlicher Schwächen der richtige Weg begehen werden kann (Bauer 1996). Die Kurzgeschichten können auch als eine Art Wegweiser gesehen werden, die zeigen, wie entgegen der Zeit und autoritären Gesellschaft gehandelt werden kann.

4. Schlussfolgerung

Die exemplarische Untersuchung der Vater-Sohn-Geschichten zeigte, dass merkmalspezifische Handlungsweisen vorhanden sind, die zur Überwindung von sozialpolitischen Problematiken notwendig waren. In den Kurzgeschichten befinden sich Vater und Sohn in ärmlichen Verhältnissen und repräsentieren somit einen Großteil der damaligen Gesellschaft. Aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit leben die Menschen in Armut, d.h. sie können sich ganz einfache lebensnotwendige Dinge nicht leisten. Ausgangspunkt ist diese schwierige Situation. Hinzu kommt der Druck der autoritären Gesellschaft. Die finanzielle Not treibt Vater und Sohn in eine Konfliktsituation, aus welcher sie sich durch den Zusammenhalt sich zu retten versuchen. Das gegenseitige Verständnis von Vater und Sohn hilft ihnen die schwierige Situation zu ertragen und zusammen zu überwinden. Es werden dem Leser zwei Gesichter präsentiert, die wiederum ein weiteres in sich tragen. Der Vater trägt das Gesicht der Vergangenheit und der Sohn das der Zukunft. Diese Dualität lässt sich unter dem Janus-Motiv zusammenfassen. Janus stammt aus dem lateinischen Wort Ianus und bezeichnet den römischen Gott des Anfangs und Endes (Roscher, 1894). Die Vergangenheit symbolisiert das Ende von etwas und die Zukunft den Anfang, doch ohne die Vergangenheit gäbe es keine Zukunft und umgekehrt. Aufgrund dieser komplementären Beziehung zueinander, müssen sie als Ganzes gesehen werden. Dieses Motiv lässt sich auch in den Kurzgeschichten wiederfinden. Die Vaterfigur steht dem Druck der autoritären Gesellschaft entgegen. Er agiert als verständnisvoller und fürsorglicher Vater. Trotz den schwierigen Umständen entsprechend verfällt er nicht in die Rolle des traditionellen Vaters und handelt diesem entgegengesetzt. Er unterstützt die Freundschaft mit Jenö dem Zigeunerjungen, steht seinem Sohn in schwierigen Situationen bei, auch wenn der gesellschaftliche Druck noch so stark ist und versucht seinem Sohn auch in schwierigen Zeiten ein Vorbild zu sein. Der Sohn hingegen handelt trotz seines jungen Alters mit einer Reife und einem Verständnis, welches vom Leser nicht erwartet wird. So schafft Schnurre durch die Erzählsituation den Leser zum Nachdenken zu bringen. Die naive, zukunftsorientierte Erzählperspektive durch die Augen von Bruno hat zur Folge, dass dem Leser eine andere Perspektive gezeigt wird. Auch Vater und Sohn stehen in einer komplementären Beziehung zueinander. Das gegenseitige Verständnis zueinander trägt dazu bei, dass schwierige Situationen ertragen werden können. Der Rückblick am Ende der Erzählungen zeigt dem Leser, welche Spuren das Verhalten des Vaters beim Sohn hinterlassen haben. Auch wenn er als Kind manchmal nicht so ganz verstanden hat, wieso und warum sein Vater jenes oder dieses tat, weiß er als Erwachsener jetzt die Zeit mit seinem Vater zu schätzen. Wie der Weihnachtsbaum in der Kurzgeschichte *Die Leihgabe* ist der Sohn gedeiht und gewachsen, weil sein Vater ihn wohlbehütet erzogen hat und ihm wichtige Wertvorstellungen im Leben mitgegeben hat. Diese starken Wurzeln, in Form von Werten, gaben ihm die Kraft, die schwierigen Verhältnisse der Zeit zu überwinden und nicht mit dem Strom der autoritären Gesellschaft zu schwimmen, sondern ihm entgegen zu schwimmen. Wolfdietrich Schnurre sah in seinem Schreiben die einzige Form der Sühne. Der Mensch ist in seinen Augen schuldig und hat die Aufgabe, sich in seiner

Schuld zu bekennen, um so seine Schuld auszugleichen. In seinen Geschichten appellierte er an seine Leser, indem er ihnen durch seine sozialkritische Schreibweise, die Schwierigkeiten der Zeit vor Augen führte und ihnen Überwindungswege zeigte. Er wollte ihnen Mut machen. Mut sich der autoritären Gesellschaft, der Rechtsstruktur und den zeitgenössischen Schwierigkeiten entgegenzusetzen. In den Vater-Sohn-Geschichten werden die bestehenden Normen der damaligen Zeit von den Augen des Kindes aus betrachtet. Es überliefert eine andere Sichtweise auf die Verhältnisse der Zeit und deren Normen. Durch eine reife Handlungsweise belehrt es nicht nur seinen Vater, sondern zugleich auch den Leser. Die traditionelle Vater-Sohn-Konfliktbeziehung hebt sich in den Geschichten von Schnurre auf und wird durch eine verständnisvolle ersetzt. Die Erziehung und Belehrung von Vater und Sohn stehen nämlich in einer Wechselbeziehung zueinander, d.h. das Zusammenhalten ermöglichte es ihnen die schwierigen Situationen zu überwinden und sich in ihrer Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Die konfliktfreie Beziehung zwischen Vater und Sohn, aufgrund lehrreicher Handlungsweisen, geben dem Leser die Möglichkeit, die vorherrschenden gesellschaftlichen Normen zu revidieren. Aus diesem Grund sind die Vater-Sohn-Geschichten von Wolfdietrich Schnurre pädagogisch wertvoll. Im Folgenden sollen weitere Werke kurz aufgeführt werden, die diese Thematik behandeln, um Anregungen zu weiteren Untersuchungen zu geben.

Wolfdietrich Schnurre behandelt diese Thematik auch in seinen Werken *Verrat* (1958) und *Man sollte dagegen sein* (1959). Der Verrat in der gleichnamigen Kurzgeschichte liegt darin, dass der Vater gegen ihre Menschheitsideale handelt, um seinen Sohn am Leben halten zu können. Danach tragen die Schuldgefühle dieses Verrates Vater und Sohn, als Vertreter zweier Generationen zusammen auf ihren Schultern.

Ebenso handelt der Vater in der Geschichte *Man sollte dagegen sein* dem zeitgemäßen Verständnis wider, indem er nicht der gleichen Ansicht ist wie der Lehrer. Kinder sollten seinem Menschheitsideal zu folge keine Waffen bei sich tragen. Dies tut er allerdings auf eine unkritische und indirekte Weise, um so die Autorität des Lehrers nicht in Frage zu stellen.

Literaturverzeichnis

Barner, Wilfried (1994): *Geschichte der deutschen Literatur von 1945 bis zur Gegenwart*. 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage. München: C.H. Beck Verlag.

Bauer, Iris (1996): „*Ein schuldloses Leben gibt es nicht*“ – Das Thema „Schuld“ im Werk von *Wolfdietrich Schnurre*. 1. Aufl. Paderborn: Igel Verlag.

Bohn, Volker (1995): *Deutsche Literatur seit 1945 – Texte und Bilder*. Frankfurt am Main. Suhrkamp Verlag.

Brauneck, Manfred (1995): *Autorenlexikon deutschsprachiger Literatur des 20. Jahrhunderts*. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Ernst, Peter (1993): *Neues Handbuch der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1945*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Hirschenauer, Rupert/ Weber, Alfred** (Hrsg.) (1970): *Interpretationen zu Wolfdietrich Schnurre. Interpretationen zum Deutschunterricht*. München: Oldenbourg Verlag.
- Kargı, Birkan** (2009): Wolfdietrich Schnurre'nin ‚Karşı Çıkmak Gerekiyordu ‘Kitabını Oluşturan Kısa Hikâyelerin Savaş Sonrası Alman Edebiyatında Rolü. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Science*. Heft 11. 23-48.
- Kassel, Dieter** (2010): „Er war politisch durch und durch“ https://www.deutschlandfunkkultur.de/er-war-politisch-durch-und-durch.954.de.html?dram:article_id=145545 (letzter Zugriff:12.04.2020).
- Lüdemann, Gunst** (1975): *Literaturkunde – Dichtung- Wesen und Aussage*. Wolfenbüttel: Heckners Verlag.
- Richter, Hans Werner** (1948): *Der Skorpion*. Jahrgang 1 Heft 1. München: Wallenstein Verlag.
- Roscher, Wilhelm Heinrich** (1894): Ianus. *Wilhelm Heinrich Roscher (Hrsg.): Ausführliches Lexikon der griechischen und römischen Mythologie*. Band 2,1, Leipzig. Sp. 13–55.
- Schnell, Ralf** (2001): Deutsche Literatur nach 1945 – Aporien des lyrischen Kahlschalgs. *Deutsche Literaturgeschichte – Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. 6. Verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart; Weimar: Metzler Verlag.
- Schnurre, Marina** (2014): *Wolfdietrich Schnurre – Als Vaters Bart noch rot war – Vater und Sohn Geschichten*. Berlin: Berlin Verlag.
- Walter, Jens** (1959): Poetische Sozialkritik und Selbstverleugnung. Die Berlin gewidmeten Geschichten eines Berliner Autors über Berlin und die kleinen Leute. *Die Zeit*. Hamburg. 20.03.1959.

Die Frauenbilder im Roman ‚*Die Brücke vom Goldenen Horn*‘ von der Migrantenliteraturautorin Emine Sevgi Özdamar

Behiye Arabacıoğlu , Eskişehir - Şengül Balkaya , Eskişehir

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.759418>

Abstract (Deutsch)

Die Literatur spiegelt in Werken die Spuren der Kultur, der sie zugehört, wider und ist beauftragt der Gesellschaft Richtung zu geben. Deshalb zeigen literarische Werke die geschichtliche, soziale, wirtschaftliche Seite und Kenntnisse vor dem Hintergrund ihrer Zeit. Durch Migrationserfahrungen wird literarischen Genres ein neues literarisches Genre hinzugefügt, nämlich ‚die Migrantenliteratur‘. Obwohl die Migrantenliteratur andere politisch-historische Hintergründe in sich trägt, kommt es in ihrem Kontext zu ähnlichen Bildern und Problemstellungen des Eigenen und des Fremden. Die Zahl der Schriftstellerinnen in diesem Genre der Literatur ist gering, aber Emin Sevgi Özdamar ist eine weltweit berühmte Schriftstellerin. Özdamars Erfolg ist darin zu sehen, dass sie Wörter, Sprüche und Redewendungen aus ihrer Muttersprache unmittelbar ins Deutsche überträgt. Das Erzählverfahren von Özdamar ist von interkulturellen Bezügen hinsichtlich der deutschen und der türkischen Kultur geprägt. Genau aus diesen Gründen sollen in der vorliegenden Studie die Sichtweise von Frauen, Frauenbildern, verschiedenen weiblichen Rollen in der deutschen und türkischen Gesellschaft im Roman ‚*Die Brücke vom goldenen Horn*‘ von Emine Sevgi Özdamar, einer weltweit bekannten Autorin, analysiert werden. Es wird beabsichtigt, aus dem Blickwinkel einer Schriftstellerin aufzuzeigen, wie sich die Frauenbilder in den Jahren 1966-1975 in Deutschland und in der Türkei darstellten, ob es Unterschiede zwischen den zwei Kulturen gab und vor welchem geschichtlichen und sozialen Hintergrund die Frau, die im Mittelpunkt steht, lebte.

Schlüsselwörter: *Frauenbilder, Migrantenliteratur, türkische und deutsche Kultur, ‚die Brücke vom Goldenen Horn‘, Emine Sevgi Özdamar*

Abstract (English)

The Images of Women in the Novel ‘The Bridge of the Golden Horn’ by the Migrant Literature Author Emine Sevgi Özdamar

Through its works, literature reflects the traces of the culture to which they belong and have been nominated to direct society. That is why, literary works show the historical, social, and economic side, and the knowledge about the background of era. Migration experiences add a new literary genre to literary types, such as ‘the migrant literature’. Although migrant literature preserves other political and historical backgrounds, similar images and problems of its own and the foreign ones arise in the context. The number of female writers in this genre of literature is quite low but Emine Sevgi Özdamar is one of the well-known worldwide authors. Özdamar's achievement can be observed in the fact that she directly translates words, sayings and idiomatic expressions from her mother tongue into German. Her narrative process is characterized by intercultural references to German and Turkish culture. For these reasons, this study intends to analyze the

perspectives and images of women, and various female roles in German and Turkish societies mentioned in the novel 'The Bridge of the Golden Horn' by Emine Sevgi Özdamar. Within the scope of this study, it is aimed to demonstrate how the images of women were used to be in Germany and Turkey between the years of 1966-1975; whether there were differences in between two cultures, and how the historical and social situation were presented from a woman writer's point of view.

Keywords: *Images of women, migrant literature, Turkish and German culture, The Bridge of the Golden Horn, Emine Sevgi Özdamar*

EXTENDED ABSTRACT

Literature, which is an inseparable part of the society, should be seen as a part of culture because it contains many elements. Literature reflects the traces of the culture to which it belongs to, and also assumes the task of leading the society. In addition to providing information on the historical, social and economic backgrounds of the period in which it is written, it also displays clues about the attitudes and views of society regarding individuals, facts, events and other cultures.

Together with migration, a new literary genre emerged that reflects both the works of the Turkish society to which writers belong, as well as the impressions and images from Germany, where they have acquired a new homeland. The pioneers of migrant literature are those who wanted to express themselves literally among the ones, having immigrated to Germany. Emine Sevgi Özdamar is one of the most interesting authors because she has her own style and plays upon words in her works. She transfers the Turkish words directly into German, which is regarded as quite interesting by the German readers. The most outstanding feature that distinguishes Özdamar from other authors is that she has utilized the expressions, sayings, proverbs, and idioms directly into German. This new style makes her an original writer.

Özdamar, discusses the image of women differently from the first generation writers who reflect immigrant women image as workers immigrating to Germany just to make money. Unlike the previous works, there is the image of a woman who goes to Germany as a worker in order to be a good actress, to study theatre.

In this study, information obtained from the work of a female writer between 1966-1975 in both countries Germany and Turkey are presented. It is also investigated whether there are differences between two cultures and historical and social structures remaining in the background. This study aims to investigate images of woman from the perceptive of woman migrant literature writer. So as to reach this aim, the work called 'The Bridge of the Golden Horn' by Emine Sevgi Özdamar is selected. The dates are analyzed with a reader-oriented text analysis approach. The book was read critically by the researchers, and themes related to women's images and roles were determined. In addition, information about the historical and social structure in the background was compiled. In order to contribute to the validity and reliability of the study in accordance with these determined themes and background, the relevant direct quotations were presented. In the analysis of the data, immanent critique was utilized.

The findings show that intertextuality is at the forefront in this work. Özdamar frequently makes references in her work to the writers and poets she has read and presents sections from the works of these writers and poets. She transfers the historical and social background to the reader from the newspaper headlines and articles she memorizes very well. This provides not only news headlines from Turkey and Germany, also offers news from the world press published at that time. In addition to female images, woman's attributes also play an important role in providing information to the reader with a neutral perspective. Özdamar also provides information to readers like a history book, which enables approaching historical and social facts with a neutral identity.

Özdamar reflects many woman images in her work. One of these woman images is Anatolian women who faces difficult living conditions, gives birth to many children, who is obliged to marry her husband's brother when her husband dies, and is depended on her husband as a result of the patriarchal society. Another woman images are women who feel the pressure of their husband even when they are away from him in Germany, and who are forced to send money to their homeland. In this work, the other women image is the prostitutes that are repressed and seen on the other side of the society living under difficult life conditions.

In this study, the European adoration of the Turkish society in those years, the confidence in the products and goods of Europe are demonstrated to the reader. That's to say, besides being a quite important writer of migrant literature; Özdamar is also a good observer presenting readers the images of women, in other words, female portraits that she draws based on the historical and social facts.

Einleitung

Zu untrennbaren Bestandteilen einer Gesellschaft gehört in erster Reihe ‚die Kultur‘, deren vielfältige Elemente die Gesellschaft selbst gestalten. Diese Elemente beeinflussen sich gegenseitig, indem sie die Kultur prägen und im Rahmen der Maßstäbe der Kultur formuliert werden. Die Literatur spiegelt in Werken die Spuren der Kultur, der sie zugehört, wider und ist beauftragt der Gesellschaft Richtung zu geben. Deshalb zeigen literarische Werke die geschichtliche, soziale, wirtschaftliche Seite und Kenntnisse vor dem Hintergrund der Zeit, in der sie geschrieben wurden, zugleich zeigt die Literatur auch, welches Verhalten sie dem Menschen, den Fakten, Ereignissen und anderen Kulturen und Meinungen gegenüber hatte. Auch wenn die Phänomene in den literarischen Werken aus der Perspektive des Autors behandelt zu werden scheinen, spiegeln die darin enthaltenen Urteile, Vorurteile oder Bilder die Eindrücke der Gesellschaft jener Zeit durch den Autor wider. Insofern kann gesagt werden, dass solche Studien Indikatoren der Geschichte sind, da die Bilder in literarischen Werken Licht auf die soziale Struktur werfen. Während Aksan (vgl. 2005: 2) ‚ein Bild‘ als die Übertragung des Dichters, der ein Ereignis, das er beobachtet hat, durch den Filter seines eigenen Geistes widerspiegelt, beschreibt Mutlu (vgl. 2012: 14) jedoch ‚das Bild‘ als Grundelement der Möglichkeit, der Poesie einen Sinn zu geben. ‚Dem Bild‘ ist nicht nur in der Poesie, sondern zugleich auch in Romanen und in anderen literarischen Genres häufig zu begegnen. Mit der Migration türkischer Arbeiter nach Deutschland wird diesen literarischen Genres ein neues literarisches Genre hinzugefügt, ‚die Migrantenliteratur‘.

Die Migrantenliteratur in Deutschland unterscheidet sich von anderen literarischen Genres darin, dass sie Spuren der türkischen Kultur trägt und die deutsche Kultur, der sie eigentlich völlig fremd ist, widerspiegelt. Die Migrantenliteratur wird in drei Gruppen eingeteilt (vgl. Öztürk 1999: 75). Als erste Generation wird die Gruppe der ersten Arbeiter in den 60er Jahren genannt, darunter Schriftsteller wie Aras Ören, Bekir Yıldız, Fakir Baykurt, Güney Dal, Habib Bektas, Nevzat Üstün, Sinasi Dikmen und Yüksel Pazarkaya. Die zweite Generation wird von Schriftstellern wie Alev Tekinay, Aysel Özakın, Feridun Zaimoğlu, Nevfel Cumart, Renan Demirkan, Saliha Scheinhardt, Zafer Şenocak und Zehra Çırak vertreten, die die Kinder der ersten Generation sind, die sich entschieden haben in Deutschland zu bleiben oder zu Bildungszwecken nach Deutschland gegangen sind (vgl. Asutay /Çarıkcı 2015: 22). Unter der dritten Generation, die die deutsche und türkische Literatur überschreitet und als Weltliteratur akzeptiert wird, befinden sich Emine Sevgi Özdamar, Kerim Pamuk, Selim Özdoğan und Orkun Ertener (vgl. Balcı 2010: 80). Diese Schriftsteller sind zu Forschungsthemen geworden, es wird viel über sie geschrieben und auch Magisterarbeiten und sogar Dissertationen handeln von ihnen (Kuruyazıcı 1996, 1997; Ghaussy 1999; Öztürk 1999; İlkılıç 2000; Oraliş 2001; Kocadoru 2003; Ekiz 2007; Herzog 2010; Balcı 2010; Can 2011; Er 2013; Uysal- Ünalın 2016; Balcı /Akgün 2018).

Die Entwicklungen der gesellschaftlichen und sozialen Phänomene haben im Laufe der Jahre auch die Themenbereiche der Migrantenliteratur verändert und geprägt. Das Hauptthema und -problem der ersten Generation begann mit der Migration und war die Anpassung an Deutschland, die dritte Generation dagegen stellte sich in ihren

Werken als Deutsch mit türkischer Herkunft vor. „Diese neue Generation hat angefangen in ihren Erzählungen Ost-West gemischte Sprachspiele zu verwenden (Can 2011: 143)“, das war der Grund des weltweiten Ruhms. Wie Can feststellt, spiegelt die dritte Generation die Spuren der türkischen Gesellschaft wider, zu der sie gehören und auch ihre Eindrücke und Bilder aus Deutschland, wo sie eine neue Heimat erworben haben, und dies machen sie in einem anderen Stil. Die dritte Generation ist unter anderem auch deshalb anders als die erste, weil sie nicht nur aus männlichen Schriftstellern besteht. In den Werken der ersten Generation ist die weibliche Figur immer als Mutter, Liebhaberin oder Ehefrau anzutreffen, doch in der dritten Generation erscheint die weibliche Figur auch in der Identität des Autors. Obwohl bis heute bereits mehrere Werke über Frauen geschrieben worden sind, ist es von großer Bedeutung, dass Frauen über Frauen schreiben und somit eine Selbstkritik darstellen. Auch in dieser Hinsicht ist die dritte Generation mit der ersten zu vergleichen. Deutlich zu sehen ist jedoch, dass die Zahl der Schriftstellerinnen in diesem Genre der Literatur gering ist. Genau aus diesem Grund soll in der vorliegenden Studie die Sichtweise von Frauen, Frauenbildern, verschiedenen weiblichen Rollen in der deutschen und türkischen Gesellschaft im Roman ‚*Die Brücke vom goldenen Horn*‘ von Emine Sevgi Özdamar, einer weltweit bekannten Autorin, untersucht werden. Es wird beabsichtigt, aus dem Blickwinkel einer Schriftstellerin aufzuzeigen, wie sich die Frauenbilder in den Jahren 1966-1975 in Deutschland und in der Türkei darstellten, ob es Unterschiede zwischen den zwei Kulturen gab und vor welchem geschichtlichen und sozialen Hintergrund die Frau, die im Mittelpunkt steht, lebte.

Theoretischer Teil

Die Arbeitslosigkeit und der schwierige Lebensunterhalt in den 60er Jahren in Anatolien brachten die Menschen dazu, in Großstädte und sogar ins Ausland, vor allem nach Deutschland, zu ziehen. Can (2011: 140) definiert die Migration folgendermaßen: „Manchmal aus Notwendigkeit, manchmal aus Anforderungen. Die Migration ist ein politisches Phänomen, das die Fragmentierung von Zeit und Gesellschaft mit der Dominanz seiner historischen politischen Seite verursacht“. Diese Definition betont genau die Notwendigkeit der türkischen Gesellschaft und diese Notwendigkeit führt zur Entstehung eines neuen Genres, nämlich zur ‚Migrantenerliteratur‘. Denn die Migration drückt nicht nur einen Ortswechsel aus, sondern rückt zugleich die gesellschaftlichen Interaktionen und kulturellen Übertragungen in den Vordergrund. In den 60er Jahren haben sich Menschen getraut, in Länder zu ziehen, deren Sprache, Kultur, Lebensweisen ihnen fremd waren, nur um besser leben zu können, oder eine Hochzeitsfeier machen zu können, wenn sie wieder zurückkehren. Doch wie auch Çakır (vgl. 2012: 30) betont, haben Türken, die migriert sind, in Deutschland Probleme erlebt. Die Menschen, die in diesen Jahren als Arbeiter migriert sind, zeigen im Allgemeinen ein Türkenbild derjenigen, die Geld verdienen müssen. Im Werk von Özdamar, einer Schriftstellerin der dritten Generation, ist der Fall anders. Dieses Mal ist es nicht eine Person, die Geld verdienen muss, sondern eine Frau, die als Arbeiterin nach Deutschland will, um eine Theaterausbildung machen zu können und dann

Theaterschauspielerin werden möchte. Die größte Eigenschaft, die Özdamar von anderen Autoren unterscheidet, ist, dass sie die Ausdrücke, Sprüche, Sprichwörter und Redewendungen aus ihrer Muttersprache direkt ins Deutsche übersetzt und in ihre Werke überträgt. Dieser neue Stil macht sie zu einer originellen Schriftstellerin. Diese Aussagen, die den Deutschen fremd sind, sind für Türken, die Deutsch sprechen, leicht verständlich. Der neue Stil von Özdamar, der mit diesen Sprachspielen entstanden ist, wurde von Literaturkritikern akzeptiert und hochgeschätzt. Özdamars Werke sind nicht nur von der deutschen und türkischen Kultur beeinflusst, sondern auch die Werke, die sie in ihrer Kindheit gelesen hat wie Flaubert, Defoe und Dostojewski und dann die, die sie in Deutschland gelesen hat, Kafka, Büchner, Hölderlin, Böll, Joyce, Conrad und Borchert (vgl. Hammond 2016: 4), hatten einen großen Einfluss auf die Schriftstellerin. Im Werk *Die Brücke vom goldenen Horn* wird auch betont, dass Özdamar Brecht (S. 36, 67), Tschechow (S. 38), Engels (S. 89), Gorki (S. 89), Lenin (S. 245) und Marx (S. 252) liest. Nachdem Özdamar nach Deutschland gegangen ist, spielte sie 1976 auf der Ostberliner Volksbühne mit Benno Besson, M. Karge und M. Langhoff. Nach ihren Auftritten auf der Berliner Volksbühne hat sie auch am Pariser, Bochumer, Berliner, Frankfurter und Münchner Theater gespielt. Sie hat in Filmen wie *Happy Birthday Türke*, *Die Reise in die Nacht*, *Eine Liebe in Istanbul*, *Yasemin*, *Freddy Türkenkönig* und *Airport, Rückflug nach Teheran* mitgespielt. Theaterstücke hat sie geschrieben und auch inszeniert. Özdamar lebt seit 1986 als freie Schriftstellerin in Berlin (vgl. Ekiz 2007: 39). Während Topçu (vgl. 2009: 705ff.) betont, dass Özdamar seit 1976 in Deutschland lebt, deshalb die deutsche Sprache gut beherrscht und in ihren Werken einen anderen Sprachstil pflegt als deutsche Schriftsteller, geht Aytaç (vgl. 1997: 1) davon aus, dass Özdamar ihre eigene Kultur in ihren Werken widerspiegelt. Milz (vgl. 2000: 4) beschreibt Özdamar als eine Schriftstellerin, die nicht nur ethnisch-kulturell, sondern gleichzeitig gesellschaftlich geschlechtsspezifischen Bezeichnungen widerspricht und einen ‚Ausschluss von Inklusivität‘ erlebt. Laut Kocadoru (vgl. 2003: 35, 66) zählen Özdamars Werke zur Literatur des heutigen Deutschland; indem sie ihre Themen aus der Türkei und aus Deutschland aussucht und diese mit einem anderen Deutsch ihrem Publikum vorstellt, verwirklicht sie eine interkulturelle Interaktion. Sağlam (vgl. 2006: 68) betrachtet Özdamar als eine Schriftstellerin, die in Deutschland lebt, Deutsch schreibt und das Problem ‚Fremdheit‘ als Hauptthema behandelt. Sakallı (2018: 19) dagegen stellt Özdamar als eine der Schriftsteller vor, die „die Fremdheit überwunden haben und ihre Muttersprache mit der zweiten Sprache zusammen verwenden“ und somit einen neuen Erzählstil schaffen. Dank ihres neuen Stils hat Özdamar mit ihrem Werk *Mutterzunge*, in dem sie vom geteilten Deutschland und Berlin mit ihrer kontroversen Vergangenheit erzählt hat, als erste türkische Schriftstellerin den Ingeborg-Bachmann-Preis erhalten (vgl. Adelson 2002: 328). Dieser Literaturpreis ist ein Beweis, dass Özdamar eine weltweite Schriftstellerin ist. Dementsprechend sind mehrere Werke von Özdamar Thema weltweiter, wissenschaftlicher Untersuchungen geworden (Jankowsky 1997; Milz 2000; Johnson 2001; Lüling 2003; Brandt 2004; Götsche 2006; Littler 2012). Insbesondere wurde der Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* in der Türkei und im Ausland in mehreren wissenschaftlichen Arbeiten behandelt. Als eine der wichtigsten Arbeiten ist die von

Gutjahr (vgl. 2007: 118-125) zu betrachten. Im Jahr 2007 veröffentlichte Gutjahr sein Buch ‚Einführung in den Bildungsroman‘, in dem er neben Goethe, Hermann Hesse und Gottfried Keller auch Özdamar Roman ‚*Die Brücke vom Goldenen Horn*‘ erwähnt. Krause (vgl. 2000: 84) betont in seiner Arbeit, dass Özdamar türkische Sprichwörter und Ausdrücke direkt ins Deutsche übersetzt und somit einen anderen Stil mit einer interkulturellen Perspektive verwendet. In Krauses Arbeit ist das Schattenmotiv interpretiert worden. Mecklenburg (vgl. 2004: 1-21) analysierte in seiner Arbeit ‚die Entfremdung‘ im Roman ‚*Die Brücke vom Goldenen Horn*‘. Außer dem Roman ‚*Die Brücke vom Goldenen Horn*‘ untersuchte Mecklenburg auch die Romane ‚*Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus.*‘ und ‚*Seltsame Sterne starren zur Erde*‘ vor ihrem historischen und sozialen Hintergrund und stellte türkische und deutsche Strukturen heraus. Im Roman ‚*Die Brücke vom Goldenen Horn*‘ schreibt er über lustige Motive und informiert über das türkische Frauenbild. Andererseits betont Theilen (vgl. 2006: 320) in seiner Arbeit, dass Özdamar ihren Ausgangspunkt im Roman ‚*Die Brücke vom Goldenen Horn*‘ von nationaler Literatur zur universalen Literatur nimmt sowie mit unterschiedlichen Identitäten und deren Fakten in der Gesellschaft dem Roman einen dokumentarischen Effekt verleiht. Er bietet auch eine Analyse des historischen Hintergrunds der Einwanderungsliteratur. Boa (vgl. 2006: 530) lenkt in seiner Arbeit die Aufmerksamkeit darauf, dass Özdamar in ihren zwei Romanen (‚*Die Brücke vom Goldenen Horn*‘ und ‚*Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus.*‘) autobiographische Züge verwendet hat und dass sie zwischen zwei Kulturen steht. Es gibt nicht nur Abschnitte des Lebens der Ich-Erzählerin, sondern es werden auch kulturelle Übertragungen von der Türkei und von Deutschland vollzogen. Wagner-Egelhaaf (vgl. 2009: 354) bringt in seiner Arbeit Özdamars Namen mit Goethe und Barthes zusammen. In Webers (vgl. 2010: 38) Arbeit wird untersucht, wie moslemische Frauen zum Arbeiten nach Deutschland gegangen sind und was sie der deutschen Gesellschaft gebracht haben. Dargestellt wird ebenfalls aus der Perspektive einer moslemischen Frau, welche Einstellung die moslemische Gesellschaft zur Sexualität hat. Er betont, dass Özdamar das Bild der türkischen Frau als Frau mit Kopftuch und als Putzfrau somit zerstört hat. Bayrak und Reininghaus (vgl. 2013: 12) untersuchten den Begriff ‚Migration‘ hinsichtlich von Raum und Raumlosigkeit in den Werken ‚*Selim oder die Gabe der Rede*‘ von Sten Nadolny und ‚*Die Brücke vom Goldenen Horn*‘ von Özdamar. Marc Augés Theorie der Raumlosigkeit steht im Vordergrund dieser Kulturstudie, in der Kulturvergleiche beider Romane gemacht wurden. Das Hauptthema der Studie ist die Raumlosigkeit nach der Migration und in deren Folge auch Identitätslosigkeit. In diesem Teil der vorliegenden Arbeit wurden die Schriftstellerin, der theoretische Rahmen und verwandte Studien dargestellt. Im nächsten Teil der Arbeit wird die Methode erläutert.

Methodik

In diesem Teil der vorliegenden Arbeit sind Informationen über das Forschungsdesign und die Datenerhebungsmethode enthalten, die verwendet werden.

Forschungsdesign

Mit der vorliegenden Arbeit wird bezweckt, aus dem Blickwinkel der Schriftstellerinnen, die eine Minderheit innerhalb der Migranteliteratur bilden, das Frauenbild einer Frau darzustellen. Ein weiteres Ziel der Arbeit ist, neben den Frauenbildern der sogenannten Zeit auch die soziokulturelle Lage in Deutschland und in der Türkei darzustellen. Dementsprechend wurde der Roman *„Die Brücke vom Goldenen Horn“* von Emine Sevgi Özdamar ausgewählt. Gemäß der Validität und Zuverlässigkeitskriterien der Studie wurden qualitative Daten verwendet. Die Arbeit wurde mit einem leserorientierten Ansatz zur Textanalyse analysiert, der einer der qualitativen Forschungstypen ist. Das Werk ist von zwei Forscherinnen durchgelesen und interpretiert worden, so dass die Themen des Werkes in den Vordergrund gebracht worden sind. Die hervorgebrachten Themen wurden untereinander verglichen und mit direkten Zitaten aus dem Werk unterstützt. Filizok (vgl. 2005: 12), der die Textanalyse nicht nur auf den Gedanken beschränkt, den der Autor dem Leser vermitteln möchte, sondern auch daran interessiert ist, wie der Autor mit dieser Idee umgeht, definiert die Textanalyse als „Versuch, die Gedanken und Gefühle im Text zu erfassen und zu entdecken, wie der Autor diese Gedanken ausdrückt und wie er uns seine Emotionen durch die Möglichkeiten der Sprache vermittelt (Filizok 2005: 12)“. Im Werk werden die Ansicht, Gefühle und Gedanken der Frauen und zugleich die soziokulturellen Ereignisse in Deutschland und in der Türkei durch die Auffassung einer Frau vorgestellt. Bei der werkimmanenten Interpretation sind die Bilder der Ereignisse, die der Leser erhalten hat, thematisiert worden und mit direkten Zitaten aus dem Werk dargestellt worden.

Datenanalyse

Die Daten der Arbeit sind aus dem Roman namens *„Die Brücke vom Goldenen Horn“* der Schriftstellerin Emine Sevgi Özdamar erhoben. Der Roman ist von den Forscherinnen der vorliegenden Arbeit kritisch gelesen worden und dementsprechend wurden Motive von Frauenbild und -rollen aus dem Roman herausgearbeitet. Darüber hinaus wurden einige Informationen der Schriftstellerin über die historische und soziale Struktur in Deutschland und in der Türkei, die im Hintergrund angedeutet werden, zusammengestellt. Um zur Validität und Zuverlässigkeit der Studie in Übereinstimmung mit diesen festgelegten Themen und Hintergründen beitragen zu können, werden direkte Zitate aus dem Roman vorgestellt. Die Daten wurden durch eine werkimmanente Textanalyse erreicht. Die Werkimmanente Textanalyse oder die sogenannte Werkimmanente Interpretation ist eine methodische Richtung der Literaturwissenschaft. Laut Schlingmann (vgl. 1985: 91f.) bedeutet eine Werkimmanente Textanalyse, nicht ein literarisches Werk ohne biographische und historische Kenntnisse aus sich selbst heraus zu erklären, sondern der Nachweis soll manifestieren, dass und wie es in sich selber stimmt.

Ergebnisse

Das Werk *Die Brücke vom Goldenen Horn* von Emine Sevgi Özdamar besteht formal gesehen aus zwei Teilen. Der erste Teil des Romans heißt *Der beleidigte Bahnhof*, in diesem Teil erzählt Özdamar, wie sie mit 17 Jahren nach Deutschland ging und dort arbeitete, um eine Theaterausbildung machen zu können. Im zweiten Teil namens *Die Brücke vom Goldenen Horn* beginnt die Geschichte in Istanbul und setzt sich anschließend mit Abschnitten aus Anatolien fort. Von dort geht es wieder nach Istanbul, bis die Hauptfigur in den Zug nach Deutschland steigt. Obwohl sich der Roman mit dem Leben der Schriftstellerin überschneidet, ist die Hauptfigur ohne Identität. Im ganzen Roman wird der Name der Hauptfigur nicht erwähnt. Die Schriftstellerin wollte vielleicht somit Verallgemeinerungen über das Leben mehrerer Frauen treffen, in dem sie sich selbst aber verbergen konnte. Bemerkenswert ist auch, dass außer der Hauptfigur alle anderen Figuren eine Identität haben. Ein weiteres bemerkenswertes Detail in diesem Roman ist, wie die Hauptfigur ihre Jungfräulichkeit verliert. Der Roman teilt dem Leser mit, wie man sich physisch und geistig ändert, wenn man die Jungfräulichkeit verliert. Und dabei reifer wird, den eigenen Blickwinkel ändert, stärker wird, sich für die Gesellschaft befleißigt und zum Wohle der Menschheit arbeiten muss. Im Vordergrund des Romans steht die Intertextualität. Özdamar nennt mehrmals die Autoren und Dichter, die sie gelesen hat und bietet auch Ausschnitte aus ihren Werken. Historische und soziale Hintergründe bringt sie in gut auswendig gelernten Schlagzeilen hervor. In diesen Schlagzeilen wird nicht nur über die Türkei und Deutschland berichtet, sondern auch die Weltpresse dieser Zeit erwähnt. Während die Schriftstellerin von den politischen Ereignissen an den türkischen Universitäten der 70er Jahre erzählt, stellt sie auch ihre eigene politische Haltung dar. Ihre sozialistische Haltung bringt sie dazu, nach Anatolien zu fahren, um den armen Bauern helfen zu können, sich besser zu äußern. Sie trägt das Leben der Bauern, das unter schwierigen Bedingungen stattfindet, in die Zeitungsartikel. Sie fühlt sich wegen der Armut der Menschen schuldig, weil sie aus einer bürgerlichen Familie stammt, weil sie keine finanziellen Probleme hat und erwähnt auch deshalb im Roman das Geld nicht so oft. Sie bemüht sich um arme Menschen, sie wird sogar wegen ihrer Meinungen in Haft genommen, aber wegen ihres Traums vom Theater vermeidet sie alle möglichen Schwierigkeiten. Und auch nur aus diesem Grund verlässt sie ihre eigene Heimat und kehrt nach Deutschland zurück.

Özdamar lässt im Roman nicht nur die Kultur, in der sie geboren und aufgewachsen ist widerspiegeln, sondern gibt auch Beispiele aus der deutschen Kultur, die ihr eigentlich fremd ist. Es gibt so manches in beiden Kulturen, was Özdamar nicht akzeptiert, worüber sie sich Gedanken macht, was ihr fremd ist. Somit erlebt auch Özdamar das Identitätsproblem, das das Hauptproblem der zweiten Generation war. Dieser Fakt ist im Roman von Anfang an zu bemerken. Das wichtigste Symbol der zweiten Generation wird mit der Brücke als Metapher dargestellt (vgl. Kocadoru 2004: 35), damit wird die Identitätsverwirrung und wie Özdamar zwischen zwei Ländern steckengeblieben ist gezeigt. Özdamar vergleicht sich mit der Brücke; mit einem Fuß in der Türkei und mit dem anderen in Deutschland, eine Doppelidentität (vgl. Cengiz 2010: 191). Die Verwirrung zwischen zwei Kulturen erlebt sie am meisten bei dem Thema

Jungfräulichkeit. Mit anderen Worten war Sexualität das wichtigste Thema zwischen den Kulturen. Özdamars traditionelle türkische Identität ließ sie ständig daran erinnern, dass sie vor der Hochzeit mit keinem Mann Sex erleben sollte und dieses Gewissen war überall mit ihr, wie ein Schatten. Doch solange sie in Deutschland lebte, fühlte sie sich wie eine Deutsche, frei und weit entfernt von den Traditionen. Sie möchte mit dem Mann zu schlafen, der ihr gefällt, für den sie etwas empfindet. Auch anderen türkischen Frauen versucht sie aufzuerlegen, dass sie ihre Jungfräulichkeit aufgeben sollten. In dieser Krise der sexuellen Identität lernt sie sehr viele Männer kennen, bleibt aber immer unter dem Druck der türkischen Identität. Die Identität, die ihr sagt, dass sie nur eine gute Theaterschauspielerinnen werden kann, wenn sie ihre Jungfräulichkeit verliert und die Identität, die ihr sagt, sie soll sich bis zur Hochzeit schützen. Diesem Konflikt zwischen den zwei Identitäten kann man im Roman folgendermaßen begegnen:

Unser kommunistischer Heimleiter hatte einen guten Freund, Ataman. Wenn wir aus dem Bus stiegen, streckte er uns seine Hände entgegen, damit wir im Schnee nicht ausrutschten, wir kicherten, nahmen aber nicht seine Hand. Dann lachte Ataman und sagte: »Sonst gehen eure Diamanten verloren, oder? Diamanten, Diamanten, Mädchen, gebt eure Diamanten her!« Immer wenn wir Ataman sahen, lachte er und sang: »Diamanten, Diamanten, wann gebt ihr eure Diamanten her?« Er rief auch: »Diamanten muss man wie Kleingeld ausgeben« (Özdamar 1998: 56).

Özdamar betont in ihrem Werk mehrmals das Thema Jungfräulichkeit, indem sie die Jungfräulichkeit als einen Diamanten beschreibt. Nach großen Kämpfen mit ihrem Gewissen nimmt sie sich vor ihren Diamanten loszuwerden. Diese Gefühle drückt Özdamar wie folgt aus;

Ich wollte endlich meinen Diamanten hergeben. Ich dachte, bevor ich nach Istanbul zurückkehre, muss ich mich in Berlin vor diesem Diamanten retten. Engel hatte ihren Diamanten hergegeben, Gutsio hatte keinen Diamanten mehr, oben in der sechsten Etage das Mädchen mit dem toten Embryo hatte auch keinen Diamanten. Und alle zogen genauso wie ich ihre Mäntel an und aus und konnten die Türe aufmachen. Briefe öffnen. Eine Zigarette rauchen. Ein Licht ausmachen. Makkaroni schmeckten ihnen weiter. Sie konnten sich im Kino auch ohne Diamant einen Film ansehen. Ich lag im Bett und schwor mir bei den an der Wand vorbeifahrenden Autoscheinwerfern, dass ich mich vor meinem Diamanten retten würde (ebd.: 117).

Im Werk ist deutlich zu sehen, dass Özdamar sehr oft ihre Meinung über die Jungfräulichkeit schildert. Sie ist zwischen den Gedanken steckengeblieben, die Jungfernhaut verlieren oder den Diamanten retten? (mehr dazu siehe ebd.: 52ff., 70 und 99). Özdamar, bringt auch den Kampf gegen ihr Gewissen zum Ausdruck, sie erklärt dem Leser mit folgenden Worten, dass sie ihre Jungfräulichkeit als übermäßig und unnötig ansieht, als etwas, dass sie loswerden muss:

Ich saß im Kino und dachte nur, wie ich es schaffen könnte, mich heute Abend von meinem Diamanten zu befreien. Der Film war alt, er riss ein paarmal, und im Kino gingen kurz die Lichter an, bis man den Film wieder geklebt hatte. Auch die Tonspur war zerkratzt, aber ich hörte sowieso nicht dem Film, sondern nur den drohenden Sätzen in meinem Kopf zu: Du Nutte, wenn du dich nicht heute Abend von deinem Diamanten befreist, wirst du dich nie retten, dann wirst du als Jungfrau heiraten und dich als Jungfrau einem Mann verkaufen. Ich machte Pläne im Kopf, wie ich den hinkenden Sozialisten dazu bringen könnte, mich heute Abend von meinem Diamanten zu befreien (ebd.: 156).

Özdamar macht dem Leser in der ersten Hälfte deutlich, wie wichtig die Jungfräulichkeit in der türkischen Kultur ist. Obwohl Özdamar denkt, dass sie die Jungfräulichkeit loswerden muss, macht sie sich Gedanken darüber, dass ihr Leben sich verändern wird. In dem Roman, in dem eigentlich ihr eigenes Leben erzählt wird, wird ein Verfremdungseffekt benutzt. Die Erzählerin nimmt immer, wenn sie einem Mann näherkommt, auf einmal eine neutrale Erzählperspektive ein. Es ist bemerkenswert, dass die Ich-Erzählerin plötzlich zu einem personalen Erzähler wird. Özdamar erzählt von ihrem ersten Geschlechtsverkehr, den sie mit ihrer ersten Liebe Jordi hatte, aus der dritten Person Singular. Sie verhält sich so, als ob nicht sie mit Jordi zusammen sei, sondern jemand anders. Sie tut so, als ob sie ihre Jungfräulichkeit, die sie lange Zeit als Diamanten beschrieben hat, nicht mit Jordi verloren hätte. Aus diesem Grund ist Özdamar anders als die meisten türkischen Frauen der 70er Jahre, sie bricht das Tabu ‚kein Sex vor der Hochzeit‘. Außerdem ist Özdamar von der ersten Frauengeneration zu unterscheiden, denn sie war nach Deutschland gegangen, um eine Theaterausbildung zu machen. In der ersten Generation war die Frau immer in Deutschland, damit sie viel Geld verdient, was meistens unter schlechten Bedingungen geschah, und dieses Geld musste sie ihrer Familie schicken. Hier nun eine Frau, die für eine Theaterausbildung nach Berlin kam und eine gute Theaterschauspielerin werden wollte. Diese junge Frau war sogar auch in anderen europäischen Ländern.

Im Roman zeigen sich mehrere Frauenbilder. Im ersten Teil des Romans wird nicht nur von Özdamar erzählt, sondern von mehreren Frauen, die ihre Familien in der Heimat zurückgelassen haben, um Geld zu verdienen, junge Mädchen, die zum Studieren gekommen sind, werden im ‚Wonaym‘ beschrieben. Özdamar hat diese Frauen meistens in zwei Gruppen geteilt:

Wenn unser kommunistischer Heimleiter mit einer Frau sprach, fing er seine Sätze immer mit dem Wort »Zucker« an. Wenn er zu mehreren Frauen sprach, sagte er »Zuckers«. »Zuckers, geht, setzt euch hin, ich komme gleich«, »Zucker, hier ist ein Brief für dich.« Die Frauen, die ihn liebten, fingen auch miteinander an, sich mit »Zucker« und »Zuckers« anzusprechen. Die Frauen, die ihn nicht liebten, sagten nicht »Zucker« zueinander. So teilte sich langsam das Frauenwonaym auf in die Frauen, die »Zucker« sagten, und in die Frauen, die nicht »Zucker« sagten. [...] Auch der Morgenbus, der uns zur Fabrik brachte, teilte sich in zwei Frauengruppen auf. Die Frauen, die nicht »Zucker« sagten, sondern »Esels, legt euch hin!«, setzten sich jetzt als Gruppe vorne in den Bus, und die, die »Zucker« sagten und Esels waren, hinten in den

Bus. [...] So teilten sich langsam auch in der Fabrik die Frauen in die, die in der Toilette schliefen, und in die, die in der Toilette nicht schliefen (ebd.: 36f.).

Özdamar beschreibt die Frauen, die nach Deutschland kamen und dort in Fabriken wie Roboter arbeiteten mit folgenden Sätzen:

In der Arbeitshalle gab es nur Frauen. Jede saß da allein vor einem grüngefärbten Eisentisch. Jedes Gesicht schaute auf den Rücken der anderen. Während man arbeitete, vergaß man die Gesichter der anderen Frauen. Man sah nur Haare, schöne Haare, müde Haare, alte Haare, junge Haare, gekämmte Haare, ausfallende Haare (ebd.: 25f.).

Das Frauenbild in Özdamars Werk beschreibt die Frau, die zum Arbeiten nach Deutschland geht, dieses Bild ähnelt den Bildern von Bekir Yıldız (1995) in den Werken ‚*Sahipsizler*‘ und ‚*Motorize Köleler*‘. Während Bekir Yıldız von Männern erzählt, die wie Roboter ständig arbeiten, erzählt Özdamar von Frauen, die genauso hart arbeiten. Frauen, die sich während der Arbeit nicht ins Gesicht schauen, werden wie Roboter dargestellt. Der einzige Unterschied zwischen den arbeitenden Frauen sind ihre Haare. Wie auch im obigen Zitat zu erkennen ist, hat Özdamar mit diesen verschiedenen Haaren unterschiedliche Frauenbilder geschildert. Nämlich junge, ältere, gepflegte, ungepflegte, kummervolle Frauen, die in Deutschland arbeiten mussten.

Im zweiten Teil des Romans ist die Schriftstellerin zurück in der Türkei und beschreibt dem Leser nun verschiedene Frauenbilder aus der Türkei. Im Teil ‚*Stimmen der Mütter*‘ stellt Özdamar das Mutterbild durch ihre eigene Mutter dar.

Tante Topus kam und sagte: »Schämst du dich nicht vor Allah? Du hast deine Mutter krank gemacht.« - »Weißt du, wie viele Menschen jetzt vor Hunger sterben?« fragte ich Tante Topus. »Wirst du denn die Welt retten?« - »Ja«, sagte ich, »ich will die Welt retten.« - »Wenn du die Welt retten willst, warum machst du deine Mutter krank? Ist sie nicht auch von dieser Welt?« (ebd.: 282).

Meine Mutter sah die leere Wohnung, ich sagte: »Es war eine Kleinbürgerwohnung.« - »Ich weine für dich, weil ich weiß, dass du später sehr bereuen wirst, was du getan hast« sagte sie (ebd.: 315f.).

Özdamar war dagegen, dass das arme Volk, das sie in Anatolien erlebt hatte, so viele Kinder zur Welt bringt. Auch sie selbst hatte zwei Abtreibungen hinter sich. Ihrer Meinung nach war es sinnlos, Kinder auf diese Welt zu bringen,

Ich wurde wieder schwanger, aber wir sagten: »Kein Kind für diese kaputte Gesellschaft« (ebd.: 295).

Mit Hilfe einer idealistischen Ärztin vermittelt die Schriftstellerin in dem Roman, wie oft und warum die Frauen in Dörfern so viel gebären:

Im Dorfgemeinderaum hatte eine Ärztin um sich die Bäuerinnen versammelt und wollte ihnen allen eine Spirale als Verhütungsmittel einsetzen. Die Bäuerinnen genierten sich und lachten. Die Ärztin sagte: »Die Welt geht zum Mond, und ihr macht so viele Kinder wie die Hühner, und kein Küken bekommt etwas Richtiges zu essen« (ebd.: 261).

In der türkischen Gesellschaft hat der Mann das Wort, die Frauen gehorchen ihren Männern, patriarchalisch geprägte Frauen in Anatolien werden in den folgenden Sätzen von Bäuerinnen dargestellt:

Die Bäuerinnen sagten: »Lass noch einen Sommer vorbeigehen, wir müssen erst unsere Männer fragen« (ebd.: 261)

Den damaligen Sitten in Anatolien entsprechend wurden viele Frauen, deren Mann verstorben ist, dazu gezwungen ihren Schwager zu heiraten. Im Folgenden drückt Özdamar aus, wie sie mehrmals verheiratete Frauen mit berühmten Schauspielerinnen vergleicht:

Frauen, die viele Männer hatten, erinnerten mich an die Hollywoodschauspielerinnen Zsa Zsa Gabor, Liz Taylor und an türkische Bäuerinnen. Deren Ehemänner gingen in die Großstadt arbeiten, arbeiteten dort als Lastträger oder Bauarbeiter, schliefen auf der Baustelle, starben jung oder starben im Krieg, und ihre Frauen gab man ihren Brüdern zur Frau. So hatten die türkischen Frauen aus den Dörfern auch viele Ehemänner (ebd.: 91).

Özdamar betont, dass das Leben der anatolischen Frau schwierig genug war und dazu kam noch, dass die trauernde Hinterbliebene ihren Schwager heiraten musste. Die anatolische Frau steht auch in Deutschland unter Druck, auch wenn ihr Mann nicht dabei ist. Davon erzählen die Frauen im Wonaym:

Ich übte meine Sätze im Bus, und abends im Wonaym merkte ich, dass auch die anderen Frauen irgendetwas übten. Eine übte, wie sie ihren Weg aus dem Stadtzentrum zurückfindet. Sie ging dort öfter in die Kaufhäuser und hatte eines Abends ihren Weg verloren, weil im Berliner Winter die Dunkelheit sehr schnell herunterkam. Zuerst hatte sie geweint, dann sagte sie zu sich, um sich zu beruhigen: »Gut, dass mich zu Hause kein Mann erwartet. [...] Eine andere Frau übte, auf einer Rolltreppe rückwärts zu laufen. Auch sie sagte: »Gut, dass ich keinen Mann habe, wenn er mich so sehen würde, würde er mir meine Haare ausreißen.« Jede Geschichte endete mit einem Mann. [...] Die eine Gruppe der Frauen sagte: »Gut, dass wir keinen, Mann haben ...«, die anderen sagten: »Leider haben wir - keinen Mann ...« Aber jeder Satz, egal, ob er mit »gut« oder

»leider« anfang, gebar immer einen Mann. Das Wort »Mann« war wie ein großer Kaugummi, den sie gemeinsam kauten (ebd.: 64f.).

Türkische Männer in Deutschland waren dermaßen an die patriarchische Gesellschaft gewohnt, dass sie sich bei alleinstehenden türkischen Frauen in einige Dinge einmischten. Dieses Gefühl war den Frauen von der Türkei bekannt, aber jetzt taten es fremde türkische Männer in Deutschland. Özdamar erwähnt diese Situation wie folgt:

Obwohl die alleinstehenden Frauen schon länger als ein Jahr in diesem Wohnheim wohnten, fingen die Ehepaare sofort an, sich um die Ehre der Frauen im vierten, fünften und sechsten Stock zu kümmern. Manche der alleinstehenden Frauen hatten nach ihrer Meinung ihre türkische Ehre in Berlin wie ein Kleid ausgezogen, und besonders die Männer wollten ihnen dieses Kleid wieder anziehen (ebd.: 109).

Özdamar beschreibt in ihrem Roman mehrere Frauenbilder. Eines dieser Bilder ist die Frau, die aufgrund von Armut ein schwieriges Leben hat und deshalb auf den Strich gehen muss:

»Woher kommst du, meine Schöne, so spät in der Nacht?« Gut, sollen sie doch denken, dass ich eine Hure bin, dachte ich plötzlich. Huren hatten auch Mütter gehabt wie ich. Und ein Mädchen, das richtig arm war, konnte sich innerhalb von zwei Tagen in der Hurenwelt wiederfinden. Nur zwei Tage Hunger, zwei Tage ohne Bleibe und keine zwei Menschen, die ihr helfen konnten, das reichte. Dann klopfte ein Mädchen an die Tür eines Herrenhauses (ebd.: 209f.).

Özdamar teilt in ihrem Roman mit, was sie alles über Prostituierte erfahren hat. Beim Vergleich von Prostituierten in der Türkei und in Deutschland bringt sie den kulturellen Unterschied folgendermaßen in den Vordergrund:

Unten auf der Straße standen Huren. Es regnete, und sie stellten sich in die Haustüren. Wenn eine Hure einen zu großen Busen hatte, stand ihr Busen etwas vor, und der Regen fiel zwischen ihre Brüste. Die älteren Huren, sogar 60-70jährige Frauen, trugen Hüte und zu viel Lippenstift. [...] Bremsende Autoreifen spritzten den Regen auf die Miniröcke der Huren. Manchmal hatte eine Hure einen kleinen Hund. Auch diese Hunde waren nass vom Regen, schüttelten ständig ihre Köpfe und Körper und machten mit dem Regenwasser die Beine der Huren nass. Rezzan und Gül wiederum machten die Huren vom Fenster aus nass. Sie schütteten ein Glas Wasser über die Huren und zogen sich danach schnell ins enge Zimmer zurück. Dann saßen sie im Bett, lachten und gossen nach einer halben Stunde noch einmal ein Glas Wasser über eine Hure und über ihren Hund. Die Huren schimpften, ihre Hunde bellten. An einer Bushaltestelle fuhr gerade ein Bus ab. Dann kam ein Mann, wartete auf den nächsten Bus, während eine Hure mit ihrem Kunden aus dem Hotel herauskam (ebd.: 87).

Im Gegensatz zu den Prostituierten in Deutschland, schildert sie die in der Türkei wie folgt:

Die alten Huren saßen an einem Ofen, die jungen erzählten. Es war kalt, deswegen trugen viele Huren kurze Socken aus Wolle und Wollwesten. Jede Hure hatte zwei Betten, eins war ihr eigenes Bett, das Bett einer Prinzessin, groß, mit einer schönen Bettdecke, das andere war ihr Arbeitsplatz (ebd.: 288).

Neben diesen unterschiedlichen Frauenbildern im Roman, wird auch dargestellt, wie ein junges Mädchen das nach Deutschland geht, zwischen zwei Kulturen stecken bleibt und u.a. einen Kulturschock erlebt. In den folgenden Zitaten ist diese Situation deutlich zu sehen:

Ich hatte in Berlin noch keinen deutschen Offizier oder Soldaten gesehen. Die einzigen Uniformen, die ich gesehen hatte, waren weiße oder graue Kittel in der Fabrik (ebd.: 71f.).

Ich lief einmal mit einer türkischen Studentin zum Café Steinplatz und hatte meinen Arm in ihrem Arm. Sie sagte zu mir: »Nimm deinen Arm weg, sonst werden sie glauben, dass wir lesbisch sind.« Ich war früher in Istanbul mit Frauen immer Arm in Arm gelaufen, aber niemand dachte dabei an Lesben. Auch Männer liefen dort Arm in Arm (ebd.: 154).

Zur selben Zeit, in der die Schriftstellerin Kulturschocks in Deutschland erlebte, gab es in der Türkei ein großes Interesse an Europa. Europa gesehen und erlebt zu haben, eine Ware aus Europa zu besitzen, all dies wurde als etwas Besonderes empfunden. Die Bewunderung der türkischen Gesellschaft gegenüber Europa wird im Folgenden dargestellt:

Ich saß neben meinem Vater, und er sagte zu einer Frau, die hinten saß: »Das ist meine Tochter, sie kommt gerade aus Deutschland, sie hat Europa gesehen.« Die Frau antwortete: »Europa gesehen zu haben ist eine feine Sache. Man sieht einem Menschen im Gesicht an, dass er Europa gesehen hat. Die Europäer sind fortschrittlich, wir treten mit unseren Füßen auf der Stelle und bewegen uns einen Schritt vor und zwei Schritte zurück« (ebd.: 103).

Europäisches Aspirin heilte Herzkrankheiten. Bei europäischen Stoffen konnte man aus 40 Metern Entfernung erkennen, wie gut sie waren. Europäische Schuhe konnten nie kaputtgehen. Europäische Hunde hatten alle in den europäischen Hundeschulen studiert. Europäische Frauen waren echte Blondinen. Europäische Autos machen keine Unfälle (ebd.: 242).

Özdamar beschreibt dem Leser im Roman neben verschiedenen Frauenbildern, Kulturschocks und Bewunderung für Europa auch wichtige historische und soziale Ereignisse der Zeit in Deutschland und in der Türkei. Der Roman gleicht einem historischen Werk, indem es über Historisches und Soziales informiert. Im Folgenden einige Zitate, in denen dies der Fall ist:

In den Zeitungen gab es oft Fotos von dem regierenden Parteichef Demirel, der z.B. neben dem amerikanischen Präsidenten Johnson stand, sie schwitzten nicht (ebd.: 199).

Zwischen Asien und Europa gab es damals, 1967, noch keine Brücke (ebd.: 215).

Neben politischen Nachrichten aus der Türkei wird dem Leser auch mitgeteilt, wie das Leben dort damals aus sozialer Hinsicht zu betrachten war.

Die Armut lief wie eine ansteckende Krankheit durch die Straßen. Ich schaute auf die Armen wie auf Pestkranke und konnte nichts für sie tun (ebd.: 222).

Vieles wird im Roman ineinander verwoben erzählt, das alltägliche Leben der Erzählerin und politische Ereignisse der Zeit:

Wir standen vor dem dritten Treppeneingang und machten das Licht an. Er schob meine Bluse hoch, die Bluse mit den gelben Blumen, die ich getragen hatte als der Berliner Student Benno Ohnesorg beim Schach-Besuch in Berlin getötet worden war (ebd.: 227).

Die obigen Zitate und die folgenden Zitate aus dem Werk zeigen, wie unmittelbar die politischen Nachrichten im Roman in den Vordergrund gestellt werden:

De Gaulle will in die Türkei kommen. Die türkische Regierung ließ für de Gaulles Länge ein Bett bauen (ebd.: 248).

Im Roman von Özdamar werden mehrere historische und soziale Hintergründe auch indirekt beschrieben. Dementsprechend sind nur wenige direkte Zitate aus dem Roman hervorzuheben. Auch die Armut des anatolischen Volkes und ihre schwierigen Lebensbedingungen werden im Roman dargestellt:

In der Stadt [Hakkari] gingen wir für unsere Reportage auf die Suche nach Bauern, die drei Tage lang zu Fuß aus den verhungerten Dörfern hierhergelaufen waren, um Mehl zu kaufen. Einen fanden wir, er war dünn wie eine Nadel, seine Augen lagen tief in seinem Gesicht. Auf seinem Rücken trug er einen schweren Sack Mehl, er wollte sich gerade zu dem verhungerten Dorf auf den Weg machen. Als wir mit ihm sprachen,

sahen wir hinter einem Gebüsch wieder unsere sechs Zivilpolizisten. Der Bauer sagte: »Wir haben die Blätter von den Bäumen gegessen wie die Tiere, aber jetzt sind auch keine Blätter mehr da. Wir sind tot, meine Tochter. Keiner gibt uns eine Hand. Wir haben in dieser blinden Welt den Jüngsten Tag gesehen. Die Kinder sind gestorben wie Blüten, die der Wind von den Zweigen weht. Sagt dem Staat, er soll uns aus den Helikoptern Gift herunterwerfen. Wir werden es essen und dann alle sterben. Das ist mein Wunsch vom Staat. Schreib das, meine Tochter« (ebd.: 271).

Mit direkten und indirekten Zitaten aus dem Roman ‚*Die Brücke vom Goldenen Horn*‘ von Özdamar wurde versucht, verschiedene Frauenbilder darzustellen. Es wurde versucht hervorzuheben, aus welcher Blickweise die türkische Gesellschaft der Frau gegenüber handelt. Auch unterschiedliche Kulturen und dementsprechende Kulturschocks sowie historische und soziale Ereignisse in Deutschland und in der Türkei wurden mit Zitaten aus dem Roman dargestellt. Am Ende der vorliegenden Arbeit wird eine allgemeine Bewertung vorgenommen.

Schlussfolgerung

In dieser Arbeit wurde versucht, in dem Roman ‚*Die Brücke vom Goldenen Horn*‘ von Özdamar, die eine Schriftstellerin der Migrantenliteratur ist und deren Romane autobiographische Züge aufweisen, unterschiedliche Frauenbilder herauszustellen. Neben den Frauenbildern im Roman spielt auch die Bereitstellung von Informationen für den Leser eine wichtige Rolle. Diese Informationen werden mit einer neutralen Perspektive der Schriftstellerin übermittelt. Sie steht den sozialen und historischen Ereignissen und Fakten dieser Jahre empfindungslos gegenüber. Weil ihre Herangehensweise an historische und soziale Ereignisse neutral ist, bietet Özdamar ihren Lesern Kenntnisse wie aus einem historischen Roman. Es treten mehrere Frauenfiguren und -bilder im Roman auf. Kurz zusammengefasst könnte man die aufgetretenen Frauenbilder folgendermaßen darstellen: Frauen aus Anatolien, die unter schwierigen Lebensbedingungen leben, mehrere Kinder zur Welt bringen, Frauen die ihren Schwager heiraten müssen, wenn der Ehemann stirbt und Frauen in patriarchalischen Gesellschaften. Migrantinnen, die den Druck ihres Mannes, auch wenn sie allein in Deutschland sind, spüren, wo dann noch türkische Männer in Deutschland sich zu Ehrenwächtern dieser Frauen erklären und die Frauen, die dazu gezwungen sind, wie mechanische Sklavinnen Geld in ihre Heimat zu schicken. Prostituierte, die unter schwierige Lebensbedingungen gedrängt werden und als andere Seite der Gesellschaft gesehen werden. Frauen, die sich um ihre Kinder Sorgen machen, ihretwillen auf sie verzichten. Frauen, die für ihre Träume endlos arbeiten und sogar ihre Heimat verlassen. Frauen, die für arme Menschen und Menschen unter schwierigen Bedingungen argumentieren, dass alle Menschen das Recht dazu haben unter guten Bedingungen leben zu können. Und sich aufgrund ihrer eigenen besseren Lebensbedingungen schlecht fühlende Frauen. All diese Frauenbilder werden dem Leser dargestellt. Während Özdamar Spuren dieser Frauen beschreibt, wird den Lesern auch von den historischen und sozialen Fakten dieser Zeit in Deutschland und in der Türkei erzählt. Der damalige Präsident, wichtige Ereignisse in der Türkei und auf der Welt werden mit

Hilfe von Zeitungsüberschriften neutral dargestellt. Darüber hinaus erwähnt Özdamar die intensive Armut in Anatolien, die Frauen, die viele Kinder zur Welt bringen, und deren Kinder unter Hunger leiden. Auch von der Bewunderung gegenüber Europa in dieser Zeit wird erzählt, und wie vertrauensvoll die türkischen Menschen europäischen Produkten gegenüber waren. Im Endeffekt hat Özdamar neben ihrer schriftstellerischen Seite auch eine sehr gute Betrachterseite, die sie ihre Leser mitspüren lässt.

Literaturverzeichnis


- Adelson, Leslie A.** (2002): The Turkish Turn in Contemporary German Literature and Memory Work. *The Germanic Review: Literature, Culture, Theory* 77. 326-338.
- Aksan, Doğan** (2005): Şiir Dili. *Dil ve Edebiyat Dergisi* 1. 1-13.
- Asutay, Hikmet/ Çarıkçı, Tuğba** (2015): Göçün Ellinci Yılında Almanya'da Yükselen Değer: Türk-Alman Göçmen Yazını. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 5. 17-32.
- Aytaç, Gürsel** (1997): Sprache als Spiegel der Kultur. Zu Emine Sevgi Özdamars Roman Das Leben ist eine Karawanserei. Mary Howard (Hg): *Interkulturelle Konfigurationen. Zur deutschsprachigen Erzählliteratur von Autoren nichtdeutscher Herkunft*. München: Iudicium Verlag.
- Balci, Umut** (2010): *Transkulturelle Dimensionen der Deutschsprachigen Literatur Türkischer Migranten und ihre Vermittlung im DaF-Unterricht*. Doktorarbeit. Adana Çukurova-Universität Sozialwissenschaftliches Institut.
- Balci, Umut/ Akgün, Medeni** (2018): Emine Sevgi Özdamar'ın Mutterzunge Adlı Eserindeki Kalıp İfadeler ve Türkçe Çevirisindeki Karşılıkları. *Social Sciences Studies Journal* 4. 2097-2103.
- Bayrak, Deniz/ Reininghaus, Sarah** (2013): Die Darstellung türkischer Migration zwischen Ort und Nicht-Ort. Züge und Bahnhöfe in Sten Nadolnys Selim oder Die Gabe der Rede und Emine Sevgi Özdamars Die Brücke vom Goldenen Horn. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* 29. 11-33.
- Boa, Elizabeth** (2006): Özdamar's Autobiographical Fictions: Trans-National Identity and Literary Form. *German Life and Letters* 59. 526-539.
- Brandt, Bettina** (2004): Collecting Childhood Memories of the Future: Arabic as Mediator Between Turkish and German in Emine Sevgi Özdamar's Mutterzunge, *The Germanic Review: Literature, Culture, Theory* 79. 295-315.
- Can, Özber** (2011): Göçmen Yazın Süreci Çerçevesinde Feridun Zaimoğlu ve Anlatısı. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD)* 25. 139-156.
- Cengiz, Semran** (2010): Göç, Kimlik ve Edebiyat. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks* 2. 185-193.
- Çakır, Mustafa** (2012): *Türklerin Alman Kültüründeki İmajı*. Hg. v. Zehra Gülmüş. Türk Alman İşgücü Anlaşması'nın 50. Yılında Almanya Türkleri. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ekiz, Tefik** (2007): Avrupa Türk Edebiyatı ve Bir Temsilcisi: Emine Sevgi Özdamar. *Çankaya University Journal of Arts and Sciences* 1. 33-47.
- Er, Mutlu** (2013): Yüksel Pazarkaya'nın 'Mediha' Adlı Eserinde Türk Kadını İmgesi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik* 1. 24-31.
- Filizok, Rıza** (2005): *Metin Analizi ve Mehmet Kaplan*. Ege Üniversitesi ders notları.
- Ghaussy, Sohelia** (1999): Das Vaterland verlassen. Nomadic Language and 'Feminine Writing' in Emine Sevgi Özdamar's „Das Leben ist eine Karawanserei“. *The German Quarterly* 72. 1-16.

- Göttsche, Dirk** (2006): Emine Sevgi Özdamars Erzählung *Der Hof im Spiegel*: Spielräume einer postkolonialen Lektüre deutsch-türkischer Literatur. *German Life and Letters*, 59. 515-525.
- Gutjahr, Ortrud** (2007): *Einführung in den Bildungsroman*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hammond, Andrew** (Hg.) (2016): *The European Theme in Literature. The Novel and Europe: Imagining the Continent in Post - 1945 Fiction*. London: Palgrave Macmillan.
- Herzog, Andrea** (2010): *Transkulturelle Elemente bei Emine Sevgi Özdamar in „Die Brücke vom Goldenen Horn“ und „Mutterzunge“*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- İlkılıç, Süreyya** (2000): *Das Deutschen- und Deutschlandbild in der türkischen Migrantenliteratur und eine sprachliche Untersuchung am Beispiel ausgewählter Texte von Aras Ören: „Bitte nix Polizei und „Berlin Savignyplatz“*. Magisterprüfung der Neuphilologischen Fakultät an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Jankowsky, Karen** (1997): “‘German’ Literature Contested: The 1991 Ingeborg-Bachmann-Prize Debate, ‘Cultural Diversity’, and Emine Sevgi Özdamar”. *The German Quarterly* 70. 261-276.
- Johnson, Sheila** (2001): Transnational Johnson, S. Ästhetik des türkischen Alltags: Emine Sevgi Özdamar's *Das Leben ist eine Karawanserei*. *The German Quarterly*. 74. 37-57.
- Kocadoru, Yüksel** (2003): *Geçmişten Günümüze Almanya'da Almanca Yazan Türkler ve Emine Sevgi Özdamar*, Eskişehir: Rema Matbaacılık.
- Kocadoru, Yüksel** (2004): Die dritte Generation von türkischen Autoren in Deutschland – neue Wege, neue Themen. Manfred Durzak / Nilüfer Kuruyazıcı (Hg): *Die andere Deutsche Literatur. Istanbul Vorträge*. Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag. 134-139.
- Krause, Frank** (2000): Shadow Motifs in Emine Sevgi Özdamar's *Die Brücke vom Goldenen Horn*: A Corrective to the Limitations of Current Debates on Inter-Cultural Issues. *Debatte: Journal of Contemporary Central and Eastern Europe* 8. 71-86.
- Kuruyazıcı, Nilüfer** (1996): Emine Sevgi Özdamars ‚Das Leben ist eine Karawanserei‘ im Prozess der interkulturellen Kommunikation. *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, Kongressakten*. München: Iudicium Verlag. 179-188.
- Kuruyazıcı, Nilüfer** (1997): Der literarische Text als Kulturvermittler. Sevgi Özdamars Roman ‚Das Leben ist eine Karawanserei‘. Mary Howard *Interkulturelle Konfigurationen: Zur deutschsprachigen Erzählliteratur von Autoren nichtdeutscher Herkunft*. München: Iudicium Verlag. 635-643.
- Littler, Margaret** (2012): The Fall of the Wall as Nonevent in Works by Emine Sevgi Özdamar and Zafer Şenocak. *New German Critique* 39. 47-62.
- Lüling, Aynur** (2003): *Frauenfiguren in türkischer Migrantenliteratur*. Magisterarbeit. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Mecklenburg, Norbert** (2004): Ein weiblicher Schelmenroman. Das Erzählprinzip der komischen Verfremdung in Emine Sevgi Özdamars *Brücke vom Goldenen Horn*. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur* 16. 1-21.
- Milz, Sabine** (2000): Comparative Cultural Studies and Ethnic Minority Writing Today: The Hybridities of Marlene Nourbese Philip and Emine Sevgi Özdamar. *Comparative Literature and Culture* 2. 1-14.
- Mutlu, Betül** (2012): *Divan Şiirinde Deniz İmgesi ve Şiir Öğretiminde Kullanılması*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Oraliş, Meral** (2001): Gurbeti Vatan Edenler. *Gurbeti Vatan Edenler. Almanca Yazan Almanyalı Türkler*. Hg. v. Mahmut Karakuş/ Nilüfer Kuruyazıcı. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, S. 35-50.
- Özdamar, Emine S.** (1998): *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Köln: Kiepenheuer&Witsch Verlag.
- Öztürk, Kadriye** (1999): *Das Frauenbild in den Werken der deutschschreibenden türkischen Autorinnen* (Vol.1112). TC Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sağlam, Fatma** (2006): Renan Demirkan'ın Üç Şekerli Demli Çay Adlı Eserinde Yer Alan Türk ve Alman İmgelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Milli Folklor* 72. 58-70.
- Sakallı, Cemal** (2018): Göçmen Edebiyatı: "Ara Dilde" Yazmak. *Monograf Edebiyat Eleştirisi Dergisi* 9. 10-27.
- Schlingmann, Carsten** (1985): *Methoden der Interpretation*. Ditzingen: Reclam Verlag.
- Theilen, Ines** (2006): Von der nationalen zur globalen Literatur. Eine Lese-Bewegung durch die Romane Die Brücke vom goldenen Horn von Emine Sevgi Özdamar und Café Nostalgie von Zoé Valdés. *Arcadia* 40. 318-337.
- Topçu, Hayrunisa** (2009): Avrupa ve Amerika'da Türk Edebiyatı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 4. 701-734.
- Uysal-Ünalın, Saniye** (2016): „Andere Räume“ und Europa-Bilder in Emine Sevgi Özdamars „Die Brücke vom Goldenen Horn“ . XIII. Internationaler Türkischer Germanistik-Kongress an der Akdeniz Universität in Antalya. "Zukunftsperspektiven der Germanistik", Antalya, Turkey.
- Wagner-Egelhaaf, Martina** (2009): *Autofiktion oder: Autobiographie nach der Autobiographie: Goethe–Barthes–Özdamar*. Hg. v., Ulrich Breuer/ Beatrice Sandberg. Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Grenzen der Identität und der Fiktionalität. Band 1. München: Iudicium Verlag.
- Weber, Beverly M.** (2010): Work, Sex, and Socialism: Reading Beyond Cultural Hybridity in Emine Sevgi Özdamar's Die Brücke vom Goldenen Horn. *German Life and Letters* 63. 37-53.
- Yıldız, Bekir** (1995): *Sahipsizler*. İstanbul: Cem Yayınevi Yayınları.

Marie Luise Kaschnitz'in „Kuş Rock“ Eserinin Lacanyen Analizi

İnci Aras , Eskişehir

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.759424>

Öz

Sigmund Freud'un psikanaliz kuramını felsefi açıdan yeniden temellendiren psikiyatr Jacques-Marie Emile Lacan, 13 Nisan 1901'de doğduğu Paris'te 9 Eylül 1981 yılında ölmüştür. Bilinçdışının dil gibi yapılandığı görüşünden hareket eden ve yapısalcı dilbiliminden yararlanan Lacan, Freud'un psikanalitik kuramından yola çıkarsa da Freud'un bilinçdışında aradığı öznenin psişik yapısını, dış gerçeklikteki öteki ile bağıntılı olarak ele almıştır. Bunun sonucunda insanın bilinçdışı tarafından şekillendirildiğine değil, aksine bilinçdışının insanın içinde bulunduğu dış gerçeklik tarafından biçimlendirildiği görüşünü dile getirmiştir. Kısacası imgesel, sembolik ve gerçek olmak üzere doğası gereği bölünmüş haldeki insan psişesinin bütün unsurlarının dış dünyadaki bir ötekinin / Ötekinin bakışı altında dönüşüme uğradığını, bütün psikolojik sorunların temelinde yatanın da özne ile öteki arasındaki gerilim olduğunu ileri sürmüştür. Biz de bu çalışmamızda Lacanyen psikanalizin bahsi geçen unsurlarını ve psişik öznenin geçirdiği üç dönemi (imgesel, sembolik ve gerçek) ele alacağız. Bu teorik bilgilerin ardından Marie Luise Kaschnitz'in kısa öyküsü “Kuş Rock” taki kuş imgesini Lacanyen psikanalizmin bu bilgileri ışığında metne bağlı inceleme yöntemi ile inceleyeceğiz. Öznenin Ayna Evresi ile başlayan ve benliğini bütünleştirmek uğruna girdiği ötekileşme ve Ötekileşme süreçlerinin eserdeki izdüşümlerini tespit etme girişiminde bulunacağız.

Anahtar Sözcükler: Lacanyen psikanaliz, kuş imgesi, psişe, Kaschnitz, bilinçdışı

Abstract

A Lacanian Analysis of the Work “Bird Rock” by Marie Luise Kaschnitz

Psychiatrist Jacques-Marie Emile Lacan, who philosophically reaffirmed Sigmund Freud's psychoanalytic theory, was born in Paris on April 13, 1901 and died there on September 9, 1981. Acting from the view that the unconscious is structured like a language, Lacan, although based on Freud's psychoanalytic theory. He has dealt with the psychic structure of the subject that Freud is seeking in the unconscious with the other in the external reality. As a result, he has reached that not the human being is shaped by the unconscious, but rather the unconscious being shaped by the external reality. In short, he argued that all the elements of human psyche, which are inherently divided into the real, the imaginary, the symbolic forms, are shaped by the “othering” of the subject or the big “Other” in the outside world. According to Lacan, the tension between the subject and the big “Other” in the symbolic arena is the basis of all psychological problems. After this theoretical knowledge and in the light of this information of Lacanian psychoanalysis with a text-based examination method, we will examine the image of a bird in Marie Luise Kaschnitz's short story “Bird Rock”. We will attempt to determine the projections of the Lacan's

concept of “othering” and “Othering” in the work, which starts with the Mirror Phase of the subject attempting to integrate the different parts of his fragmented self.

Keywords: *lacanian psychoanalysis, bird image, psyche, Kaschnitz, unconscious*

EXTENDED ABSTRACT

Lacan acts from the view that the unconscious is structured like a language and all the elements of human psyche, which are divided by nature, the imaginary, the symbolic, the real forms shaped by the desires of others in the outside world. Until the time period that Lacan calls “mirror stage” is the person in integrity with his whole personality. Between the age of six months, the subject recognizes himself as ideal-I and searches for the object that he does not have in frustration of not fully feeling the integrity of his body. Thus, the subject tends to take his place in the symbolic area, which is covered with linguistic codes and is in a continuous flow through the language that expresses what is available. But the subject created by the language in the symbolic plane turns into an object that changes from shape to shape at the yoke of the linguistic law of the “Other” in the symbolic arena. At this point, the subject, who hears the voice of the legislator, passes from the imaginary phallus to the symbolic phallus, and this transition is also the moment when the subject has lost the first object of desire and can never reach it. While trying to identify with the great “Other” by encountering a feedback from the superego, which is lined with linguistic codes in the symbolic plane, the subject, who is also thrown into the field of the unconscious as a speaking subject, has to direct his lost desire to the little others. In this way, his existence is convicted and he pursues the truth, which is neither in the world of imagination nor in symbolism. What is called truth in this plane, where language cannot penetrate, is the existential pain that the subject hears but cannot express as a result of the fact that the subject is separated from the fact that is in one unity.

When we approach the work of “Bird Rock” in terms of Lacanian psychoanalysis and the text-based examination method, we can say that it is possible to divide the life of the female narrator into two independent sections, before and after the bird. Before the idealizing image in the mirror (the image of bird in the work) enters the room, the woman's life flows in a routine. This reminds the stage in which the subject in the womb is integrated with his material *reality*. In this context, the fact that the narrator in the text is allowed to put the bird in her chair, which no one else allows, can be interpreted as the place of a new form of existence in the Lacanian subject's previously undrilled ego. Similar to the subject taking shape in terms of the other, the female character of the story tries to communicate with the bird. The name given to the unknown bird is the name of an unknown fairy tale hero: Rock. The attempt of the female character in the story to give the unusual bird a name signifies the effort of the subject to find himself in the symbolic arena. The woman, who give up talking about what could not be expressed in this way, finds the bird on the floor even larger than before. These two beings, which come face to face with each other in the same room,

remind the Lacanian scene, where the imaginary body of the subject attempts to integrate in the symbolic order. At the end of this scene, which reveals the fact that the desire and the object cannot integrate, the bird flies by waving its tail, head and wings as if it were separate parts. Here, the bird's tail, head and wings refer to the three basic concepts of Lacanian psychoanalysis. The head symbolizes the reality of the Lacanian subject, while the wings symbolize the subject's imaginary reality and the tail of the bird, one of the most known symbols of the male sexual organ, symbolizes the symbolic order built with a phallus centrist patriarchal discourse. As the bird flies to the open sky, it depicts the effort of the subject, who attempts to gain the integrity of its torn body.

Giriş

“Edebiyatın temel belirleyicisi[nin] dil[...]

 (Kaplan, 1998: 4) olduğu gerçeğinden hareketle bir sanat yapıtının alımlanmasının ilk koşulu onun kendine özgü dilinin çözümlenmesidir. Bir başka deyişle “sanatçının öznel tasarımı[nın]” (Hançerlioğlu 1977: 74) ya da sanatçının bilincindeki dış dünyaya dair zihinsel tasavvurlarının (bkz. Wellek /Warren 1982: 251) görünür hale geldiği somut formların gün ışığına çıkarılmasıdır. Tabiattaki sıradan bir nesneyken insan zihninde dönüşüm geçirerek kendi nesnellüğinden soyutlanan ve yeni bir anlam kazanan bu formların en önemli özelliği ise bir yandan geçmişe kök salarken diğer yandan şimdiye uzanmalarıdır. Öte yandan imgenin masanın üzerinde duran bir yaprağı var etme gücüne (bkz. Sartre 2009: 8) ve “temsil edilen mevcudiyet[in] ancak imgenin varlıkbilimi sayesinde yaşama geçirile[bilmesine]” (Sayın, 2003: 18) benzer şekilde imgenin oluşması da dış gerçekliğe bağlıdır. “Demek ki böyle bir imgenin ortaya çıkabilmesi için dışsal nesnenin en azından bir kez rol oynamış olması gerekir: en azından ilk kez tasarıma fiilen dâhil olmak gerekir” (Bergson 2015: 34). İnsanın doğadaki bir nesneye olan bakış açısından türeyen imge, esasen insanın benliğine açılan bir kapıdır, insan benliğinin bir nesnede cisimleşmiş halidir. Görünmeyen kendini görünür kıldığı imge esasen sanatçının çıplak varlığına işaret eden şifreli bir koddur. Berger’in deyişiyle, “bilinç alanı, bilinçli olarak söylenenlere ilişkin usul ve içeriklerden oluşan bir yapıdır” (Berger 1985: 26) ve bu bilinç alanına “mantıksal bir gerçekliğin belirtkesi[...] olan “bir imge-göstergeler dizgesi[...] (Meyerson’dan akt. Sartre 2009: 89) ile ulaşılabilir. Biz de bu çalışmamızda Alman Edebiyatının önde gelen isimlerinden olan Marie Luise Kaschnitz’in “Kuş Rock” eserindeki kuş imgesinin temsil ettiği hakikatin izini süreceğiz ve görünenin ardındaki görünmeyene ulaşmaya çalışacağız. “İmgeler[in] bize asıl dünyayı değil, dünyalardan bir dünya göster[diğini]” (Leppert 2009: 16) ve görme eyleminin “asıl enstrümanı[nın] zihin” (akt. Leppert 2009: 20) olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda, zihnin “gözün imge üzerinde kuracağı cumhuriyete engel ol[an]” (Florensky 2007: 26) bir yaratım düzeneği olduğu anlaşılmaktadır.

Nitekim insan egosunu “üç efendiye hizmet eden” bir mekanizma olarak, yani “dış dünyanın, İd’in libidosunun ve süperego’nun katılığının” (Freud, 2002: 382) tehdidi altında gören Freud’un¹ aksine, Lacan farklı bir psikanaliz yaklaşımını benimsemiştir ve ben’i öznesinden ayırarak dış dünyadaki bir nesneye indirgemıştır. Lacan’ın “Ayna Evresi” adını verdiği, insanın erken çocukluk dönemine tekabül eden ilk 6-8 aylık zaman dilimine kadar kendi imgesi ile bütünlük içinde olan insan, ayna rolündeki bir figürle karşılaştıktan sonra kendi bedeni dışındaki bir imgelemi kendisine özdeş varsayar. Çocuğun bu ilk kendine yabancılaşma durumu, Freud’un id’inin aksine, öznenin dış dünyaya uyum sağlamasına, toplumsallaşmasına hizmet eden olumlu bir eylemdir. “Ben, bir imgeye tutunarak oluşan yabancılaşmadan doğar” (Lacan 2005: 106). Bu şekilde kendi imgesiyle özdeşleşen özne, Efendi-Köle diyalektiğini andırırçasına aynadaki imgesi olan “öteki”ne dönüşmek için onunla hayali bir

¹ Freud’a (2013: 5) göre zihin haz ilkesine göre işleyen id, bireyin toplumsallaşması için bir maske işlevi gören süper ego ve id ile süper ego arasında bir kontrol mekanizması rolü üstlenen ego şeklinde birbirinden bağımsız katmanlardan oluşur.

özdeşleşmeye meyler. Ne var ki imgesel özdeşleşmenin tuzağındaki özne için ulaşmaya çalıştığı “öteki“, ışığın kırılmasından oluşan bir yansından ibarettir ve öznenin ulaşmaya çalıştığı “gerçek gerçek olarak yalnızca eksik bir fanteziye dönüşmüştür“, bir başka deyişle “tamam-olmayan varlığa-eksiklik“ (Çelebi 2009: 241) durumundadır. Bu aldatmacalı algısal özdeşleşme halinin esrikliği içindeki özne ise bir yandan aynadaki yansı-bedeni üzerinde hakimiyet kurduğu yanılığısına kapılmış haldedir, diğer yandan da bedeninin bütünlüğünü tam olarak hissedememenin hayal kırıklığı içinde sahip olmadığı nesnesini arar ve bu öznenin arzu nesnesine dönüşmek ve bu özne tarafından tercih edilmek için kendi yansı öznesi ile özdeşleşir.

İmgesel düzlemdeki bu arzu arayışında olan özneye sadece kendi ben’i ve onun imgesi yeterli gelmez, mevcut olan şeyleri dile getiren dil aracılığıyla “ötekinin söylemi[ne]” (Lacan 1998: 91) dönüşmeye, dilsel kodlarla örülü olan ve sürekli bir akış halinde olan simgesel alanda kendine yer edinmeye meyler:

Ötekinin söylemiyle özneye bizzat verdiği ihtarda özne Öteki’deki bir eksik ile karşılaşır. Ötekinin söylemindeki boşluklardan çocuğun deneyiminde radikal biçimde saptanabilen şu anlam ortaya çıkar: bana böyle diyor ama ne demek istiyor? (Lacan 2013: 226-227)

Kısacası sembolik düzlemdeki benliğinde keşfettiği boşluğu dil ile doldurmaya çabalar. Fakat sembolik düzlemde dil tarafından oluşturulan özne, Öteki’nin dilsel yasasının boyunduruğunda şekilden şekile giren bir nesneye dönüşür, “vardır, ama silinmiş olarak, özne Başka’da ‘yok olur’, yitip gider“ (Nasio 2007: 223). Bu noktada imgesel düzlemin sınırlarında kalan ve öznenin bir parçasının imgesi olan öteki’nin yerine öznenin kuruluşundan evvel var olan ve özneye boyun eğdirecek kudretteki Öteki yani dil sahneye çıkmıştır. Öznenin bilinçdışını simgesel düzeye taşıyarak onun toplumsallaşmasını sağlayacak olan da bu yasa koyucu Öteki’dir. Bu noktada yasa koyucu Öteki’nin sesini duyan özne, imgesel fallustan sembolik fallusa geçer ve bu geçiş aynı zamanda öznenin ilk arzu nesnesini yitirdiği ve hiçbir zaman ulaşamayacağı bilincine vardığı andır. Temeli ilksel kökene dayanan bu bölünmüşlük durumu (bkz. Lacan 1998: 199), özneyi kendi gerçekliğinden koparır ve Öteki’nin gerçekliğine hapseder (bkz. Fink 1999: 86).

Sembolik düzlemde dilsel kodlarla örülü süperegosel bir geri bildirimle karşılaşarak büyük Öteki ile özdeşleşmeye çalışırken, konuşan özne olarak yine bilinçdışının alanına fırlatılan özne, yitik arzusunu küçük öteki’lere yönelmek zorunda kalır. Bu şekilde arafta bir varoluşu hüküm giyerek, ne imgeselin ne de sembolüğün dünyasında olan, “simgeselleştirmenin dışında varlığını sürdüren alan” (Lacan 2005: 388) olan gerçek’in peşine düşer. Dilin nüfuz edemediği bu düzlemde gerçek denilen şey, “kendisinin, pozitifliği içinde, belli bir boşluğun, eksikliği, radikal negatifliğin cisimleşmesinden başka bir şey” (Zizek 2011: 187) değildir. Yani öznenin tek bir bütünlük halinde olduğu gerçek’ten kopması sonucu duyduğu ama dile getiremediği varoluşsal sancıdır. “Sembolik düzenin raydan çıktığı ve kendi içinde bir yarık

oluşturduğu yeri işaret eder” (Mcgowan /Kunkle 2014: 14). Freud ve Lacan’a göre bu gerçek, bilinçdışına bastırıldıkça ve dile getirilmedikçe, yani sembolik düzende kontrol altına alınmadıkça, öznenin psikozdan kurtulması mümkün değildir (bkz. Fink 1999: 49).

“Kuş Rock“ Eserinin Lacanyen Psikanaliz Açısından İncelenmesi

31.01.1901 yılında Prusyalı bir general olan Adolf Max von Holzing-Berstett’in ve onun eşi Elsa’nın kızı olarak Karlsruhe’de dünyaya gelen ve çocukluk ve gençlik yıllarını Berlin ve Potsdam’da geçiren Marie Luise Kaschnitz, eserlerinde İkinci Dünya Savaşı sonrası yıkık Almanya’nın ortasında var olmaya çalışan bireyin arzularının, korkularının ve sanrılarının portresini çizmiştir (bkz. Eiduevičienė 2003: 74): “Bütün düşüncelerim aslında [...] bilinçten ve tutkudan yeniden biçimlenmiş bir varoluşa duyulan özlem” (Kaschnitz’den akt. Schweikert 1997: 443).²

Kaschnitz’in 1966 yılında kaleme aldığı “Kuş Rock” öyküsü, güneşli bir eylül günü saat üçe gelirken kadın ben anlatıcının odasına bir kuşun girmesiyle tepetaklak olan yaşamını ele almaktadır. Sabahları her zaman erken vakitte kalkan, öğleden sonraları gazetesini alıp biraz kestiren, perdelerini de küçük balkon kapısını da hiç kapatmayan kadın ben anlatıcının belli bir rutinde akıp giden bir yaşamı vardır. Günün birinde ben anlatıcı, yine bu rutinin bir parçası olan öğle uykusundayken, tuhaf bir sesle uyanır. Sesin sahibi, yanı başında ağır ağır kanatlarını çırpıp kocaman gri-kahverengi bir kuştur. Ardından tiz sesler çıkararak hızlı manevralarla odanın içinde uçmaya başlayan kuş, ancak ben anlatıcıyla göz göze gelince sakinleşir ve gözlerini ona diker. Kuşun ne tür bir kuş olduğunu tespit etmek isteyen ben anlatıcı, kuşun resmini çizmeye karar verir, fakat bunu bir türlü başaramaz. O esnada telefon çalar ve telefon sesini duyan kuş huysuzlanır, kanat çırpırmaya başlar. Kadın telefonla uzun bir konuşma yaptıktan sonra odaya geri döner ve kuşu aynı bıraktığı yerde bulur. Sonunda ona bir masal kahramanının ismini vermeye karar verir. Rock. Kuşun adı Rock’tur artık. Ve Rock, güneş ağaçların ardında kaybolunca, tiz sesiyle yeniden ötmeye başlar. Bütün bu olanlar karşısında dehşete düşen kadın, yeniden çalan telefonun sesiyle odadan çıkmak için bir kurtuluş fırsatı yakalasa da gizemli kuşun varlığını telefondaki arkadaşından gizler. Tek yaptığı, telefonu kapattıktan sonra, hiç vakit kaybetmeden kentin dışında oturan ve kuşlardan anlayan bir arkadaşının evine gitmek olur. Bahçede baykuş iniltileri altında oturduğu arkadaşına da Kuş Rock’dan bir türlü bahsedemeyen kadın, gece yarısı evine döner ve kuşu yerdeki mavi yolluğun üzerinde tünemiş halde bulur. Karnının üzerinde sürüne sürüne kendisine doğru ilerleyen ve gözüne eskisinden daha da irileşmiş görünen kuş karşısında dehşete düşen kadın, kuşu kendisinden uzaklaştırmak için ellerini çırpıp, üzerine üfler, ayaklarını yere vurur, kollarını sallar, bağırır. Ve sonunda kuş kımıldar ve odanın açık penceresinden dışarıya uçup gider. Kadın ise gözden kaybolan kuşun ardından yaşlı gözlerle bakar ve ondan sonraki günlerini kuşun dönmesini bekleyerek geçirir.

² Tarafımdan Türkçe’ye çevrilmiştir.

“Kuş Rock” eserine Lacanyen psikanaliz açısından ve metne bağlı inceleme yöntemi ile yaklaştığımızda kadın ben-anlatıcı rolündeki öznenin ideal ben’ini dış dünyadaki bir nesneye yani kuşa yansıttığını söyleyebiliriz. Bu noktada ben anlatıcının yaşamını kuştan öncesi ve kuştan sonrası şeklinde iki bağımsız kesite ayırmak mümkündür. Kuş, davetsiz bir misafir olarak ben anlatıcının odasına girmeden önce, kadının yaşamı bir rutin içinde akıp gitmektedir. Sabahları erken kalkan kadın için, uyumakla geçirdiği öğleden sonraları “ölü sayılır” (Kaschnitz 2014: 482). Bu anne karnındaki öznenin ideal ben’i ile bütünleşik halde olduğu evreyi hatırlatmaktadır. “Simgesel tarafından içerilemeyen sert bir çekirdek” (Žižek 2011: 246) halinde olduğu bu evrede özne, ideal ben’inden henüz kopmamıştır ve süregelen bir durağanlık içinde bütüncül bir kütle olarak vardır. Ta ki davetsiz misafir kuş saat üçe doğru açık pencereden içeriye girene kadar. Bu noktada kuş imgesinin neye göndermede bulunduğunu anlamak için Lacan’ın “Ayna Evresi”ne yakından bakalım: İdeal ben’i ile bütüncül haldeki özne, ilk defa bir yüzeydeki yansıma sayesinde fiziksel varoluşunu temellendirebileceği bir fırsat yakalar ve bu fırsat onun sembolik evreye geçişinin olmazsa olmazıdır. Öte yandan ışığın kırılmasıyla oluşan yansıda kendi soyut varoluşunu somutlaştırabileceği sanrısına kapılan özne, yansydaki imge ile kendini özdeşleştirmek uğruna, parçalanmışlık öncesindeki ideal ben’ine yabancılaşır: “Derken iskemlenin kollarından birine kondu kuş. Bu da hiç hoşuma gitmedi; çünkü elimden gelse yabancı birinin oturmasına hiç izin vermeyeceğim bir koltuktan bu” (Kaschnitz, 2014: 485). Bu bağlamda metindeki ben anlatıcının başka kimsenin oturmasına müsaade etmediği sandalyesine kuşun konmasına razı gelmesi, Lacanyen öznenin daha önce delinmemiş benliğinde yeni bir varoluş biçimine yer açması olarak yorumlanabilir. Bu noktada öznenin kendini özdeşleştirdiği kuş eşkâlindeki bu yeni küçük öteki’nin saat üçte ortaya çıkması da Lacanyen psikanalizde öznenin ideal ben’inden kendini yeniden doğurmak için tutunduğu üçüncü bir varlık kipini, küçük öteki’ni imlemektedir. Burada “bir imgeye tutunarak oluşan yabancılaşmadan doğ[mak]” (Lacan 2005: 106) için imgeselin sınırına adım atan öznenin yegane amacı “tamam-olmayan varlığa-eksikliği[ğini]” (Çelebi 2009: 241) tamamlamaktır. Öyküde kadının her daim pencereleri ve kapıları açık duran odası, bu “tamam-olmayan varlığa eksikliği[ni]” (Çelebi 2009: 241) gidermeye çalışan öznenin çabasını resmetmektedir. Öyle ki kuş, “uç[maktadır], odadan nasıl çıkacağını bil[memektedir]” (Kaschnitz 2014: 482). Öznenin kendini öteki’nde sabitleme çalışmasına benzer şekilde, öykünün kahramanı olan kadın da karşısındaki kuş ile iletişime geçmeye çalışır: “Derken kendi sesimden korkmuş olacağım ki, birkaç gülünç cik cik sesi çıkardım, sanki konuşumla bu şekilde bir diyalog kuracaktım” (ebd. 483). Bu yanılsamalı bir algısal özdeşleşme halinin esrikliği içinde karşısındaki kuşun yansı-bedeni üzerinde hakimiyet kurmaya çalışan öznenin yaptığına benzer şekilde öykünün ana karakteri olan kadın da karşısındaki yansı kuş bedeni salt mevcut olan şeyleri dile getiren dil aracılığıyla “ötekinin söylemi[ne]” (Lacan 1998: 91) dönüştürmeye çalışır. İmgesel düzlemdeki öteki’nin ete kemiğe bürünmesinin yegâne koşulunun nesnelere yoluyla deneyimlenmesi olduğundan, kadının ilk işi karşısındaki imgesel kuş eşkâlini resmetmek olur. “Kuşun bana bakan gözü, adeta kocaman bir insan gözüne benziyordu” (Kaschnitz 2014: 483). Kuşu istediği gibi çizemeyen kadının, “Ötekinin söylemiyle özneye bizzat verdiği ihtarda özne Ötekindeki

bir eksik ile karşılaşır” (Lacan 2013: 226-227). Kadının, bu tür bir parçalanmış beden imgesi karşısında tek çaresi yine bir aynadır. Gerçek ile tekillik içinde olduğu zamanlardan kalma deneyimleriyle kuşu resmederek, sembolik düzlemde tanınırlığı olan bir beden imgesine hapsedmeye çalışır. Esasen bu, öznenin sembolik düzlemin sınırına geçmesidir ve öteki'nin yasasının boyunduruğunda şekilden şekile giren bir nesneye dönüşmesidir: “Kuşu istediğim gibi çizemiyordu parmaklarım. Hiç düşünmediğim şeyler çıkıyordu ortaya; bu da kuşu bana yaklaştırmıyor, nerdeyse uzaklaştırıyordu. Üstelik son derece korkunç gösteriyordu” (Kaschnitz 2014: 484). Görüldüğü gibi kadının kuş eşkalindeki imgesel benliği artık kendi gerçekliğinden uzaklaşmış, “özne Başka'da ‘yok ol[muştur]’” (Nasio 2007: 223). Nitekim çok geçmeden sembolik düzenin yankılanan sesi duyulur: “Telefon sesini duyar duymaz, kuş kanat çırpıma başladı, gözleri yuvalarından fırlayacak gibi oldu” (Kaschnitz 2014: 484). Bu noktada özneye boyun eğdirecek güçteki dil sahneye çıkmıştır ve öznenin yüzüne “simgeselleştirmenin dışında varlığını sürdüren alan[da]” (Lacan 2005: 388) yer alan ve “kendisinin, pozitifliği içinde, belli bir boşluğun, eksiği, radikal negatifliğin cisimleşmesinden başka bir şey” (Zizek 2011: 187) olmayan gerçek'e ulaşmasının imkansızlığını haykırmıştır. İşte bu nedenledir ki daha en başından imgesel benliğe hapsolmuş öznenin telefon sesini duymaya tahammülü yoktur. Ne var ki simgeselin öznenin talebi tam olarak budur: adlandırılmak. İmgesel benlik, kayıp arzusunu bulmak amacıyla girdiği semboliğin alanında adlandırılmaya maruz kalır. Ataerkil dilsel kodlarla örülü sembolik düzlemde hüküm süren Büyük Öteki'nin yasaklarına ve kurallarına boyun eğen özneye verilen ad, bilinmeyen bir masal kahramanının adıdır: Rock. Öyküde kadının hatırlamadığı bir masalda geçen bir karakterin ismini kuşa vermesi, eksikliğini hissettiği ama bilmediği arzusunun peşinden sürüklenen öznenin sembolik düzlemde kendine yer edinme çabasını imlemektedir: “Her şey bir isme bakıyordu sanki: Huzurum, güvenim, mutluluğum” (Kaschnitz 2014: 484). Bu noktada bir erkek ismi olan Rock'un, Eski Almanca'daki “savaşta kükremek” anlamına gelen “rochus” kelimesinden türediği (Adam 2009) göz önünde bulundurulursa, öznenin bilinçdışının semboliğin düzleminde Büyük Öteki'nin söylemine göre şekillendiği görülür. “Dil, gerçekliği yansıtmaz, daha çok kişi kendi yaşamını verili dil sisteminin sınırları içerisinde üretir ve bu dil sistemi, bir ölçüde, kişinin kendi yaşamını koşullandırır” (Homer 2005: 40). Nitekim özne, “içerisinde tek bir anlamın yerleştirilebileceği mutlak ve sabit bir sistem[in]” (Homer 2005: 40) olmadığı dilin boyunduruğu altına alındıkça, bir daha kurtulamayacağı “yapaylığın içine gir[er]” (Castel 2009: 208). Bu nedenledir ki, artık bir adı olan Kuş Rock her telefon çaldığında ötmeye başlar ve kadın, bu adlandırılmış varolmayana karşı daha da yabancılaşır. Esasen kadının yabancılaştığı kuş, artık Büyük Öteki'nin gerçeğini ve söylemini benimseyerek kendini dış merkezli bir konumda sabitlemeye çalışan öznenin yeni ontolojik belirlenimidir: “Konuşmak, diye vurgular sık sık Lacan, çevremizle [...] hayvanlarda gözlemlediğimiz karşılıklı-uyum ilişkisini yitirmektir” (Castel 2009: 208). Büyük Öteki'nin emrindeki kanlı canlı özne (kuş) konuştuğu (öttükçe) ve bu şekilde kendini cisimleştirdikçe, imgesel benlik sembolik düzlemde gözden kaybolur. Öyküde kadının evden çıkıp kuşlardan anlayan bir dostunun yanında çareyi aramasının beyhudeliği bunun somut örneğidir. Dostuna resmini bir türlü çizemediği, türünü bir

türlü tespit edemediği kuştan söz edemeyen kadın, kendisini Büyük Öteki'nin düzleminde dil ile sembolik düzene uygun şekilde cisimleştirmeye çalışan öznenin hayal kırıklığını yaşar. Çünkü öznenin peşinde olduğu mutlak gerçek, sembolik düzene ve dil ile kodlanmaya her daim direnen bir yapıdadır: “Sanki benim özellikle açığa vurmamam ya da gizlemem gereken bir şeydi bu” (Kaschnitz 2014: 486). Bu şekilde dile getirilemeyen söze dökmekten vazgeçen kadın, gece yarısı eve döner ve kuşu yerde “ensiz mavi yolluk üzerinde tünemiş” (ebd.) halde bulur. Kuş, “eskisinden daha da irileşmiş” (ebd.) halde kadının ayaklarının dibine kadar sokulur: O, “kuş bana biraz daha yaklaşmış, oturma odasının kapısına kadar gelip tünemişti; açık duruyordu kapı. Oturma odasının penceresi de açıktı hala. Kavak ağaçlarının tepesindeki iki yıldız ilişti gözüme” (ebd. 487). Aynı odada birbiriyle burun buruna gelen bu iki varlık, imgesel ve sembolik evrenin birbiriyle bütünleşmeye meylettiği Lacanyen sahneyi hatırlatmaktadır. Ne var ki öznelğin bu sancılı oluşma sürecinde öznenin imgesel konumu “[g]örüntünün içinde gizlenen kör alan[ı], görüntünün içinde o olmayan başka bir şeyi daha harekete geçirir[ken]” (Sayın 2009: 12) ve insanın “narsistik açıdan yaralı[...]” (Lacan 2013: 32) olduğu “gerçek”ini imlerken, öznenin sembolik konumu bu “gerçek”i kültürel düzenin kurallarına göre biçimlendirmeye, özneyi dil aracılığıyla belirlemeye çalışır. Öyküde kadının açık pencerenin dışında ağaçların tepesinde gözüne ilişen iki yıldız, öznenin imgesel ve sembolik düzen arasındaki araftalığına göndermede bulunmaktadır. Bir yanı “şeylerin kırıntısını gösteren imge[sel]” düzleme (Nasio 2007: 49), diğer yanı “birbirlerine bağlı bir gösteren sistemi[nden]” (Nasio 2007: 50) ibaret olan sembolik düzleme ait olan özne, ilkin ikincisine kendini uydurmaya çalışsa da (öyküde kadının kuşla göz kontağı kurması, kuşun ayaklarının dibine kadar sokulmasına izin vermesi), onunla bütünleşmeyi başaramaz: “Özne kendini bu bakışa uydurmaya çalışır çalışmaz, o benek şeklindeki nesneye dönüşür, yitip giden o varlık noktası haline gelir, özne bunu kendi yetersizliği zanneder” (Lacan 2013: 91). İşte semboliğin bu tuzağından kaçmak için öykünün ana karakteri hayvanı odasından kovmaya çalışır: “Ellerinizi çırpar, istim salan bir lokomotif gibi üflersiniz üzerine; ayaklarınızı pat pat yere vurur, kollarınızı da bir yel değirmeni kanatları gibi hareket ettirip bağırırsınız” (Kaschnitz 2014: 487). Özne, bu şekilde semboliğin tuzağından kaçacağını düşünse de kendisini “görünürlük alanında temel olarak belirleyen şey[i]” (Lacan 2013: 114) kaçırdığını hesaba katmaz. “İlginç olan, pencereye, dışarıya o kısa uçuşu sırasında, sanki her bir parçası ayrı uçuyormuş gibiydi, başı ayrı, kanatları ayrı, kuyruğu ayrı” (Kaschnitz 2014: 487). Kuşun kadını terk ettiği bu sahnede parçalanmış bir benliğin “bir zamanlar sahip olduğu[na] inandığı[...] bazı şeyleri bulma özlemi[nin]” (Leader 2004: 77) asla giderilemeyecek bir eksiklik olduğunu görürüz. Bu, arzu ile nesnenin bütünleşmeyeceği gerçeğini (bkz. Zizek 2004: 19) gözler önüne seren bu sahnede, kuşun kuyruğu, başı ve kanatları Lacanyen psikanalizin üç temel kavramına göndermede bulunmaktadır. Baş, beyin ve ruhun ikametgahı (bkz. Butzer /Jacob 2012: 222) olarak imgesel düzlemi imlerken, erkek cinsel organının en bilinen sembollerinden biri olan kuyruk (bkz. Freud 2017), fallusmerkezci ataerkil bir söylemle yani Babanın-Yasası ile inşa edilen sembolik düzeni ve imgesel öznenin “temel (preordial) bir biçimde çökeldiği simgesel dolyatağını” (Lacan’dan aktaran Tura 1996: 126-7) sembolize etmektedir. Dünyevi sınırların aşılıp tanrısallığın alanına yükselmenin

araçlarından biri olarak kabul edilen kanatın (Butzer /Jacob 2012: 127), bu bağlamda üstlendiği rol ise öznenin “kendisini, kendi eksikliğini Öteki'deki eksikle özdeşleştirmesine imkân vererek kaçmasını sağla[maktır]” (Zizek 2002: 140). Kuş, “sanki her bir parçası ayrı[ymış]” (Kaschnitz 2014: 487) gibi açık gökyüzüne uçarken “parçalanmış olarak yaşantıladığı bedeninin bütünlüğünü kazanmaya yönel[en]” (Tura 1996: 126) öznenin çabasını resmetmektedir. Oysa “özkipliğine ulaşmak için, kendini imgesel öteki ile özdeşleştir[en], kendini yabancılaştır[an]” (Zizek 2002: 121), sonra da “simgesel yasanın nedenselliğini bozan namevcut” (Zizek 2002b: 41) durumuna yeniden meyleden özne, hiçbir zaman “geometral noktada saptadığı o nokta biçimli varlıktan ibaret değil[dir]” (Lacan 2013: 104). Öznenin karşısında beliren Büyük Öteki, esasen öznenin kendisini de kapsayan bir varlığın ete kemiğe bürünmüş halidir. Tıpkı öyküdeki kadının gözünün önündeki kuşun, kadının parçalanmış imgeleminin bir parçası olduğu gibi: “Muhakkak ki gözümün tabanında tablo oluşuyor. O tablo kuşkusuz gözümün içinde. Ama ben tablonun içindeyim” (ebd.). Kısacası; öyküde kendini kuş eşkalinde görünür kılan, sembolik düzlemde kendini özne olarak sabitlemeye çalışan imgesel öznenin bir yansımasıdır. Ne var ki, sembolüğün düzleminde kırılmaya uğrayan bu yansı, artık özne değil bir nesneye dönüşmüştür.

Sonuç

Ünlü psikiyatr Jacques-Marie Emile Lacan'ın Freud'un psikanalitik kuramından ve yapısalcılıktan yola çıkarak oluşturduğu psikanaliz kuramını diğer psikanaliz kuramlarından farklı kılan yönü, bilinçdışı kapalı ve ulaşılmaz karanlık bir dehliz olarak değil de, aksine dış gerçeklikte dilsel kodlarla örülü Öteki'nin denetiminde şekilden şekile giren bir gösterenler dizgesi olarak ele almasıdır. Bilinçdışı doğası gereği bir bütünlükten uzak, bölünmüş olarak gören bu bakış açısına göre, kendi bütünlüğünü sağlamaya yönelik kayıp arzusunun peşinden koşan bilinçdışı, kendini sembolik düzlemde özne olarak sabitlemeye çalışırken, sembolik düzlemin yasa koyucusu olan Öteki'nin bakışı altında bir nesne haline gelir. Marie Luise Kaschnitz'in kısa öyküsü “Kuş Rock” taki ana karakter kadın da Lacanyen psikanalizin yitik arzusunun peşinden koşan öznesi gibi, önce kendini kuş Rock'un sabit bakışlarında öteki kılar. Ne var ki sembolik düzlemdeki sesler, her türlü imgesel ötekine karşı saldırgan olduğundan, öteki yavaş yavaş eriyerek yerini Öteki'nin hükümranlığına bırakır. Eriyen ötekinden saf bir Öteki de yaratmaya doğası gereği muktedir olmayan özne, sonunda Öteki'nin somut evreninden kendi soyutluğuna kaçmak ister. İmgesel öteki ile sembolik Öteki arasında bir araftalıkta kalan özne, aynı bedene zoraki iliştirilmiş gibi görünen başı, kuyruğu ve kanatları ile yitik arzusuna doğru havalanır.

Kaynakça

Adam, Birgit (2009): *Die schönsten internationalen Vornamen: Für Mädchen und Jungen. Mit Herkunft und Bedeutung. Mit Infos zu berühmten Namensträgern.* Heyne Verlag.

Berger, Peter Ludwig (1985): *Modernleşme ve Bilinç.* Çev. Cevdet Cerit. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Bergson, Henri** (2015): *Madde ve Bellek*. Çev. Işık Ergüden. Ankara: Dost Kitapevi.
- Butzer, Günter / Jacob, Joachim** (2012): *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Castel, Pierre Henri** (2009): Freud'un „Ruhsal Aygıt“'ından Lacan'ın İlk Topolojik Şemalarına: Kopuş mu, Süreklilik mi?. Çev. Ali Bilgin. *MonoKL Lacan Özel Sayısı, Sayı: VI-VII*. 157-216.
- Çelebi, Volkan** (2009): Dış-Yakınlığın Çıkması ile Dışarının Sorumluluğu Arasında: 'Lacan ve Levinas'ta Başka. *MonoKL Lacan Özel Sayısı, Sayı: VI-VII*. 241.
- Eidukevičienė, Rūta** (2003): *Jenseits des Geschlechterkampfes: traditionelle Aspekte des Frauenbildes in der Prosa von Marie Luise Kaschnitz, Gabriele Wohmann und Brigitte Kronauer*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Fink, Bruce** (1999): *A Clinical Introduction to Lacanian Psychoanalysis-Theory and Technique*. London: Harvard University Press.
- Florensky, Pavel** (2007): *Tersten Perspektif*. Çev. Yeşim Tükel. İstanbul: Metis Yayınları.
- Freud, Sigmund** (2002): *Metapsikoloji*. Çev. Emre Kapkın /Ayşen Tekşen Kapkın. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Freud, Sigmund** (2013): *Uygurluğun Huzursuzluğu*. Çev. Haluk Barışcan. İstanbul: Metis Yayınları.
- Freud, Sigmund** (2017): *Briefe, Psychoanalytische Schriften, Studien und mehr: Massenpsychologie und Ich-Analyse + Die Traumdeutung + Über Psychoanalyse + Das Ich und das Es + Hemmung, Symptom und Angst + Abhandlungen zur Sexualtheorie und viel mehr*. Musaicum Books.
- Haçerlioğlu, Orhan** (1977): *Felsefe Ansiklopedisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Homer, Sean** (2005): *Lacan*. New York: Routledge.
- Kaplan, Ramazan** (1998): *Edebiyat Bilgi ve Kuramları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kaschnitz, Marie Luise** (2014): Kuş Rock. *Çağdaş Alman Öykü Antolojisi: Almanya-Avusturya-İsviçre*. Çev. ve Der.: Kamuran Şipal. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Lacan, Jacques** (1998): *The Seminar of Jacques Lacan. Book XX: Encore, (1972-1973)*. Ed. Jacques Alain Miller. Çev.: Bruce Fink. New York.
- Lacan, Jacques** (2005): *Ecrits*. Çev. Bruce Fink. New York: W.W. Norton & Company.
- Lacan, Jacques** (2013): *Psikanalizin Dört Temel Kavramı*. Çev. Nilüfer Erdem. İstanbul: Metis Yayınları.
- Leader, Darian** (2004): *Mona Lisa Kaçırıldı / Sanatın Bizden Gizledikleri*. Çev. Handan Akdemir. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Leppert, Richard** (2009): *Sanatta Anlamın Görüntüsü*. Çev. İsmail Türkmen. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- McGowan, Todd. / Kunkle, Sheila** (2014): *Lacan ve Çağdaş Sinema*. Çev. Yasemin Ertuğrul / Caner Turan. İstanbul: Say Yayınları.
- Nasio, Juan David** (2007): *Jacques Lacan'ın Kuramı Üzerine Beş Ders*, Çev. Özge Erşen /Murat Erşen. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sartre, Jean Paul** (2009): *İmgelem*. Çev. Alp Tümertekin. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Sayın, Zeynep** (2013): *İmgenin Pornografisi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Schweikert, Uwe** (1997): Kaschnitz. *Metzler Autoren Lexikon*. Ed. Bernd Lutz. Stuttgart: Metzler.
- Tura, Saffet Murat** (1996): *Freud'dan Lacan'a Psikanaliz*. İstanbul: Ayrıntı.

Wellek, Rene /Warren, Austin (1982): *Yazın Kuramı*. Çev. Yurdanur Salman /Suat Karantay. İstanbul: Altın Yayınları.

Zizek, Slavoj (2002a): *İdeolojinin Yüce Nesnesi*. İstanbul: Metis.

Zizek, Slavoj (2002b): *Kırılğan Temas*. İstanbul: Metis.

Zizek, Slavoj (2004): *Yamuk Bakmak*. Çev. Tuncay Birkan. İstanbul: Metis Yayınları.

Zizek, Slavoj (2011): *İdeolojinin Yüce Nesnesi*. Çev. Tuncay Birkan. İstanbul: Metis Yayınları.

Annemarie Schwarzenbach'ın *Winter in Vorderasien – Tagebuch einer Reise* Başlıklı Seyahat Günlüğünde Türkiye Tasviri

Melda Keser , Tekirdağ

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.759425>

Öz

İsviçreli gazeteci, foto muhabiri, yazar, fotoğrafçı Annemarie Schwarzenbach, gazetecilik göreviyle Ekim 1933'te, Irak'ta sonlanacak doğu yolculuğuna çıkmıştır. Seyahatinin iki ayını Türkiye'de geçirmiştir. Gördüklerini, edindiği izlenimler çerçevesinde kaleme alarak, 1935 yılında *Winter in Vorderasien-Tagebuch einer Reise* başlığıyla yayınlamıştır. Seyahat, Türkiye'de reform çalışmalarına ve Cumhuriyet'in onuncu yılına denk gelmektedir. Ancak aktarımlarına bakıldığında, eleştirel bakış açısı dikkat çekmektedir. Yürütülecek bu çalışma ile Schwarzenbach'ın Alman edebiyatına sunduğu Türkiye imgesinin anlaşılmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu nedenle, seyahatname Türkiye'ye dair tasvirleri çerçevesinde ele alınacaktır.

Anahtar Sözcükler: *Annemarie Schwarzenbach, Seyahatname, İsviçre Edebiyatı, Cumhuriyet Reformları Türkiye imgesi*

Abstract

Annemarie Schwarzenbachs descriptions of Turkey in her travel book 'Winter in Vorderasien-Tagebuch einer Reise'

Annemarie Schwarzenbach was a Swiss journalist, reporter, author and photographer who embarked on a mission as a journalist to the Orient in October 1933. This journey took her until Iraq. She spent the first two months of her journey in Turkey and wrote about her observations in Turkey. Her travel book was published in 1935 under the title *Winter in Vorderasien- Tagebuch einer Reise*. Her journey coincided with the reform process in Turkey and the tenth year of the founding of the Turkish Republic. However, when her writings are scrutinized, critical perspective stands out. This study aims to contribute to the understanding of the Turkish image, which Schwarzenbach represents in German literature. For this reason, her descriptions of Turkey will be discussed in this analysis.

Keywords: *Annemarie Schwarzenbach, travel book, Swiss literature, republican reforms, Turkey image*

EXTENDED ABSTRACT

A travel book is a text including important and valuable details to be mentioned by a writer. Those can be chosen in parallel with the aim of travel as well as observed details in the moment. The Swiss journalist, photographer and writer Annemarie Schwarzenbach's travel diary titled as *Winter in Vorderasien- Tagebuch einer Reise* represents an important example in this topic in German literature.

She wrote her travel book as a diary presenting her own arguments about Turks and Turkey. Her work is an important example of travel books about the East, especially as a literary text about Turkey in German Literature, discussing the reformation period of the newly founded Turkish Republic. The book depicts the image of the young republic in 1933 based on her criticism. This study aims to analyse the understanding of the Turkish image represented by Schwarzenbach in German literature.

Annemarie (Mina Renée) Schwarzenbach was born on the 23rd of May, 1908 in Switzerland and died at the age of 34. She came from a bourgeois background. Her father is one of the most important industrialists, a silk producer in Switzerland. Schwarzenbach studied in Zurich and Paris and earned in 1931 her doctorate while she was 23. Her first novel *Freunde um Bernhard* was published in the same year in Vienna. Schwarzenbach was an extraordinary successful young woman despite to her young age. She was a close friend of Erika and Klaus Mann siblings. It is a general argument that her political perspective was influenced by the Mann siblings as well her choices in the life. Schwarzenbach was one of the founders of the exile journal *Sammlung* and she also financed it. She lived in Berlin until mid-1933 in Mann siblings circle. In 1933, she had to move to Switzerland from Berlin due to national socialist executions and pressure. In the same year, she began to work as a photo journalist and became popular. She travelled to Scandinavia, Russia, Near East and often to America.

In October 1933, she was appointed as a journalist to travel across the East starting from Istanbul where she spent two months, and ending in Iraq. Her travel book was published in 1935 titled as *Winter in Vorderasien- Tagebuch einer Reise (translated as Winter in West Asia- Diary in English)*. Although it was written in the diary format, only dates of arrival and departure were given in the book, rather than day to day entries, suggesting her occasional writing attitude.

Although we also see some detailed dialogs in her book as seen in the conversation with the manager of railway *J. Bey* in Kayseri, which led to criticise the Turkish officers and the reforms of Turkish Republic. This article attempts to demonstrate her approach to criticize Turkey by considering the similar expressions.

Schwarzenbach visited in Turkey on this journey Istanbul (October 15-26th), Ankara (October 26th), Kayseri (November 1933) and Konya (December 3-7th). In Ankara, she made a trip to the shrine of Hüseyin Gazi. In addition to the chapters devoted to each city, she wrote a separate chapter named as *Ritt auf den Hussein Ghasi Ankara, 20. November 1933*. In this chapter, she explains effects of the Atatürk's reforms in some practises of the religion and public life, for instance banning the sects and closing the dervish lodges. She claims that people damaged the shrine of Huseyin Gazi and hurt his soul due to this new reform based on her opinion.

Furthermore, Schwarzenbach criticizes the position of the immigrant German-Jewish professors in Turkey in a similar negative perspective as seen in the case of Turkish Republic reforms. She implies very often this professor's performance. Such this passage she highlights that she takes pride in their works. Besides, she often refers this professors situation and their future in Turkey worrisome. This article analyses the chapters *Istanbul*, *Ankara*, *Ritt auf den Hussein Ghasi Ankara* and *Kayseri* and concluded that Schwarzenbach draws highly negative image of Turkey and Turks.

Giriş

Seyahatnameler, seyyahın önemli ve aktarmaya değer gördüğü ayrıntılardan oluşmuş metinlerdir. Bu ayrıntılar, seyahatin amacı doğrultusunda seçilmiş olabileceği gibi, seyyahın gördüğünde kayda değer bulmasıyla seyahatnameye dâhil edilmiş ayrıntılar da olabilmektedir. İsviçreli gazeteci, foto muhabiri, yazar ve fotoğrafçı Annemarie Schwarzenbach'ın *Winter in Vorderasien- Tagebuch einer Reise* başlıklı seyahat günlüğü bu konuda Alman Edebiyatı alanında yazılmış önemli bir örnektir. Schwarzenbach, Türkiye'ye 1933 yılının Ekim ayında gazetecilik göreviyle gitmiştir. Seyahat notlarını günlük biçiminde yapılandırmıştır. Bununla beraber, günlüğün içeriğini oluşturan Türkiye ve Türkler hakkındaki bilgileri öznel bir bakış açısıyla aktarmış ve gördüklerini tasvir ederken, kişisel bilgi ve yorumunu öne çıkarmıştır.

Seyahatinin iki ay kadar zamanını geçirdiği Türkiye'de İstanbul, Ankara, Konya ve Kayseri'de kalmıştır. Buralarda gördüklerini, edindiği izlenimler ve kişisel yorumları çerçevesinde kaleme almıştır. Seyahatinin tamamına dair yazılarını 1935 yılında *Winter in Vorderasien- Tagebuch einer Reise* başlığıyla yayımlatmıştır. İsviçre Edebiyatında seyahatname türüne dâhil olan bu eserindeki Türkiye bölümleri, Alman okuyucuya sunduğu Türkiye imgesi açısından oldukça önemlidir.

Ancak, Schwarzenbach ve eserleri üzerine yürütülmüş çalışmalarda, seyahat yazıları arasında öncelikli olarak İran, Afganistan, Afrika ve Amerika seyahatleri ilgi görürken, Türkiye seyahat günlüğü daha çok Schwarzenbach hakkındaki biyografi çalışmalarında veya eserlerinin biçim ve yazım özellikleri konusundaki çalışmalarda değinilmiş bir metindir.

Petra Heinrichs'in 2010 yılında yayınlanan "*Unser Leben gleicht einer Reise*": *Türkei-Bilder in den Texten Annemarie Schwarzenbachs* başlıklı çalışması, Türkiye seyahat notlarını ele almaktadır. Ancak, odaklandığı konu Schwarzenbach'ın feminist yaklaşımı ve doğu ile batıyı cinsiyet kimlikleri üzerinden yorumlamasıdır. Schwarzenbach'ın doğuya ve batıya attığı cinsel kimlikleri, bu bağlamdaki algısını ve yorumlarını işlemektedir. Heinrichs'in bu çalışması, Schwarzenbach'ın Türkiye seyahat günlüğü konusunda şimdiye dek yürütülmüş tek çalışma olarak görünmektedir.

Schwarzenbach ve eserleri konusunda yürütülmüş çalışmalar, 1990'lı yılların başında yazarın feminist çevrelerce gündeme getirilmesiyle canlanmış, sonrasında ise 100. yaş günü olan 2008 yılına kadar geri planda kalmıştır. 2008 yılı itibarıyla ise özellikle biyografi çalışmaları çoğunlukta olmak üzere, yaşadığı kişisel sorunların ve çöküşün eserlerindeki iz düşümleri, foto muhabirliği, edebi eserlerinde biçim ve anlatım özellikleri çerçevesinde ele alınan bir yazar olmuştur.

Schwarzenbach, Türkiye seyahatini, cumhuriyetin ilk yılları ve Almanların Türkiye'ye göçünün yoğun olduğu dönemde gerçekleştirmiştir. Ancak seyahat günlüğüne bakıldığında, aktarımlarında eleştirel bakış açısının öne çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda yürütülecek çalışmada, öncelikle yazar hakkında biyografik bilgi verildikten sonra, sırasıyla Türkiye seyahati, seyahat günlüğünde Türkiye bölümünün biçim ve yazım özellikleri ele alınacak, ardından seyahat günlüğünde Türkiye ve Türkler konusundaki tanımları, tasvirleri ve ifadeleri incelenecektir. Yürütülecek bu çalışma ile Schwarzenbach'ın Alman edebiyatına sunduğu Türkiye imgesinin ortaya konması; böylece öncelikle 20. yüzyıl Alman

Edebiyatında Türk ve Türkiye imgesi konusunda yürütülecek çalışmalara olmak üzere, Cumhuriyet Tarihi, sosyoloji ve sosyal bilimlerin Alman Dili ve Edebiyatı dışındaki çeşitli disiplinlerine de katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Annemarie Schwarzenbach

Annemarie (Mina Renée) Schwarzenbach, 23 Mayıs 1908 tarihinde İsviçre’de dünyaya gelmiş, 34 yaşında vefat etmiştir. Babası ipek üreticisi olarak İsviçre’nin zengin sanayicilerindendir. Dönemin yüksek burjuva standartlarında yetiştirdikleri kızları Annemarie, 1927 yılı itibarıyla Zürih ve Paris’te yükseköğrenimine devam etmiş, 1931 yılında, henüz 23 yaşındayken tarih alanında doktora eğitimini tamamlamıştır.

Schwarzenbach, kısa yaşamını birçok konuda uçlarda yaşamış, aynı zamanda birçok başarıyı da döneminin şartlarında bir kadın olarak yaşamına sığdırmıştır. 1931 yılında, doktora tezini vermesinin yanı sıra, *Freunde um Bernhard* adlı ilk romanı Viyana’da yayınlanmıştır. Erika ve Klaus Mann kardeşler ile yakın arkadaşlığının etkisiyle yazdığı bir roman olduğu görüşü yaygındır. Mann kardeşler, Schwarzenbach’ın yakın arkadaşlarıdır. Edebi çalışmalarında, politik görüş ve eylemlerinde, hatta yaşadığı yerlerin seçiminde bile bu iki kardeşin etkisinin yoğun olduğu aktarılmaktadır. Schwarzenbach’ın uyuşturucu alışkanlığı da 1932 yılında, bu arkadaşlıkları aracılığıyla girdiği çevrede başlamıştır (Linsmayer 2011: 672). Schwarzenbach, birçok kez klinikte tedavi görmesine rağmen, bağımlılıktan kurtulamamıştır.

1933 yılında, foto muhabirlik yapmaya başlamış ve bununla ün kazanmıştır. İsviçre’nin çeşitli gazeteleri için bu röportajları yürütme göreviyle İskandinavya, Rusya, Yakın Doğu, birçok kez de Amerika’ya seyahat etmiştir. 1935 yılında, İran’da görevli Fransız diplomat Claude Clarac ile evlenmiş ve bir süre İran’da kalmıştır (a.g.m. 2011: 672). 1939 yılında Afganistan’a gerçekleştirdiği seyahatten döndükten sonra kısa süre İsviçre’de kalmış, ardından Amerika’ya göç etmiştir. Bu göçün nedeni olarak, kendini Alman sürgün edebiyatına dâhil görmesi gösterilmektedir. Öte yandan Schwarzenbach, Klaus Mann’ın *Sammlung* adlı sürgün edebiyatı dergisinin sponsoru ve kurucularından biridir. Amerika’da *Emergency Rescue Committee* ile çalışmış ve çeşitli Amerikan gazeteleri için makale yazarlığı yapmıştır (a.g.m 2011: 673).

1940 yılında arkadaşı Margot von Opel ile yaşadığı bir sorun sonucunda Connecticut’ta özel bir kliniğe yatırılmıştır. Buradaki intihar girişiminden sonra ise New York’ta bulunan ve kullandığı yöntemlerle ünlü olan Bellevue Hastanesine nakledilmiştir. Bu hastaneden çıkabilmesi, kardeşi Alfred Schwarzenbach’ın girişimleri ve Annemarie Schwarzenbach’ın Amerika’dan ayrılacağını taahhüt etmesiyle mümkün olmuştur. Ailesiyle sürekli sorunlar yaşayan Schwarzenbach, bu dönüşünden sonra da iyi karşılanmamıştır. Bunun üzerine, Nisan 1941’de, İsviçre gazeteleri için çalışmak üzere İspanya ve Portekiz üzerinden Kongo’ya gitmiştir. Tetuan’da eşini de ziyaret ettikten sonra, sıtma hastalığından bitkin düşmüş halde Temmuz 1942’de İsviçre’ye dönmüştür. Aynı yıl Eylül ayında, yeni görevi için Portekiz seyahatine çıkmasına kısa bir süre kala, Engadin’de bisikletiyle kaza geçirmiş ve başından yaralanmıştır (a.g.m.

2011: 673). Çeşitli ve zorlu tedavi denemelerinden¹ oluşan bir süreçten sonra 15 Kasım 1942 tarihinde vefat etmiştir.

Schwarzenbach, henüz genç yaşına rağmen edebiyatçı, gazeteci ve foto muhabiri olarak ünlenmiştir. Uzun süreli seyahatleri, gazeteciliğinin yanı sıra edebi eserlerini de kaleme aldığı süreçler olmuştur. Birlikte yolculuk ettiği kişiler çoğunlukla, kendisi gibi gazeteci veya yazar kadınlardır. Ella Maillart, Barbara Hamilton ve fotoğrafçı Marianne Breslauer bunlardan bazılarıdır (Heinrichs 2010: 114-115). Dönemin siyasi şartları da göz önünde bulundurulduğunda, Schwarzenbach'ın ve birlikte seyahat ettiği kadınların, çağlarına göre sıra dışı kişilikler olduğu anlaşılmaktadır.

Çevresinin standartlarına uymadığı ve bununla ilgili ailesiyle de sürekli çatışma halinde olduğu, Schwarzenbach'ın bilinen en genel özelliklerinden biridir. Nitekim Schwarzenbach'ın annesi, kızının ölümünden sonra, kendince onun itibarını korumak amacıyla, geride kalan yazılarının ve çalışmalarının büyük bir kısmını yok etmiştir. Fakat yakın bir arkadaşı 5000 adet negatifi kurtarmış ve saklamıştır. Ancak, Schwarzenbach, ölümünden sonra unutulmuştur (Huszar 2009: 8). 1987 yılında hakkında yeni çalışmalar yapılmaya başlanmasıyla ise tekrar hatırlanmıştır. Bu tarihten itibaren, Schwarzenbach'ı veya eserlerini konu eden çalışmalar hız kesmeden artmış (Obermüller 2008: 1), 1990'lı yılların başlarında; özellikle feminist sanatçılar arasında kült bir kişilik halini almıştır. Doğumunun 100. yılında dört adet biyografisi yayınlanmıştır (Huszar 2009: 8). Aynı yıl, 2008'de Schwarzenbach, edebiyat tarihi kaynaklarında İsviçre edebiyat tarihi yazarları arasına dâhil edilmiştir (Schmidt 2011: 604).

2005 yılı itibarıyla, Schwarzenbach'ın daha önce yayınlanmamış bazı eserleri de basılmıştır. *Ufer/In Tetouan* başlığı altında toplamış olduğu şiirleri (2005), *Die vierzig Säulen der Erinnerung* başlıklı hikâye derlemesi (2008) Fransızca-Almanca; *Land der Heimkehr* başlıklı İran seyahatnamesi (2008) ise Farsça-Almanca olmak üzere iki dilli olarak basılmış eserleri bunlardan bazılarıdır. *Das glückliche Tal* adlı eseri ise 1987 yılındaki basımından sonra ilk kez yeniden yayınlanmıştır. 2008 yılında, 100. doğum günü özel basımlarında *Lyrische Novelle*, *Bei diesem Regen*, *Tod in Persien*, *Winter in Vorderasien*, *Insel Europa* adlı eserleri yeniden ele alınmıştır (Schmidt 2011: 604). 2007 yılında da, yazarın tarih alanındaki *Beiträge zur Geschichte des Oberengadins* başlıklı doktora tezi ve kaleme almış olduğu *Lorenz Saladin* biyografisi yayınlanmıştır (a.g.m 2011: 605). Aynı yıllarda hakkında yürütülen çalışmalarda öne çıkan diğer bir konu da fotoğraf röportajlarıdır. 2008-2010 yıllarında Schwarzenbach'ı bu çerçevede ele alan çalışmalar da yayınlanmıştır (a.g.m. 2011: 607).

Türkiye'ye Seyahati

Sınırları kabullenmeyen kişiliğiyle tanınan Schwarzenbach (Obermüller 2008: 3) bu özelliği ile ilişkili olarak seyahat tutkusuyla da ünlenmiştir. Seyahatin, Schwarzenbach için bir nevi yaşam şekli olduğu söylenebilir. İlk bakışta işi sebebiyle veya merak ettiği yerlere gidiyor gibi görünse de seyahatin, içinde yaşadığı dünyanın sınırları dışına çıkmak bağlamında önem taşıdığı dikkat çekmektedir.

¹ Ayrıntılı bilgi için bkz.: Linsmayer, 2011.

Schwarzenbach, 1931 yılında doktorasını tamamladıktan sonra, ailesinden uzakta ve arkadaşları Erika ile Klaus Mann'ın yakınında olacağı Berlin'e taşınmıştır. Fakat nasyonal sosyalistlerin güç kazanmasıyla beraber, Schwarzenbach da Berlin'den ayrılmak zorunda kalmıştır. Arkadaşı Marianne Breslauer'den etkilenip fotoğrafçılığı gazeteciliği ile birleştirerek, kendine yeni bir yol açmıştır. Schwarzenbach 1933 baharında foto muhabirlik göreviyle, Breslauer ile birlikte İspanya ve Andorra'ya gitmiştir. Buralarda yürüttüğü gazetecilik çalışmalarının İsviçre'de foto muhabirliği öne çıkaran *Die Zürcher Illustrierte* adlı dergide yayınlamasıyla, bu dergide çalışma süreci de başlamıştır. Aynı yıl Ekim ayında İran'a gitmek üzere yola çıkmış ve ilk Türkiye seyahatini gerçekleştirmiş, bu yolculuktaki röportajlarını aynı dergide yayınlamıştır (Dieterle 1992: 67). Haberlerini yayınlayan tek yayın organı bu dergi değildir. İsviçre'nin çeşitli gazete ve dergilerinde Schwarzenbach'ın röportajları ve haber metinleri yer almıştır. *Neue Zürcher Zeitung* da bunlardan biridir. Türkiye seyahatini aktardığı *Winter im Vorderasien* başlıklı seyahat günlüğü şeklindeki çalışmasının yanı sıra, seyahati boyunca kaleme aldığı çeşitli haber yazıları da adı geçen yayın organlarında yayınlanmıştır².

Schwarzenbach, trenle gerçekleştirdiği yolculuğunda 15 Ekim 1933 tarihinde İstanbul'a varmıştır. İstanbul'da 10 gün kadar kalıp, Ankara'ya geçmiştir. Ankara'dan sonra sırasıyla Kayseri ve Konya'ya seyahat etmiştir. Türkiye yolculuğunda en uzun süre kaldığı yer 1 aya yakın bir süreyle, Ankara'dır. Kaldığı illerde at binmesi dışında, şehirlerde kendisine şoför ile tahsis edilmiş otomobilleri, şehirler arası yolculuklarında ise gece trenlerini kullanmıştır. Yolculuğunda yalnız değildir, fakat yol arkadaşları konusunda bilgi vermemektedir.

Winter in Vorderasien – Tagebuch einer Reise içinde Türkiye Günlüğü

Annemarie Schwarzenbach, 15-26 Ekim 1933 tarihlerinde İstanbul, sonrasında sırasıyla Ankara (26 Ekim 1933), Kayseri (Kasım 1933) ve Konya'da (3 – 7 Aralık 1933) bulunmuş, 8 Aralık'ta Halep'e varmıştır. Türkiye'ye dair gözlem ve izlenimlerini, bulunduğu şehrin başlığı altında aktarmaktadır. Fakat Ankara'da görmeye gittiği Hüseyin Gazi Türbesi (20 Kasım 1933) için ayrı bir başlık açmıştır. Günlük, Bağdat seyahatinden aktarımlarıyla sonlanmaktadır. Yazdıklarını, 1935 yılında *Winter in Vorderasien- Tagebuch einer Reise* başlığıyla kendisi yayımlatmıştır.

Schwarzenbach, seyahatini günlük biçiminde aktarmışsa da, kronolojinin daha çok seyahatin güzergâhı; şehirlere varış veya şehirlere ayrılış zamanları çerçevesinde verildiği görülmektedir. Şehirlerde gördükleri, yaptıkları vb. hakkındaki bilgilerin tamamı böylece tek tarih altında toplanmıştır. Örneğin, 10 gün kaldığı İstanbul'u, "İstanbul" başlığı altında "15 Oktober 1933" tarihini vererek anlatmıştır. Bir sonraki tarih "Ankara" başlığı için verdiği 26. Ekim 1933'tür. Ankara günlüğünde ikinci tarih, yeni başlık vererek ayrı olarak anlattığı Hüseyin Gazi Türbesi ziyareti içindir. Aynı biçim özelliğini Kayseri notlarında da korumuşken, Konya bölümünde Konya'dan

² Söz konusu haberlerden biri, Türkiye'deki üniversite reformu hakkında *Neue Zürcher Zeitung* gazetesinde "Die Reorganisation der Universität von Stambul" başlığıyla 3 Aralık 1933 tarihinde yayımlanan yazısıdır.

ayrılışını günün tarihini vererek anlatmıştır. Her bir tarih, altında belirtildiği şehre ilişkin ortalama 2-8 sayfa arasında seyahat notu içermektedir.

Metin türünün yazar tarafından “günlük” olarak adlandırılmasına karşın, metnin bahsi geçen şekilde yapılandırılmış olması, yazım stili ve metin incelendiğinde anlaşılır olabilmektedir. Schwarzenbach, metni sadece ilgisini çeken ve anlatmaya değer bulduğu resimleri sıralayan bir üslupta kaleme almıştır. Örneğin, *İstanbul*'a dair aktarımı, şehrin manzarası ve Aya Sofya'nın kendisi üzerindeki etkisini dile getirdiği “ve işte Stambul'du, Aya Sofya'nın kubbeleriyle (bir çocukluk hayali resmi), ıslıl ıslıl sahilleri, gemiler, yelkenlileri, beyaz evlerle dolu denizi, açık mavi bir pusla çevrili, berraklıktan yansıyan...” (a.g.e. 2002: 2) cümlesiyle başlamaktadır. Hemen ardından, şehrin sokaklarında, kalabalıkta kaybolma isteğine ilişkin düşüncesini kısaca dile getirmiş, İstanbul'un coğrafi konumu nedeniyle tarihteki etkisini ifade ettiği ve her cümleyi tek paragraf olarak kullandığı kısa anlatımlarla devam etmiştir. İstanbul'da çeşitli yerleri gezdiğini, çeşit çeşit insan gördüğünü söyleyerek bunu “[...] renkli Doğu'yu, o hiç-bir-zaman-tam-keşfedilemeyecek-olan” (a.g.e. 2002: 3) olarak tanımlamış, ardından, Beyazıt camii bahçesinde fotoğrafını çektiği yaşlı bir adamı, fotoğrafladığı halini tarif ederek metne devam etmiştir. Adamın yüz ifadesini yorumlarken ise, Türklerin tarihte yorumlanma şeklini ifade etmiş, ardından “*Im grossen Basar*” (büyük Pazar) dediği, muhtemelen Kapalıçarşı olan yerin sakin olduğunu, satıcıların ısrarcı olmadığını yazmıştır (Schwarzenbach 2002: 3). Günlüğün tamamında, bu şekilde kısa aktarımlarla, art arda farklı konu veya durumlardan söz ettiği görülmektedir. Bunlar arasında güne dair bir kronoloji olmadığı gibi, yaşanan, görülen şeylerin sıralaması da bilinmemektedir.

Schwarzenbach'ın, seyahati kim veya kimlerle gerçekleştirdiği konusunda metinde hiçbir bilgi yer almamaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki üniversite reformuna ilişkin İstanbul Üniversitesi çerçevesinde, İsviçre'nin *Neue Zürcher Zeitung* adlı gazetesinde 3 Aralık 1933 tarihinde *Die Reorganisation der Universität von Stambul* (Stambul'daki üniversitenin yeniden yapılandırılması) başlıklı haberi yayınlanmasına rağmen, İstanbul'da veya Ankara'da görüştüğü hiç kimseye dair bilgi vermemiş, görüşme veya inceleme yaptığından dahi bahsetmemiştir. Oysa arşivindeki Türkiye fotoğraflarında, Ankara'da Almanların inşa etmekte olduğu binaları ziyaret ettiği görülmektedir³. Yolculuğu sırasında tesadüfen karşılaştığı, tanıştığı yabancılar hakkında ise bilgi aktarmaktadır. Örneğin, Konya'dan ayrılırken, gece treni için yaptıkları ara yolculukta, Musul'a gitmekte olan bir Çek mühendisle tanıştığından ve onun anlattığı konulardan bahsetmektedir (a.g.e. 2002: 24). Türkiye'den ayrılırken trende tanıştığı, İsrail'e gitmeye çalışan Yahudi genci ve onun anlattıklarını, aralarındaki sohbeti de aktarmaktadır (a.g.e. 2002: 26-28). Bu aktarımlar, metnin bütününe bakıldığında, Schwarzenbach için, durum ve diyalog fotoğraflaması izlenimi vermektedir. Elbette bu kişilerin metinde yer alma nedeni, Schwarzenbach'ın onları yer vermeye değer bulmasıdır. Fakat bu, yolda ilginç bulduğu manzaraları, görüntüleri fotoğraflamasından

³ Söz konusu fotoğraf arşivi erişim linki:

https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Photographs_by_Annemarie_Schwarzenbach_-_Turkey?uselang=de#/media/File:CH-NB_-_T%C3%BCrkei,_Ankara-_Bauten_-_Annemarie_Schwarzenbach_-_SLA-Schwarzenbach-A-5-02-130.jpg (son erişim:30.04.2020).

farksızdır. Sadece olanı, olduğu gibi sunmaktadır. Buna bir örnek de, İstanbul'da camileri gezdiklerini söyledikten sonra, bu geziye dair aktardıkları arasında iki cümleden oluşan bir paragrafla, öncesi ve sonrasında konuya ilişkin hiçbir yorumda bulunmadan, bir kesit olarak verdiği bilgidir “Bir Türk bana eski, el yazması bir Kuran’ı gösterdi. “Kutsal kitabı yazmaya ancak düşüncelerden uzaklaşılabilirdiği sürece devam edilebilir. Düşünceler insanı meşgul etmeye başladığı zaman durmak gerekir.” (a.g.e. 2002:5).

Schwarzenbach’ın, yanındaki kişilerden bahsetmeme kuralı, kendisine refakat eden Türkler konusunda bozulmaktadır. Kişilerin isimlerini vermese de, bir baş harfle ve yaptığı işi belirterek bilgi vermektedir. Örneğin, Kayseri’de kendisini, birlikte olduğu kişi veya kişilerle tren istasyonunda karşılayan kişiden bahsederken “J. Bey, bu bölgedeki demiryolunun müdürü” (a.g.e. 2002: 16) şeklinde tanıtmıştır.

Günlüğüne dair diğer önemli bir özellik, gördüğü veya bahsi geçen yerlerin tarihlerine mutlaka değinmesi ve şehirlerin eski isimlerini en az bir kere kullanmasıdır. İstanbul “Stambul”, Ankara “Angora”, Kayseri “Caesarea”, metinde bahsi geçen Bursa “Brussa” ve İzmir “Smyrna” olarak kullanılmıştır. İstanbul, başlık haricinde metnin tamamında Stambul olarak geçmektedir.

Türkiye ve Türklere İlişkin Tasvirleri

İstanbul

Schwarzenbach, İstanbul günlüğünde, camileri ve çeşitli çarşıları, pazarları gezdiğini söyledikten sonra, Beyazıt Camii bahçesinde gördüğü ve fotoğrafladığını aktardığı bir adamı tarif etmektedir (a.g.e. 2002: 3). Kıyafetinden başlayarak tasvir ettiği adam, dünyanın en önemli işini yaparmışçasına parasını almak ve pazarlık etmek için elini uzatmışken, yüzünde bilge bir ifadeyle bakışlarını onlara yöneltmiştir, fakat deneyimlerinden kaynaklı bir olgunlukla bakmaktadır ve bu bakış kesinlikle alaycı değildir. Schwarzenbach, yaşlı kadınların da çoğu zaman, tarif ettiği bu ifadeye sahip olduğunu söyledikten sonra, “- insan o zaman anımsıyor, Türklerin baskın bir millet olduğunu, işlerini Levantenlere, Yunanlara, hatta Mısırlılara yaptırdığını” (a.g.e. 2002: 3) şeklinde bu anlatımını tamamlamaktadır. Sokakta gözlemlediği adamın ifadesi konusunda yorumu olumsuz değildir. Fakat kişideki özelliği, Türklerin, tarihte yönetme anlayışından kaynaklı bir durum olarak yorumlaması dikkat çekicidir. Türklerin, birbirinden farklı milletleri bir arada yönettiği şeklinde bir ifadeden ziyade, diğer milletleri boyunduruğu altına alan bir millet olarak görmekte ve okuyucuya bu bakış açısını sunmaktadır. Türkler için “baskın millet” tanımını kullanması, bu bakış açısını vurgulamaktadır. Oysa, deneyim, bilgelik çerçevesinde yorumlamaya devam etmiş olsaydı, içinde olumlu veya olumsuz yorum içermeyen “Tarihte birçok milletten topluluğu yönetmiş bir millet” veya buna denk, nesnel bir cümle kullanması gerekirdi. Bu bağlamda, Schwarzenbach’ın Türkleri yönetim biçimi üzerinden bu cümleyle tasviri, olumsuz bir yorum izlenimi uyandırmaktadır.

Ankara

Ankara günlüğünde, şehir merkezi dışında gördüğü yerlerin çoraklığından bahsederken, o dönem inşa edilmekte olan Çubuk Barajı'ndan söz ettiği anlaşılmaktadır. Schwarzenbach, Ankara çevresinin, sadece bazen damar gibi bir akarsuyun görülebileceği kadar çorak olduğunu, şehrin daha da dışında kocaman bir baraj yapıldığını, inşaatının sağlamlığını da vurgulayarak, inşaatın hızla yükseldiğini aktarmaktadır. Baraja ilişkin yorumu ise, içini dolduracak suyun henüz bulunmadığı, duvarın, yolunu şaşırılmış bir dev olarak beklemede olduğu şeklindedir (a.g.e 2002: 6). Barajın adını vermese de, inşaatın 1933 yılında Ankara'da, Türkiye'nin ilk barajı olarak bilinen Çubuk Barajı inşaatı olduğu açıktır. İfade şekli ise, inşası üç yıl kadar sürecek ve o dönem henüz yeni inşa edilmeye başlanmış bir baraj için, yanlış yürütülmüş bir proje izlenimini uyandıran türdedir. O tarihte, çorak bir bölgeye hızla, ileriye yönelik gerçekleştirilen böylesi önemli bir projeyi, neredeyse alenen "hatalı" olarak tanımlayarak aktardığı görülmektedir.

Schwarzenbach Ankara seyahatinde, Cumhuriyet'in onuncu yıl kutlamalarına denk gelmiştir. 26 Ekim'de vardığı Ankara'da gördüğü hareketliliği ve süsleme çalışmalarını "tüm bunlar genç Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıldönümü kutlamaları içindi" diyerek aktarmaktadır. Bu kutlamalar için özel bir marş söylendiğini, köylü, öğrenci, asker, kim olduğu fark etmeksizin, herkesin marşı ezbere bildiğini, çevre illerden insanların Gazi'yi bir kez görebilmek umuduyla yollara düşmüş olduğunu, aynı insanların tepesinden geçen uçakların Berlin'den Nadolny'yi, Bükreş'ten Titulescu'yu ve Litwinow'un vekillerini, genç Rusları ve dünyanın dört bir yanından diplomatları Ankara'ya taşıdığını ifade etmektedir. Bu aktarımından sonra, durumu "ve herkes Ankara'nın bu gösterisini izlemeye geliyordu. Bizi temin ettikleri üzere, Türkiye'nin kalbi olacak olan Ankara'nın" şeklinde tasvir etmektedir (a.g.e. 2002: 7). Bu ifadesindeki, kutlamaların büyüklüğünü vurgularken "gösteri" (Schauspiel) kelimesini kullanması tesadüfi görünmemektedir. Ankara'nın Türkiye'nin kalbi olacağına dair söyleminin ardından, ötede hâlâ Selçuklu Kalesi'nin kalıntılarının, eski Angora köyü sokaklarının oluşturduğu öbeğin ve Augustus Tapınağına yaslanan caminin görüldüğünü aktarmaktadır. Kendisini Ankara'nın parlak geleceği konusunda temin edenlere cevap verircesine yaptığı bu hatırlatma dikkat çekicidir. Okuyucuya, orada daha önce kurulmuş ve yıkılmış medeniyetleri hatırlatmaktadır. Şehirlerin önemlerinin geçiciliğini vurgulaması, Ankara'ya dair koyulan hedeflere "boş hayal" düzleminde baktığı izlenimini uyandırmaktadır. Bu bağlamda, Ankara'nın yeni kurulan bir şehir olarak, gelecekte ülkenin kalbi, merkezi olacağını söyleyemesini ciddiye almadığı anlaşılmaktadır.

Ankara'nın şehir yapılanması konusundaki anlatımı da, barındırdığı yorumlar çerçevesinde ilginç ayrıntılar içermektedir. Aşağıda enine büyüyen bir şehir olduğunu, asfalt yollarının nereye varacağını bilmeden ilerleyip, tepelere uzanarak gözden kaybolduğunu, geniş bir caddenin kilometrelerce uzanarak hükümet binalarının olduğu yere ulaştığını ve orada heybetiyle "Holzmeister'in İç İşleri Bakanlığı'nın" tüm alana hâkim olduğunu dile getirmektedir (a.g.e. 2002: 8). Nazi rejiminden dolayı Almanya'da çalıştığı üniversiteden ayrılmak zorunda kalan mimar Clemens Holzmeister, günlük içinde, Türkiye'deki göçmen Almanlara dair adını geçirdiği tek kişidir. Holzmeister'in,

reform döneminde Türkiye’de bulunmuş birçok göçmen gibi, katkısı elbette tartışılmaz. Fakat Türkiye’nin “yenilik hareketleri” çerçevesinde “neredeysse hayalperest” olduğunu her fırsatta vurgulayan Schwarzenbach, bu yenilikler kapsamında Türkiye’de eser üretmiş olan kişiyi sadece mimar olarak değil, binanın sahibi değerinde sunmaktadır. Bina elbette Holzmeister’in eseridir, ancak bu sadece yaptığı bir iştir. Schwarzenbach’ın metnin devamında Türkiye’de bulunan Avrupalılar konusundaki yorumlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, şehrin tasvirinde Holzmeister’in önemini vurgulama çabasında olduğu göze çarpmaktadır. Bu vurgu ise, Holzmeister’in Türklerle iş birliği içinde ortaya koyduğu bir çalışmadaki öneminden ziyade, tek başına taşıdığı bir önemi vurgulama, yüceltme izlenimini vermektedir.

Başkentteki hummalı çalışmayı, fotoğraflarcasına metinde okuyucuya sunmaktadır. İç İşleri Bakanlığı’nın bulunduğu alana kısa süre içinde diğer bakanlık binalarının da yapılacağını, alanın mimari özelliklerini anlatmaktadır. Fakat yine hemen ardından, o dönemki eş zamanlı yoğun ve hızlı çalışmalar için “Tüm bunlar korkunç, anlamsız, anca bir haber filmi kadar etkileyici” diyerek tanımlamaktadır (a.g.e 2002: 8).

Yeni başkentin şehirleşme sürecini “Tüm bunlar Ankara, Gazi’nin taşlaşmış iradesidir” şeklinde ifade ettikten (a.g.e. 2002: 8) sonra, şehre birkaç saat uzaklıktaki bir köyde Cumhuriyet kutlamaları için dinlenmekte olan insanlara dair gözlemlerini aktarmaktadır. Yol boyunca da “kutsal şehre” ulaşmak için yollara düşmüş çeşit çeşit insanların yanından geçtiğini belirttikten (a.g.e. 2002: 9) sonra, insanların yığınlar halinde, birlik içinde hareket etmesine, bunun ürkütücülüğüne değinmektedir. Bu durumu hayali bir hikâye ve bazı benzetmelerle ifade etmektedir. Hikayesinde, tepelerden inen yollar isimsiz şehre doğru uzanırken gittikçe genişliyor, insanları taşıyan hayvanlar hücum edencesine yanlarından geçiyor, gürültü gittikçe yükseliyor ve yankılanarak katlanıyor, bu gidiş hücum dönüşüyor, doğa hareketleniyor, tepeler kendi etrafında ağır ağır dönmeye başlıyor, susuz dere yatakları dalgalanırcasına hareketleniyor, bitki örtüsü kuruyor, ağaçlar sararıyor ve sessizce yere eğiliyor, bozkırda yerden diller çıkıyor, her şey birbirini su ve ateş gibi yutmaya başlıyor, ta isimsiz şehrin sokaklarına ulaşıyorlar, kaldırım taşlarının boşluklarından yaban otları fıskırıyor, binalar yıkılıyor, toz bulutu duvarlarını yutuyor, insanlar yaşamaya devam ediyor, lokantalarında yemeklerini yemeye devam ediyorlar, tepelerinde kale dikiliyor, Kürtler, türbanlılar, hırsızlar, dilenciler yokuş aşağı geliyor, yarasalar gibi genişliyorlar, ağıtlarını yakıyorlar, öküz arabaları gümbürdüyor, bozkır yeniden şehirde beliriyor, askerler dikilmeye devam ediyor, emre çelik gibi itaat ediyorlar, fırtınanın geldiğini görüyor, nöbet kulübelerinin önünde huzursuzlanıyorlar, fırtına çadırlarını savuruyor, yok olup gitmiş nöbet yerlerinde nöbete devam ediyorlar ve onları serbest bırakacak bildirim bekliyorlar, hiç gelmeyecek olan bildirim (a.g.e. 2002: 10).

Ankara’ya gösterilen ilgiyi, atfedilen önemi, kendisine göre askerlerin emre itaatinin anlamsızlığını, kurguladığı hikâyedeki benzetmelerle eleştirmektedir. Eleştirisinde, kitle, yığın ve kontrol adı altında ortaya çıkan kontrolsüzlük olguları dikkat çekmektedir. Bunların altını çizerek, kitle ruhunun tehlikeli olabilecek yıkıcı yanını vurguladığı anlaşılmaktadır. Kurguladığı sahnenin bitiminde “Avrupalılar bu ülkede korkuyor. Hiçbiri burada kendini evinde hissetmeyecek ve yıllar bunu değiştirmeyecek” demektedir (a.g.e. 2002: 10). Schwarzenbach, Almanya’da ortaya

çıkan kitle hareketi sonucunda mağdur olan tarafa mensuptur. Yahudi değildir, fakat Nazi rejimine muhaliftir. Türkiye’de kendini güvende hissetmediğini söylediği Avrupalıların da Almanya’dan kaçmak zorunda kalınca, Türkiye’de reform çalışmalarında görevlendirilmiş kişiler olduğunu devamındaki “Onlara, yerine getirdikleri, ama başardıklarında memnuniyetlerinin artmadığı çok önemli görevler veriyorlar” şeklindeki ifadesiyle belirtmektedir (a.g.e. 2002: 11).

Bu kişiler kendi ülkelerinde, kitle hareketinden zarar görmüş, hayatta kalabilmek için ülkelerini terk etmişlerdir. Schwarzenbach’ın kitlesel coşkuyu, kontrolsüz bir çılgınlığa ve sonunda yıkıma dönüşen haliyle resmedip, ardından bu kişilerin kaygısından bahsetmesinin altında, o dönem Türkiye’de gördüğü atmosferi Almanya’dakine benzetmesinin yattığı anlaşılmaktadır. Oysa Türkiye’de amaç, kurumları ve sistemleri dünyanın ileride olan ülkelerinin standardına getirmektir. Kurtuluş savaşında dünya gücü ülkelerinin işgaline karşı ülkece karşı koymuş bir milletin, kurtuluşundan sonra yeni kurulan devlete bağlılık göstermesini ve bilimsel alan dâhil olmak üzere, her alanda standartlarını yükseltecek hedeflere odaklanmasını hayli olumsuz bir bakış açısıyla değerlendirmektedir. Göçmen Almanların ülkede kendini güvende hissetmemelerini dile getirmesinin de aslında kendi gelecekleri konusundaki kaygılarıyla ilişkili olduğu metnin devamında görülmektedir.

Mevcut atmosferden ve gelişmelerden rahatsızlığını sık sık dile getiren Schwarzenbach, günlüğünün devamında, Ankara’da bu yabancılardan birkaç kişinin, sürekli koyun eti ve tavuk yemeye tepki gösterdiğine dair bir anekdot aktarmakta ve anekdotta bahsettiği günden beri Ankara’da da tıpkı Viyana’daki gibi “Schweinebraten” ve “Apfelstrudel” yenebildiğini ifade etmektedir (a.g.e. 2002: 11). İyi evlerde yaşadıklarını, tenis kortları ve kulüplerinin olduğunu, bunların yanı sıra daha birçok şeye sahip olduklarını ve geleceğe inanan, akılcılığın sunduğu nimetlere bağlı, medeniyeti ilerletmeye odaklı bir ülkede yaşadıklarını; Avrupa’da ise bu unsurların geçerli olmadığını ifade etmektedir. Türkiye’yi donanımlı ve ilerici, halkının refahı ve toplumun gelişimini hedefleyen demokratlar tarafından yönetilen bir ülke olarak tanımlamaktadır. Avrupalıları getiren yöneticileri bu özelliklerle tanımlarken, halkın “bu emeğe karşılık vereceğinden kuşku duyulmadığını”, ama görevlendirilerek Avrupa’dan getirtilenlere yakın zamanda ihtiyaç kalmayacağını düşündürüldüğünü belirtmektedir. Hiçbirinin, ülkenin başarısından şüphe etmediğini, ama herkesin kendisiyle ilgili şüphe içinde olduğunu bunun da yabancılara korkuttuğunu açıklıkla ifade etmektedir (a.g.e. 2002: 11). Schwarzenbach’ın bu konuda böylesi bir açıklıkla konuşması, söz konusu kişilerden verilen bilgileri aktardığını düşündürmektedir. Bu bağlamda, Schwarzenbach’ın Ekim 1933’te Türkiye’nin Ankara’da şahit olduğu atmosferini sürekli olumsuz bir bakış açısıyla ele alma nedenlerinden birinin, ülkedeki göçmenlerin kaygısı olduğunu söylemek mümkündür.

Hüseyin Gazi Türbesi

Schwarzenbach, 20 Kasım 1933 tarihinde Hüseyin Gazi Türbesi’ni görmeye gitmiştir. Anlatımına başlamadan önce, birkaç yıl önce 3 İsviçreli dağcının türbeden dönüş yolunda çobanlar tarafından kovalandığını, hırpalandığını ve tehdit edildiğini anlatmaktadır. Yaşanan bu olayı, yabancılardan tekke ziyaretine tepki gösterilmesi olarak

yorumlamıştır (a.g.e. 2002: 13). Kendi grubunun ise bu seyahatte otuz kişi olduğunu söylemekte, fakat diğer kişilere dair hiçbir bilgi vermemektedir. Türbeden ne şekilde haberdar olduğu veya neden görmek istediği gibi konularda da metinde herhangi bir aktarımı bulunmamaktadır. Yolda, karşılaştıkları kişilere “Hussein Ghasi Tekke?” diyerek yol sorduklarını ve onların el işaretleriyle yol tarif ettiğini aktarmasından (a.g.e. 2002: 14), yanlarında Türkçe konuşan veya çevirmenlik yapan kimsenin olmadığı anlaşılmaktadır.

Schwarzenbach, şehirler veya kasabalarla ilgili kimi zaman tarihi bilgiler vermektedir. Bunun yanı sıra seyahat notlarından, Cumhuriyet’in ilanından sonra getirilmiş kanun ve uygulamalara da hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Hüseyin Gazi türbesini tarif ederken, son birkaç aydır kimsenin gelmediği bir yer olarak tanımlamaktadır. Ardından, böyle kutsal kabul edilen yerlerin, gelişmelerden memnun olmayanların, tutucuların, sürülmüş din adamlarının, gericilerin, yeni devlet yönetiminden nefret edenlerin ve onu kutsal dinlerinin düşmanı olarak görenlerin toplanma alanları olmasından korkulduğunu dile getirmektedir. Bu nedenle İstanbul’da dervişlerin tekkelerinin kapatılmış olduğu bilgisini verdikten sonra “hatta rüzgârın dövdüğü bu dağ başında dahi, zavallı çobanlar için kutsal olan mezarı bile parçalama gereği duymuşlar” demektedir (a.g.e. 2002: 15). Tekke ve zaviyelerin kapatılması konusunda verdiği bilgi doğrudur, fakat mezarın parçalanması konusunda aktardığı bilgilerin kaynağını vermemiştir. Buna rağmen kesin bir dille ifade etmektedir. Türbeyi tasvir ettikten sonra, ayrılırken orayı geride bırakmalarını “[...] aramızda yine gözden kaybolurken incitilmiş kutsal kişinin dağı” şeklinde ifade etmiştir (a.g.e. 2002: 15). O dönem için gerek duyulması üzerine, devlet yönetiminin aldığı kararı eleştirmekte, fakat eleştirisinin altında yatan nedenleri sunmadığı gibi, eleştirisine neden olan bilgileri ve kaynağını da sunmamaktadır.

Kayseri

Schwarzenbach, Hüseyin Gazi Türbesi hakkındaki anlatımını tamamladıktan sonra, tam tarih vermeden, sadece Kasım 1933 diyerek, Kayseri anlatımına başlamaktadır. Gece yolculuğu ile vardıkları Kayseri’de kendilerini karşılayan ve ilgilenen kişiyi “bu bölgedeki demiryolu hattının müdürü J. Bey” olarak tanıtmaktadır. Bu kişi hakkında ve kendisiyle yaptıkları konuşmaları aktardığı kısımlar dikkat çekicidir.

Müdürü, “yeni hükümete kendini adamaya hazır genç nesilden” şeklinde değerlendirirken olumsuz bakış açısı, cümlelerin devamında kullandığı “kendini hayranlıkla, gönüllü olarak devlet dogmasının emrine sunan” şeklindeki tasviriyle kendini göstermektedir. Schwarzenbach’ın, yeni hükümetin toplum ruhundaki yansımalarından rahatsız olduğu bir kez daha açıkça görülmektedir. “O ve onun gibilerin sürekli medeniyet kelimesini kullanması, beraberinde yeniliklere dair bitmek bilmeyen gündemleri, yenilikleri, ilerleme telaşları bizim için en az Ankara’daki Cumhuriyet Bayramı kutlamaları gösterisi kadar sarsıcıyken, J. Bey tüm bunlardan büyük bir keyif alıyordu” demesi, kitlesel coşkudan duyduğu rahatsızlığı ortaya koymaktadır. Kendisinin de ifade ettiği üzere, J. Bey’in de savunucularından olduğu hedef, ilerleme, akılcılık ve ilerlilik olsa da, bunun ortaya konma şeklinden rahatsızdır. Rahatsızlığının nedenini, Cumhuriyet dönemi yenilik hareketlerini, aynı paragrafta kullandığı “kitle

çılgınlığı” ifadesi ile tanımlayarak ortaya koymaktadır (a.g.e. 2002: 16). Schwarzenbach’ın burada kullandığı Massenwahn (kitle çılgınlığı) kavramının, ilgili literatürde Nazi rejiminin kitle hareketleri bağlamında sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir. Bu bağlamda, Schwarzenbach’ın da, Türkiye seyahati öncesinde Nazi uygulamaları nedeniyle Berlin’den ayrılmak zorunda kalmış bir yazar ve gazeteci olarak, Türkiye’deki kitlesel dönüşümü, Almanya’da o dönem ortaya çıkan kitle hareketinin verdiği korku üzerinden değerlendirdiği bir kez daha görülmektedir.

Türkiye’nin yenilik hareketine gönüllü hizmette bulunan biri olarak tanımladığı J. Bey’in, demiryolları müdürü olarak yetersizliğini ortaya koymaya yönelik tanımları da oldukça önemlidir. Schwarzenbach J. Bey’i, elektrik düzeneği ile güzellik kraliçesini, Ankara-Samsun tren hattının kurulması ile Avrupa’dan ucuz avizelerin alımı arasındaki ayrımı bilmeyen biri olarak tanıtmaktadır. Misafiri olarak duydukları rahatsızlığın, kendileriyle J. Bey arasındaki cehalet uçurumundan ziyade, J. Bey’in güveni ile kendilerinin şüphesi arasındaki uçurumdan kaynaklandığını dile getirmektedir (a.g.e. 2002: 16). Anlatımına, J. Bey’in, kendilerini otele götürmesi için hizmetçi tahsis ettiğini söyledikten sonra, at arabasıyla gittiklerini, Erciyes Dağı’nı görmek istediğini söyleyerek devam etmektedir.

“Ertesi gün” diyerek başladığı anlatımında yine J. Bey’e yer vermektedir. J. Bey’in Schwarzenbach’ın gezisi için tahsis ettiği aracın bilgisini “iş görür bir Chevrolet: şehrin en iyisi” şeklinde vermektedir (a.g.e 2002: 17). Devamında, çevrede görülen evler hakkında konuştukları diyalogu vermesi de yine J. Bey’in ve Türkiye’nin tutumunu ortaya koymaya yönelik görünmektedir. J. Bey’in, o evlerin harabe olmadığını, yerine yenisi yapılmak üzere yıkılan eski evler olduğunu söylemesiyle başlayan diyalog, Schwarzenbach’ın aktarımına göre, insanları sokağa atan, yoksul insanları umursamayan bir anlayışın barbar tutumu karşısında şaşkınlığa uğramalarıyla son bulmuştur:

“Bunlar hazine değil” dedi. “Evler özellikle yıkılıyor, hiçbir işe yaramıyorlar, hepsi yeniden yapılacak.”

“Peki ya bu eski evlerde yaşayanlar?” diye sorduk.

“Onlara yeni arsalar sunuluyor ve yapacakları yeni evlerin mimari projesi veriliyor.”

“Paraları var mı ki?”

“Çoğu ev yapmak istemiyor” dedi J. Bey, “O zaman da onlar için yapabileceğimiz bir şey yok”

“Öylece ortada mı bırakılıyorlar?”

“Fark eden bir şey yok” dedi, “ülkede zaten çok fazla yoksul insan var”.

Fransızca konuşuyordu, yani aşırı olan her şeyi hafifleten, bize barbarca geleni bile – yine de insan etkileniyordu ve ancak şehirden ayrılınca rahatlıyordu, bir zamanlar Kapadokya’nın başkenti olan ve adını Romalı Kayzer’den alan şehirden (a.g.e. 2002: 17).

J. Bey’in, kendileriyle yabancı dilde, tercümansız konuşmasını, sadece “Fransızca, aşırılıkları örten bir dil, barbarlığı bile” olarak yorumlamıştır. Oysa Schwarzenbach bu sohbet sırasında “biz” diyerek bahsettiği grubuyla, barbar olarak adlandırdığı insanlar tarafından ağırlanmış, saygı görmüştür. J. Bey’in, Avrupa’nın o dönem en önemli dili olan Fransızca’yı akıcı konuşacak donanımına sahip olması ve sohbet edebiliyor olmalarının, İsviçre’den gelmiş bir grup gazeteci ve misafirle bir kurum müdürü olarak

bizzat kendisinin ilgilenmesinin Schwarzenbach için önemsiz bir detay olduğu izlenimi oluşmaktadır. Diyalogda, bir devlet kurumunun müdürünün ağzından aktardığı bilgilerin doğrulanması maalesef okuyucu için mümkün değildir. Konunun detayına ilişkin bir konuşma, bütünlük veya bilgi bulunmamaktadır metinde. Bir devlet kurumu müdürünün ciddiyetle “İnsanların evlerini yıkıp, onları ortada mı bırakıyorsunuz?” sorusuna “ülkede zaten yoksul insan çok, fark etmez ki” deme ihtimali, okuyucu tarafından sorgulanmaya açık görünmektedir. Ankara hakkındaki notlarını aktarırken, insanların atların üstünde günlerce yolculuk ederek, Cumhuriyet bayramı kutlamaları için Ankara’ya ulaşmaya çalıştığını aktaran bir gazetecinin, başka bir bölümde “halk devlet tarafından sokağa atılıyor” anlamına gelen anlatımının eleştiri odaklı ve tutarsız olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, gün gün değil de sonradan aktarılan notlar olduğunu bildiğimiz bir günlükte, olumsuz izlenimi sunacak şekilde, Schwarzenbach’ın sadece aklında kaldığı kadarıyla aktarılmış cümleler olma olasılığı da göz ardı edilmemelidir.

Schwarzenbach’ın, seyahat yazılarını kaleme alırken, notlarından veya aklında kalanlardan metin oluşturduğu bilinmektedir (Schmidt 2011: 607). Öncelikle, gün içinde gördüklerini, edindiği izlenim ve deneyimlerine göre not etmektedir. Kısa günlük yazılarını andıran bu notlarını, daha sonra kurguyla harmanlayarak ve edebi ifadelerle yeniden yazarak yeni bir metin oluşturmaktadır (Obermüller 2008: 4).

Schwarzenbach’ın Türkiye ve Türkler konusunda eleştirel ifadelerle aktarımı, yukarıda verilenlere sınırlı değildir. Günlüğün devamında da yine görülmektedir. Çalışmanın sınırlı olması nedeniyle tümü ele alınamamıştır.

Sonuç

Annemarie Schwarzenbach, dönemi için sıra dışı bir yazar ve gazeteci resmi çizmektedir. 23 yaşında doktorasını tamamlamış, hemen ardından Berlin’e, oradan da nasyonal sosyalizmin baskısı nedeniyle gazetecilik göreviyle Irak’a kadar süren bir doğu yolculuğu gerçekleştirmiştir. Türkiye’ye gidişi de bu yolculuk kapsamındadır. Ancak, nasyonal sosyalizmden kendisi gibi kaçmak zorunda kalmış kişilerin yerleşme imkânı bulduğu Türkiye konusundaki değerlendirmeleri birçok noktada olumsuzdur. Alman Göçmenlerin, üniversite reformu kapsamında gelişlerinin organize edildiği en hareketli dönemde Türkiye’ye gelmiştir. Çalışmalar Zürih merkezli, Schwarzenbach’ın da bulunduğu çevrede yürütülmüştür. Alman bilim insanlarının Türkiye’ye gitme ihtimali ortaya çıktığında, Türkiye hemen harekete geçmiştir. Söz konusu göçmenlerin Türkiye’ye gidişi konusunda özverili ve hızlı çalışılmıştır. Fakat, Schwarzenbach’ın seyahat notlarında Türkiye’yi Alman Göçmenler bağlamında olumsuz bir bakış açısıyla resmettiği görülmektedir.

Aynı yaklaşımı, Türkiye’nin o dönem yürütmekte olduğu reform hareketini yorumlama şeklinde de görülmektedir. Reformları sık sık çılgınlık, boş hayal, abartılı, anlamsız manalarına geldiği şeklinde değerlendirdiği görülmektedir. Yürütülen çalışmaları ve projeleri aceleci, çok yoğun, gerçeklikten uzak bulduğuna dair açık ifadeleri de mevcuttur. Öte yandan, göçmen Almanlardan sadece Türkiye’deki önemlerinden ve ileriye dönük kaygılarından yola çıkarak bahsetmiştir. Yabancıların

ülkede zorluk yaşaması çok doğal olmakla beraber, elbette ki söz etmeye de değerdir. Ancak Schwarzenbach, konuyu sadece olumsuz açıdan ele almış, söz konusu kişilere Türkiye'nin fayda ve katkısına hiç değinmemiştir.

3 Aralık 1933 tarihinde *Neue Zürcher Zeitung* adlı gazetede, İstanbul Üniversitesi reformu hakkında haberi yayınlanmasına ve aynı sırada kendisi de Türkiye'de olmasına rağmen, bu konuya dair seyahat günlüğünde hiçbir bilgi veya fikir dile getirmemiştir. Bu bağlamda, ayrı bir çalışmada, eş zamanlı olarak kaleme almış olduğu haber metinlerinde Türkiye imgesi ve yazarın gazeteci kimliğiyle Türkiye'ye yaklaşımı ele alınabilir.

Schwarzenbach, seyahat günlüğünde, Türkiye'nin yeni kurulmuş bir cumhuriyet olarak duyduğu heyecanı, baskıcılıkla eş tutmaktadır. Bu sonuca, Avrupa'da deneyimlediği kitle hareketlerinden yola çıkarak vardığı muhtemeldir. Öte yandan, Schwarzenbach'ın 1990'lı yılların başında feminist akımın kült isimlerinden biri olduğu göz ardı edilmemelidir. Türkiye'nin Cumhuriyet dönemindeki hızlı ve yoğun uygulamaları, Schwarzenbach'ın gözünde "erkek egemen, baskın olan bakış açısı ve yaklaşım" olarak da değerlendirilmiş görülmektedir. Ancak, bu noktada, Türk yetkilileri alenen "cahil" olarak tasvir etmesinin, feminist bir yaklaşımla açıklanamayacağı da ortadadır.

Schwarzenbach'ın, seyahati boyunca Türk yetkililerce de tanındığı, saygıyla karşılandığı, kendisinin eleştirel anlatımlarının arasında dahi görülmektedir. Fakat Schwarzenbach, kendisine gösterilen ihtimamın da, Alman mimar ve mühendislerin Türkiye'deki eserleri ve projelerinin de, onca göçmenin Türkiye'ye yerleşerek mesleğine ve yaşamına, oldukça iyi şartlarda olmak üzere, devam etmesinin de aynı Cumhuriyet düzenlemeleri ve reformistlerin çalışmaları sonucunda mümkün olduğunu unutmuş veya aktarmak istememiştir. Çalışmada sunulan örnekler ve metnin geri kalanına da bakıldığında, Schwarzenbach'ın Türkiye'yi ve Türkleri tanıtırken, öncesinde edindiği, fakat kaynağına dair bilgi vermediği çok önemli iddiaları kesin bir dille sunduğu ve Türkiye'yi bu bilgilere göre yorumladığı görülmüştür. Bunun sonucunda ise seyahat günlüğünde ortaya koyduğu Cumhuriyet Dönemi Türk ve Türkiye imgesinin olumsuz olduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Decock, Sofie** (2012): Die Suche nach bergenden Räumen als Reise und Schreibprogramm. Annemarie Schwarzenbachs journalistische Afrika-Texte. In: *Orbis Litterarum* 67:1. 1–24.
- Dieterle, Regina** (1992): Annemarie Schwarzenbach (1908-1942). Zeugin Ihrer Zeit. Die Wiederentdeckung einer sozialkritischen Reporterin. In: *Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur*, Nr.14. 67-73.
- Heinrichs, Petra** (2010): "Unser Leben gleicht einer Reise": Türkei-Bilder in den Texten Annemarie Schwarzenbachs. In: *Globalisierte Germanistik: Sprache-Literatur-Kultur Tagungsbeiträge İzmir*. 114-125.
- Huszár, Ágnes** (2009): Die Frau im Spiegel des goldenen Auges: Annemarie Schwarzenbach. In: *Grenz/über/schreitungen, Publicationes Universitatis Miskolciensis. Sectio Philosophica tom. 14 fasc. 3.* 249-256.

- Kellermann, Katharina** (2017): Heroinen der Technik zwischen 1918 und 1945. Selbstinszenierung – Funktionalisierung – Einschreibung ins deutsche kulturelle Gedächtnis. In: *Bamberger Studien zu Literatur, Kultur und Medien*. Hg. von Andreas Bartl, Hans-Peter Ecker u.a., Band 19. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Schmidt, Kira** (2011): Tendenzen der Annemarie Schwarzenbach-Forschung (2005-2010). In: *Zeitschrift für Germanistik, Neue Folge*, Vol. 21, No. 3. 604-610.
- Linsmayer, Charles** (2011): *Killy Literaturlexikon. Autoren und Werke des deutschsprachigen Kulturraumes 2.*, vollständig überarbeitete Auflage. Band 10, Ros-Se. Hg. Wilhelm Kühlmann u.a., Berlin/Boston: de Gruyter
- Obermüller, Klara**: *Am Ende aller Wege Festvortrag zum 100. Geburtstag von Annemarie Schwarzenbach*, Schweizerische Nationalbibliothek, Bern 2008, <https://docplayer.org/44277969-Am-ende-aller-wege-festvortrag-zum-100-geburtstag-von-annemarie-schwarzenbach.html> (son erişim: 27.04.2020)
- Samsami, Behrang** (2011): *Die Entzauberung des Ostens. Zur Wahrnehmung und Darstellung des Orients bei Hermann Hesse, Armin T. Wegner und Annemarie Schwarzenbach*. Bielefeld: Aisthesis Verlag
- Schwarzenbach, Annemarie** (2002): *Winter in Vorderasien. Tagebuch einer Reise*. Basel: Lenos Verlag.
- Photographs by Annemarie Schwarzenbach – Turkey.
https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Photographs_by_Annemarie_Schwarzenbach_-_Turkey?uselang=de (Son erişim 20.04.2020)

Werbungen im Kontext von Materialien zum Fremdsprachenlernen: Eine quantitative Untersuchung anhand Erfahrungen von Lehramtsstudierenden am Beispiel der Bursa Uludağ Universität

Arzu Orhan , Bursa

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.759430>

Abstract (Deutsch)

Werbungen sind als Gegenstand der Alltagskultur anzusehen, die uns im Fernsehen, Radio oder Internet begegnen. Sie können auch FremdsprachenlernerInnen ermöglichen, die alltägliche Sprache in die Lehrveranstaltung mit hineinzubauen. Diese Studie versucht bezüglich eines Unterrichtsbeispiels zum Thema „Schöne bunte Welt der Werbung“ in Lektion 2 „Alles neu!“ im Lehrwerk „Netzwerk B1-1“ (Dengler et al., 2013) Meinungen zum Einsatz von Werbungen Lehrerbildung darzustellen. Die Studie wurde 2017/2018 an der Abteilung für Deutschlehrausbildung der Bursa Uludağ Universität in der Lehrveranstaltung „Schreibfertigkeit I“ mit 33 FremdsprachenlernerInnen durchgeführt. Ein Fragebogen versucht festzustellen, wie sie über Werbungen und ihre Umsetzung in Lehrveranstaltungen denken. Die Ergebnisse zeigen, dass sie Werbungen in der Lehrerbildung als einen Weg zum Lernen neuer Informationen eingestuft haben.

Schlüsselwörter: Werbung, Fremdsprachenunterricht, Lehrerbildung, Deutsch als Fremdsprache, Netzwerk B1.1

Abstract (English)

Advertisements in the Context of Foreign Language Materials: A Quantitative Study based on Students' Experience in the Example at Bursa Uludağ University

Advertisements are a phenomenon that we frequently encounter on televisions, radios, newspapers, or in the internet. It is seen that advertisements have also been using in Foreign Language Education. This study deals with the use of advertisements in courses at universities. This study was carried out with 33 students in 2017/2018 in the course “Writing Skills I” at the Department of German Language Teaching of Bursa Uludağ University. It shows the opinions about the subject of advertisements in unit 2 "Alles neu!" in the textbook "Netzwerk B1-1" (Dengler et al., 2013) concerning a teaching example on the topic "Schöne bunte Welt der Werbung." The questionnaire consisting of 13 questions was applied to determine the thoughts of the students at the Department of German Language Teaching on advertisements. The results show that advertising is seen as a way of gaining new information in language learning and is found useful in language learning.

Keywords: Advertisements, Foreign language education, Teacher training, German as a Foreign Language, Netzwerk B1.1

EXTENDED ABSTRACT

Advertisements are a phenomenon that we frequently encounter in magazines, televisions, radios, newspapers, or the internet. The study aims to make foreign language learners aware of whether working with advertisements supports lessons with all their senses, appeals to their creativity, and thereby achieves the development of language skills or not. The present study shows that advertisements will be always up to date. They are a part of the lives of many people. This is a very current issue and an attractive topic on the interests of foreign language learners because it is continuously renewed and adapted to current times and developments. This study demonstrates that advertisements can be suitable for the implementation of possible teaching aspects and requirements of the curriculum due to different development options. It is also seen that advertisements can be processed in foreign language classes based on several requirements of the curriculum and can be implemented in courses. It is considered that advertisements enrich today's language teaching and can be a way to support language learners in their learning process in a creative and varied way. They enable learners to have an appropriate attitude towards the culture of the new language. This study tries to do this by using a teaching example on the topic "Schöne bunte Welt der Werbung" in unit 2 "Alles neu!" in the textbook "Netzwerk B1-1" for presenting opinions of foreign language learners on the use of advertisements in foreign language teacher education. To be able to achieve this goal, a questionnaire was used to collect the opinions and experiences of foreign language learners. This questionnaire was used with the participation of 33 foreign language learners from the German Teaching Department in the academic year 2017/2018. The research model includes the analysis of data from the study group about working with advertisements in foreign language teaching using a teaching example. The quantitative data collected by the questionnaire presented as graphics and tables. The data were shown in frequency and percentage distribution. The questionnaire was intended to show foreign language learners the possibility that creative teaching methods, such as the integration of authentic material, can be realized with the textbook. It makes also students aware that working with advertisements can contribute to their language learning process. Therefore, it can be said that working with advertisements increases their attention and motivate them for learning. The advertisements can help learners to communicate or write in foreign language education and thus develop their language learning. From this point of view, working with advertisements has proved to be an appropriate addition to ordinary foreign language teaching. This was also desirable from the perspective of foreign language didactics and foreign language learners. Concerning the research aim of this study, working with advertisements has also enabled foreign language learners to promote the language learning

process through different methods and to appeal to foreign language learners. The self-developed advertisements show the creativity of foreign language learners in the courses with ads. In developing their advertisements, they have allowed foreign language learners to deal with the language creatively. As a final word, it should be emphasized that there is no doubt that foreign language teaching can be made more varied by using advertisements for foreign language learners. The students have the opportunity to learn with authentic and funny material in the courses. In this way, they have wanted to immerse themselves in the target language and their culture. In this respect, both teachers and foreign language students should be encouraged to reflect on the relevance of advertisements themselves and their language in the foreign language learning process. In summary, it could be concluded that it would certainly be an advantage to enable the use of advertisements in foreign language teaching and to train other appropriate methods and procedures for various advertising materials.

Einleitung

Werbungen können als ein Bestandteil der Alltagskultur angesehen werden. Ihre Aufgabe besteht grundsätzlich darin, Interesse zu erwecken und die Aufmerksamkeit auf ein Produkt zu lenken. Sie haben eine breite Zielgruppe und sind nicht nur bei Kindern beliebt. Auch bei Jugendlichen und Erwachsenen sind sie höchst populär. Nach Weis (1994: 13) „fesselt Werbung nicht nur Erwachsene, sondern auch in besonderem Maße Kinder und Jugendliche und stellt somit ein interessantes Thema für den Unterricht dar“. Die Tatsache, dass sie kurzweilig und verständlich, sprachlich einfallsreich und feinsinnig ansprechend sind (vgl. Patermann/ Jürgens 2009: 66) und oft etwas Neues zeigen, ermöglicht ihren Einsatz auch im Sprachlernprozess. Dabei werden FremdsprachenlernerInnen mit einem Phänomen konfrontiert, dessen Kommunikationsmuster ihnen aus ihrer Muttersprache in der Regel vertraut ist. Wie empirische Untersuchungen belegen, entwickelt sich bereits bei Vorschulkindern eine Vertrautheit mit Werbungen (vgl. Hurrelmann 2000: 22). Das erleichtert den Umgang mit der Textsorte Werbung. Mit anderen Worten ermöglicht der Einsatz von Werbungen, Inhalte im Fremdsprachenunterricht vielleicht besser zu „verkaufen“ und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Sprachverwendung. Sie ermöglichen auf kreative Weise, die Fremdsprache zu lernen und gestatten schon im Lehrveranstaltungsraum einen Blick in die fremdsprachige Welt, mit anderen Worten einen weitgehenden Einblick in die fremde Welt. Diese Aufmerksamkeit und das Spielen mit Sprache können Werbungen und den Fremdsprachenunterricht zusammenbringen.

In Bezug auf den Einsatz von Werbungen im Fremdsprachenunterricht, liegen einige Untersuchungen in verschiedenen Bereichen vor. Man trifft im Bereich der Sprachwissenschaft auf eine sprachwissenschaftliche Analyse von ausgewählten Werbeanzeigen. Diese Werbeanzeigen werden in Hinsicht auf Lexik, Syntax und einzelne Bausteine untersucht (vgl. Demiryay 2013). Auch in der Übersetzungswissenschaft hat man sich mit dem Thema Werbung auseinandergesetzt (vgl. Özbent 2017). Dabei wird beim Übersetzen von Werbungen die Notwendigkeit einer Spezialisierung hervorgehoben, wobei Werbetexte und Bildmaterialien zusammen zu betrachten sind. Samartzi (2008) erforscht in ihrer Magisterarbeit das Thema Werbungen im DaF-Unterricht, in dem sie dieses Thema als didaktisches Mittel betrachtet, und betont die Authentizität, die durch den Einsatz von Werbungen im Fremdsprachenunterricht einen Platz findet. Des Weiteren kann man auf diverse Beiträge treffen, die mit Werbungen und Werbetexten in verschiedenen Lehrveranstaltungen im Fremdsprachenunterricht gearbeitet haben (vgl. Lühken, 2007; Schumann 2008; Vollmann 2009; Svet 2014; Šichová 2017). Das bestätigt und bekräftigt für diese Studie die Tatsache, dass Werbungen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können.

Der Einsatz von Werbungen im Fremdsprachenunterricht kann auf allen Niveaustufen zu kommunikativer Tätigkeit ermuntern (vgl. Huneke / Steinig 2002: 179). Sie eignen sich, weil sie für alle Stufen, von der Anfängerstufe bis hin zur

Fortgeschrittenenstufe einsetzbar sind. Werbungen und deren Werbewortschatz sind oft durch Klarheit und Verständlichkeit gekennzeichnet, daher können auch die Anfänger ihren Inhalt verstehen. Welche Werbungen und wann sie in der Lehrveranstaltung eingesetzt werden, sollte allerdings in Abstimmung von Unterrichtsinhalt und Unterrichtszielen abgemacht werden. Dabei sind Faktoren zu berücksichtigen, wie das Alter, die Sprachbegabung und der Sprachstand der Fremdsprachengruppe, ihr Vorwissen, ihre Lerngewohnheiten und ihre soziale Schicht (vgl. Raabe 2001: 76). Zudem sind auch Faktoren zu beachten, wie Curriculum mit seinem Lernziel und die Zeit, die man zur Verfügung hat. Des Weiteren ist Motivation von Bedeutung, da dadurch ihre Interessen miteinbezogen werden können. Diesbezüglich weist Dohrn (2009: 116) darauf hin, dass die Motivation und die Lernfortschritte davon abhängen, ob die Werbungen für die Zielsetzung der Lehrveranstaltung und ihre Schwerpunkte geeignet sind und wie die Inhalte methodisch vermittelt werden. In Anbetracht dieser Faktoren können Werbungen als kreative Alternativen im Kontext von Unterrichtsmaterialien zum Fremdsprachenlernen in Lehrveranstaltungen eingesetzt werden.

Darüber hinaus können Werbungen bei der Entwicklung aller vier Sprachfertigkeiten mitwirken. Betrachtet man die Sachlage, dass im Fremdsprachenunterricht alle vier Sprachfertigkeiten „Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben“ gefördert und entwickelt werden, um diese Fertigkeiten in realen Lebenssituationen nachweisen zu können (vgl. Demir 2013: 127), befürwortet die Arbeit den Einsatz von Werbungen in Lehrveranstaltungen. Dementsprechend können sie sich als Lehrthemen für die Entwicklung aller vier Sprachfertigkeiten nutzen lassen. Desgleichen bestätigt Weis (1994) mit ihrer Aussage, dass sich aus sprachpraktischer Perspektive Werbetexte besonders für den Fremdsprachenunterricht eignen, da die Fertigkeiten des Hörens, Lesens, Sprechens und Schreibens trainiert werden können (vgl. Vollmann 2009). In Anbetracht dessen können Werbungen dabei eine unterstützende Rolle haben.

In Zusammenhang damit, spielt die vorliegende Studie darauf ab, anhand eines Unterrichtsbeispiels zum Thema „Schöne bunte Welt der Werbung“ in Lektion 2 „Alles neu!“ im Lehrwerk „Netzwerk B1.1“ die Erfahrungen und Meinungen von FremdsprachenlernerInnen zum Einsatz von Werbungen in der fremdsprachlichen Lehrerausbildung darzustellen. Der Fragebogen und seine Auswertung soll einerseits die Möglichkeit zeigen, dass kreative Unterrichtsmethoden, wie hier das Integrieren von authentischem Material, zum Lehrbuch realisiert werden können und andererseits darauf aufmerksam machen, dass die Arbeit mit der Textsorte Werbung zum Sprachlernprozess beitragen kann.

Der Einsatz von Werbungen in der Fremdsprachenabteilung

Der Einsatz von Werbungen in Lehrveranstaltungen kann als eine Möglichkeit aufgefasst werden, in der aufeinander bezogene Kompetenzen integrativ entwickelt werden können. In diesem Sinne ermöglicht sie eine Förderung aller Kompetenzen, da dabei zu beobachten ist, dass sich auch daraus eine enge Verbindung mit anderen Fertigkeiten ergibt. Um einen kurzen Überblick zu ermöglichen kann gesagt werden, dass ihr Einsatz die Sprechkompetenz, indem die Inhalte der Werbetexte besprochen werden, das Hörverstehen durch die Darstellung der Inhalte im Radio oder Fernsehen, das Lesen durch die Arbeit mit Werbeanzeigen sowie das Schreiben, durch das Entwerfen neuer Werbetexte von FremdsprachenlernerInnen entwickeln kann. Mit anderen Worten können Werbungen mit Text und Bildern sowohl die Schreibfertigkeit als auch die Sprechfertigkeit, das Hörverstehen oder Leseverstehen von FremdsprachenlernerInnen fördern. Zudem ist hinzuzufügen, dass man bei einer angebrachten Verwendung von Werbetexten in Lehrveranstaltungen nicht nur Sprachfertigkeiten von FremdsprachenlernerInnen trainieren kann, sondern auch ihre soziokulturelle Kompetenz fördern kann. Demgemäß können FremdsprachenlernerInnen beim Einsatz von Werbungen auch interkulturell sensibilisiert werden, (vgl. Polajnar 2007) zumal der heutige Fremdsprachenunterricht einer interkulturell ausgerichteten Didaktik verpflichtet ist. Diese Möglichkeit besteht auch an der Deutschlehrerabteilung der Bursa Uludağ Universität. Betrachtet man im vorhandenen Curriculum¹ der Deutschlehrerabteilung der Bursa Uludağ Universität die jeweiligen zu erlernenden Sprachkompetenzen im ersten und zweiten Semester, ist festzustellen, dass die Kompetenzen einzeln in Lehrveranstaltungen Platz finden. Das erste Studienjahr beinhaltet vier sprachpraktische Lehrveranstaltungen. Diese sind „deutsche Grammatik I+II“, „Lesefertigkeit I+II“, „Schreibfertigkeit I+II“ und „Sprechfertigkeit I+II“. Allerdings sollte hier erwähnt werden, dass an der Deutschlehrerabteilung der Bursa Uludağ Universität alle Kompetenzen jeweils in die Lehrveranstaltungen eingegliedert werden, soweit sich die Möglichkeit anbietet.

Tatbestand ist, dass Lehrkräfte in Lehrveranstaltungen bevorzugen, mit einem Lehrwerk zu arbeiten. Sie unterstützen die Arbeit in Lehrveranstaltungen und stellen nach Richards (2012) einen Schlüsselfaktor in den meisten Lehr- und Lernprozessen dar. In Betracht davon, dass neue Entwicklungen wie die Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (vgl. GER; Trim et al. 2001), technologische Entwicklungen, Weiterentwicklungen der kommunikativen Sprachlernmethode ihren Platz in Lehrwerken einnehmen, trifft man in neueren Lehrwerken auf verschiedenartige Lernmethoden, die durch handlungsorientiertes Lernen, landeskundliches Wissen für ein interkulturelles Bewusstsein und für kreative Aufgaben präsentiert werden. Richards (2012) hebt außerdem hervor, dass gute Lehrwerke viele Vorteile haben, da sie einen klaren

¹ Siehe dazu: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Überblick über den Stoff in der Lehrveranstaltung, über sprachliche Mittel und über Ziele des Fremdsprachenunterrichts zulassen. Demnach können sie erstens die Grundlage von Unterrichtsverlaufsplänen darstellen, zweitens dazu beitragen, eine größere Standardisierung einzuführen, drittens eine Methodenvielfalt bringen, viertens für eine reiche sprachliche Aneignung der Sprache sorgen, fünftens helfen, Aktivitäten in Lehrveranstaltungen zu planen und sechstens die Visualisierung unterstützen. Ferner können auch Zusatzmaterialien in Lehrveranstaltungen zum Lehrbuch eingesetzt werden, da sie helfen, Lehrveranstaltungen lernerorientierter auszurichten und authentische Materialien einzubringen (vgl. Möllering 2001: 132). Und oft hat die Lehrkraft freie Hand darüber, wie sie einzelne Themen in Lektionen behandelt. Entscheidend ist, dass FremdsprachenlernerInnen aktuelle und unterschiedliche Materialien gefallen, welche die Lehrkräfte einsetzen und in verschiedenartige Lernverfahren einbetten können. Didaktisch gesehen sind Werbungen somit sowohl für Lehrkräfte als auch für FremdsprachenlernerInnen Abwechslung zum Lehrwerk. Deshalb kann der Einsatz von Werbungen hierfür als Beispiel eingeordnet werden.

Konzeption und Durchführung

Ausgehend davon, dass in der Fremdsprachenausbildung hauptsächlich nach wie vor mit Lehrwerken gearbeitet wird, um Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht systematisch zu begleiten und zu fördern, wird auch im ersten Studienjahr der Deutschlehrerabteilung an der Universität Bursa mit Absprache der Lehrkräfte mit einem Lehrwerk gearbeitet. Für die Lehrveranstaltungen wurde das Lehrwerk „Netzwerk B1.1+2“ eingesetzt. Es ist ein multimediales Lehrwerk für Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren und führt in 6 Halbbänden zu den Niveaustufen A1, A2 und B1. In Zusammenhang zur Arbeit mit der Textsorte Werbung im Fremdsprachenunterricht, ist im Lehrwerk „Netzwerk B1.1“ in Lektion 2 „Alles neu!“ das Thema Werbung als eine Doppelseite anzutreffen. Mit der Überschrift „*Schöne bunte Welt der Werbung*“ werden die FremdsprachenlernerInnen mit Werbetexten und Werbeanzeigen konfrontiert. Dieses Thema wurde in der Lehrveranstaltung „Schreibfertigkeit I (3x45 Min.)“ im ersten Studienjahr erarbeitet.

In Tabelle 1 ist eine Didaktisierung für diese Lehrveranstaltung dargestellt, die im Folgenden näher beschrieben wird. Um die Neugier der FremdsprachenlernerInnen zu dem Thema „Werbungen“ zu wecken, wurde in der Einführungsphase gefragt, wo und für welche Produkte sie in den letzten Tagen Werbung gesehen haben. Aussagen zu dieser Frage wurden an der Tafel gesammelt. Weiter hat die Lehrkraft versucht, noch bevor Werbungen als Material in der entsprechenden Lehrveranstaltung eingesetzt wurden, das Vorwissen durch allgemeine Fragen wie z.B. *Wie sieht eine gewöhnliche Werbung aus?* „*Wie gewinnt sie Aufmerksamkeit?*“ zu aktivieren. In der Erarbeitungsphase haben sich die FremdsprachenlernerInnen als nächsten Schritt die vier Werbeanzeigen im Lehrwerk angesehen und versucht zu vermuten, für welche Produkte die Anzeigen Werbung machen.

Zu ihren Vermutungen haben sie weiterhin ihre Begründungen angegeben. In einem weiteren Schritt haben jeweils 3-4 FremdsprachenlernerInnen ihrer Gruppe ein Foto ausgewählt, und versucht diese Werbeanzeige zu beschreiben. Dazu haben sie versucht sich zu äußern, wie sie das entsprechende Werbefoto gefunden haben. Im Anschluss wurde darüber gesprochen, welche Werbung ihnen besonders gefallen hat. Eine von den vier Werbungen konnten sie vorstellen. Anschließend hatten die FremdsprachenlernerInnen die Möglichkeit in Zeitschriften oder im Internet nach interessanten Werbungen für ihre Arbeit an einer selbstentworfenen Werbung zu recherchieren. Noch in der Erarbeitungsphase haben sie anschließend ein Produkt gewählt oder ein neues Produkt erfunden und dafür ein Werbeplakat entworfen². In der Präsentationsphase hatten sie die Möglichkeit, ihr erstelltes Werbeplakat den anderen FremdsprachenlernerInnen vorzutragen. Die Überarbeitungsphase hat ihnen zum Schluss die Gelegenheit gegeben, eventuelle Korrekturen zu ihren selbsterstellten Werbeplakaten vorzunehmen. Nach dieser Lehrveranstaltung mit dem Thema „*Schöne bunte Welt der Werbung*“ wurden die FremdsprachenlernerInnen mit einem Fragebogen konfrontiert, der die Meinungen und Wahrnehmungen über das Thema Werbungen und ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht darstellte.

² Beispiele der selbst entworfenen Entwürfe sind im Anhang angegeben.

Zeit	Unterrichtsphase	Ziel	Aktivitäten der FremdsprachenlernerInnen*	Aktivitäten der Lehrkraft**	Sozialform	Medien
ca. 25 Min.	Einführungsphase	<p>Interesse / Neugier für den Unterricht wecken;</p> <p>Einführung zum Thema „Werbung“;</p> <p>auf Produktion eigener Werbung vorbereiten;</p>	<p>FL machen sich Gedanken darüber, wo / für welche Produkte sie in den letzten Tagen Werbungen gesehen haben;</p> <p>FL machen sich Gedanken zu Fragen in Bezug zu Werbungen: Wie sieht eine gewöhnliche Werbung aus? Wie gewinnt sie Aufmerksamkeit?</p> <p>FL erhalten von L die Anweisung, das Thema „<i>Schöne bunte Welt</i>“ in Lektion 2 in Netzwerk B1.1 aufzuschlagen. Sie werden aufgefordert, entsprechende Aufgabe gemeinsam im Seminarraum zu lesen;</p>	<p>L fordert die FL auf, an der Tafel Antworten zu sammeln;</p> <p>L liest mit den FL die Arbeitsanweisungen zu „<i>Schöne bunte Welt</i>“;</p>	Plenum	<p>Netzwerk B1.1, 1 Lektion 2</p> <p>Thema: „<i>Schöne bunte Welt</i>“</p>
ca. 50 Min.	Erarbeitungsphase	<p>unbekannte Wörter erschließen;</p> <p>Aktivierung bekannter Redemittel;</p> <p>Vorbereitung eines Versuches eigener Werbung;</p>	<p>FL sehen sich die vier Werbeanzeigen in der Lektion 2 an / machen Vermutungen, um welche Werbung es handeln könnte;</p> <p>FL wählen jeweils in der Gruppe (3-4 FL) eine Werbeanzeige aus / versuchen diese zu beschreiben;</p> <p>FL bereiten ihre Werbeanzeige, die sie ausgewählt haben, zur Präsentation vor / halten schriftlich fest, wie sie diese Werbeanzeige finden;</p> <p>FL erhalten die Anweisung in Zeitschriften oder im Internet nach Werbungen zu recherchieren / anschließend eine Werbung selbst zu entwerfen;</p>	<p>L geht von der einen Gruppe zur anderen / gibt eventuelle Hilfen;</p> <p>L gibt Anweisungen, Beschreibungen zu entsprechenden Werbeanzeigen mit den in anderen Gruppen zu vergleichen;</p> <p>L fordert FL auf, eigene Werbungen zu entwerfen;</p> <p>L stellt FL Zeitschriften zur Verfügung;</p>	Gruppenarbeit / Einzelarbeit	<p>Netzwerk B1.1, 1 Lektion 2</p> <p>Thema: „<i>Schöne bunte Welt</i>“</p>
ca. 50 Min.	Präsentationsphase	Präsentation der Eigenleistungen der FL	<p>FL bereiten ihre Werbung anhand von farbigen Kartons und Stiften zur Präsentation vor;</p> <p>FL präsentieren Werbungen im Seminarraum;</p>	<p>L unterstützt FL bei Erstellung der Werbungen;</p> <p>L hört aufmerksam zu;</p>	Gruppenarbeit	<p>Farbige Kartons, Stifte, Schere, Kleber usw.,</p> <p>Erstellung eigener Werbung</p>

ca. 10 Min.	Überarbeitungsphase	eventuelle Korrektur erfasster Leistungen	FL greifen Korrekturvorschläge der Lauf; Reinschrift endgültiger Fassung;	L korrigiert Texte der FL; gibt Hinweise;	Gruppenarbeit	Eigene Werbung auf farbigen Kartons
-------------	---------------------	-------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------	---------------	-------------------------------------

* FL= FremdsprachenlernerInnen, **L=Lehrkraft

Tabelle 1: Verlaufsplan zur Lektion 2 Thema „Schöne bunte Welt der Werbung“

Da es mehrere Möglichkeiten gibt, wie man mit Werbungen arbeiten kann und die Auswahl nach den einzelnen Tätigkeiten vielfältig ist, sollten die mit dem Thema Werbung zusammenhängenden Aktivitäten unterhaltsam sein, um die Lernmotivation zu steigern. Deshalb gilt es als Lehrkraft diese Motivation richtig anzusprechen, da nach Layr (2008), didaktische Herangehensweisen von Lehrkräften die Motivation von FremdsprachenlernerInnen maßgeblich beeinflussen können. Wichtig ist demnach der Tatbestand, dass der Einsatz von Werbungen in Lehrveranstaltungen erstens eine Einführung in grammatische oder sprachliche Erscheinungen bereitstellt, zweitens kurze bis längere Sprech- und Schreibanlässe ermöglicht, und drittens FremdsprachenlernerInnen die Möglichkeit für die Erstellung einer eigenen Werbung bieten kann.

Untersuchungsziel

In Anbetracht dessen, dass Werbungen den Fremdsprachenunterricht bereichern und FremdsprachenlernerInnen in ihrem Sprachlernprozess auf kreative und verschiedenartige Weise unterstützen und ihnen eine sinngemäße Einstellung zur Kultur der erlernten Sprache ermöglichen können, versucht diese Studie in Bezug darauf anhand eines Unterrichtsbeispiels zum Thema „*Schöne bunte Welt der Werbung*“ in Lektion 2 „*Alles neu!*“ im Lehrwerk „Netzwerk B1-1“ die Erfahrungen und Meinungen von FremdsprachenlernerInnen zum Einsatz von Werbungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung darzustellen. Um diese Zielsetzung erfüllen zu können, wurde ein Fragebogen eingesetzt. So werden die Ergebnisse im Forschungsteil mit Hilfe der deskriptiv ermittelten quantitativen Daten dargelegt. Die Studie hat zum Ziel zu erfassen, ob die Arbeit mit der Textsorte Werbung einen Unterricht mit allen Sinnen unterstützen kann, ob die Kreativität der FremdsprachenlernerInnen angesprochen werden kann und ob dadurch eine Entwicklung der Sprachfertigkeiten erzielt werden kann oder nicht.

Untersuchungsdesign

Die Studie veranschaulicht die Praktizierung der Lehrveranstaltung „Schreibfertigkeit I“ (3x45 Min.), welche im Rahmen der Deutschlehrerausbildung der Bursa Uludağ Universität durchgeführt wurde. Fragebögen können eine Möglichkeit sein, die Einstellungen und Gedanken von Menschen zu einem bestimmten Thema einzuholen (vgl. Başaran 1999), um mit den gesammelten Daten eine Verallgemeinerung zum Thema machen zu können (vgl. Büyüköztürk / Çakmak Kılıç / Akgün / Özcan / Karadeniz / Demirel 2014). So wurde hier ebenfalls ein Fragebogen vom Autor entwickelt und unter der Teilnahme von 33 FremdsprachenlernerInnen der Deutschlehrerabteilung angewendet. Das Forschungsmodell enthält die Analyse von Daten der Studiengruppe, die anhand einer quantitativen Analyse versucht, die Erfahrungen zur Arbeit mit der Textsorte Werbung im Fremdsprachenunterricht anhand eines Unterrichtsbeispiels darzustellen. Die durch den

Fragebogen erhobenen quantitativen Daten wurden interpretiert und die Auswertungen mit Hilfe von Grafiken und Tabellen dargestellt. Bei der Darstellung der Daten wurden Häufigkeit und prozentuale Verteilung verwendet.

Untersuchungsgruppe

Die FremdsprachenlernerInnen in dieser Studie befanden sich im ersten Studienjahr 2017/2018 an der Bursa Uludağ Universität der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät in der Abteilung für DaF auf Lehramt. Nach einer Vorbereitungsphase mit 30 Wochenstunden, haben sie weiterhin ihre elementaren Deutschkenntnisse in verschiedenen Lehrveranstaltungen erlernt. Die Lehrveranstaltung „Schreibfertigkeit I“, in der diese Studie erprobt wurde, teilte sich in zwei Gruppen auf. Insgesamt haben an dieser Studie 33 FremdsprachenlernerInnen teilgenommen, da diese Studie auf Freiwilligkeit beruhte. Bei der Forschungsgruppe handelt es sich um türkische DaF-Studierende mit dem Berufsziel Lehramt, die man als eine sprachlich heterogene Gruppe benennen kann. Der Großteil der beteiligten FremdsprachenlernerInnen in dieser Studie hat sich ihre Deutschkenntnisse in ihrem Heimatland, der Türkei angeeignet. Einige FremdsprachenlernerInnen dagegen, haben ihre Deutschkenntnisse in deutschsprachigen Ländern erworben.

Konzipierung und Durchführung der schriftlichen Befragung

Die Studie ist eine deskriptive-quantitative Forschung, in der versucht wird, anhand eines Beispiels im Lehrwerk „Netzwerk B1.1“ die Erfahrungen und Meinungen zum Einsatz von Werbungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung darzustellen. Zur Datenreduktion wurde ein Fragebogen eingesetzt, der den FremdsprachenlernerInnen einerseits die Möglichkeit zeigen sollte, dass kreative und alternative Unterrichtsmethoden zum Lehrbuch realisiert werden können. Darüber hinaus sollte ihnen bewusstgemacht werden, dass die Arbeit mit der Textsorte Werbung zur Förderung in ihrem Sprachlernprozess beitragen kann. Zur Datenreduktion wurde ein Fragebogen eingesetzt, der den FremdsprachenlernerInnen über einen durch Google-Dokumente erstellten Link per Mail zugeschickt wurde. 33 freiwillige FremdsprachenlernerInnen haben den Link aktiviert, jede Frage beantwortet und die Antworten gespeichert. Die Antworten wurden über das Google-Konto erreicht und als E-Tabelle im Excel-Format auf dem Computer heruntergeladen. Diese Daten wurden dann mit dem Programm SPSS 25 analysiert.

Im ersten Teil dieses Fragebogens werden demografische Daten ermittelt, die das Geschlecht, das Alter und entsprechende Semester, der an dieser Untersuchung beteiligten FremdsprachenlernerInnen darstellen. Der zweite Teil des Fragebogens enthält 3 Fragen, die feststellen soll, ob die FremdsprachenlernerInnen einen kurzen oder auch einen längeren Deutschlandaufenthalt erlebt und mit welchen Lehrwerken sie in Lehrveranstaltungen gelernt haben. Dieser Teil ermöglicht einen näheren Einblick zu den

FremdsprachenlernerInnen, die an der Deutschlehrerabteilung der Bursa Uludağ Universität studieren. Der dritte Teil des Fragebogens erfragt in sieben Fragen die Meinungen zum Einsatz der Textsorte Werbung. Die FremdsprachenlernerInnen äußern sich dazu, *wie sie Werbungen im Fernsehen empfinden, ob Werbungen eher für die Kommunikation und nicht für die Ausbildung dienen, ob sie die Textsorte Werbungen in Lehrbüchern antreffen, welchen Einfluss Werbungen in Lehrveranstaltungen haben, ob Werbungen bei der Sprachförderung im Fremdunterricht hilfreich sind, ob Werbungen beim Lernen neuer Informationen helfen und ob Werbungen beim Erlernen einer Fremdsprache in Lehrveranstaltungen eingesetzt wurden*. Die Ergebnisse werden in Tabellen in Häufigkeits- und Prozentwerten dargestellt und kommentiert. In seiner endgültigen Form enthält der Fragebogen 13 Fragen, von denen 3 als Filterfragen und 3 als demografische Fragen einzuordnen sind.

Datenanalyse

Der Link der Umfrage mit den Fragen wurde mit Google-Dokumente erstellt und via E-Mail an die FremdsprachenlernerInnen gesendet. 33 freiwillige FremdsprachenlernerInnen haben den Link aktiviert und die Umfrage erreicht. Sie haben jede Frage beantwortet und ihre Antworten gespeichert. Der Autor erreichte diese Antworten über sein Google-Konto und lud sie als E-Tabelle im Excel-Format auf seinen Computer herunter. Im Anschluss wurden alle Antworten zu jeder Frage und ihren Unterabschnitten separat in Word-Dokumente übertragen und gespeichert. Die Antworten wurden in einzelnen Tabellen mit den entsprechenden Aussagen dargestellt. Hierbei sind Häufigkeit und prozentuale Verteilung verwendet worden. Diese Analysen wurden unter Verwendung des SPSS 25-Paketprogramm durchgeführt, während bei demografischen Informationen eine Frequenzanalyse verwendet wurde.

Befunde und Auswertung

In diesem Abschnitt werden vorerst die Ergebnisse zu den demografischen Variablen veranschaulicht. Anschließend folgen die Ergebnisse im Hinblick auf die Aussagen der FremdsprachenlernerInnen zum Einsatz zu der Textsorte Werbung in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Diese Ergebnisse werden in Häufigkeiten und prozentualen Verteilungen tabelliert, dargestellt und interpretiert.

Ergebnisse im Zusammenhang zu den demografischen Variablen

Dieser Abschnitt enthält die demografischen Informationen zur Forschungsgruppe. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 aufgeführt. Numerisch betrachtet besteht die Forschungsgruppe aus 72,7% Frauen (n=24) und 27,3% Männern (n=9). Die Hälfte der

FremdsprachenlernerInnen befinden sich mit einem Wert von 30,4% (n=10) im Alter von 20 Jahren. Mit einem Wert von 15,1% (n=5) folgt das Alter von 19 Jahren. Die restlichen TeilnehmerInnen der Befragung sind im Alter von 21-48 Jahren.

		<i>f</i> *	<i>%</i> **
Geschlecht	Frau	24	72,5
	Mann	9	27,3
Alter	Durchschnitt		21,6

f*= Frequenz, *%*= Prozent

Tabelle 2: Demografische Merkmale der Studentengruppe

Bei der Forschungsgruppe handelt es sich um DaF-Studierende, die das Berufsziel Lehramt anstreben, und die man als eine sprachlich heterogene Gruppe benennen kann. In dieser Studie hat sich der Großanteil der beteiligten FremdsprachenlernerInnen ihre Deutschkenntnisse in ihrem Heimatland, der Türkei angeeignet. Einige dagegen, haben ihre Deutschkenntnisse in deutschsprachigen Ländern erworben. Tabelle 3 soll weitere Informationen zum eventuellen Deutschlandaufenthalt der FremdsprachenlernerInnen darlegen. 69,7% (n=23) der FremdsprachenlernerInnen haben keine Erfahrung in deutschsprachigen Ländern, nur 30,3% (n=10) der FremdsprachenlernerInnen haben sich in deutschsprachigen Ländern aufgehalten. Ergänzend dazu soll erwähnt werden, dass 72,7% (n=24) der FremdsprachenlernerInnen nicht in einem deutschsprachigen Land für einen längeren Zeitraum gelebt haben. Weniger als die Hälfte der FremdsprachenlernerInnen haben mit einem Wert von 27,3% (n=9) für einen längeren Zeitraum in deutschsprachigen Ländern gelebt.

	<i>f</i> *	<i>%</i> **
keine Erfahrung	23	69,7
Deutschlanderfahrung	10	30,3
insgesamt	33	100

f*= Frequenz, *%*= Prozent

Tabelle 3: Zum Deutschlandaufenthalt der Forschungsgruppe

Ergebnisse anhand von Meinungen der FremdsprachenlernerInnen zum Einsatz von Werbungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung

Neben Lehrkräften sind Lehrwerke auch in der Türkei häufig die einzige Sprachbrücke, die den Kontakt mit der erlernten Fremdsprache ermöglicht. Oft fehlt der Umgang mit der Zielsprache. Das gilt auch für die FremdsprachenlernerInnen in dieser Studie. Somit ermöglichen Lehrwerke einerseits die Berührung mit dem Zielsprachenland, andererseits sind sie vor allem für angehende Fremdsprachenlehrer nicht nur eine Ideenquelle für die Unterrichtsplanung, sondern auch eine Leitlinie ihres eigenen Unterrichtsverlaufs.

Die FremdsprachenlernerInnen in dieser Studie haben mit verschiedenen Lehrwerken in ihren Lehrveranstaltungen die Erfahrung mit dem Lernen der deutschen Sprache gemacht. Sie haben in der Vorbereitungsklasse als kurstragendes Lehrbuch mit „Menschen“ gearbeitet. Aufbauend wurde im ersten Studienjahr mit dem Lehrbuch „Netzwerk B1.1+2“ fortgefahren. Die FremdsprachenlernerInnen, die die Vorbereitungsklasse besucht haben, haben aus diesem Grund Erfahrungen auch mit einem anderen Lehrwerk gesammelt. FremdsprachenlernerInnen, die direkt mit dem ersten Studienjahr angefangen haben, haben nur mit dem Lehrwerk „Netzwerk B1.1+2“ gearbeitet. Zu erwähnen ist hier, dass die Lehrkräfte die Möglichkeit hatten, auch Zusatzmaterial in den Lehrveranstaltungen zu verwenden. Ergänzend wurden die FremdsprachenlernerInnen auch gefragt, wo sie Werbungen in den Lehrveranstaltungen angetroffen haben. Der Großteil, mit einem Wert von 72,7% (n=24), hat angegeben, Erfahrung mit dem Thema Werbungen im Lehrbuch gemacht zu haben. Danach folgt die Antwort mit jeweils demselben Wert von 9,1% (n=3), dass sie mit dem Arbeitsblatt, der Präsentation und dem Internet Erfahrungen gemacht haben.

Die folgenden Tabellen veranschaulichen, wie die FremdsprachenlernerInnen der Deutschlehrerabteilung der Bursa Uludağ Universität anhand eines Unterrichtsbeispiels im Lehrwerk „Netzwerk B1.1“ über Werbungen und ihre Einbettung und Umsetzung in Lehrveranstaltungen denken.

Wenn man die Rangfolge der einzelnen Faktoren in Tabelle 4 betrachtet, ist zunächst auffällig, dass die FremdsprachenlernerInnen, die Frage, was für sie Werbungen im Fernsehen bedeutet, mit der Äußerung „*mir egal*“ mit einem äußerst hohen Wert von 30,3% (n=10) bewertet haben. Mit einem Wert von 27,3% (n=9) folgt die Äußerung „*unterhaltend*“. Des Weiteren wurden Werbungen im Fernsehen als „*lästig*“ mit einem Wert von 21,2% (n=7) und „*unwichtig*“ mit einem Wert von 18,2% (n=6) aufgefasst. Nur ein FremdsprachenlernerInnen empfand die Werbung im Fernsehen mit einem Wert von 3% (n=1) als „*das Schönste am Fernsehen*“. Insgesamt kann man feststellen, dass Werbungen im Fernsehen als etwas Negatives angesehen wurden. Tabelle 4 gibt im Folgenden einen Überblick in Bezug auf die Frage, was Werbung für die FremdsprachenlernerInnen im Fernsehen bedeutet.

Antworten	f*	%**
lästig	7	21,2
unwichtig	6	18,2
mir egal	10	30,3
unterhaltend	9	27,3
unverzichtbar	0	0
das Schönste am Fernsehen	1	3
insgesamt	33	100

*f= Frequenz, **%= Prozent

Tabelle 4: Werbung ist für FremdsprachenlernerInnen im Fernsehen

Die FremdsprachenlernerInnen wurden auch gefragt, ob Werbungen ihrer Meinung nach eher für die Kommunikation dienen oder auch einen Platz in der Ausbildung haben können. Dazu gibt Tabelle 5 Informationen. Hier sind die Daten zur Frage festgehalten, ob Werbungen eher für die Kommunikation und nicht für die Ausbildung dienen. Die genannten Positionen weisen darauf hin, dass die FremdsprachenlernerInnen mit ihren Äußerungen „*stimme nicht zu*“ mit dem Wert von 48,5% (n=16) und „*stimme überhaupt nicht zu*“ mit dem Wert von 24,2% (n=8) Werbungen auch in der Ausbildung einen Platz geben. Dies zeigt, dass Werbungen in der heutigen Gesellschaft in hohem Maße Platz einnehmen. Damit lernen auch die FremdsprachenlernerInnen umzugehen. Mit einem Wert von nur 24,2% (n=8) wurde Werbungen kein Platz in der Ausbildung gewährt.

Antworten	f*	%**
stimme zu	1	3
stimme teils zu	8	24,2
stimme nicht zu	16	48,5
stimme überhaupt nicht zu	8	24,2
insgesamt	33	100

*f= Frequenz, **%= Prozent

Tabelle 5: Werbungen dienen eher für die Kommunikation, nicht für die Ausbildung

Wenn man bedenkt, dass ein Lehrwerk oft die einzige Sprachbrücke ist, die den Kontakt mit der erlernten Fremdsprache ermöglicht, wie auch bei den FremdsprachenlernerInnen in dieser Studie, nimmt das Lehrwerk einen eminenten Platz im Fremdsprachenunterricht ein.

Deshalb ist es bedeutend, welche Inhalte ein Lehrwerk enthält. Tabelle 6 stellt die Ergebnisse in Bezug auf die Frage, wie sie das Thema Werbung in Lehrbüchern finden, dar. Aus Tabelle 6 geht hervor, dass die FremdsprachenlernerInnen mit einem Wert von 48,5% (n=16) Werbungen in Lehrbüchern „aufklärend“ finden. Dieser Äußerung folgt mit dem Wert von 18,2% (n=6) die Äußerungen „informativ“ und „weiter entwickelnd“. Dabei wird deutlich, dass diese Äußerungen in Bezug auf Werbungen in Lehrwerken eine positiv führende Rolle übernehmen. Als „unwichtig“ haben nur mit einem Wert von 15,2% (n=5) FremdsprachenlernerInnen die Werbung in Lehrwerken beurteilt.

Antworten	f*	%**
informativ	6	18,2
aufklärend	16	48,5
unwichtig	5	15,2
weiter entwickelnd	6	18,2
insgesamt	33	100

*f= Frequenz, **%= Prozent

Tabelle 6: Das Thema „Werbung“ in Lehrbüchern finden FremdsprachenlernerInnen

Je nach dem Einfluss von Werbungen können wir Nutzen aus ihnen ziehen. Tabelle 7 veranschaulicht die Zustimmung, dass Werbungen einen positiven Einfluss in Lehrveranstaltungen haben können. Es ist Tatsache, dass Werbungen sicherlich motivieren. Sie sind meistens humorvoll gestaltet und vor allem bei Kindern und Jugendlichen populär. Der Einfluss von Werbungen wird in Tabelle 7 mit einem Wert von 72,7% (n=24) als „aufklärend“ definiert, darauf folgen mit dem Wert von 18,2% (n=6) die Äußerung „weiter entwickelnd“ und mit dem Wert von 9,1% (n=3) die Äußerung „informativ“. Daraus kann man schließen, dass der Einfluss von Werbungen und ihre Kombination mit den Lehrveranstaltungen bei weitem positive Emotionen hervorruft und eine gefühlsmäßige Rezeption der Information bewirkt.

Antworten	f*	%**
informativ	3	9,1
aufklärend	24	72,7
unwichtig	0	0
weiter entwickelnd	6	18,2
insgesamt	33	100

*f= Frequenz, **%= Prozent

Tabelle 7: Welchen Einfluss Werbungen für FremdsprachenlernerInnen in Lehrveranstaltungen haben

Der hohe Grad der Zustimmung in Tabelle 8 bringt die Tendenz deutlich zum Ausdruck, dass Werbungen bei der Sprachförderung im Fremdsprachenunterricht für FremdsprachenlernerInnen hilfreich sind. Ebenso viele FremdsprachenlernerInnen gaben an, dass die Beschäftigung mit Werbungen wichtig ist, da sie das Lernen der deutschen Sprache fördern kann. Die Werte liegen bei 45,5% (n=15). Mit einem Wert von 9,1% (n=3) wurden Werbungen als nicht sprachfördernd eingeordnet. Aus Tabelle 8 kann man entnehmen, dass die FremdsprachenlernerInnen Werbungen nützlich für die Förderung von Deutschkenntnissen, insbesondere für alle Fertigkeiten, „Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben“ und im Allgemeinen das Sprachwissen, Sprachkönnen, Sprachtraining, interkulturelles Lernen und den Wortschatzerwerb erfassen.

Antworten	f*	%**
stimme zu	15	45,5
stimme teils zu	15	45,5
stimme nicht zu	3	9,1
stimme überhaupt nicht zu	0	0
insgesamt	33	100

*f= Frequenz, **%= Prozent

Tabelle 8: Werbungen sind bei der Sprachförderung für FremdsprachenlernerInnen hilfreich

In Tabelle 9 sind die Daten und Ergebnisse zur Frage festgehalten, ob Werbungen den FremdsprachenlernerInnen beim Lernen einer Fremdsprache helfen, neue Informationen zu lernen. Aus Tabelle 9 wird ersichtlich, dass es eine positive Rückmeldung der FremdsprachenlernerInnen gibt. Sie bewerten die Werbungen als lerneffektiv, weil sie eine mehrkanalige Rezeption sowie ein aktives und nachhaltiges Lernen von neuen Informationen ermöglichen. Mit einem Wert von 45,5% (n=15) und mit den Äußerungen

„*stimme zu*“ und *stimme teils zu*“ sind die FremdsprachenlernerInnen der Meinung, dass Werbungen beim Lernen einer Fremdsprache helfen, neue Informationen zu lernen. Nur 9,1% (n=3) geben ihre Meinung mit der Äußerung „*stimme nicht zu*“ wieder.

Antworten	f*	%**
stimme zu	15	45,5
stimme teils zu	15	45,5
stimme nicht zu	3	9,1
stimme überhaupt nicht zu	0	0
insgesamt	33	100

*f= Frequenz, **%= Prozent

Tabelle 9: Werbungen helfen beim Lernen einer Fremdsprache neue Informationen zu lernen

Insgesamt haben die befragten FremdsprachenlernerInnen in dieser Studie für den Einsatz von Werbungen positive und motivierende Einstellungen und Meinungen gezeigt. Nach den Ergebnissen kann man die Arbeit mit der Textsorte Werbung als wichtig beurteilen. Aufgrund der Meinungen lässt sich der Schluss ziehen, dass ihr Einsatz ein vernetztes und sinnvolles Lernen unterstützen kann. Dabei ist die Zufriedenheit und das Interesse am Lernen aber das wichtigste Argument für die Anwendung von Werbungen. Wichtig dabei ist zu beachten, dass sie aktuell sein sollten, um eine größere Aufmerksamkeit zu erreichen. Deshalb lässt sich zusammenfassend sagen, dass der Deutschunterricht mit dem Einsatz von Werbungen von Lehrkräften lernerorientiert und lerneffektiv geplant und gestaltet werden sollte. Werbungen sollten adäquat und zielgerichtet ausgewählt werden. Zur Unterstützung des Lernprozesses sollten Lehrkräfte die FremdsprachenlernerInnen über Lernziele, Arbeitsphasen, -schritte und -techniken informieren, um sie auch dadurch auf die Lehrveranstaltung vorzubereiten. Der richtige Einsatz von Werbungen im Fremdsprachenunterricht kann somit zur Förderung aller Sprachfertigkeiten beitragen.

Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Die vorliegende Studie hat zum Ausdruck gebracht, dass Werbungen immer aktuell sind und am Leben vieler Menschen teilnehmen. Es ist ein Thema, dass nicht veraltet. Dadurch, dass es sich erneuert und sich den aktuellen Entwicklungen anpasst, ist es auch immer wieder ein Thema, dass auf Interesse stößt. Die Studie hat außerdem an den Tag gelegt, dass durch unterschiedliche Erarbeitungsmöglichkeiten das vielseitige Thema Werbung für die Realisierung von möglichen Unterrichtsaspekten und Anforderungen des Lehrplans geeignet sein kann und dass Werbungen sich anhand von mehreren Forderungen des

Lehrplans im Fremdsprachenunterricht verarbeiten und in Lehrveranstaltungen umsetzen lassen können.

Darüber hinaus berücksichtigen die „Kannbeschreibungen“ des Europäischen Referenzrahmens die Anwendung von Werbetexten (vgl. GER; Trim et al. 2001: 53). In Verbindung damit ist der Einsatz von Werbungen im Fremdsprachenunterricht gestattet und erwünscht. Nach Aussagen der FremdsprachenlernerInnen ist festzustellen, dass sie die Arbeit von Werbungen als hilfreich bei der Entwicklung der vier Fertigkeiten empfunden haben. Hinzukommend ermöglicht die Arbeit mit der Textsorte Werbung die Vermittlung von landeskundlichen Informationen und gestattet eine Konfrontation mit der authentischen Zielsprache. Dadurch werden einerseits die FremdsprachenlernerInnen zum Sprachlernen motiviert und andererseits über eine fremde Kultur informiert. Diese Situation bietet ihnen die Gelegenheit, an der fremden Kultur teilzunehmen, da die Landeskunde als eine Disziplin in „Deutsch als Fremdsprache“ ihren Platz findet und von Beginn als ein eingebauter Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts aufgefasst wird (vgl. Orhan 2018: 948). Mit anderen Worten gibt Schumann (2008: 48) an, dass als authentischer Text der Zielkultur, Werbung Einblick in die alltagskulturellen gesellschaftlichen Zusammenhänge gewährt. Daher enthalten Werbungen authentische Erklärungen über das Zielsprachenland und bieten Gelegenheiten, sich von der Kultur des Landes ein Bild zu machen (vgl. Li 2007: 180). In Zusammenhang damit hat die Studie gezeigt, dass FremdsprachenlernerInnen mit einem Wert von 72,7% Werbungen auch in der Ausbildung einen Platz gewähren. Deshalb können Werbungen als eine große Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht betrachtet werden.

Ferner können sich Werbungen besonders gut zum Üben von sprachlichen Teilfertigkeiten wie Wortschatz und Grammatik eignen, wenn man bedenkt, dass ein FremdsprachenlernerInnen sich selbstsicher und erfolgreich fühlen wird, wenn er eine Brücke zwischen seinen theoretischen und praktischen Kenntnissen bauen kann (vgl. Ceylan 2005: 62). So gesehen kann ihr Einsatz das Üben von Grundfertigkeiten, wie Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben in Lehrveranstaltungen ermöglichen. Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass die FremdsprachenlernerInnen den Einfluss der Textsorte Werbung in die Lehrveranstaltungen mit einem Wert von 45,5% „*stimme zu*“ und 45,5% „*stimme teils zu*“ hauptsächlich als positiv eingestuft und die Arbeit mit der Textsorte Werbung in der Lehrveranstaltung „Schreibfertigkeit I“ als fördernd beurteilt haben. Die Arbeit mit der Textsorte Werbung hat demnach in dieser Studie zur Steigerung der Lernmotivation beigetragen und die Ansicht unterstützt, dass Werbungen FremdsprachenlernerInnen im Fremdsprachenunterricht helfen können, zu kommunizieren oder zu schreiben und somit ihren Spracherwerb zu entwickeln. Die Arbeit mit ihnen erwies sich in dieser Sicht als eine angemessene Ergänzung zum gewöhnlichen Fremdsprachenunterricht und ist auch von der Perspektive der fremdsprachlichen Didaktik und der FremdsprachenlernerInnen wünschenswert.

In Bezug zum Untersuchungsziel in dieser Studie hat die Arbeit mit Werbungen den FremdsprachenlernerInnen auch ermöglicht, durch unterschiedliche Mittel und Methoden den Sprachlernprozess zu fördern und die Kreativität anzusprechen. Die selbstentwickelten Werbungen sind als eine Bestätigung dazu anzusehen. Sie haben bei der Entwicklung ihrer eigenen Werbung die Möglichkeit gegeben, sich kreativ mit der Sprache auseinanderzusetzen.

Auf jeden Fall bietet die Auseinandersetzung mit Werbungen die Gelegenheit, der erlernenden Sprache in einem glaubwürdigen Zusammenhang zu begegnen, Einsicht in die Kultur zu gewinnen und diese Kultur mit der eigenen vergleichsweise zu beurteilen. Demzufolge kann man ihren Einsatz in Lehrveranstaltungen als eine verschiedenartige und interessante Aufgabe einordnen (vgl. Patermann / Jürgens 2009: 86).

Als Schlusswort soll betont werden, dass der Fremdsprachenunterricht durch die Anwendung von Werbungen abwechslungsreicher bearbeitet werden kann. Als authentisches, sehr oft lustiges Hilfsmittel können sie nicht nur die Lehrveranstaltungen erheitern, sondern wirken auch ermutigend auf FremdsprachenlernerInnen, so dass sie im Endeffekt Lust haben, in die Kultur der Zielsprache einzutauchen. In diesem Verhältnis ist es erwünscht, dass bereits angestellte und in der Ausbildung stehende Fremdsprachenlehrkräfte zum Nachdenken über die Relevanz von Werbungen im Fremdsprachenlernverlauf ermuntert werden sollten (vgl. Rybarczyk 2012). Als Fazit ist festzuhalten, dass es vorteilhaft wäre, den Einsatz von Werbungen im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen und weitere Vorgehensweisen der Didaktisierung von verschiedenen Werbematerialien zu üben. Denn ein zufriedener Lerner ist die beste Werbung.

Literaturverzeichnis

- Başaran, Mehmet** (1999): *Devrimci eğitim-köy enstitüleri*. Istanbul: Papirüs Yayınevi Anı Dizisi.
- Büyüköztürk, Şener / Çakmak Kılıç / Ebru, Akgün / Özcan Erkan / Karadeniz, Şirin / Demirel, Funda** (2014): *Bilimsel araştırma yöntemleri. (Scientific research methodologies)*. Ankara: Pegem.
- Ceylan, Yasemin** (2005): Grammatik in der Deutschlehrausbildung: Überlegungen zur Gestaltung der Grammatik-Lehrveranstaltungen in Bezug auf Lernerautonomie beim Erwerb von Grammatikkenntnissen. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1). S. 47-65.
- Demir, Aysin** (2013): Yabancı Dil Eğitiminde Temel Dil Becerileri. *Şahin, Yusuf (Hg.): Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*, Konya: Eğitim Yayınevi. 117-131.
- Demiryay, Nihan** (2013): Werbesprache im Deutschen und Türkischen. Eine Sprachwissenschaftliche Analyse. *Electronic Turkish Studies*, 8(8). 461-470.
- Dengler, Stefanie / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Sieber, Tanja** (2013): *Netzwerk. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch mit DVD und Audio-CDs B1*. München: Klett-Langenscheidt.

- Dohrn, Antje** (2009): Interkulturelle Werbung im DaF-Unterricht. Jieping Fan / Yuan Li (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neue Trends und Tendenzen*, München: Iudicium, S. 109-120.
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang** (2002): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hurrelmann, Bettina** (2000): Nie waren sie wertvoller als heute, *Praxis Deutsch*, 163. 16-25.
- Layr, Ulrike S.** (2008): *Motivation über Inhalt zur Optimierung des Französischunterrichts*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Li, Yuan** (2007): *Integrative Landeskunde. Ein didaktisches Konzept für Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel des Einsatzes von Werbung*. München: Iudicium.
- Lühken, Anette** (2007): Werbung als Mittler kultureller Spezifika im Französischunterricht. *Informationsblätter für Französischlehrerinnen & -lehrer in Schule und Hochschule. Mélanges thématiques, Französisch heute*, (4). 373-386.
- Möllering, Martina** (2001): *Unterrichtsplanung, -gestaltung, und -evaluation. Band C*. Patra: Griechische Fernuniversität.
- Orhan, Arzu** (2018): Anregungen für das Fach ‘Vergleichende Landeskunde’ in der Deutschlehrausbildung an der Uludağ Universität. *Electronic Turkish Studies*, 13(4). 941-963.
- Özbent, Sueda** (2017): Übersetzungsstrategien von Smith/Klein-Braley diskutiert anhand von Werbeübersetzungen ins Türkische. *Electronic Turkish Studies*, 12(5). 307-318.
- Patermann, Gabriele / Jürgens, Matthias** (2009): Sprachliche, interkulturelle und didaktische Aspekte beim Einsatz von Werbung im DaF-Unterricht. Pasquale, Ulrike (Hg.): *Schnittstelle Interkulturalität. Beiträge zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache*. Band 1, Münster: Waxmann Verlag. 65-88.
- Polajnar, Janja** (2007): Interkulturelle Sensibilisierung durch Werbung. Roggausch, Werner (Hg.): *Deutschland-Süd-Ost-Europa: Dokumentation der Tagungsbeiträge*, Bonn: DAAD. 291-305.
- Raabe, Horst** (2001): *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Band C* Patra: Griechische Fernuniversität, Perfekts: Unterschiede und Gemeinsamkeiten.
- Richards, Jack C.** (2012): *The role of textbooks in a language program*. retrieved from <http://www.cambridge.org.br/authors-articles/articles?id=337>[12.10.2018].
- Rybarczyk, Renata** (2012): Zum Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Werbespots. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, (17/2). 143-156.
- Samartzi, Anastasia** (2008): *Werbung im DaF-Unterricht. Eine linguistische und didaktische Annäherung*. Magisterarbeit. Aristoteles Universität Thessaloniki, Athen.
- Schumann, Adelheid** (2008): Interkulturelles Lernen mit Werbung. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (2). 48-53.
- Šichová, Katerina** (2017): Bierwerbung und Fremdsprachenunterricht. Am Beispiel ‘Tschechisch als Fremdsprache’. *Mitteilungen des Regensburger Verbunds für Werbeforschung – RVW* (5) Regensburg. 71-89.
- Svet, Anna** (2014): Fernseh-Werbespots im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. Marc Hieronimus (Hg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht. Band 90. Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Göttingen: Universitätsverlag. 335-363.

- Trim, John / Brian North / Daniel Coste** (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Vollmann, Katharina** (2009): *Werbung im Italienischunterricht. Diplomarbeit*. Wien: Universität Wien.
- Weis, Gabi** (1994): *Werbung im Französischunterricht. Medienspezifische und didaktische Reflexionen*. Bochum: Brockmeyer.
- Yükseköğretim Kurulu (Yök) Dünya Bankası** (1999): *Aday öğretmen kılavuzu. Milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi*, Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf, erişim tarihi: [16.02.2017].

Anhang 1


Beispiele selbst erstellter Werbungen der FremdsprachenlernerInnen



Poetologie im Lehrplan des Germanistik-Studiums

Zwei Sichtweisen

Doris Flohr , Stadthagen – Otto Holzapfel , Freiburg i. Br.

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.759432>

Abstract (Deutsch)

Eine Lehrveranstaltung ‚Poetologie‘ sollte zum Lehrplan ‚Deutsch als Fremdsprache‘ in der LehrerInnenausbildung in der Türkei gehören. Doch wie schaffen wir es, die Studierenden für Poetik, für Lyrik und dichterische Prosa zu begeistern, ohne sie mit trockenen Regelwerken und mit der Pflichtlektüre von Datenmengen abzuschrecken? Aus zwei verschiedenen Perspektiven versuchen wir das Problem zu beleuchten, das heißt den eigenen Standpunkt kritisch zu hinterfragen und Erfahrungen zu bewerten: erstens die Sicht einer *Deutsch lehrenden deutschen Sprachvermittlerin* für (unter anderen) türkische Schülerinnen und Schüler *in Deutschland* und, zweitens, die Sicht *eines Deutsch lehrenden deutschen Gastprofessors in der Türkei*. Wesentlich fehlt hier die ‚dritte‘ (und eigentlich von der Gewichtung her die erste) Sichtweise, nämlich die der *Deutsch lehrenden türkischen Person in der Türkei*. Wir verzichten nicht bewusst darauf, aber wir möchten mit diesen Anmerkungen zum Nachdenken anregen.¹

Schlüsselwörter: *Poetologie (Lehre von Poetik, Lyrik und dichterischer Prosa); Interesse wecken, subjektive Erfahrungen und Perspektiven dazu*

Abstract (English)

Poetology in the curriculum of German studies: two perspectives

A course ‘Poetology’ could be part of the curriculum in the educational training of teachers of German language and literature in Turkey. But how do we motivate students about poetics, poetry and poetic prose without deterring them with dry rules and with the mandatory reading of data? We try to illuminate the problem from two different perspectives, i.e. to examine critically our own point of view and to evaluate experiences: firstly, the view of a German language mediator teaching German for (among other things) Turkish students in Germany and, secondly, the view of a German guestprofessor teaching German in Turkey. The missing point here is the perspective of a ‘third’ person, namely that of the Turkish person teaching German in Turkey, which should have been the first priority. We do not consciously forego this, but we would like to encourage one to think about the obvious problems with these comments.

Keywords: *poetology (teaching poetics, poetry and poetic prose); individual experiences*

¹ Dazu gibt es sicherlich bereits Untersuchungen; mir [Otto Holzapfel] ist bekannt [allerdings nicht gelesen] Gencer Çıtak, Özlem (2019): *Zur Entwicklung von Gesprächskompetenzen im Deutschen als Fremdsprache. Eine longitudinale Studie anhand der Germanistikstudenten in der Türkei*. Berlin: Logos Verlag (Germanistik in der Türkei, 5). ISBN 978-3-8325-5035-6.

EXTENDED ABSTRACT

A poetics course should be part of the curriculum for "German as a foreign language" in Turkey. It would be important to awaken the students' enthusiasm for poetry and poetic prose without putting them off with dry rules. - We write about this problem from two perspectives and try to critically consider our own points of view. First, it is the view of a German teaching language mediator for students, including students of Turkish origin in Germany, secondly, the view of a German guest professor teaching German in Turkey. The third point of view is essentially missing here, namely that of the Turkish person teaching German in Turkey. We do not consciously forego this, but we would like to encourage the discussion of our comments. We believe that this is necessary and we hope that it will be fruitful - especially at a time of virtual teaching, when digital access to learning materials is becoming more necessary than ever. The current situation offers an opportunity to think about what seems really important when studying German literature.

The background for Doris Flohr's first perspective is the experience of teaching German at a high school in France. There were difficulties in understanding the texts, so that free and personal engagement with poetry was neglected. The language itself was the problem; literature played practically no role. It was not much different in Germany with French courses for Germans. However, as a German teacher in Moscow for a short time, Ms. Flohr experienced that with excellent language skills, the interest in classic German literature was also considerable. - In language classes for refugee children at a high school in Germany, different and new learning goals have to be worked out. It is of little use to set regulations, when conditions differ. In addition to language teaching, regional history can also play an important role. But poetry is suitable for being emotionally moved by a text, and we consider this an important task in the sense of the Germanist Emil Staiger: "To understand what moves us." - Lessons should consistently take place in the foreign language. Not using your own language is a challenge for both students and teachers. - The joy of students in literary texts can also be awakened with folk songs, modern songs and contemporary poems.

The explanations on the second perspective draw on experience gained from teaching German in Turkey as a German professor at the university and realizing that teaching experience at a German university does not always help in that case. Otto Holzapfel had to learn that this cannot necessarily be explained by a qualitative difference. Students in Germany have different reading experiences, and other tools are available to them. In digital teaching, such differences can be compensated over time, and in the current situation, this can be seen as an opportunity. The world wide web will continue to play an essential role in the future, and it will be an urgent task to compensate for lack of direct contact through intensive personal support. The role of the lecturer could change, as tutoring and stimulation become more important than learning materials. These could also be prepared and communicated centrally. The fact that the teacher can arouse and promote enthusiasm may play a key role.

According to Holzapfel's experience, Turkey offers excellent conditions for poetology. Here, the teacher encounters joy and immediacy, accepting poetic feeling and thinking. This is an opportunity that can be used. Although the author cannot contribute any theory to this, experiences with simple poems, for example with C. F. Meyer's "The Roman Fountain" were promising. The same applies to a spontaneously compiled collection of autumn poems. The students could go out to feel the autumn wind for example as homework, in order to

"understand" the rain, the storm and the joy of harvesting, which speaks from the corresponding poems. Poems about nature are based on such experiences, and can also convey them wonderfully as texts, sharpening the aesthetic awareness of literary work in general, and that seems important. Even everyday life in Germany, idealized and transfigured for example in the bourgeois poem by J. G. von Salis-Seewis with his "Colorful are the forests..." can be brought to life and experienced. - Love poetry need not be left out. The fact that there were Arabic models in Andalusia for French and German minnesong could awaken appreciation for this influence, which played a major role in European culture. - The teacher must rather point out paths to get there. Learners must try to acquire the knowledge of a language and literature with an enthusiasm for discovery. Poetology is definitely one way of getting closer to literature and language.

Einleitung

Der folgende Beitrag ist ein *Erfahrungsbericht*, der ursprünglich als Dialog mit der ‚dritten‘ Perspektive gedacht war, nämlich zur Anregung eines Freundes und Kollegen in der Türkei, eine vorzuschlagende Lehrveranstaltung ‚Poetologie‘ zu begründen und aufzuwerten. Leider ist dieser dritte, notwendigste Teil nicht zustande gekommen. Trotzdem möchten wir hiermit eine unseres Erachtens dringende Diskussion anregen, gerade auch in einer Zeit [März 2020], in der wir in Deutschland durch die Corona-Krise alle sozialen Kontakte auf ein Minimum eingeschränkt haben. Schulen und Universitäten sind geschlossen, und man denkt z. B. darüber nach, die laufenden Abiturvorbereitungen ausfallen zu lassen und die bisherige Notengebung (2/3 werden auf die Endnote angerechnet) ohne weitere mündliche und schriftliche Prüfung gelten zu lassen. Vielleicht müssen wir uns mittel- oder sogar langfristig auf alternative Lehr- und Prüfungsformen einstellen. In dieser Hinsicht lohnt es sich darüber nachzudenken, was uns am Studium der deutschen Sprache und Literatur wichtig erscheint. Insofern ist dieser Beitrag auch keine wissenschaftlich fundierte Studie, sondern eine Anregung zur Diskussion. Manchen der folgenden Aussagen werden LeserInnen nicht unmittelbar zustimmen wollen; vieles davon ist individuell bedingt und subjektiv. Leidet darunter die ‚Ehrlichkeit‘ der Argumente? Statistikgestützte Fallstudien können wir nicht vorlegen, aber hoffentlich zur *Diskussion* über die angeschnittenen Fragestellungen anregen.

Perspektive ‚eins‘

Ansteckungsgefahr

*Wie wunderbar, im Buch zu lesen,
was einst in Dichters Kopf gewesen
und nun in meinen rüber will.*

Ich bin gespannt und halte still.

*Da, jetzt, jetzt ist es angekommen
oder war es schon vorher da?*

Dem Dichter bleibt es unbenommen:

Kunst steckt uns an wie Cholera.

Jochen Jung (geboren 1942)

Von 1963 bis 1968 habe ich [Doris Flohr] Germanistik und Romanistik und ein bisschen Slawistik studiert. In meinem Studium habe ich mich gewundert, dass die Textbesprechungen in Romanistik auf Deutsch stattfanden, während wir in der Schule unsere Lektüre auf Französisch erklärt hatten. - Von 1966 bis 1967 war ich ‚assistante‘ an einem Gymnasium in Blois/Frankreich. Ich habe dort den Deutschunterricht unterstützt und an einer Art Volkshochschule Deutsch für Erwachsene unterrichtet. Das Textverständnis beanspruchte den größten Teil des Schulunterrichts. Eine freie und eigene Auseinandersetzung mit den Texten, wie ich es aus meinem eigenen Schulunterricht kannte, war nicht vorgesehen: Die SchülerInnen sollten zuerst die Sprache, Texte und Fakten lernen. Der Deutschunterricht für Erwachsene hatte dagegen mehr praktische Ziele: Die TeilnehmerInnen wollten sich in

Deutschland zurechtfinden und sich mit Deutschen unterhalten können. Die Literatur spielte da praktisch keine Rolle. Dasselbe habe ich in späteren Jahren in Deutschland bei meinen Französischkursen für Deutsche erlebt. Hin und wieder gab es Ausnahmen: Einzelne TeilnehmerInnen wollten z.B. die Texte französischer Chansons kennen lernen.

In den Jahren von 1990 bis 1994 habe ich Spätaussiedler und jüdische Kontingentflüchtlinge aus der ehemaligen Sowjetunion unterrichtet. Da hatte ich es mit ganz heterogenen Gruppen zu tun: vom Analphabeten bis zum Akademiker. Wir haben versucht, den Unterricht entsprechend zu differenzieren. Gedichte habe ich manchmal auf Wunsch neben dem Unterricht verteilt oder mit interessierten TeilnehmerInnen über Kunst, Musik und Literatur gesprochen. Sie brachten auch russische Lieder und Chansons mit, die wir dann auf Deutsch übersetzten. - 1992 und 1993 war ich als Deutschlehrerin je einen Monat in Moskau: einmal für Deutschlehrende aus der ganzen ehemaligen Sowjetunion, das zweite Mal für Menschen, die mit Deutschland Handel treiben wollten. Die Deutschlehrenden verblüfften mich durch ihr hervorragendes Deutsch, selbst wenn sie noch nie in Deutschland gewesen waren, und durch ihre Kenntnis der klassischen deutschen Literatur. Sie suchten den lebendigen Anschluss an die Gegenwartssprache und an die zeitgenössische Literatur. Beliebt waren auch Liedermacher wie z.B. Udo Lindenberg. Die Kaufleute verfolgten ganz konkrete Ziele: Sie suchten das Vokabular des Alltags, der Politik und der Wirtschaft und hätten mich sogar gerne als Repräsentantin ihrer Geschäftszweige in Deutschland gesehen.

Von Januar 2016 bis Sommer 2018 habe ich in den Sprachlernklassen für syrische und irakische Flüchtlingskinder in einem Gymnasium mitgearbeitet. Die Kinder hatten viel Freude an Kindergedichten mit Lautmalerei und Reimen und konnten sie schnell auswendig. Seit 2016 begleite ich eine yesidische Schülerin aus dem kurdischen Teil des Irak. Sie möchte hier Abitur machen und nimmt am normalen Unterricht der Oberstufe teil. Es fällt ihr schwer, sich in allen möglichen Fächern zu entwickeln und zu den verschiedensten Themen ihre eigene Meinung zu äußern. Im Irak wurden Gedichte vor allem auswendig gelernt, vielleicht wurde auf besondere Merkmale und Schönheiten hingewiesen, aber die ‚Gedichtinterpretation‘ mit vielen rhetorischen Figuren ist für sie eine große Herausforderung. Der erste Schritt ist für sie immer noch das Textverständnis: Wie soll ich zum Beispiel Neologismen (künstliche Sprachbildungen) erkennen, sagt sie beispielsweise, wenn der Text für mich voller ‚Neologismen‘ [unbekannte Wörter] ist?

Ich habe das alles erzählt, um zu zeigen, wie unterschiedlich meine Erfahrungen mit dem Sprachunterricht sind. Es war mir immer hilfreich, wenn ich die Sprache der Teilnehmer kannte, Französisch, zum Teil Englisch, ein bisschen Russisch. Dann sind typische Fehler beim Weg von der einen Sprache in die andere leichter zu erkennen: „Ich arbeite wie Pferd“, sagt vielleicht jemand aus Russland, wo es keinen Artikel gibt. Bei den Flüchtlingskindern fehlte diese gemeinsame Sprache. Lehrer mit Arabisch- oder Kurdischkenntnissen sind selten - und das Internet hilft bei Vokabeln. Auf die Dauer merkt man jedoch die typischen Strukturfehler, zum Beispiel in der Deklination oder im Satzbau.

Ich habe auch türkische Schüler begleitet, privat als Hausaufgabenhilfe. Es waren vor allem zwei sehr begabte junge Frauen, die ganze Redewendungen und Ausdrucksweisen schnell gelernt und angewandt haben. Beide haben ein Hochschulstudium (Betriebswirtschaft bzw. Pädagogik) mit sehr guten Abschlüssen beendet, sie sind beruflich erfolgreich und praktisch zweisprachig. - Für ein Germanistikstudium in der Türkei geht es wahrscheinlich

um andere Aufgaben, als ich es erlebt habe, vergleichbar mit meinen eigenen Französisch- und Russischstudien: Sprachvermittlung, Landeskunde (Geographie, Geschichte, Politik ...), Literatur und Kunst, also auch Musik und bildende Kunst. Gibt es dafür die notwendigen Hilfsmittel, oder muss der Dozent das Material selbst zusammenstellen? Gibt es einen verbindlichen Kanon, oder ist der Dozent frei in der Auswahl der Texte? Wenn man zu eng an Vorschriften gebunden ist, muss man andere Wege der zusätzlichen Vermittlung literarischer Werte suchen. Wahrscheinlich bietet der obenstehende Vorschlag zur ‚Poetologie‘ eine gute Chance in dieser Richtung. Lyrik eignet sich dazu, von einem Text ‚ergriffen‘ zu werden, emotional und einfach ‚aus Interesse‘ an Form und Inhalt. Das zu vermitteln, müsste eine Aufgabe für die Lehrenden sein. Der Germanist Emil Staiger (1908 – 1987) hat einmal als Ziel der Interpretation formuliert: ‚Begreifen, was uns ergreift.‘ Man kann das in unterschiedlicher Weise verstehen, aber vor allem muss man zulassen, sich von einem Text ‚ergreifen‘ zu lassen.

Diese berühmte ‚Formel‘ wird vielfach in Verbindung mit Emil Staiger zitiert, z. B. von seinem Schüler Adolf Muschg im Nachruf auf Staiger in „Die Zeit“ vom 8. Mai 1987, Nr. 20 (www.zeit.de/1987/20/begreifen [...]; aufgerufen im Juni 2020) und ebenso in dem Artikel über Staiger in der deutschen Wikipedia ([de.Wikipedia.org](https://de.wikipedia.org); aufgerufen im Juni 2020). Eine direkte Zitatstelle bei Staiger wurde nicht verifiziert.

Ich fände es auch wünschenswert, dass (soweit möglich) die Textinterpretation auf Deutsch stattfindet. Mit Hilfe vorgegebener Begriffe ist das durchaus möglich. Es scheint mir wichtig, in möglichst allen Bereichen des Unterrichts Sprechfertigkeit in der zu erlernenden Fremdsprache zu vermitteln und konsequent auf die Verwendung der eigenen Sprache zu verzichten. Das ist sowohl für die Studierenden wie auch für die Lehrenden eine Herausforderung, der sie sich aber stellen sollten.

Gedichte eignen sich wegen ihrer Kürze gut für einen Überblick über die Geschichte der deutschen Literatur, aber natürlich sollten die Studierenden auch Volkslieder, moderne Lieder und zeitgenössische Gedichte kennen lernen. Für mich wäre es das erste Ziel, Freude an den Gedichten zu wecken; ein nächster Schritt wäre es, die künstlerischen Mittel zu erkennen und benennen zu können. Und sehr wünschenswert finde ich es, Gedichte und Lieder auswendig zu lernen. Das ist ein Schatz, den man immer bei sich trägt. Früher war das in Deutschland üblicher als heute. Ältere Menschen, die oft nur die Volksschule besucht haben, besitzen einen Reichtum an solchen Texten, den ich immer wieder bewundere. - Dafür dürfen die Gedichte nicht zu lang und nicht zu schwer sein. Man sollte einen Fundus an Liedern und Gedichten haben, nach Schwierigkeit und Themen geordnet, aus dem man je nach Können und Interesse der Studierenden auswählen kann. Beispiele:

Lustige, spielerische Texte von Wilhelm Busch, Heinrich Heine, Christian Morgenstern, Ernst Jandl usw.; Liebeslyrik vom Mittelalter (*Du bist mîn...*) über Barock und die weiteren Literaturepochen bis heute; Naturlyrik; Themen wie Großstadt, Krieg, Tod...; Nationalhymnen im Vergleich; Volks- und Kinderlieder, zum Beispiel *Bunt sind schon die Wälder... Grün, grün, grün sind alle meine Kleider...* Von diesem Lied gibt es zahlreiche Varianten; durch die Wiederholungen ist es leicht zu singen und erfreut mit dem Durchspielen der Farben. Man kann es beliebig erweitern und lernt dabei spielend verschiedene Berufe kennen.

*1.Grün, grün, grün sind alle meine Kleider,
grün, grün, grün ist alles, was ich hab'.
Darum lieb' ich alles, was so grün ist,
weil mein Schatz ein Förster ist.*

*2.Weiß, weiß weiß sind alle meine Kleider,
... weil mein Schatz ein Bäckermeister ist.*

*3.Rot, rot, rot sind alle meine Kleider,
... weil mein Schatz ein Feuerwehrmann ist.*

*4.Blau, blau, blau sind alle meine Kleider,
... weil mein Schatz ein Matrose ist.*

*5.Schwarz, schwarz, schwarz sind alle meine Kleider,
... weil mein Schatz ein Schornsteinfeger ist.*

Perspektive ‚zwei‘

Die Erfahrungen, die eine in der Türkei lehrende deutsche Person macht, werden andere sein als jene, die einer türkischen Lehrkraft dort begegnen. Zumindest sind die jeweiligen Blickwinkel sehr unterschiedlich, wobei ich [Otto Holzapfel] als Deutscher darauf achten muss, dass ich die Studierenden in der Türkei nicht falsch einschätze, zumal, wenn ich Lehrerfahrungen an einer deutschen Universität habe und diese vorschnell auf meine Erwartungen für die Türkei übertrage. Das muss man nicht unbedingt mit einem qualitativen Unterschied gleichsetzen, aber zweifellos haben Studierende in Deutschland andere Vorbedingungen für ihre Ausbildung als jene in der Türkei. Zumindest die Generation, die (wie ich) noch ohne Smartphone und Internet aufgewachsen ist, hat eine andere Basis in der Leseerfahrung, und auch in der Gegenwart steht jedem Universitätsangehörigen in der Regel sowohl eine umfangreiche Seminarbibliothek wie auch eine Uni-Bibliothek zur Verfügung. Und selbst wenn Buchläden heute zunehmend Probleme bekommen, ist das Angebot an Editionen zu einem günstigen Preis, an billigen Nachdrucken und an antiquarischen Exemplaren auch in der Fachliteratur weiterhin überwältigend. Wenn es nur um literarische Werke geht und um Handbücher zur Literaturwissenschaft, dann bietet bereits jede städtische Ausleihbibliothek eine reiche Auswahl. Wir sind nicht unbedingt allein auf Wikipedia.org angewiesen, finden aber hier leicht einen ersten Zugang, der ausgebaut und weiterverfolgt werden kann. Und es gibt zahllose spezielle Internetseiten, die man konsultieren kann.

Das gilt unabhängig von den wechselnden Erfahrungen, die man mit Wikipedia machen kann und die einen oftmals sehr skeptisch werden lassen. Gerade dieses Medium ist (wie grundsätzlich alle Internet-Seiten) kritisch und im Vergleich mit anderen Quellen zu prüfen.² Aber gleiches gilt für manche Edition oder sogar für ein Fachbuch, das sich (nach Ablauf des Urheberrechts) im Nachdruck zuweilen als ‚neu‘ tarnt und Erwartungen bezüglich des aktuellen Standes der Wissenschaft nicht erfüllen kann. Andererseits ist die Situation in den Geisteswissenschaften anders als in den Naturwissenschaften, wo Fachbücher oft nach einer kurzen Zeitspanne überholt erscheinen, während dem Philologen und Germanisten ein

² Holzapfel, Otto (2016): „Erfahrungen mit Wikipedia.de“. In: [türkische Internet-Zeitschrift] *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 2016/1, S. 99-118.

älteres Fachbuch oft wichtige Einsichten vermitteln kann.³ Das alles bedeutet, dass wir meines Erachtens in Deutschland in einem geistigen Milieu leben, das (trotz Internet usw.) weithin mit ‚Buchwissen‘ gefüllt ist– manchmal anscheinend sogar überfüllt ist, wenn man an den gegenwärtigen Umfang von Dissertationen und Habilitationsschriften denkt. Das sind oft Tausende von Seiten, während meine eigene Dissertation 1969 mit mageren 157 Seiten auskam. Hoffen wir, dass das auch eine qualitative Erweiterung bedeutet; manchmal scheint es nicht so. Umfang ist nicht mit Qualität gleichzusetzen.⁴

In einem Interview, das ich im Januar 2019 zufällig mithörte, berichtet eine französische Professorin, die in Berlin lehrt, von ihren Erfahrungen und meint u.a., dass sie die heutigen (deutschen) Studierenden als sehr kritisch erlebe. ‚Sie wissen nicht viel, aber sie hinterfragen kritisch, was ich ihnen vorsetze.‘⁵ Das ist einerseits kein Lob für deutsche Studierende, die ‚Wissen‘ zur Verfügung haben, es aber vielleicht nicht genügend benutzen. Andererseits kann man dafür argumentieren, dass eine kritische Haltung Voraussetzung dafür ist, mit dem vorhandenen ‚Wissen‘ (aus Büchern und Internet) richtig umzugehen. Voraussetzung dafür ist, dass ‚Wissen‘ auf allen Ebenen und mit allen Medien frei zur Verfügung steht.

Wir haben in Deutschland ebenfalls eine gewisse Tradition dafür, dass wir ein Buch in die Hand nehmen können und es mit den erworbenen Erfahrungen über den Autor, den Verlag, die Ausstattung (Register, Literaturverzeichnis, Quellenangaben), die Zitierweise usw. kritisch beurteilen. Das droht (und drohte tatsächlich konkret an vielen Stellen⁶) dort verloren zu gehen, wo man, wie das einmal als sehr praktisch galt, die Studierenden nur mit Kopien versorgte, welche dann ‚Pflichtlektüre‘ darstellten. Ein solches Vorgehen fokussiert ausschließlich auf den ungeprüften Mitteilungswert eines Textes und übersieht, dass es zur Wissenschaft gehört, mit jedem fachlichen Text kritisch umzugehen und sich selbst im Vergleich mit anderen Quellen eine Meinung zu bilden. Das kann nur im Kontext mit mehreren Kriterien geschehen.

Das alles habe ich in der Türkei ‚ziemlich anders‘ erlebt. Aber es wäre verfrüht, dem hier nur eine negative Bilanz gegenüber zu stellen. Dem mit Buchwissen ‚überfütterten‘ Studierenden bei uns möchte ich eine Personentypik entgegenstellen, die man in der Haltung als ‚naiv‘ bezeichnen kann, im positiven Sinne auch als ‚unvoreingenommen‘. Was hier an Erfahrung und an Möglichkeiten, Erfahrungen zu machen, fehlt, erweist sich aus einem anderen Blickwinkel nämlich durchaus als Vorzug. Wann und wo hätte ich erlebt, dass

³ Holzapfel, Otto (2018): „Vom Vergnügen ein älteres Fach zu lesen. Eine Diskussion im Grenzgebiet von Natur- und Geisteswissenschaft“. In: [türkische Internet-Zeitschrift] *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, Special Issue August 2018 = *Festschrift Seyyare Duman*, S. 179-184.

⁴ Und – leider aus der Erfahrung in der Türkei: Eine Examensarbeit, die fleißig Kopien sammelt und abheftet, hat kaum wissenschaftlichen Wert. Diese Aussage missfällt in einem Gutachten zu diesem Beitrag. Das ist verständlich, aber auch das ist leider Erfahrung: Kopiertätigkeit bei Hausarbeiten und bei Examensarbeiten, die durch Umfang die eigene Leistung ‚zudecken‘.

⁵ Ich kann sie nicht wörtlich zitieren; daher spielen Namen und Quelle hier keine Rolle.

⁶ Das habe ich z. B. an den Universitäten von Kopenhagen (Dänemark) und Lund (Schweden) in den 1970er und 1980er Jahren erlebt. In Schweden wurden die Bedingungen für das Studium drastisch verringert, so dass ‚jede‘ und ‚jeder‘ studieren konnte. Aber da musste man sich dann mit Kopien behelfen, weil das ganze Buch ‚zu anstrengend‘ und angeblich ‚unnötig‘ gewesen wäre, und – noch überraschender – dänische Texte wurde in das Schwedische übersetzt (die beiden Sprachen liegen sich ähnlich nahe wie unterschiedliche deutsche Dialekte). An Fremdsprachen (Englisch, Französisch) war da offensichtlich überhaupt nicht zu denken.

Studierende in Deutschland sich bei mir mit einem selbstgeschriebenen Gedicht bedanken, sich trauen, auf den Lehrenden ein eigenes Gedicht zu verfassen? Hier trat mir in der Türkei eine ungeahnte Freude und Unmittelbarkeit entgegen, poetisches Fühlen und Denken zu akzeptieren und sogar selbst auszuprobieren. In Deutschland scheint mir dagegen alles eher ‚bereits gesagt‘ und ‚längst überholt‘, bereits wieder verworfen und auf der Ebene der akademischen Lehre und Forschung, aber auch im öffentlichen Leben vor allem vom Zwang eingengt und bedrängt, immer ‚etwas Neues‘ zu formulieren und präsentieren zu müssen. Das ist für mich eine Entwicklung, die besonders in der bildenden Kunst deutlich wird. Manche Ergebnisse können einem Unvoreingenommenen ehrlicher Weise nur ein Kopfschütteln abverlangen (aber das behält man zumeist lieber für sich). Nicht parallel dazu, aber mit vergleichbaren Auswirkungen, ist der Trend (in der Gegenwart vorherrschend, aber von mir so erlebt in Dänemark in den 1970er Jahren), dass Wissenschaft zur ‚Projektforschung‘ wird, dass nur dafür Geld bewilligt wird, was ‚überraschend und neu‘ ist und dass jener an der Universität am meisten gilt, der die höchste Summe an Fremdmitteln einsammelt. Kontinuität ist nicht gefragt; kaum ist ein Projekt zu Ende, arbeitet man bereits für das nächste, und die laufende akademische Lehre leidet offensichtlich darunter. ‚Projekte‘ sind in der Regel nur für eine kleine Schar von Forschern nützlich (ja sogar sehr nützlich), aber der breiten Masse der Studierenden kommt das kaum zu Gute. Also wäre meine Hoffnung, dass dieser Weg an türkischen Universitäten nicht beschritten wird (dafür kann es spezielle Forschungseinrichtungen geben, die man gesondert finanzieren sollte), sondern dass der Schwerpunkt die Bildung und Ausbildung der Mehrzahl der Studierenden bleibt. – Kehren wir nach diesen generellen Voraussetzungen zum eingegengten Problem des Germanistik-Studiums und der Ausbildung von Deutschlehrenden in der Türkei zurück.⁷ Und ich versuche auf den Bereich der ‚Poetologie‘ zu fokussieren.

Hier wäre es mein Wunsch, aus der Perspektive der türkischen Studierenden die ursprüngliche Unvoreingenommenheit, von der ich oben sprach, zu erhalten, zu bewahren, und sie mit neuen Erfahrungen zu ergänzen, aber auf keinen Fall zu verdrängen. Ich bewege mich dabei zugegebenermaßen auf einem problematischen Feld, und ich kann dazu kaum Erfahrungen, sondern nur Theoretisches und das nur versuchsweise beitragen. Meine Argumentation kann ich aber mit konkreten Beispielen zu verdeutlichen versuchen. Türkische Studierende in den Anfangssemestern mit Gedichten zu konfrontieren, die ein hohes Interpretationsniveau erfordern, halte ich für verfehlt. Die Texte, mit denen erste Erfahrungen zu machen sind, dürfen vom Inhalt her eher einsichtig sein und ebenso einfache Strukturen aufweisen. Das ist in der Regel bei dem sogenannten Dinggedicht der Fall. Als Beispiel wählte ich in Çanakkale das Gedicht ‚Der römische Brunnen‘ von Conrad Ferdinand Meyer (1825-1898) aus dem Jahre 1882, in dem er die ‚Fontana dei Cavalli Marini‘ in der Villa Borghese in Rom beschreibt:

⁷ Ich versuche aus Erfahrungen zu formulieren in Konya im Sommer-Semester 1991: eine kurze DAAD-Gastdozentur: „Europäische Volksballadenforschung“ und „Das deutsche Volkslied als literarische Gattung“: Vorlesungen und begleitende Seminare (in Wirklichkeit reichte es nur für einen improvisierten Deutschunterricht) und Februar bis Juni 2006, nach meiner Pensionierung, ein Aufenthalt an der türkischen Universität von Çanakkale mit Lehrveranstaltungen in Vertretung meines Kollegen Ali Osman Öztürk: „Sprechfertigkeit Deutsch“ (2. Semester), „Analyse und Didaktik deutscher Lyrik“ (8. Semester) und „Magisterkolloquium: Kunstballaden und Volksballaden“. In der Realität war der Schwerpunkt improvisierter Deutschunterricht in (fast) allen vier Klassen, der mir aber große Freude bereitete.

*Auf steigt der Strahl und fallend gießt
er voll der Marmorschale Rund,
die, sich verschleiernd, überfließt
in einer zweiten Schale Grund;
die zweite gibt, sie wird zu reich,
der dritten wallend ihre Flut,
und jede nimmt und gibt zugleich
und strömt und ruht.*

Formal kann man auf den einfachen Wechsel der endreimenden Zeilen verweisen, und an diesem Beispiel muss man nicht das komplizierte Geflecht der deutschen Grammatik mit einer Flut von Fremdwörtern und Begriffen analysieren, unter denen sich die Studierenden zumeist wenig vorstellen können – vermutlich manche Lehrende ebenso. Das hat mich eher abgestoßen: diese Definitionssucht und dieses Bemühen um strenge Kategorisierungen, die ich im türkischen Germanistik-Unterricht erlebt habe, und ich halte das für einen verfehlten Weg, mit Dichtung umzugehen. Gut: Regeln müssen sein - und man muss diese auch verstehen und erlernen. Aber Sprache und Literatur sind, poetologisch gesehen, nicht Texte, die einem Regelwerk folgen, sondern Phänomene eines elementaren Erlebnisses und einer Vermittlungsform, an der ästhetische Qualitäten entdeckt werden sollten und die ‚Welterfahrung‘, die ein solches Gedicht mitteilt – die Erfahrung, wie sie eben ein Dichter macht und ausdrückt.

Überraschend für mich war, wie es den Studierenden offensichtlich schwer fiel, sich das Bild vorzustellen, welches das Gedicht beschreibt. Ich bat sie an der Tafel einen solchen Brunnen zu zeichnen und immer wieder gab es nur Versuche, einen der üblichen türkischen Röhrenbrunnen darzustellen: Aus einer Wand bieten eine oder mehrere Röhren den direkten Wasserstrahl. Mein eigener Versuch, den dreischaligen Brunnen zu zeichnen, war nicht überzeugend, und erst in der nächsten Stunde konnte ich eine korrekte Abbildung vorzeigen (zwar nicht den Borghese-Brunnen, aber eine ähnliche Konstruktion mehrerer Schalen übereinander). Darauf war ich nicht vorbereitet, und es lehrte mich, dass ich die Studierenden selbst in solchen ‚einfachen‘ Dingen dort ‚abholen‘ muss, wo sie ihre eigenen Erfahrungen einbringen können. – Ein nächster Schritt war es, dem Weg des fließenden Wassers mit Armbewegungen nachzuspüren. Das Gedicht wollte nicht erklärt, sondern erlebt werden.

Ein weiterer Schritt, der mangels Zeit und mangels Unterlagen dazu leider entfallen musste, wäre gewesen, die verschiedenen Vorstufen C. F. Meyers zu dieser Endfassung miteinander zu vergleichen.⁸ Damit kann man verdeutlichen, was Dichtung bedeutet, in diesem Fall nämlich ganz konkret Verdichtung und Vereinfachung von Sprache und Form auf wenige Zeilen, die meiner Ansicht nach unübertroffen eine höchst engmaschige Textur präsentieren – und das mit den formal einfachsten Mitteln. – Gedichte als ‚Erlebnisse‘ zu

⁸In *Wikipedia.de* ‚Der römische Brunnen‘ [aufgerufen im Dezember 2018] sind zwei frühere Fassungen, die vierte von 1866 und die sechste von 1870 neben der endgültigen siebten von 1882 abgedruckt. Jene von 1866 ist auffallend länger, von deutlich geringerer ‚Dichte‘ der Aussage und mit erklärungsbedürftigen Wörtern (Bronne, Geleucht, Laubesnacht): *In einem römischen Garten / verborgen ist ein Bronne, / behütet von dem harten / Geleucht' der Mittagssonne, / er steigt in schlankem Strahle / in dunkle Laubesnacht / und sinkt in eine Schale / und übergießt sie sacht. / Die Wasser steigen nieder / in zweiter Schale Mitte, / und voll ist diese wieder, / sie fluten in die dritte: / Ein Nehmen und ein Geben, / und alle bleiben reich, / und alle Fluten leben / und ruhen doch zugleich.*

vermitteln, die nicht nur das Ohr und das Gehirn erreichen, sondern sozusagen das Herz: Das wäre ein Weg, den zu beschreiten sich meines Erachtens lohnt, und das durchaus als Gegengewicht zum sonstigen Literaturunterricht (der deswegen nicht herabgewürdigt sein soll). Da Lehrmaterial fehlte, versuchte ich eine Reihe von Gedichten zusammen zu stellen, die für eine Jahreszeit typisch erscheinen. Ich wählte (allerdings im Frühjahrssemester) Herbstgedichte.⁹

Auffallend ist in der deutschen Tradition die Konzentrierung auf den Herbst gegenüber Gedichten, welche die anderen Jahreszeiten beschreiben. Von den Herbstgedichten gibt es nämlich in der deutschen Literatur eine reiche Anzahl ganz unterschiedlicher Art, die alle den Vorzug haben, dass ich das individuelle Gedicht mit dem vergleichen kann, was ich selbst in einem (,deutschen‘) Herbst erlebe. Ist es beim Dinggedicht der Gegenstand, so ist es hier etwa ein Gefühl, eine Stimmung. An die Studierenden: „Bitte gehen Sie als Hausaufgabe hinaus und spüren Sie den Herbstwind, den Regen, den Sturm, ‚begreifen‘ Sie (mit den Händen) die Fülle der Obstsorten, die Freude an der Ernte – und versuchen Sie das in eigene Worte zu fassen (als Prosa oder Gedicht).“ Für türkische Verhältnisse müsste ähnlich Paralleles zu finden sein, etwa den abrupten Übergang vom fast noch winterlichen Frühling in die hochsommerliche Hitze hinein, wie ich es in Çanakkale erlebt habe. Ich kann versuchen, Poetisches über eigene ästhetische Erfahrungen zu vermitteln und mit der Aufgabe bzw. Anregung, solches in Worte zu fassen, literarisch erfahrbar zu machen.

*Bunt sind schon die Wälder,
gelb die Stoppelfelder,
und der Herbst beginnt.
Rote Blätter fallen,
graue Nebel wallen,
kühler weht der Wind. [...]*

Die Natur wird idealisiert und verklärt in der bürgerlichen Dichtung von Johann Gaudenz von Salis-Seewis (1762-1834), dessen ‚Bunt sind schon die Wälder...‘ (1782), vertont (mit einer Melodie versehen), zu einem sehr populären Lied wurde (der Text ist hier stark gekürzt). - Hier bekommt der ‚Herbst‘ ein Gesicht, welches aus der Natur gewonnen ist. Es ist das traditionelle Bild, welches die deutsche Dichtung bis in die Gegenwart beschäftigt. Die Blätter der Bäume werden bunt - das assoziiert (verbindet sich mit den Gedanken von) Reichtum und Ernte. Aber diese Blätter fallen, Nebel und Kälte künden sich an. Damit assoziiert man in der Dichtung die Vergänglichkeit und den Tod. Der Herbst bekommt ein Gesicht, das auf den nahenden Winter ausgerichtet ist.

Ich stelle mir vor, dass die nächste Stufe (vielleicht einer Lehrveranstaltung im Abschlussemester) die Vermittlung von Liebeslyrik wäre. Ein möglicher Ausgangspunkt ist

⁹Daraus entstand: Holzapfel, Otto (2006), „Herbstgedichte – Achtzehn Tage im Herbst: Ein poetisches Tagebuch als Weg zum Gedicht“. In: Holzapfel, Otto: *Liedverzeichnis* [Hildesheim: Olms, 2006] (erweiterte Online-Fassung, jeweils im Update, über die Homepage ‚Volksmusikarchiv des Bezirks Oberbayern‘) \ Textinterpretationen \ Teil 5, S. 103-126.

dabei die Schilderung, aus welchen Wurzeln sich der mittelalterliche deutsche Minnesang nährt, den wir ab etwa 1150 kennen. Dabei kann man beispielsweise über die nordfranzösische Trouvère-Lyrik auf die provenzalische Trobador-Lyrik des frühen 12. Jahrhunderts zurückverweisen und vor allem (so eine der Theorien zur Entstehung des Minnesangs) auf arabische Vorbilder in Spanien, im maurischen Andalusien.

Könnte man nicht so etwas wie ‚Stolz‘ vermitteln, dass wir es hier (wahrscheinlich) mit einer sehr frühen Form des ‚Orientalismus‘¹⁰ (den man in diesem Fall allerdings nicht so nennt) zu tun haben, und zwar in einer vergleichbaren Situation, die auch das 18. Jahrhundert kennzeichnet? Obwohl das arabische Spanien nicht gerade mit freundschaftlichen Methoden ‚zurückerobert‘ wurde (aus der Sicht der Franken: die ‚Reconquista‘ begann zum Beispiel mit dem Königreich León 1037; der Fall von Granada war erst 1492), so konnte sich offenbar (bzw. vielleicht) doch über die kriegerischen Grenzen hinweg ein Kontakt aufbauen, der den ästhetischen Sinn für arabische, maurische Liebeslyrik in die neue höfische Gesellschaft in den eroberten Regionen hinüberrettete.

Als Beispiel wähle ich ein berühmtes Freundschaftsgedicht, das sich in einer um 1200 geschriebenen Handschrift in mittelhochdeutscher Sprache findet. Die Dichterin dieses Textes kennen wir nicht.

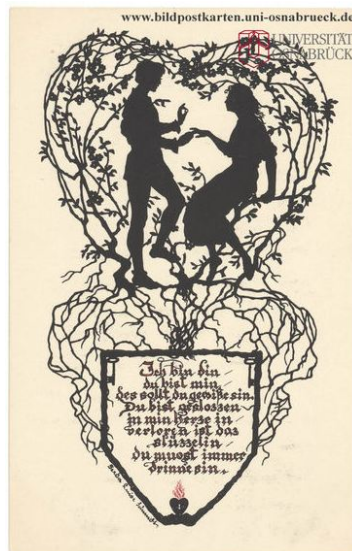
*Dû bist mîn, ich bin dîn:
des solt dû gewis sîn;
dû bist beslozzten in mînem herzen,
verlorn ist daz slüzzelîn:
dû muost och immer darinne sîn.*

Du bist mein, ich dein... Wir sind gegenseitig eng verbunden; dessen sollst du gewiss sein, darauf kannst du dich verlassen. Du bist in meinem Herzen eingeschlossen. Das Schlüsselchen dazu ist verloren: Du musst auch immer darinnen bleiben. – Aus meinem ‚Liedverzeichnis‘ kann man weitere Daten dazu übernehmen:¹¹ Man spricht von einer Liebesliedformel (ursprünglich ging es um Freundschaft), die zur traditionellen Redensart geworden ist. Im Anschluss an die Minnedichtung hat der Vers in der Kunstdichtung und in der Volksüberlieferung bis in die Gegenwart verbreitet und erhalten, im Volkslied zum Beispiel als Vierzeiler *„Mein Herz und dein Herz sind zusammengebunden, der Schlüssel ist verloren, wird nimmer gefunden.“* In einer Handschrift von etwa 1747 steht *„Du bist mein ich bin dein, mir soll auch nichts liebers sein.“* Und aus der Sammlung historischer Bildpostkarten, die an der Universität von Osnabrück angelegt wurde¹², übernehme ich als Abbildung eine Postkarte von etwa 1917:

¹⁰ Vergleiche dazu neuerdings Ercan, Cemile Akyildiz/Balci, Yasemin/Öztürk, Ali Osman (Hg.) (2019): *Ex Oriente Lux: West-östlicher Kulturtransfer*. Berlin: Logos Verlag (Germanistik in der Türkei, 1). ISBN 978-3-8325-4915-2 (mit weiteren Hinweisen).

¹¹ Holzapfel, Otto: *Liedverzeichnis* [Hildesheim: Olms, 2006] (erweiterte Online-Fassung 2020 über die Homepage ‚Volksmusikarchiv des Bezirks Oberbayern‘) \ Lieddatei.

¹² Bildpostkartensammlung der Universität Osnabrück; *bildpostkarten.uni-osnabrueck.de* [aufgerufen im Dezember 2018]



In einem Gutachten zu diesem Beitrag wird eine „Schlussfolgerung“ vermisst. Wie sollte diese aussehen? In der (nachgereichten) Einleitung (der Beitrag insgesamt in beiden Teilen wurde vor vielen Monaten geschrieben) steht einiges, was so verstanden werden könnte. Ich [Otto Holzapfel] habe darin angedeutet, dass wir uns vielleicht auf neue Lehr- und Lernstrategien einstellen müssen, falls Lehre und Prüfung fast ausschließlich online vorgehen muss. Das würde meines Erachtens z. B. auf beiden Seiten eine neue und vertrauenswürdige ‚Ehrlichkeit‘ bedeuten, in der sich Lehrende und Studierende weniger hierarchisch bedingt gegenüber treten, sondern gemeinsam Sprache und Literatur ‚entdecken‘. Der Lehrende wird eher ‚Wege‘ aufzuzeigen haben, als Vorschriften zu machen, der Lernende wird eher versuchen müssen, sich mit Entdeckerfreude Kenntnisse in Sprache und Literatur anzueignen, weniger auf ‚gute Noten‘ zu schießen. Ob das schließlich möglich sein wird und erfolgreich bleibt, kann man bezweifeln. Aber ein Weg, sich in unangestregter Weise Literatur und Sprache zu nähern, ist ‚Poetologie‘ allemal.

Literaturverzeichnis

Bildpostkartensammlung der Universität Osnabrück; bildpostkarten.uni-osnabrueck.de [aufgerufen im Dezember 2018]

Ercan, Cemile Akyildiz/Balci, Yasemin/Öztürk, Ali Osman (Hg.) (2019): *Ex Oriente Lux: West-östlicher Kulturtransfer*. Berlin: Logos Verlag (Germanistik in der Türkei, 1).

Gencer Çıtak, Özlem (2019): *Zur Entwicklung von Gesprächskompetenzen im Deutschen als Fremdsprache. Eine longitudinale Studie anhand der Germanistikstudenten in der Türkei*. Berlin: Logos Verlag (Germanistik in der Türkei, 5).

Holzapfel, Otto (2006), Herbstgedichte – Achtzehn Tage im Herbst: Ein poetisches Tagebuch als Weg zum Gedicht. In: Holzapfel, Otto: *Liedverzeichnis* [Hildesheim: Olms, 2006] (erweiterte Online-Fassung, jeweils im Update, über die Homepage ‚Volksmusikarchiv des Bezirks Oberbayern‘) \ Textinterpretationen \ Teil 5. 103-126.

Holzapfel, Otto (2016): Erfahrungen mit Wikipedia.de. In: [türkische Internet-Zeitschrift] *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* 2016/1. 99-118.

- Holzappel, Otto** (2018): Vom Vergnügen ein älteres Fach zu lesen. Eine Diskussion im Grenzgebiet von Natur- und Geisteswissenschaft. In: [türkische Internet-Zeitschrift] *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, Special Issue August 2018 = *Festschrift Seyyare Duman*. 179-184.
- Staiger, Emil** (1982): *Die Kunst der Interpretation. Studien zur deutschen Literaturgeschichte*. Zürich: Atlantis 1955; 5., unveränderte Auflage München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.

„Digital storytelling“ in der Deutschlehrerausbildung: Potenziale und didaktische Konsequenzen

Mukadder Seyhan Yücel , Edirne

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.759434>

Abstract (Deutsch)

Das Ziel der vorliegenden Studie ist, die Funktionen und Potenziale von *digital storytelling* unter Berücksichtigung der Einschätzungen und Sichtweisen von DaF-Lehramtsstudierenden darzustellen. Zu diesem Zweck haben DaF-Lehramtsstudierende kollaborativ selber *digital stories* produziert und diese ihren Kommilitonen präsentiert. Danach wurden anhand eines Fragebogens die Ansichten und Stellungnahmen von DaF-Lehramtskandidat*innen zu diesem Prozess hinterfragt. Im Hinblick der Ansichten von DaF-Lehramtsstudierenden zeigen die Ergebnisse dieser Studie, dass im universitären DaF-Unterricht das *digital storytelling* aktive und pädagogische Möglichkeiten anbietet. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass in der DaF-Lehrerausbildung anhand von *digital storytelling* die fremdsprachlichen Fertigkeiten Schreiben, Sprechen und Übersetzen der Lehramtsstudierenden nachhaltig geschult, der Wortschatz weiterentwickelt und kommunikative und medienbezogene Fähigkeiten trainiert werden können.

Schlüsselwörter: *Deutschlehrerausbildung, Potenziale von digital storytelling, DaF-Lehramtskandidat*innen, digitale Kompetenz*

Abstract (English)

‘Digital storytelling‘ in German Teacher Training Program: Potentials and didactic consequences

The aim of this study is to present the functions and potentials of digital storytelling taking into account the assessments and views of German teacher candidates. For this purpose, German teacher candidates collaboratively produced digital stories themselves and presented them to their fellow students. Subsequently, a questionnaire was used to investigate the views and opinions of teacher candidates in this process. With regard to the views of German teacher candidates, the results show that digital storytelling offers active and educational opportunities in German courses in higher education. The results also display that with the help of German teacher training program based on digital storytelling, foreign language skills of the students in terms of writing, speaking and translating can be trained sustainably, their vocabulary can be further improved, and their communicative and media skills can be trained as well.

Keywords: *German teacher training program, potentials of digital storytelling, German teacher candidates, digital competence*

EXTENDED ABSTRACT

The effects of information and communication technologies can be seen in every field today. The use of social media and digital technologies has become inevitable, particularly in the field of education. The aim of the education is to shape the teaching and learning process via learning platforms, internet use, applications of digital technologies, smartphones, tablets and other mobile devices and gadgets according to the characteristics and requirements of the target group and institutional opportunities. (Brash/ Pfeil 2017; Feick 2014). Especially, how media and digital technologies can be used pedagogically for their purpose, in an effective and motivating way (Brash/ Pfeil 2017; Ende 2014; Rösler/ Würfel 2017) and in what ways these digital technologies can provide permanent learning in education process (Apel 2013; Gräßer/ Hagedorn 2013; Pfeil 2015) are among the current research topics. In this context, Berg (2016: 59) states that in today's digital era, it is necessary to provide opportunities and projects to develop students' technology and media skills in foreign language education departments. In this respect, "digital storytelling" can play an active role in the process of foreign language education.

In the field of contemporary technology, creating, telling or listening to stories interactively and with multimedia technologies is called "digital storytelling". According to Robin, "digital storytelling" is the idea of creating and combining the art of storytelling with different and many digital media tools (Robin 2008: 221). By means of 'digital storytelling', students thoroughly examine a topic or question, create a story with the help of digital media related to the topic or question, and present this digital story in a short and effective way.

Bran mentions the following features as the important benefits of "digital storytelling" during the education process (Bran 2010: 1791):

- it allows students to explore and communicate their discoveries, hence putting the emphasis on the students' personal voice;
- it provides learners with an original way to demonstrate their knowledge, skills and creativity;
- it takes students through the writing/storytelling process in an engaging way;
- it stimulates an increased interest in both creator and audience;
- it reinforces literacy and 21st century skills .

The aim of this study is to present the functions and potentials of digital storytelling taking into account the assessments and views of German teacher candidates. For this purpose, German teacher candidates collaboratively produced digital stories themselves and presented them to their fellow students. The titles and topics of digital stories created collaboratively by prospective German teachers can be summarized as follows:

*Raise your head and turn off your screen: The subject is focusing on people's mobile phone addictions.

- * Child brides: Raising awareness about the fact that child marriages should not be happened in any way.
- *The short story of a long story: It is about the Syrian war and the problems of refugees.
- * We are friends: It covers the subject of friendship of humans and animals.
- * The power of languages: Emphasizing the importance of sign language and the power of communication.
- * Nature calls, please care about me: Expressing the importance of environmental protection and people's responsibilities.
- * Life means water: The subject of unconscious water use is discussed.

Subsequently, a questionnaire was used to investigate the views and opinions of teacher candidates in this process. With regard to the views of German teacher candidates, the results show that digital storytelling offers active and educational opportunities in German courses in higher education. With the intensive preparation, study and presentation phases of the German teacher candidates for "digital storytelling", students have taken a chance to learn what they do well and / or what they should pay more attention to and / or what they need to study more. At the same time, German teacher candidates have created opportunities to develop perspectives on improving German language with verbal and non-verbal expression techniques using digital technology tools.

The results also display that with the help of German teacher training program based on digital storytelling, foreign language skills of the students in terms of writing, speaking and translating can sustainably be trained, their vocabulary can be further improved, and their communicative and media skills can be trained as well.

Einführung

Im gegenwärtigen Zeitalter laufen die kommunikativen und technologischen Fortschritte in verschiedenen Bereichen dauerhaft weiter. Anhand technologischer Entwicklungen veranlassen soziale Medien einen sehr breiten und großen Transfer von Daten und Informationen. Im Allgemeinen haben die digitalen Technologien auf die Lebensart, auf das Denken und das Handeln der Menschen einen bedeutenden Einfluss. Menschen buchen ihre Reisen, kaufen verschiedene Produkte, schreiben ihre Kommentare, kommunizieren mit anderen Menschen und steuern ihre Geräte anhand Internetdienste und digitalen Technologien. Wir sprechen heute gleichfalls von einem Medienalltag, der auf alle Bereiche des Bildungswesens eine relevante Wirkung hat. Je nach Ziel des Unterrichtsverfahrens, Bedingungen und Bedarf der Adressatengruppe und institutionellen Möglichkeiten prägen Lernplattformen, Interneteinsatz, Anwendungen von digitalen Technologien, Smartphones, Tablets und andere mobile Endgeräte den Lehr- und Lernprozess des Unterrichtsalltags im Bildungsbereich (vgl. Brash/ Pfeil 2017; Feick 2014). Im pädagogischen Bereich wird heute besonders daran gearbeitet, wie Medien bzw. digitale Technologien im Bildungsalltag sinnvoll, effektiv und motivierend als Werkzeuge oder integrale Bestandteile zur Anwendung kommen können (Brash/ Pfeil 2017; Ende 2014; Rösler/ Würfel 2017) und die Nachhaltigkeit von Lehr-/Lernprozessen anhand digitaler Technologien gefördert werden kann (Apel 2013; Gräßer/ Hagedorn 2013; Pfeil 2015). Digitale Medien können unterschiedliche Grundlagen und Möglichkeiten für den Unterricht erstellen (Pfeil 2015: 6-7). In diesem Hinblick bringt de Berg (2016: 59) zum Ausdruck, dass im heutigen digitalen Zeitalter in Fremdsprachenabteilungen Möglichkeiten und Projekte angeboten werden sollten, die die Technologie- und Medienkompetenz der Studierenden entwickeln und ihren zukünftiges Berufsleben prägen. So kann man davon ausgehen, dass für die Berufswelt der Fremdsprachenlehrer*innen, neben fremdsprachlichen, fachlichen, kommunikativen, interkulturellen und methodisch-didaktischen Kompetenzen, die Befähigung von ‚digitaler Kompetenz‘ als eine Erwartung und ein Basiswissen für die gegenwärtige und zukünftige digitale Welt betrachtet werden kann (vgl. Jung 2016; Witte 2009). Diese Kompetenz umfasst die Fähigkeit, digitale Medien lernübergreifend als Werkzeuge verwenden und in der Gesellschaft sich kommunikativ rechtfertigen zu können (Stiftinger/ Krupinka/ Studeny/ Loucky-Reisner 2018). Bei dieser Kompetenz geht es nicht um die ausgezeichnete Benutzung der digitalen Geräte wie z.B. Software oder Smartphones, sondern um den Rahmen der digitalen Kompetenz in den zweckentsprechenden pädagogischen und methodisch-didaktischen Angelegenheiten und Potenziale (Baumgartner/ Brandhofer/ Ebner/ Gradinger/ Korte 2015: 99; Ferrari 2012). Für diese methodisch-didaktischen Angelegenheiten im Bildungsbereich kann *digital storytelling* als ein Werkzeug eine relevante Rolle einnehmen.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, basierend auf die subjektiven Sichtweisen von DaF-Lehramtskandidat*innen, am Beispiel einer Deutschlehrausbildung in der Türkei, die Funktionen und Potenziale von *digital storytelling* zu erfassen. Für diese Intention werden im folgenden Beitrag vorerst die Funktionen, Eigenschaften und der Forschungsstand zu *digital storytelling* angeführt. Nachfolgend werden im empirischen Teil das methodische Vorgehen, die Umfrage und deren Auswertungen dargestellt. Im

letzten Teil der Studie werden die Ergebnisse zusammengefasst und diese als zusammenfassender Ausblick vorgelegt.

Digital storytelling: Funktionen, Eigenschaften und der Forschungsstand

Geschichten waren und sind mit unterschiedlichen Zielen und Funktionen ein Teil unseres Lebens. Das Lernen, Lehren, Zuhören oder Erzählen von Geschichten haben heute keine Grenzen mehr. Mit dem leichten und schnellen Zugriff auf Technologien und mit dem Fortschritt im Bereich der digitalen Medien hat sich das Erzählen von Geschichten verändert. Menschen können im heutigen Medienalltag ihre Erlebnisse, Träume, Gedanken, Werte, Emotionen in unterschiedlicher Art und Weise digital und medial vermitteln (Bran 2010). „Digitales Geschichtenerzählen (engl. ‚digital storytelling‘) vereint die Tradition des Erzählens mit der Technik von Heute“ (Gräßer/Hagedorn 2013: 128). Geschichten mit Interaktion und multimedialen Technologien zu produzieren, zu erzählen oder zu hören wird heute im technologischen Bereich als *digital storytelling* bezeichnet. Nach Auffassung von Robin bedeutet die Idee, die Kunst des Geschichtenerzählens mit einer Vielzahl von digitalen Medien zu kombinieren *digital storytelling* (Robin 2008: 221).

Unter Digital Storytelling bzw. dem digitalen Geschichtenerzählen wird eine Form des Erzählens verstanden, bei der zusätzlich zum mündlich vorgetragenen Text verschiedene multimediale Elemente wie Bild, Ton, Animation oder Video eingesetzt werden (Kuhn 2011: 3).

Digital storytelling wird in verschiedenen Bereichen wie z. B. Werbung, Museen, Informatik, Wirtschaft, Firmen, Psychologie, Medizin, Projekte und ebenso in Schule und Bildung angewendet. Die Stärke dieses Verfahrens liegt nicht darin, Sachverhalte oder Informationen einfach weiterzugeben, sondern anhand multimedialer Anknüpfungen von effektiven Elementen (wie z.B.: Schrift, Bild, Musik, Fotos, Laute, Geräusche, Videoausschnitte, Texte, Animationen u.a.), Interesse und Aufmerksamkeit der Zuhörer, Zuschauer oder Rezipienten zu wecken.

Das Erzählen digitaler Geschichten bietet viel kreatives Potential für alle Altersstufen und ermöglicht die Förderung sprachlich relevanter Inhalte sowie die Entwicklung der Medienkompetenz: Eine selbst erfundene Geschichte wird als Kurz- oder Trickfilm umgesetzt oder eine Klassenlektüre in Form eines digitalen Comics oder Fotoromans erarbeitet (Mäder 2015: 2).

Übertragen auf die pädagogische Ebene bedeutet *digital storytelling*, dass Lernende sich mit einem Thema oder einer Fragestellung auseinandersetzen, dafür eine Geschichte mit digitalen Medien vorbereiten und dieses schließlich multimedial kurz und effektiv präsentieren. Lernende bringen ihre eigenen Stellungnahmen, Wahrnehmungen,

Kenntnisse und Recherchen mit und konstruieren somit verbal und nonverbal ihren Blickwinkel zu einem Thema oder zu einer Fragestellung.

Für die Verwendung der *digital storytelling* im Bildungsbereich erwähnt Bran (2010) gewinnbringende Funktionen, die wie folgt zusammengefasst werden können:

- Lernende erkundigen sich mit *digital storytelling* über die Außenwelt und entwickeln eine Empathiefähigkeit gegenüber den Ereignissen, Themen oder Problemen;
- Lernende können mit *digital storytelling* ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Kreativität authentisch weiterentwickeln;
- Mit dem Schreiben und Produzieren von *digitalen stories* findet eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema statt;
- *Digital storytelling* regt sowohl für Zuhörende als auch für Produzierende ein großes Interesse an;
- Lernende entwickeln einerseits ihr Wissen zum Themenbereich weiter, andererseits verstärken sie ihre Fähigkeiten zu affektivem und kognitivem Lernen (Bran 2010: 1791¹).

Für die Erstellung und Bearbeitung von *digital storytelling* im pädagogischem Bereich hat das *Center for digital storytelling, University of Houston/ Education*² Elemente beschrieben, welche Robin wie folgt zusammenfasst:

The Overall Purpose of the Story: Das allgemeine Ziel der Geschichte? Was will man erreichen?

The Narrator's Point of View: Der Standpunkt der Erzählenden. Was möchte ich Zuhörenden wissen lassen?

A Dramatic Question or Questions: Die dramatische Frage/Fragen? Mit welchen Fragen kann das Interesse zum Thema aufgebaut werden?

The Choice of Content: Die Wahl des Inhalts. Welche Bilder, Klänge, Wörter, Videoclips, Schrift, Musik usw. werden für den Inhalt verwendet?

Clarity of Voice: Klarheit der Stimme. Die Stimme bzw. den Sprechton so regulieren, damit das Interesse und die Aufmerksamkeit der Zuhörer geweckt werden kann.

Pacing of the Narrative: Tempo der Schilderung/des Erzählens. Nach welcher Reihenfolge wird die Geschichte geschildert? Wie können die Inhalte und die verwendeten Materialien geschickt, knapp und zielgerecht zusammengefügt werden?

¹ Übersetzung von der Autorin dieser Studie

² Siehe für die Webseite des erwähnten Centrums: <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=27&cid=27> (Letzter Zugriff: 14.05.2020)

Use of a Meaningful Audio Soundtrack: Verwendung und Relevanz von Audio Soundtrack. Welche Musik (Begleitmusik, Töne, Lieder, Klänge) kann für *digital storytelling* bedeutend/entsprechend sein?

Quality of the Images, Video & other Multimedia Elements: Qualität von Bildern, Videos und anderen Multimediaelementen. Der Einsatz von qualitativ angemessenen Multimediaelementen erstellt eine bedeutende Auswirkung für *digital storytelling*. *Economy of the story Detail:* Ökonomische Gestaltung/Knappheit des Geschichtendetails. Wie kann ich für eine interessante Gestaltung und für ein nachvollziehbares Maß, Texte, Bilder und multimediale Inhalte zielgerecht und effektiv reduzieren?

Good Grammar and Language Usage: Gute Grammatik und guter Sprachgebrauch. Sowohl im schriftlichen Gebrauch als auch in mündlichen Gesprächen innerhalb der *digital storytelling* ist die Verwendung einer kommunikativorientierten Sprache und ein angemessener Gebrauch von Wort und Satz ausschlaggebend (Robin 2020³).

Digital storytelling nimmt heute in den Bereichen des Bildungswesens als ein digitales Werkzeug mit unterschiedlichen Zielen und Bedürfnissen vom Kindergarten bis zur Universität eine bedeutende Rolle ein (Condy/ Chigona/ Gachago/ Eunice 2012; Hur/ Suh 2012, Green 2011; Xin 2014). Der Themenbereich *digital storytelling* im schulischen oder universitären Kontext wird in der gegenwärtigen internationalen Literatur aus unterschiedlichen Blickwinkeln hervorgehoben, wobei die Relevanz und Funktionen von *digital storytelling* besonders im englischsprachigen Raum Aufmerksamkeit finden (Frazel 2010; Holotescu/ Grosseck/ Danciu 2014; McLellan 2007; McNeil/ Robin 2012; Robin 2008). Für die Wirksamkeit von *digital storytelling* argumentiert Robin, dass sich mit diesem multimedialen Konzept, Lernende in den Bereichen Schreiben, Lesen, Organisation, Präsentation, Kommunikation, Kreativität, kritisches Denken und Problembewältigung weiterentwickeln können (Robin 2006; Robin 2008). Im Unterricht kann *digital storytelling* für Lernende zur Entwicklung von kreativen Gedanken, neuen Erfahrungen und Ideen ein relevanter Anstoß sein (Kocaman Karoglu 2016; Liu 2014; Sadik 2008; Yang/ Wu 2012). Andere Studien legen dar, dass *digital storytelling* das kollaborative Lernen unterstützt, wobei Lernende gemeinsam für die Produktion der *digitalen stories* Materialien erstellen und gemeinsam Wissen generieren und Erfahrungen austauschen (Brendel/ Schrüfer/ Schwarz 2018; Xu/ Park/ Baek 2011). Wissenschaftliche Recherchen belegen, dass Lernende anhand Vorbereitung und Durchführung von *digital storytelling*, ihr Wissen und ihre Erfahrungen entwickeln und diese auch mit anderen teilen können (vgl. Behmer/ Schmidt/ Schmidt 2006: 8).

Digital storytelling kann ebenfalls ein relevanter Zugang und eine Unterstützung des fremdsprachlichen Lernens sein. In einer empirischen Studie von Hur/ Suh (2012) wird dafür plädiert, dass im englischsprachigen Fremdsprachenunterricht unter Einbeziehung von *digital storytelling* und anderen Medien, Lernende nicht nur Wissen

³ Übersetzung von der Autorin dieser Studie

aufnehmen, sondern auch selber aktiv produzieren. Bezüglich der Auswirkungen der *digital storytelling* im englischsprachigen Fremdsprachenunterricht wird in anderen Beiträgen hervorgehoben, dass anhand *digital storytelling* Lernende ihre Stärken reflektieren können und sie somit im Unterricht motiviert und engagiert sind (Gregory/ Steelman/ Caverly 2009; Yang/ Wu 2012). In der empirischen Studie von Heinz (2016: 145) wird anhand eines Projektbeispiels aufgezeigt, dass *digital storytelling* in der Sekundarstufe sprachliche und digitale Kompetenzen von Schüler*innen entwickeln können und das *digital storytelling* sowohl für Lehrende als auch Lernende motivationsfördernd sind. Im Hinblick auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Fertigkeiten zeigen Forschungsergebnisse in englischsprachigem Raum, dass die Erstellung der *digitalen stories* insbesondere auf die Entwicklung der Fertigkeit ‚Schreiben‘ der Lernenden eine positive Wirkung haben (Green 2011; Morgan 2014; Sylvester/ Greenidge 2009; Xu/ Park/ Baek 2011). Die Ergebnisse der umfangreichen Studie von Green legen dar, dass Lehramtsstudierende während der Planung von *digital stories* für die Kombination Wort/Wörter und Bild ihre schriftlichen Ausdrucksformen trainieren und somit ihre Kompetenz hinsichtlich des ‚Schreibens‘ entwickeln (Green 2011).

Empirische Studien zu *digital storytelling* im Fremdsprachenunterricht in der deutschsprachigen Literatur sind, soweit ermittelt, sehr gering bzw. noch wenig verbreitet (Biesalski 2009; Feick 2014; Kuhn 2011; Kopp/ Ebner/ Nagler/ Walther 2013; Mäder 2015). Mäder erklärt in seinem Beitrag, wie im Deutschunterricht im Primarbereich anhand Tablets *digital storytelling* Anwendung finden kann (Mäder 2015: 1-7). Biesalski zeigt mit ihrer Forschung in Norwegen auf, wie im Deutschunterricht mit einer Projektarbeit *digital storytelling* durchgeführt werden kann, damit Lernende mündlich und schriftlich Deutsch benutzen können (Biesalski 2009: 1-32). Kuhn deutet in ihrem Beitrag an, dass *digital storytelling* folgende Möglichkeiten anbietet: „...neue Ausdrucksformen zu entwickeln, sie zu veröffentlichen und mit anderen darüber - auf Deutsch- ins Gespräch zu kommen. Das sollten wir im DaF-Unterricht nutzen“ (Kuhn 2011: 10).

Ausgehend von den dargestellten Ausführungen soll dieser Beitrag feststellen, welche Möglichkeiten *digital storytelling* den Lehramtskandidat*innen für Deutsch als Fremdsprache bieten kann. Für diese Intention wird im kommenden Kapitel am Beispiel einer Abteilung für Deutschlehrausbildung einer Universität in der Türkei (Trakya Universität/Edirne) eine empirische Untersuchung dargestellt, wie sich Lehramtsstudierende mit *digital storytelling* auseinandergesetzt, erstellt und präsentiert haben.

Methodische Vorgehensweise

In diesem Teil werden die Teilnehmer*innen, der Verfahrensprozess, der Forschungsansatz und das Analyseverfahren dieser Studie dargestellt.

Teilnehmer*innen und Verfahrensprozess

Die Teilnehmer*innen dieser Studie sind 35 Lehramtsstudierende der Deutschlehrausbildung der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Trakya (Edirne). Sie befinden sich im 6. Semester des 3. Studienjahrs. Die Altersstufe ist zwischen 20 und 31 Jahren (23 weiblich, 12 männlich). Der Themenbereich *digital storytelling* wurde in der Lehrveranstaltung ‚Spezifische Ansätze des DaF-Unterrichts II‘ behandelt. Die Lehrveranstaltung ‚Spezifische Ansätze des DaF-Unterrichts II‘ ist eine aufeinander folgende Seminarreihe (die erste im 5. Semester und die zweite im 6. Semester). Die Priorität dieser Seminare liegt darin, dass Studierende ihre ‚Unterrichtskompetenz‘ entwickeln, verarbeiten und praktizieren können, wobei das ‚Lehren‘ als Vermittlungsaspekt gelernt und geschult wird. Unter diesem Aspekt werden in diesen Lehrveranstaltungen produktive und rezeptive Fertigkeiten der Fremdsprache Deutsch, Grammatik, Landeskunde und Phonetik erarbeitet bzw. gefestigt, indem Studierende ihr ‚Können und Wissen‘ anhand von Unterrichtsentwürfen, didaktischen Reflexionen oder Micro-Teaching vermitteln können bzw. sollen. Genau bei diesem Prozess spielen die Materialien, Übungs- und Sozialformen, die Technologie und die Nutzung der Medien für eine effektive Unterrichtsplanung eine relevante Rolle. Für methodisch-didaktische Reflexionen der Lehramtsstudierenden kann *digital storytelling* in diesen Seminaren zugeordnet werden.

Bei dem Verfahrensprozess wurde vorerst der Themenbereich *digital storytelling* (Funktionen, Erstellung, Bearbeitung und Darstellung) sowohl theoretisch als auch praktisch von der Lehrkraft in der Lehrveranstaltung ‚Spezifische Ansätze des DaF-Unterrichts II‘ vorgestellt. Allgemein wurden Informationen über die Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen dieses Verfahrens vermittelt. Die Webseite des *Center for digital storytelling, University of Houston/Education* und die Eigenschaften von *digital storytelling* im Bildungsbereich wurden im Klassenraum vorgestellt, kennengelernt, diskutiert und demzufolge einige Beispiele von YouTube zusammen angeschaut. Damit Lehramtsstudierende selber *digitale stories* erstellen und präsentieren können, wurden die Arbeitsschritte dieses Prozesses aufgegriffen, wobei folgende Aspekte für die Produktion und die Darstellung der *digital stories* im Klassenraum erklärt und erörtert wurden:

- In Teamarbeit eine Idee für *digital storytelling* finden, sich mit dem Thema oder der Fragestellung gemeinsam auseinandersetzen und dementsprechend eine Geschichte erstellen.
- Für diese Geschichte Medien wie Bilder, Videoclips, Fotos, Texte, Musik, Töne oder selbsterstellte Videos recherchieren, experimentieren und zusammenbringen. Die Relevanz des Urheberrechts wurde dabei betont.
- Mit *digital storytelling* nicht etwas beschreiben oder dokumentarisch erklären, sondern das Thema emotional und spannend erarbeiten und darstellen können. Kreativität steht im Vordergrund. Das Interesse der Zuschauer bzw. der zusehenden und zuhörenden Studenten*innen im Klassenraum wach zu halten ist wichtig.

- Maximal sollte eine *digitale story* acht Minuten dauern.
- Deutsch kann/ soll beim *digital storytelling* verbal und/ oder nonverbal zielgerecht und effektiv verwendet werden.
- Für die Produktion dieses Verfahrens wurde die Benutzung von Windows MovieMaker⁴ anhand von Beispielen erklärt und dementsprechend wurden fertige *digital stories* angeschaut.

Diese angedeuteten Phasen wurden sowohl theoretisch als auch praktisch in zwei Wochen mit insgesamt acht Unterrichtsstunden durchgeführt. Demnach bekamen Studierende zwei Wochen Vorbereitungszeit und haben kollaborativ in einer Teamarbeit *digital storytelling* vorbereitet, produziert und im Klassenraum vorgetragen. Insgesamt wurden sieben *digital storytelling* produziert. Die von den Teilnehmer*innen kollaborativ erstellten *digital stories* können wie folgt als Titel und Thema zusammengefasst werden:

***Heben Sie Ihren Kopf hoch und schalten Sie Ihren Bildschirm aus:** Das Thema befasst sich mit sozialen Netzwerken und die Abhängigkeit der Menschen.

***Kinderbraut:** Thematisiert den Missbrauch von jungen Frauen und die Heirat als Kind.

***Der Kurzfilm von einer langen Geschichte:** Bezieht sich auf den Syrien-Krieg und Flüchtlingsproblematik.

***Wir sind Freunde:** Beinhaltet das Thema Freundschaft zwischen Menschen und Tiere.

***Gebärdensprache:** Thematisiert die Kommunikation und die Wichtigkeit der Gebärdensprache.

***Die Natur ruft: Bitte beachte mich:** Befasst sich mit dem Umweltschutz und der Verantwortung der Menschen.

***Wasser heißt leben:** Greift als Thema den unbewussten Wasserverbrauch auf.

Forschungsansatz, Befragung und Analyseverfahren

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit den Reflektionen der türkischen DaF-Lehramtskandidat*innen zum Themenbereich *digital storytelling*. Mit diesem Ziel wird in dem Beitrag folgenden Fragen nachgegangen:

- Welche Meinungen und Einschätzungen haben DaF-Lehramtskandidat*innen vor und nach der selbst produzierten *digital stories*?

⁴ Windows MovieMaker ist ein Computerprogramm von Microsoft für Windows und gibt reichliche Alternativen und Anweisungen an, Videos zu erstellen, wobei Schnittpunkte erarbeitet, Musik und Schrift hinzugefügt und beliebig und kreativ gearbeitet werden kann.

- Was kann *digital storytelling* nach eigenen Aussagen der Lehramtskandidat*innen im Fach Deutsch als Fremdsprache sprachlich, fachlich und multimedial leisten?

Um detaillierte Ansichten und Einschätzungen von Teilnehmenden zu *digital storytelling* erhalten zu können, wurde ein qualitativer Forschungsansatz angewendet. Die Intention des qualitativen Forschungsansatzes ist es, soweit wie möglich vielfältige Perspektiven und Informationen zu einem Kontext oder zu einem Thema sammeln zu können (Bohnstak 2008; Flick 2011; Lamnek 2005). Dazu wurde nach den Präsentationen der selbst erstellten *digital stories* von Teilnehmenden eine schriftliche Befragung durchgeführt, welche aus halbstrukturierten und offenen Fragen besteht. Mit diesem Fragebogen wurden acht offene Fragen und eine Kreuztabelle angelegt⁵. Bezweckt wurde hiermit, dass Teilnehmende selbst ihre Gedanken, Meinungen und Einschätzungen zum Themenbereich mit ihren eigenen Worten formulieren und mitteilen können. Aus Gründen des Umfangs werden in dieser Studie vier Fragen und deren Ergebnisse dargestellt.

Teilnehmende dieser Studie haben sich zu folgenden offenen Fragen schriftlich geäußert:

Frage 1: Hatten Sie, individuell oder als Gruppe, Sorgen oder Zweifel bei den Vorbereitungen für *digital storytelling*? Wenn ja, welche? Können Sie diese bitte erklären?

Frage 2: Was für einen individuellen Beitrag hat Ihnen diese Anwendung verschafft? Können Sie bitte Ihre Gedanken dazu erklären?

Frage 3: Sollte Ihrer Meinung nach *digital storytelling* in der Deutschlehrausbildung einen Platz einnehmen? Wenn ja, wie und warum? Bitte erörtern Sie Ihre Ansichten dazu!

Frage 4: Hat Ihrer Meinung nach *digital storytelling* einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Fertigkeiten im Bereich DaF? Bitte erwähnen Sie Ihre Meinungen dazu!

Zuerst wurden alle einzelnen schriftlichen Kommentare/ Beantwortungen zu den Fragen auf Microsoft Word transkribiert. Als Analyseverfahren wurden die schriftlichen Beantwortungen zu den offenen Fragen qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Die erhobenen Daten wurden im Kontext der inhaltlichen Analyse einer induktiven Kategorienbildung unterzogen (Mayring 2007; Merriam 2013; Patton 2006; Yıldırım/ Şimsek 2006). Konkret bedeutet das, dass je nach den Beantwortungen der Teilnehmenden auf die einzelnen Fragen, kategorisierte Themen induktiv aus dem Material (schriftlichen Beantwortungen der Teilnehmenden) erfasst worden sind. Mit der induktiven Kategorienbildung wurden aus den schriftlichen Beantwortungen und

⁵ Die Fragen dieser Umfrage befinden sich kurzgefasst im Anhang 1.

Kommentaren der Teilnehmenden, Themen erstellt und geordnet, die in dieser Studie als Ergebnisse ausgewertet und präsentiert werden.

Auswertungsergebnisse

Die aus der Befragung erstellten Themen werden in diesem Kapitel vorerst tabellarisch präsentiert und interpretiert. Das Symbol ‘f’ in den Tabellen signalisiert, wie oft das angegebene Thema von Teilnehmenden dieser Studie angesprochen wurde. Außerdem werden die Ergebnisse mit direkten Zitaten der Teilnehmenden unterstützt. Der Buchstabe ‚T‘ und die Nummer innerhalb der Klammer nach dem Zitat zeigt, welche Teilnehmerin/ welcher Teilnehmer das Kommentar abgegeben hat, wie z.B. T.7 = Teilnehmerin/ Teilnehmer 7. Mehrere Zitate von Teilnehmenden waren im originellem nicht in deutscher Sprache geschrieben. Die in türkischer Sprache geschriebenen Sichtweisen von Teilnehmenden wurden von der Autorin in die deutsche Sprache übersetzt. Nun werden im weiteren die Fragen und die dazugehörigen Beiträge im Überblick systematisch dargestellt:

Frage 1: Hatten Sie, individuell oder als Gruppe, Sorgen oder Zweifel bei den Vorbereitungen für *digital storytelling*? Wenn ja, welche? Können Sie diese bitte erklären?

Die erste Frage bezog sich auf die Sorgen der Teilnehmenden bei dem Vorbereitungsprozess. Alle 35 Teilnehmenden haben mit ihren Kommentaren und Sichtweisen bekannt gegeben, dass sie am Anfang Sorgen hatten. Als Sorgen konnten aus Aussagen der Teilnehmenden folgende Themen zu diesem Kontext festgehalten werden (Siehe Tabelle 1).

Themen	f
Sorgen bei der Themenauswahl (Interesse, Spannung und Nachhaltigkeit)	19
Technische Befürchtungen	17
Gruppenbezogener Zweifel	7

Tabelle 1: Sorgen bei der Vorbereitung für *digital storytelling*

Aus Tabelle 1 lässt sich entnehmen, dass in der Vorbereitungsphase die meisten Sorgen der Teilnehmenden zunächst bei der *Themenauswahl und deren Organisation* liegen. Teilnehmer*innen haben in dieser Hinsicht Bedenken, wie sie mit dem ausgesuchten Thema Interesse und Spannung erwecken können.

„... *Wir machten uns Gedanken, wie weit wir das Thema effektiv mit diesem Programm(MovieMaker) reflektieren können*“ (T. 24).

„Ich hatte am Anfang Sorgen, wie wir das Interesse auf die wichtigsten Punkte zu unserem Thema ziehen können“ (T. 8).

„Wir suchten ein Thema, das alle ansprechen und in den Gedächtnissen bleibend sein soll“ (T. 19).

Diese Aussagen reflektieren, dass Teilnehmende ein Bewusstsein besitzen, was für eine erfolgreiche *digital storytelling* relevant ist. Bei der Vorbereitungsphase für *digital storytelling* machen sich Studierende Gedanken, ob sie bei der Auswahl der Themen und Erstellung des Szenarien Interesse, Spannung und Nachhaltigkeit fördern können oder nicht. Der Fokus liegt somit auf Aufmerksamkeit, Spannung und Nachhaltigkeit des Lernprozesses, was die dramatische Gestaltung und den emotionalen Gehalt für *digital storytelling* betrifft.

Beim Themenbereich *technische Befürchtungen* wurde von den Teilnehmer*innen betont, dass sie zum ersten Mal MovieMaker benutzen und eine *digitale story* erstellen. Weil Studierende mit dieser Technik praktisch noch nicht gut vertraut sind, beruhen die Sorgen prinzipiell darauf, ob sie diese Anwendung erfolgreich bewältigen werden oder nicht.

„Ja. Hatte vorher weder MovieMaker noch digital storytelling verwendet. Deswegen war ich wirklich etwas aufgeregt“ (T. 1).

„Die einzige Sorge war für uns, wie wir MovieMaker verwenden werden. Wir haben Erfahrungen mit Power Point, aber das war etwas anderes. Aber am Ende haben wir es geschafft“ (T. 5).

Zusammengefasst sind aus den Auffassungen der Studierenden zu erkennen, dass Teilnehmende in der Vorbereitungsphase zur technischen Seite eine eher skeptische Haltung besitzen. Eine andere Sorge in der Vorbereitungsphase bezieht sich auf die individuellen Persönlichkeiten innerhalb der Sozialform Gruppenarbeit.

„Ja, ich hatte Sorgen. Weil es eine Teamarbeit ist, hatte ich mir Gedanken gemacht, ob wir uns alle wirklich innerhalb der Gruppe verständigen werden. Dachte, dass wir bei der Zeitplanung Probleme haben werden...Alles ist aber gut angekommen“ (T. 19).

„Wie oft werden wir uns treffen können, wie erfolgreich können wir in kurzer Zeit als Team sein, diese Gedanken haben mich etwas bedrängt“ (T. 14).

Rekapitulierend lässt sich von den Erwähnungen erschließen, dass in der Anfangsphase die Teilnehmer*innen im Hinblick auf die Gruppenmitglieder*innen Sorgen hatten. Denn unterschiedliche Personen mit verschiedenen Gedanken und Ideen treffen aufeinander. Unter diesem Aspekt setzt die Gruppenarbeit voraus, dass man mit verschiedenen Problemen konfrontiert werden kann und dieser Prozess einen Zeitaufwand fordert.

Als nächstes wurde den Lehramtskandidat*innen folgende Frage gestellt:

Frage 2: Was für einen individuellen Beitrag hat Ihnen diese Anwendung verschafft? Können Sie bitte Ihre Gedanken dazu erklären?

Die Aussagen und Wahrnehmungen der Teilnehmer*innen zu dieser Frage können wie folgt zusammengefasst werden (Tabelle 2).

Themen	f
Entwicklung von Gedanken und Förderung des Lernens	22
Technologische Entwicklung	19
Wissensentwicklung und Wortschatzentwicklung	12

Tabelle 2: Individueller Beitrag von *digital storytelling* für Teilnehmer*innen

Mit dem Thema *Entwicklung von Gedanken und Förderung des Lernens* wurden von den Teilnehmenden Terminologien wie kritisches Denken, tieferes Denken, kreatives Denken, Probleme bewältigen, Blickwinkel erweitern, Nachdenken und recherchierendes Lernen formuliert. Evident wurde ebenso aus den Aussagen der Teilnehmer*innen, dass die Harmonie in der Gruppenarbeit für Kommunikation, Lernen und anders Denken ausschlaggebend ist.

„... Ich denke, dass ich mit dieser Arbeit vieles gelernt habe... Habe eingesehen das Kreativität wirklich sehr wichtig ist und denke, dass wir uns immer weiterentwickeln müssen....“ (T. 8).

„Habe mit meinen Freunden zusammen recherchiert und wir haben viel diskutiert und kritisiert. Ich denke, dass diese Anwendung mein kritisches Denken und meinen Blickwinkel positiv beeinflusst hat...“ (T.11).

„Persönlich denke ich, dass digital storytelling beim Lernen sehr wichtig ist. Eine Message an die Adressatengruppe kann effektiv, nachhaltig und auch amüsierend abgegeben werden. Diese Anwendung hat aus verschiedenen Blickwinkeln unseren Horizont erweitert und meine kreative Eigenschaft in den Vordergrund gebracht“ (T. 19).

Zusammenfassend betrachtet waren Teilnehmer*innen der Ansicht, dass *digital storytelling* bei Fragestellungen, Problemlösungen, Blickwinkelerweiterungen ein kritisches und tiefgreifendes Denken ausgelöst haben.

Als ein anderer als individueller Beitrag wurde von den Teilnehmer*innen *ihre eigene Technologische Entwicklung* verdeutlicht. Die Teilnehmenden bringen zum Ausdruck, dass sie MovieMaker und das Erstellen von *digital stories* gelernt haben, dieses Programm für unterschiedliche Zwecke benutzen werden und mit digitalen Medien somit besser umgehen können. Die Verwendung von digitalen Medien wird somit positiv bewertet.

„Als Lehramtskandidat für Deutsch ist diese Technik für mich wichtig. Ich kann mir nun gut vorstellen, wenn ich als Deutschlehrer arbeiten werde, für welche Themen ich digital storytelling verwenden kann. Visualität, Aussprache, Ton, Dramatisieren ist wichtig und das kann ich jetzt mit MovieMaker machen...“ (T. 10).

„Als erstes habe ich neue Techniken gelernt. Habe gelernt, wie man Fotos, Bilder, Musik, Laute und Schrift zusammen bringen kann und Aufmerksamkeit wecken kann...“ (T. 12).

Rekapitulierend wurden von den Teilnehmenden erwähnt, dass der Gebrauch der multimedialen Technologien (MovieMaker, *digital storytelling*) für effektive und Interesse weckende Inhalte als Werkzeug relevant sind und sie individuell ihren Umgang mit digitalen Medien weiterentwickeln können.

Als eine andere individuelle Entwicklung wurde von den Teilnehmer*innen das Thema *Wissensentwicklung und Wortschatzentwicklung* erwähnt. Bei der Vorbereitung von *digital storytelling* nehmen alle Teilnehmende an diesem Prozess aktiv teil, in dem sie recherchieren, handeln und Wissen aufnehmen. Das heißt, indem sie selber bewusst forschen, bereichern sie gleichfalls ihr eigenes Wissen.

Demzufolge wurde anhand der schriftlichen Ansichten der Teilnehmenden erkennbar, dass sie ihren deutschen Wortschatz weiterentwickelt haben. Einige Zitate zu diesem Kontext können wie folgt angegeben werden.

„Bei unserem Thema gab es manche Sachen, die ich selber nicht wusste, diese habe ich mit Erstaunen gelernt...“ (T. 9).

„Wir haben viel Brainstorming gemacht. Habe viele Informationen zu unserem Thema aufgenommen und habe viele neue deutsche Wörter gelernt...“ (T. 26).

„Habe manche Sachen in der Gebärdensprache gelernt und sehen können, wie wichtig das ist. Bei den deutschen Untertiteln für die Gebärdensprache kann ich sagen, dass ich meinen Wortschatz in Deutsch weiterentwickelt habe und wir darauf Acht gegeben haben, dass unsere Sätze auf Deutsch korrekt sind“ (T. 27)

Die Ansichten der Studierenden reflektieren, dass sie einerseits anhand *digital storytelling* ihr Wissen bzw. ihre Kenntnisse zu bestimmten Themen weiterentwickelt, andererseits ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten wie Wortschatz und/oder Syntax geschult haben. Sie haben mit diesem Verfahren geforscht, selber Texte produziert und ausgedrückt und ihren Wortschatz im Bereich DaF weiter entwickelt.

Frage 3: Sollte Ihrer Meinung nach *digital storytelling* in der Deutschlehrerausbildung einen Platz einnehmen? Wenn ja, wie und warum? Bitte erörtern Sie Ihre Ansichten dazu!

Mit der dritten Frage wurde nachgefragt, ob *digital storytelling* in der Deutschlehrerausbildung einen Platz einnehmen sollte. Bei der Nachfrage wurden zwei Auswahlantworten angegeben (Ja oder Nein) und demzufolge wurden Teilnehmer*innen gebeten, die Gründe ihrer Beantwortungen zu erörtern. Alle 35 Teilnehmende dieser Studie haben diese Frage mit ‚ja‘ beantwortet, d.h., dass *digital storytelling* in der Deutschlehrerausbildung miteinbezogen werden sollten. In welcher Art und Weise und warum *digital storytelling* in der Deutschlehrerausbildung einen Platz einnehmen sollte, wurde unterschiedlich erörtert. Nach den Kommentaren der Teilnehmer*innen gehen folgende vier Themen hervor (Siehe Tabelle 3).

Themen	f
Für nachhaltiges und kreatives Lernen	17
Für Förderung von Interesse, Motivation und Technologie	16
Für Weiterentwicklung der Fremdsprache Deutsch	11
Für Kollektivität der Gruppenarbeit	9

Tabelle 3: Gründe für Anwendung von *digital storytelling* in der Deutschlehrerausbildung

Bei dem Thema *nachhaltiges und kreatives Lernen* wurde von den Teilnehmenden erörtert, dass sowohl mit individuellen als auch gruppenorientierten Recherchen erst einmal eine gewisse Bewusstheit für ein Thema oder eine Fragestellung geschaffen wird. Weil mit dieser Technik Teilnehmer*innen selber nachforschen, handeln und das Erfassen in den Vordergrund kommt, wird das *digital storytelling* für das nachhaltige und kreative Lernen in der Deutschlehrerausbildung befürwortet.

„Digital storytelling sollte nicht nur in der Deutschlehrerausbildung sondern in allen Lehrerausbildungsabteilungen integriert werden. Lehramtskandidaten können mit dieser Praxis ihr kreatives Potential üben und weiterentwickeln. Andererseits denke ich, dass es für nachhaltiges Lernen wichtig ist, denn wir geben uns viel Mühe mit dieser Durchführung und lernen erstmals selber intensiv und das führt zum nachhaltigem Lernen“ (T. 1).

„Auf jeden Fall sollte es in unserer Abteilung seinen Platz einnehmen. Wenn Studierende selber recherchieren, dann können sie vieles besser lernen. ... Weil interessante Visualisierungen vorkommen, bleibt das Thema viel leichter im Kopf. Somit entsteht auch kein Auswendiglernen“ (T. 7).

„Natürlich, ja. Es sollte in verschiedenen Lehrveranstaltungen integriert werden, um die Studierenden zu bewegen. Denn eins ist sicher: die kreative Seite der Studierenden wird in den Vordergrund gebracht/gestellt?“ (T. 22).

Zusammengefasst ist zu erkennen, dass nach Einschätzungen der Teilnehmer*innen *digital storytelling* für das nachhaltige und kreative Lernen in der Deutschlehrerausbildung in verschiedenen Lehrveranstaltungen integriert werden sollte.

Neben diesem Themenbereich wurde als genauso wichtig das Thema *Förderung von Interesse, Motivation und Technologie* herausgestellt. Zu diesem Kontext wird von den Teilnehmenden zum Ausdruck gebracht, dass die Potenziale des *digital storytellings* Interesse wecken, Motivation fördern und Technologieverwendung bewusst schulen.

„... Diese Technik führt Studenten zum Denken, Planen und Praktizieren, deswegen ist es sehr motivierend...könnte als ein Wahlfach eingesetzt werden, wo es nicht theoretisch um Medien geht, sondern viel mehr, wie man digitale Technologien als Mittel für das Lernen und Lehren in Deutsch verwenden kann“ (T. 16).

„... Besonders bei langweiligen Themen, denn mit digital storytelling kann man Themen sehr interessant und attraktiv durchführen. Wichtig ist, man muss wissen, dass man vieles lebendig machen kann und mit diesen tollen Technologien kann man es machen. Es braucht zwar etwas Zeit und man paukt viel dafür, aber es lohnt sich. Man motiviert sich selbst ...“ (T. 18).

„Ja, denn ein Lehramtskandidat kann somit die technologischen Entwicklungen der digitalen Medien mitverfolgen und das bringt auch Interesse und Motivation. ...Guter Deutschlehrer heißt nicht nur, gut Deutsch zu können, sondern Technologien auch zielgerecht und effektiv zu benutzen. Ich denke, dass ich es auch selber verwenden werde. Wenn ich Lehrer werde, werde ich es meinen Schülern auch beibringen, damit ich sie motivieren kann und ihr Interesse wecke ...“ (T. 4).

Zur Anwendung des *digital storytellings* in der Deutschlehrausbildung wurde als drittes Thema die Schulung der Fremdsprache Deutsch hervorgehoben. Unter diesem Aspekt wurden die Bereiche Wortschatz, Syntax, Landeskunde und Übersetzung erwähnt.

„Unser Deutsch ist eigentlich nicht so gut, zumindest kann ich das für mich selber sagen. Obwohl die Aufführung nur 7 Minuten gedauert hat, haben wir neben anderen Sachen besonders für die deutsche Sprache viel Zeit verwendet. Wir haben besonders beim Erstellen der Sätze oder der Suche nach passenden Wörtern uns innerhalb der Gruppe immer gegenseitig korrigiert. Wir haben im Internet für richtige Rechtschreibung nachgeschaut, bei anderen nachgefragt ...“ (T. 32).

„... Ich denke, dass mit digital storytelling verschiedene Botschaften und Themen sehr effektiv dargestellt werden können. Es fördert uns, Deutsch richtig zu verwenden. Besonders bei deutschen Untertiteln waren wir sehr vorsichtig, damit wir richtig geschliffene und beeindruckende Sätze bilden. Denn wir haben zuerst alles auf Türkisch gemacht und dann ins Deutsche übersetzt“ (T. 18).

„... Es kann z. B. für Landeskunde verwendet werden, statt einer theoretischen Power-Point Präsentation von der Lehrkraft oder Studenten, können Studenten oder auch die Lehrkraft manche Themen von Landeskunde mit digital storytelling vortragen“ (T. 22).

Erkennbar sind von den Einschätzungen der Teilnehmenden, dass sie mit Beschäftigung von *digital storytelling* Wortschatzerschließungsstrategien trainiert haben. Sie haben sich bemüht, im Hinblick der Semantik und Grammatik, geschliffene und beeindruckende Sätze zu bilden.

Die Ansichten der Teilnehmenden über die Relevanz der Gruppen- bzw. Teamarbeit wurde mehrmals in dieser Studie angedeutet. Teilnehmer*innen greifen dieses Thema bei der Beantwortung dieser Frage wieder auf und vertreten die Meinung, dass die kollektive Zusammenarbeit ein relevantes Faktum für den Einsatz der *digital storytelling* in der Deutschlehrausbildung ist.

„Ja, es sollte in der Deutschlehrausbildung eingesetzt werden. Mit digital storytelling hat in der Gruppe jeder eine Arbeit und Verantwortung und wir haben

gelernt, wie wir Arbeitsteilung machen können. Bei der Bearbeitung des Themas, bei der Verwendung der deutschen Sprache und besonders beim Gebrauch von MovieMaker haben wir ausprobiert und Fehler gemacht und viel gesprochen. Diese Erfahrung war für mich wichtig“ (T.7).

„Mein Hauptgedanke ist folgendes: digital storytelling sollte in der Deutschlehrerausbildung benutzt werden. Warum? Erstmal wegen Gruppenarbeit. Innerhalb der Gruppe habe ich viele neue deutsche Wörter gelernt, alleine würde so etwas nicht funktionieren...“ (T. 27).

Festzuhalten auf Grundlage dieser Ansichten ist, dass Teilnehmer*innen *digital storytelling* in der Deutschlehrerausbildung aus der Sicht ‚Gruppenarbeit‘ als nützlich bewerten. Meinungen, Erfahrungen, Kenntnisse und Wahrnehmungen werden innerhalb dieser Sozialform ausgetauscht, was bei der Produktion der *digital storytelling* wichtig ist.

Frage 4: Hat Ihrer Meinung nach *digital storytelling* einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Fertigkeiten im Bereich DaF? Bitte erwähnen Sie Ihre Meinungen dazu!

Zuletzt wurde gefragt, ob *digital storytelling* einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Fertigkeiten im Bereich DaF hat oder nicht. Aus den Antworten der Teilnehmenden wurde ersichtlich, dass Lehramtskandidat*innen anhand dieser Praxis ihre deutschsprachlichen Kenntnisse trainiert und experimentiert haben. Folgende Themenbereiche können in dieser Hinsicht rekapituliert werden:

Themen	f
Training und Entwicklung des Wortschatzes	17
Entwicklung in den Fertigkeiten in DaF	14
Schulung von korrekter Syntax	10

Tabelle 4: *Digital storytelling* und als positiv wahrgenommener Einfluss auf DaF

Zu dem Thema *Training und Entwicklung des Wortschatzes* erwähnen die Teilnehmenden, dass sie beim Erstellen der *digital stories* für das Thema erst einmal viel recherchiert und im Internet gesurft haben. Neben deutschsprachigem Material wurden andererseits von Lehramtskandidat*innen auch türkischsprachige Quellen in die deutsche Sprache übersetzt. Dieser Prozess wird von Lehramtskandidat*innen als ein Wortschatzgewinn betrachtet, wobei sie neue deutsche Wörter trainieren, lernen und mit Übersetzungen Wortschatz entwickeln. Demzufolge wird erwähnt, dass die Kombination von Wörtern und Bildern bzw. Visualität ein nachhaltiges Faktum für den Wortschatz ist, indem Wörter geschult und gefestigt werden.

„Ja, besonders bei der Vorbereitung der digital storytelling haben wir Übersetzungen gemacht und auch in deutscher Sprache viel geforscht. Sowohl ich als auch meine Freunde in der Gruppe haben viele neue Wörter gelernt“ (T. 12).

„z.B. bei unserer digital storytelling haben wir in deutscher Sprache einen Sketch gespielt. Wir haben uns viel um den richtigen und effektiven Wortschatz bemüht und dabei auch selber gelernt. Die Kolleg*innen im Klassenraum haben sehr wahrscheinlich nicht alle Wörter gewusst, aber vieles vom Kontext und den Bildern verstanden. Deutsch besteht nicht nur aus theoretischen Büchern. Mit digital storytelling kann man Wörter aus dem Kontext erschließen“ (T. 16).

„... Ja, diesen Gewinn habe ich bei mir selber gesehen. Als ich zu den Fotos geschriebene Wörter in die deutsche Sprache übersetzt habe, habe ich neue Wörter gelernt, die ich vorher nicht in deutscher Sprache wusste. Diese werde ich nicht so leicht vergessen, da ich gleich das Foto assoziiere“ (T. 7).

Neben diesem Thema wurde von den Teilnehmenden als positiver Beitrag die Entwicklung der Fertigkeiten Deutsch als Fremdsprache zur Sprache gebracht. Die Ansichten zu diesem Themenbereich fokussierten sich auf das Hören, Sehen, Sprechen, Schreiben und auf die Aussprache.

„Es hat eine positive Auswirkung auf die Entwicklung in Deutsch. ...Wir haben in dieser Anwendung viel gesprochen und Dramatisierungen gemacht und danach geschrieben. Wenn Personen sich wirklich in diese Situation versetzen, so erleichtert es auch das Sprechen“ (T. 10).

„Wenn das Thema zielorientiert und motivierend bestimmt wird, kann diese Anwendung zur Aussprache und zum Sprechen positiv beitragen. Wir haben viel recherchiert, Wortschatz mit Aussprache angehört und danach selber ausgesprochen. Wir haben wiederholend gesprochen und unsere Aussprache dabei versucht zu korrigieren“ (T. 17).

„Auf jeden Fall hat es einen Einfluss auf die Sprachfertigkeiten. O.k. das Thema ist im Vordergrund, aber alles wird auf Deutsch präsentiert. Wir haben vieles auch übersetzt, aber schließlich ist dann alles auf Deutsch. Wir haben viel Deutsch gesprochen. Visualität wird mit Hören und Verstehen zusammengesetzt und das ist auch sehr wichtig“ (T. 3).

„Auf alle Fälle. Mehrere Sinnesorgane werden angesprochen z. B. sehen, hören... Das ist wichtig für das Deutschlernen und für die Entwicklung der Fertigkeiten“ (T. 14).

Zusammengefasst ist diesen Aussagen zu entnehmen, dass für effektives *digital storytelling* im Fremdsprachenunterricht die verwendete Sprache bzw. die Umsetzung der Sprache mit Visualisierung eine wichtige Rolle spielt. Nach Einschätzungen der Lehramtskandidat*innen benutzen sie mit diesem Vorgehen die schriftliche und mündliche Sprache und trainieren und entwickeln dementsprechend die fremdsprachlichen Fertigkeiten.

Das nächste Thema befasst sich mit der Schulung von korrekter Syntax. Mit anderen Worten bedeutet das, dass sich Teilnehmende anhand dieser Praxis beim Produzieren und Aushandeln der *digital storytelling* bemühen, korrekte und angemessene deutschsprachige Sätze zu bilden:

„Ja. Ich habe mich angestrengt, die Sätze richtig zu übersetzen. Ich weiß, dass ich nur für einen Satz sehr viel Zeit gebraucht habe“ (T. 17).

„... Wir hatten viele kurze Slogans erstellt. Neben Wortschatz war es für die Satzschulung sehr effektiv. Wir haben uns dabei viel Mühe gegeben. Um die Wirkung gut zu erschaffen, war es sehr wichtig, die Sätze richtig und motivierend zu erstellen und diese mit angemessenen Bildern und Fotos zu reflektieren“ (T. 6).

„...Um den emotionalen Effekt zu geben, haben wir das Interview in türkischer Sprache mit deutschen Untertiteln gezeigt. Deswegen haben wir uns besonders bei der Satzerstellung angestrengt und auch auf die Grammatik Acht gegeben. Wir haben immer wieder kontrolliert und nachgefragt, ob die Sätze richtig übersetzt sind oder ob man sie so in der deutschen Sprache verwenden kann. Es ist ein nachhaltiger Prozess, denn wir haben vieles selber gemacht und das werde ich auch nicht vergessen“ (T. 27).

Zusammenfassender Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Studie war, die Funktionen und Potenziale von *digital storytelling* unter Berücksichtigung der Einschätzungen und Sichtweisen von DaF-Lehramtsstudierenden darstellen zu können. Die erfassten Daten zeigen als Ergebnisse dieser Studie, dass Lehramtskandidat*innen bei der Vorbereitungsphase im Hinblick auf Interesse, Spannung und Nachhaltigkeit des Lernprozesses, Bedenken bei der vielfältigen Themenauswahl und den zu verfolgenden Handlungsabläufen hatten. Diese Unsicherheiten konnten jedoch nach den Präsentationen aus dem Weg geräumt werden. Mit Präsentationen und Feedback (kritische Äußerungen und Ermutigungen) ihrer Kommilitonen haben sie im Allgemeinen ihre Stärken und Schwächen besser einsehen können.

Die Präsentationen der *digital storytelling* durch die Teilnehmenden hat gezeigt wie man sprachliche und fachliche Kenntnisse mit unterschiedlicher Mediennutzung effektiv und kreativ präsentieren kann. Die Meinungsäußerungen der Teilnehmenden lassen erkennen, dass sie in diesem Sinne, wenn auch mit einigen Defiziten, ihr Ziel erreicht haben. Obwohl Lehramtskandidat*innen im alltäglichen Leben vielfach mit digitalen Medien konfrontiert sind, waren sie vor diesem Prozess mit MovieMaker und *digital storytelling* nicht vertraut. Deshalb war in der Anfangszeit bei der Erstellung von Szenarien der Umgang mit der neuen Technik ein Unsicherheitsfaktor, der jedoch während des Prozesses beseitigt worden ist. Medien waren nicht das Hauptziel des Unterrichts, sondern für Zielsetzungen und Inhalte eine Art Werkzeug. Die Resultate reflektieren, dass Lehramtskandidat*innen nun mit viel Ausprobieren und Trainieren ein bewussteres Bild von *digital storytelling* haben und somit ihre ‚digitale Kompetenz‘ entwickeln können. Die ‚digitale Kompetenz‘, welche heute eine notwendige Förderung für Fremdsprachlerner*innen ist, kann somit mit zweckentsprechenden pädagogischen und methodisch-didaktischen Angelegenheiten und Potenzialen durch digitale Medien, wie *digital storytelling*, lernübergreifend trainiert werden (vgl. De Berg 2016; Junk 2016; Stiftinger/ Krupinka/ Studeny/ Loucky-Reisner 2018; Witte 2009).

Laut subjektiver Wahrnehmung der DaF-Lehramtskandidat*innen kann zusammengefasst werden, dass anhand *digital storytelling* die fremdsprachlichen Fertigkeiten der Teilnehmenden, besonders das Schreiben, Sprechen und Übersetzen geschult werden können. Während der inhaltlichen Auseinandersetzung mit *digital storytelling* wird viel auf Deutsch gesprochen, teils geschrieben und mehrmals die selbsterstellten Sätze korrigiert. Auf Grundlage der Ansichten der Teilnehmenden ist ein anderer Gewinn für sie, die Wortschatzentwicklung im Bereich DaF. Wörter oder Sätze werden von Teilnehmenden mit konkreten Bildern kombiniert. Mit *digital storytelling* verwenden sie einerseits authentisches Sprachmaterial in der deutschen Sprache, andererseits erstsprachliches Material, welches genutzt, verkürzt und übersetzt wird. Die Bemühungen der Teilnehmer*innen sind nicht gering. Besonders bei Untertiteln versuchen sie im Hinblick auf Nachhaltigkeit und Effektivität der Lernprozesse, inhaltlich adäquate Wörter auszuwählen und grammatikalisch und syntaktisch korrekte Sätze zu bilden. Satzbildungen und Wortauswahl sind zwar kein Selbstzweck in *digital storytelling*, aber für die emotionale Wirkung ausschlaggebend. Die häufige Überarbeitung sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Sprache signalisiert die Relevanz des letzten Elements ‚Good grammar and language usage‘ (Gute Grammatik und guter Sprachgebrauch) der *digital storytelling*, welche Robin (2020) als Elemente und Funktionen von *digital storytelling* zusammenfasst.

Die subjektiven Wahrnehmungen der Teilnehmer*innen legen dar, dass sich durch *digital storytelling* die kognitiven Fähigkeiten der Teilnehmenden weiterentwickelt haben, wobei kritisches Denken und Nachdenken trainiert wurde. Mit anderen Worten bedeutet das, dass mit den intensiven Recherchen und der individuellen und gruppenbezogenen Auseinandersetzung mit Themen und Fragen, ein erweiterter Erfahrungs- und Wissensschatz konstruktiv aufgebaut wurde. Die Vorbereitung von *digital storytelling* gibt des Weiteren Impulse für das Nachdenken und Reflektieren, indem DaF-Lehramtskandidat*innen zu verschiedenen Sichtweisen und Erkenntnissen kommen, welche Anlässe für kritisches Denken bieten. Ersichtlich wurde gleichfalls in dieser Studie, dass anhand von Teamarbeit bzw. Gruppenarbeit die kommunikativen Fähigkeiten der Studierenden trainiert worden sind, wobei sie bei Problemfällen, wie z.B. bei technischen, organisatorischen oder personenbezogenen Problemen, Strategien für Problemlösungen gesucht und gefunden haben. Die individuellen Erkenntnisse, Erfahrungen und Perspektiven der Studierenden werden für *digital storytelling* kollaborativ innerhalb der Gruppe aktiv und kommunikativ ausgetauscht. Verschiedene Blickwinkel werden somit zu einer bestimmten Handlung selektiert, diskutiert, geordnet und zu einem Thema zusammengebracht.

Nach Sichtweisen der Teilnehmer*innen wird ersichtlich, dass die aktive und produktive Benutzung von *digital storytelling*, im fremdsprachlichen Deutschunterricht für das Trainieren von schriftlichen, mündlichen und digitalen Fähigkeiten eingesetzt werden kann. Teilnehmende versuchen einerseits sich mit einem Thema auseinanderzusetzen, andererseits arbeiten sie intensiv an der deutschen Sprache. Diese Perspektive bringt hervor, dass Studierende anhand *digital storytelling* die Möglichkeit bekommen, ihre Gedanken, Kenntnisse und Gefühle mit verschiedenen

Ausdrucksformen in deutscher Sprache ausdrücken zu können. Für die DaF-Lehrerbildung ist diese Tendenz besonders wichtig, weil in der Türkei in mehreren Abteilungen zur Deutschlehrerbildung Studierende mit geringen Deutschkenntnissen ihr Studium beginnen und an der Universität ihre deutschsprachlichen Kenntnisse einerseits entwickeln, andererseits mit den Seminaren ihre fachlichen und methodischen Fähigkeiten erweitern (Uslu 2008; Seyhan Yücel 2015).

Anhand der Sichtweisen und Einschätzungen der Teilnehmenden hat die Studie gezeigt, dass im universitären DaF-Unterricht *digital storytelling* aktive und pädagogische Möglichkeiten bieten kann. Mit welchen Zielen *digital storytelling* in der DaF-Lehrerbildung ein- oder umgesetzt wird und was sie bieten kann, kann wie folgt rekapituliert werden. Die Praxisbeispiele dieses Beitrags wurden im Seminar ‚Spezifische Ansätze des DaF-Unterrichts II‘ im 3. Studienjahr kollaborativ von Studierenden produziert und präsentiert. Das Ziel dieser Lehrveranstaltung ist, die Theorie mit Praxis zu verbinden und den Vermittlungsaspekt der Studierenden zu trainieren. Studierende sollen fachwissenschaftliche Kenntnisse reflektieren und sowohl theoretisch als auch praktisch einen Unterrichtsverlauf zielgerecht und adressatenorientiert sequenzieren und didaktisieren können. Mit den intensiven Vorbereitungen, Überarbeitungen und der Präsentationsphase der *digital storytelling* haben Studierende die Chance bekommen, sehen zu können, was sie sprachlich gut machen und/oder was sie mehr beachten sollen oder was sie bearbeiten können. Studierende der Deutschlehrerbildung haben somit sehen können, wie wichtig die verbale und nonverbale Erzähltechnik sein kann, wobei sie selber ihre deutsche Sprache pflegen können.

Der Fokus liegt bei *digital storytelling* primär auf der Handlungsorientierung, weil Studierende selber handeln, vorbereiten, organisieren, ausprobieren, zurückgreifen, produzieren und schließlich präsentieren. Lehramtskandidat*innen erhalten in diesem Prozess eine gewisse Verantwortung, versuchen kollaborativ mit ihrem Weltwissen, Recherchen und vielfältigen Vorbereitungen ein Thema zu gestalten, nutzen die Möglichkeiten digitaler Medien aus, trainieren und erweitern somit ihre kommunikativen, sprachlichen und medialen Kenntnisse und Fähigkeiten. Im Hinblick auf die Eigenschaften und Funktionen kann *digital storytelling* in diesem Sinne für fremdsprachliche Reflexionen, Mediennutzung, Teamarbeit und Umsetzung von sprachdidaktischen Zielen von großem Nutzen sein. Diese positiven Eigenschaften sollten dementsprechend im Unterricht genutzt werden. Ausgehend von den ermittelten Ergebnissen dieser Studie kann dafür plädiert werden, dass *digital storytelling* in der DaF-Lehrerbildung effektive Potenziale erhält.

Literaturverzeichnis

Apel, Heino (2013): Von InformationsempfängerInnen zu selbstbestimmten NutzerInnen Neue Medien und BNE. In: Iwaniewicz, Peter (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wien. http://www.umweltbildung.at/uploads/tx_hetopublications/publikationen/pdf/Jahrbuch_2013_01.pdf (letzter Zugriff: 12.06.2019). 128-138

- Baumgartner, Peter/ Brandhofer, Gerhard/ Ebner, Martin/ Gradingner, Petra/ Korte, Martin** (2015): Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter, Nationaler Bildungsbericht Österreich Band 2. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band2_Kapitel_3.pdf (letzter Zugriff: 12.10.2019). 95-131
- Behmer, Stacy/ Schmidt, Denise/ Schmidt, Jane** (2006): Everyone Has a Story to Tell: Examining Digital Storytelling in the Classroom. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber/ D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2006--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 655-662). Orlando, Florida, USA. <https://www.learntechlib.org/primary/p/22118/> (letzter Zugriff: 12.04.2020).
- Biesalski, Petra** (2009): Digital Storytelling „Mit Deutsch Kohle machen“ <http://www.anpenorge.no/sprakdag-UBO/pdf/Petra.pdf> (letzter Zugriff: 12.03.2020).
- Bohnsack, Ralf** (2008): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/ Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bran, Romana** (2010): Message in a bottle: Telling stories in a digital world. In. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2:2. 1790-1793.
- Brash, Bärbel/ Pfeil, Andrea** (2017): *Unterrichten mit digitalen Medien*, Band 9. Klett-Langenscheidt: München.
- Brendel, Nina/ Schrüfer, Gabriele/ Schwarz, Ingrid** (2018): *Globales Lernen im digitalen Zeitalter*. Waxmann, Münster, New York.
- Condy, Janet/ Chigona, Agnes/ Gachago Gachago/ Eunice Ivala** (2012): Preservice students' perceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms. In: *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11:3. 278-285.
- De Berg, Anne** (2016): Students as producers and collaborators: exploring the use of padlets and videos in MFL teaching. In: C. Gorla, O. Speicher/ S. Stollhans (Hg): *Innovative language teaching and learning at university: enhancing participation and collaboration* (pp. 59-64). Dublin: <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2016.000405> (letzter Zugriff: 12.04.2020).
- Ende, Karin** (2014): Motivation durch digitale Medien im Unterricht? Aber ja!. In: *Fremdsprache Deutsch*, 51. 42-46.
- Feick, Diana** (2014): Mehr als nur Apps – Mobiles Lernen im DaF-Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 51. 14-18.
- Ferrari, Anusca** (2012): Digital competence in practice: An analysis of frameworks. Seville: JRC-IPTS. <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC68116.pdf> (letzter Zugriff: 15.04.2020).
- Flick, Uwe** (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frazel, Midge** (2010): *Digital Storytelling Guide for Educators*. International Society for Technology in Education. <http://www.iste.org/images/excerpts/digsto-excerpt.pdf> (letzter Zugriff: 12.04.2020).
- Gräßer, Lars/ Friedrich Hagedorn** (2013): Nachhaltigkeit und Medien: Kompetenzvermittlung zwischen Medienökologie und Umweltbildung. In: Iwaniewicz, Peter (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Wien. 119-127.
- Green, Martha Robison** (2011): *Teaching the Writing Process Through Digital Storytelling in Pre-service Education*. Doctoral dissertation. Texas: Texas A&M University. <http://hdl.handle.net/1969.1/ETD-TAMU-2011-05-9416> (letzter Zugriff: 12.04.2020).
- Gregory, Kay/ Joyce, Steelman/ David, Caverly: Techtalk** (2009): Digital storytelling and developmental education. In: *Journal of Developmental Education*, 33:2. 42-43.
- Heinz, Susanne** (2016): Digital storytelling tasks im kompetenzorientierten Englischunterricht in der Sekundarstufe I: ein schulisch-universitäres Projektseminar. In G. Blell, C. Becker, A. Rösler

(Eds.), *Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 143-156

- Holotescu, Carmen/ Gabriela, Grosseck/ Elena, Danciu** (2014): Educational digital stories in 140 characters: towards a typology of micro-blog storytelling in academic courses. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences 116*. 4301-4305.
- Hur, Jung Won/ Suh, Suhyun** (2012): Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL classrooms. In: *Computers in the Schools 29:4*. 320-338.
- Jung, Merle** (2016): Zur Entwicklung der curricularen Basiskompetenzen im Fremdsprachenunterricht. In: Tarvas, Mari/ Marten, Heiko/ Johanning/ Radzien, Antje (Hrsg.): *TRIANGULUM Germanistisches Jahrbuch 2015 für Estland, Lettland und Litauen Beiträge des 10. Nordisch-Baltischen Germanistiktrefen*. 163-172.
- Kocaman Karaoglu, Ashhan** (2016): Personal voices in higher education: A digital storytelling experience for preservice teachers. In: *Education and Information Technologies 21:5*. 1153-1168.
- Kopp, Michael/ Ebner, Martin/ Nagler, Walther/ Lackner, Elke** (2013): Technologie in der Hochschullehre. Rahmenbedingungen, Strukturen und Modelle. In: Ebner, Martin/ Sandra, Schön (Hrsg.): *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. 1-10.
- Kuhn, Christina** (2011): Die Radieschen von unten ansehen - Digital Storytelling als handlungsorientierter Ansatz zur Förderung von Kommunikations- und Medienkompetenz im DaF-Unterricht. In: *Tagungsakten des 8. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses/ Anais do VIII Congresso Brasileiro de Professores de Alemão*. <http://abrapa.org.br/hotsite/pdf/Arquivo08.pdf> (letzter Zugriff: 12.04.2020).
- Lamnek, Sigfried** (2005): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Liu, Yu/ Zhou, Yu-Tong/ Lu, Hong/ Sun, Jing** (2014): A preliminary study on the application of storytelling among hospice care interest group. In: *International Journal of Nursing Sciences 1:1*. 1-4.
- Mayring, Philipp** (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlage und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mäder, Roger** (2015): Digital Storytelling im Deutschunterricht, Digitales Geschichten erzählen mit Tablets. Institut Weiterbildung und Beratung-imedias. https://www.my-pad.ch/digital-storytelling-im-sprachunterricht_1/ (letzter Zugriff: 15.04.2020).
- McLellan, Hilary** (2007): Digital storytelling in higher education. In: *Journal of Computing in Higher Education 19:1*. 65-79.
- McNeil, Sara/ Bernard, Robin** (2012): An Assessment Framework and Tools for Digital Storytelling Projects. In: Paul, Resta (Hrsg.): *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012*, Chesapeake. Texas, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 1407-1410.
- Merriam, Sharen** (2013): *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass Books.
- Morgan, Hani** (2014): Using digital story projects to help students improve in reading and writing. In: *Reading Improvement 51:1*. 20-26.
- Patton, Michel Quinn** (2006): *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage Publication.
- Pfeil, Andrea** (2015): Digitale und analoge Lernwelten im Deutsch als Fremdsprache Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch Digital 53*. 29-34.

- Robin, Bernard** (2006): The educational uses of digital storytelling. In: Crawford, Caroline (Hrsg.): *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* Chesapeake, Florida, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 709-716.
- Robin, Bernard** (2008): Digitalstorytelling: a powerful technology tool for the 21st Century classroom. In: *Theory into Practice* 47:3. 220-228.
- Robin, Bernard** (2020): *The Educational Uses of Digital Storytelling Website*. University of Houston College of Education. <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu> (letzter Zugriff: 15.04.2020).
- Rösler, Dietmar/ Würffel, Nicola** (2017): *Lernmaterialien und Medien*. Deutsch Lehren Lernen 5. München: Ernst Klett Sprachen.
- Sadik, Alaa** (2008): Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. In: *Education Technology Research Development* 56:4. 487-506.
- Seyhan Yücel, Mukadder** (2015): Einstellungen von Lehramtskandidaten zum Curriculum in der Deutschlehrerausbildung. In: *GFL-journal* 3. 50-79.
- Stiftinger, Anna/ Krupinska, Matylda/ Studeny, Susanne/ Loucky-Reisner, Birgitta** (2018): Digitale Kompetenz – Handlungsdimensionen für Lernende und Lehrende. *learn forever - Querschnittsaufgaben in der Basisbildung*, http://learnforever.at/files/Dateien/Medienkompetenz%202018/lfe_Handlungsdimensionen_fuer_digitale_Kompetenz_2018.pdf (letzter Zugriff: 15.04.2020).
- Sylvester, Ruth/ Greenidge, Wendy** (2009): Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. In: *The Reading Teacher* 63:4. 284-295.
- Uslu, Zeki** (2008): Deutschlehrerausbildung in der Türkei: Neustrukturierung und Curriculumrevision. In: *Info DaF* 35: 4. 401–411.
- Xin, Joy** (2014): Digital Stories in Writing Instruction for Middle School Students With Autism. *Studies in Literature and Language*, 9(1), 1-10. Available from: <http://www.cscanada.net/index.php/sll/article/view/5180> DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/5180> (letzter Zugriff: 15.04.2020).
- Xu, Yan/ Hyungsung, Park/ Youngkyun, Baek** (2011): A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. In: *Educational Technology and Society* 14: 4, (2011). 181-191.
- Witte, Arnd** (2009): "Schule im Wandel" – Ein Fortbildungskurs zu neuen Kompetenzen für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Fremdsprache, <http://lernplattform.goethe.de/course/view.php?id=12> (letzter Zugriff: 20.04.2020).
- Yang, Ya-Ting/ Wu, Wan-Chi** (2012): Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking and learning motivation: A year-long experimental study. In: *Computers & Education* 59. 339-352.
- Yıldırım, Ali/ Simşek, Hasan** (2006): *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.


Anhang 1: Fragebogen

1. Hatten Sie, individuell oder als Gruppe, Sorgen oder Zweifel **bei den Vorbereitungen** für *digital storytelling*? Wenn ja, welche? Können Sie diese bitte erklären?
2. Gab es **während der Bearbeitung** von *digital storytelling* Schwierigkeiten oder Hindernisse? Wenn ja, können sie diese Hindernisse mit ihren Wörtern bitte erklären?
3. Wie haben Sie sich **nach der Anwendung** von *digital storytelling* eingeschätzt? Können Sie bitte Ihre Erfahrungen dazu erklären?
4. Was für einen individuellen Beitrag hat Ihnen diese Anwendung verschafft? Können Sie bitte Ihre Gedanken dazu erklären?
5. Sollte Ihrer Meinung nach *digital storytelling* in der Deutschlehrausbildung einen Platz einnehmen? Wenn ja, wie und warum? Bitte erörtern Sie Ihre Ansichten dazu!
6. Würden Sie als zukünftige Deutschlehrerin/zukünftiger Deutschlehrer *digital storytelling* im Unterricht einsetzen oder verwenden? Ja/Nein? Warum?
7. Hat Ihrer Meinung nach *digital storytelling* einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Fertigkeiten im Bereich DaF? Bitte erwähnen Sie Ihre Meinungen dazu!
8. Was für Vor- und Nachteile haben Ihrer Meinung nach *digital storytelling*?
9. Bitte kreuzen Sie zutreffendes an:

Digital storytelling	Ja	Nein	teilweise
Fördert das Selbstlernen			
Ist von großer Bedeutung ein soziales Thema anzusprechen			
Fördert die Zusammenarbeit			
Entwickelt die Kreativität			
Trägt zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz			
Trägt zum nachhaltigem Lernen			
Fördert das kritische Denken			
Entwickelt den kulturellen Blickwinkel			

Almanca Dilbilgisi Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme

Fatma Karaman , Muğla

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.759436>

Öz

Ölçme ve değerlendirme birçok alanda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de büyük bir öneme sahiptir. Ölçme işlemi, öğrenciye not vermenin yanı sıra öğretim sürecinin, programın, yöntemin etkililiği gibi birçok amaç için de yapılmaktadır. Öğretim sürecinin etkililiğini belirlemek için ise amaca hizmet eden ölçme araçlarının hazırlanması önemli bir unsurdur. Almanca dilbilgisi dersinin ölçme sürecinde genellikle boşluk doldurma, eşleştirme gibi ölçme teknikleri kullanılmaktadır. Ancak bu özellikteki ölçme araçları, dilin biçimsel yönünün ölçülmesini sağlarken; dilin kullanım yönünü ölçmede yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Almanca dilbilgisi derslerinde etkili bir ölçme ve değerlendirme yapabilmek için kullanılan ölçme araçlarının hangi özelliklere sahip olması gerektiği, ölçme aracı hazırlarken soruların nitelikleri, yapısı, ölçme aracının amaca hizmet etmesi için hangi özelliklere sahip olması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunmaktır. Çalışmanın sonucunda ölçme ve değerlendirme sürecine işlevsellik kazandırmak amacıyla alternatif ölçme araçlarının kullanılması gerektiği vurgulanarak Almanca dilbilgisi dersinin ölçme ve değerlendirme aşamasında kullanılabilecek alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Yabancı dil öğretimi, Almanca dilbilgisi, İletişimsel yaklaşım, Ölçme ve değerlendirme, Ölçme aracı*

Abstract

Assessment and Evaluation in German Grammar Courses

Assessment and evaluation are of great importance in foreign language teaching as in many fields. The following evaluation process is carried out for many purposes, such as the effectiveness of the teaching process, program and method, as well as, giving the student a grade. In order to determine the effectiveness of the teaching process, the preparation of evaluation tools that will be used is an important factor. In the evaluation process of the German grammar course, the evaluation tools consist of “gap-filling” and “matching-type” measuring techniques are generally used. However, while evaluation tools in this feature allow to measure the formal direction of the language, it is inadequate to measure the level of the use of language. In this context, the aim of this study is to make suggestions about the features of the evaluation tools which used to make an effective assessment consequently evaluation in German grammar lessons, the characteristics of the items, the structure of the items while preparing the evaluation tool, and what features the evaluation tool should have been organized for the purpose. As a result of the study, it is emphasized that alternative evaluation tools should be used in order to add functionality to the assessment and evaluation process. Suggestions are made regarding alternative assessment, and evaluation techniques that can be used in German grammar courses.

Keywords: *Foreign language teaching, German grammar, Communicative approach, Assessment and evaluation, Assessment tool*

EXTENDED ABSTRACT

However, while evaluation tools in productional feature allow to measure the formal direction of the language, it is inadequate in measuring the direction of the use of language. In this context, the aim of this study is to make suggestions about the features of the evaluation tools which are used to make an effective assessment and evaluation in German grammar lessons, the characteristics of the items, the structure of the items while preparing the evaluation tool, and what features the evaluation tool should have been prepared for the purpose.

In education, measurement and evaluation can be done in two ways, using traditional and alternative techniques. While “correct, wrong, matching, filling in questions, short and long answer written polls” are evaluated as traditional measurement and evaluation techniques; “performance evaluation, product selection file (portfolio), concept maps, project, drama, interview, written reports, demonstration, poster, group or peer evaluation, self-evaluation, word association tests” are classified as alternative measurement and evaluation techniques (Meb 2007). Alternative measurement and evaluation techniques are not only result-oriented as in traditional measurement and evaluation;

it is more efficient in terms of evaluating students' learning processes by focusing on students. Alternative measurement and evaluation techniques are briefly described below.

In performance evaluation, the student uses high-level mental skills such as analysis, reasoning, criticism and synthesis to produce. Assessment can be made on the product of the student, by taking into account certain criteria.

Product selection file (portfolio); this is the file that shows every performance of the student during the teaching process for a period, the stages that the student has passed through the teaching process from the beginning and shows all the work that done by the student (Dağlı 2014: 39). With this technique, the teacher is not only looking at a single examination paper, as in the traditional measurement and evaluation techniques of the development of each student throughout the semester but also; by evaluating more than one product during the semester, he can make a judgment about the student.

Concept map; It is a technique that provides a link between concepts by classifying information and thoughts about a basic or upper concept (Altınok / Açıkgöz 2006: 22). In this technique, learning deficiencies can be detected by classifying among the related topics.

Project technique; It is the students' extensive research on a topic or problem, both individually and in groups, to produce various products (Sünbül 2011: 175). In this technique, students are encouraged to continue learning in out-of-school settings by evaluating their work in both school and out-of-school settings.

Peer assessment technique is that students evaluate each other's works and products (Dağlı 2014: 57). In this technique, the responsibility of learning and assessment is given to the other students in the class, and the studies in classroom that are successful or not at the expected level are examined and evaluated by other students apart from the teacher.

Validity of measurement tools which created with traditional techniques such as “filling gaps, completing missing sentences, true and false” in German grammar course; will be low as it fails to measure the knowledge and skills that need to be measured. In addition to this, a measurement at the level of knowledge is made with traditional measurement techniques. In

order to measure the target acquisitions in grammar as a whole with language skills, production-based techniques that allow students to measure products created by using grammar topics should be preferred. In this context, suggestions for using alternative assessment and evaluation techniques by adapting them to German grammar lessons are explained below.

Adjectives in German is structurally different from adjectives in native or English. Concept maps can be used as a measurement tool in order to achieve the purpose of measuring all the different states of relational adjectives in a connected way. Performance assessment technique can be used to measure, whether adjectives in German are used functionally by students or not? Using visuals in the measurement tool developed here, students may be asked to depict an object they wish to own or someone they admire.

Another alternative measurement and evaluation technique is written reports. This technique can be preferred especially for measuring the subject of time. For example, the semantic closeness between "man-Konstruktion" (passive subject) and "werden + Partizip Perfekt" (passive structure) can be revealed by using word association tests technique. Therefore, with this technique, it is measured whether the student knows whether different structures are used in the same or near meaning. In addition to this, since the correlation is made in this technique, not only the measurement and evaluation process, but also the learning process is supported. Performance evaluation technique can be used to measure the wish and condition mode. In this technique, as stated above, story, composition and poetry writing tasks can be given to students. Poetry, which is a literary genre, can be preferred according to the function of the wish and condition mode. In this context, students may be asked to write a poem in which they express their demands for a person or object they yearn for. In this way, the level of use of the wish mode, both formally and functionally, is measured.

The measurement and evaluation phase, which gives information about this process as well as the planning and implementation of the teaching process, is an important stage affecting the teaching. In this study, it is emphasized that an evaluation should not be made only by looking at the scores of the students and in the teaching process. It is emphasized that performing measurement and evaluation with alternative measurement and evaluation techniques in which students can produce the products they perform by using more than one mental skills will contribute to both the reliable measurement and evaluation and the teaching. Useful, fictional, and original texts, dialogues, songs, fables, stories, newspaper ads, recipes, invitations, user guides, advertisement texts can be arranged in the form of materials in alternative measurement and evaluation techniques while creating measurement tools in German grammar lessons. In addition, concept maps, performance evaluation, product selection file, project, drama, interview, written reports, demonstrations, teacher observations, student self-evaluations should be included in the process as alternative measurement and evaluation techniques.

Giriş

Ölçme ve değerlendirme; öğretim programlarında yer alan kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme sürecinden sonra öğretim programlarının dördüncü ve son ögesini oluşturmaktadır. Genel olarak ölçme ve değerlendirme işlemi; uygulanan programın, kullanılan yöntemin, etkinliklerin, kazanımların ulaşılma düzeyini, bilgi ve becerileri ölçmek, ihtiyaç analizi yapmak kısacası öğretim süreci hakkında bilgi almak amacıyla yapılmaktadır. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme öğretim programlarının diğer bütün öğelerini de etkileyen dinamik bir aşamadır.

Eğitimin diğer alanlarında da ölçme araçları büyük bir öneme sahipken; bu önem yabancı dil öğretiminde daha da artmaktadır. Çünkü ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan ölçme araçlarına bağlı olarak birçok konuda değerlendirme ve yönlendirme yapılmaktadır. Dolayısıyla öğretim sürecinin etkililiğini belirlemek için amaca hizmet eden ölçme araçlarının hazırlanması önemli bir unsurdur. Ölçme ve değerlendirme işlemi öğretim sürecinde belirlenen kazanımlara hangi ölçüde ulaşıldığının ve eksikliklerin neler olduğunun tespit edilmesine yönelik yapılmaktadır.

Bilindiği gibi günümüzde yabancı dil öğretiminde geleneksel yöntemler yerine alternatif yöntemlerin kullanılması tercih edilmektedir. Yabancı dil öğretimindeki yöntem arayışları ölçme ve değerlendirmede de yöntem arayışlarını zorunlu kılmıştır. Kullanılan yöntemlerin farklılık göstermesi ölçme ve değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarında da iyileştirme ve geliştirme yapılmasını gerektirmektedir. Ancak ölçme sürecinde kullanılan ölçme araçları incelendiğinde genel olarak öğretmenler tarafından oluşturulan yabancı dil ölçme araçlarında çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma gibi soru türlerinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu soru türleri ise zihinsel süreç becerilerine ihtiyaç duyulmadan ezbere dayalı olarak öğrenciler tarafından cevaplanabilmektedir. Ezbere dayalı soru türleri ise davranışçı öğretim yaklaşımına dayanmaktadır. Görüldüğü gibi yabancı dil öğretiminde yapılandırmacı öğretim yaklaşımı benimsenmekteyken; ölçme sürecinde ölçme aracı oluştururken davranışçı yaklaşımın özelliklerine göre bir tasarı yapılmaktadır. Bu durum ise yabancı dil öğretiminde farklı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü doğru ve güvenilir ölçme işlemi, hazırlanan ölçme araçlarının niteliğine bağlıdır. Amaca hizmet etmeyen bir ölçme aracı öğretim sürecine ilişkin güvenilir bilgiler veremeyeceği için doğru değerlendirmelerin yapılması da mümkün olmamaktadır. Genel anlamda yabancı dil ölçme sürecinde görülen bu durum, özel anlamda Almanca dilbilgisinin ölçülmesinde de ortaya çıkmaktadır. Bilindiği gibi geleneksel dilbilgisi öğretiminde dilin soyut kavramlarının öğrencilere aktarımı söz konusudur. Geleneksel dilbilgisi öğretimine bağlı olarak bu sürecin ölçülmesinde de yine soyut kuralların öğrenciler tarafından bilinip bilinmediğini test eden ölçme araçları kullanılmaktadır. Geleneksel olan bu teknikler ise dilin kullanımını mümkün kılmamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Almanca dilbilgisi derslerinde etkili bir ölçme ve değerlendirme yapabilmek için kullanılan ölçme araçlarının hangi özelliklere sahip olması gerektiği, ölçme aracı hazırlarken soruların nitelikleri, yapısı ve amaca hizmet etmesi için hangi özelliklere sahip olması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunmaktır. Literatür taraması yapıldığında genel anlamda yabancı dil öğretimine özel anlamda dilbilgisi öğretimine ilişkin ölçme

ve değerlendirme konusunda çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Bkz. Altmışdört 2010; Cinkara 2017; Deniz/ Dinçel 2015). Dolayısıyla bu çalışmanın alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimde ölçme ve değerlendirme işlemi geleneksel ve alternatif tekniklerle olmak üzere iki biçimde yapılabilmektedir. Doğru yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma soruları, kısa ve uzun cevaplı yazılı yoklamalar geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak değerlendirilirken; performans değerlendirme, ürün seçki dosyası (portfolyo), kavram haritaları, proje, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup veya akran değerlendirmesi, kendi kendini değerlendirme, kelime ilişkilendirme testleri alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak sınıflandırılmıştır (Meb 2007). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri geleneksel ölçme ve değerlendirmede olduğu gibi sadece sonuç odaklı değil; öğrenciyi merkeze alarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini de değerlendirmesi bakımından daha verimlidir. Aşağıda alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kısaca açıklanmıştır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biri olan performans değerlendirme; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel becerilerini kullanarak bir ürün ortaya koymasınıdır (Dağlı 2014: 51). Performans değerlendirmede öğrenci bir ürün ortaya koyabilmek için analiz etme, akıl yürütme, eleştirme ve sentezleme gibi üst düzey zihinsel becerileri kullanır. Şiir, öykü, kompozisyon vb. yazma performans değerlendirmeye örnek olarak verilebilir. Performans değerlendirmede öğrenci tarafından bir ürün ortaya konulduğu için geleneksel tekniklerdeki gibi öğretmen tarafından tek bir doğru cevap belirlenemez. Öğrencinin ürünü üzerinden belli ölçütler dikkate alınarak değerlendirme yapılabilir.

Diğer bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği de kelime ilişkilendirme testleri tekniğidir. Bu teknikte ölçülmek istenen ve merkeze alınan bir anahtar kavramın veya yapının hatırlattığı diğer bütün kavramların ve yapıların cevap olarak yazılması istenir (Dağlı 2014: 49). Öğrencinin bilişsel şemasındaki yapılar arasındaki bağlantılar bu teknikle ortaya çıkarılabilir. Dolayısıyla bu teknikle işlevsel olarak birbiriyle bağlantılı olan konuların öğrenciler tarafından bütüncül olarak görülmesi sağlanarak öğrenme kalıcı hale getirilir.

Ürün seçki dosyası (portfolyo); öğrencinin bir dönem boyunca öğretim sürecinde her bir performansının kaydedildiği, yine öğrencinin öğretim sürecinde baştan itibaren geçtiği aşamaların görülebildiği ve öğrencinin yaptığı bütün çalışmalarını gösteren dosyadır (Dağlı 2014: 39). Bu teknikle öğretmen, her bir öğrencinin dönem boyunca gelişimini geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinde olduğu gibi sadece tek bir sınav kâğıdına bakarak değil; dönem boyunca birden fazla ürünü değerlendirmeye alarak öğrenci hakkında bir yargıda bulunabilir. Dolayısıyla bu şekilde hem öğretmen öğrencinin gelişimini; hem de öğrenci kendi gelişimini takip ederek daha güvenilir ölçümlerin yapılması sağlanmış olur.

Kavram haritası; bir temel veya üst kavrama ilişkin bilgi ve düşüncelerin sınıflandırılarak kavramlar aralarında bağ kurulmasını sağlayan bir tekniktir (Altınok/Açıkgöz 2006: 22). Bu teknikte birbiriyle ilişkili olan konular arasında sınıflandırma yapılarak öğrenme eksiklikleri saptanabilir.

Proje tekniği; öğrencilerin gerek bireysel gerekse de gruplar halinde bir konu veya probleme ilişkin kapsamlı araştırmalar sürdürerek ortaya çeşitli ürünleri çıkarmalarıdır (Sünbül 2011: 175). Bu teknikte öğrencilerin hem okul ortamında hem de okul dışı ortamlarda sürdürdüğü çalışmalarını da değerlendirmeye alınarak öğrencilerin okul dışı ortamlarda da öğrenmeyi sürdürmeleri desteklenir. Projenin grup halinde yapılması ise öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesini sağlayarak diğer bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği olan akran değerlendirmesinin de kullanılmasına imkân verir.

Akran değerlendirme tekniği ise öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları çalışmalarını, ürünleri değerlendirmesidir (Dağlı 2014: 57). Bu teknikte öğrenme ve değerlendirme sorumluluğu sınıftaki diğer öğrencilere de verilerek başarılı olan veya beklenen düzeyde olmayan çalışmaların, öğretmenin dışında diğer öğrenciler tarafından incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanır. Bu teknikle başarılı olan çalışmalar, değerlendirme sürecine dâhil olan diğer öğrenciler tarafından örnek alınarak öğrencilerin öğrenme eksiklikleri de giderilmiş olur. Dolayısıyla öğrenme eksiklikleri olan öğrencilerin başarılı ürünleri görme imkânı elde etmelerine bağlı olarak eksikliklerine ilişkin farkındalıkları gelişerek öğrenme süreci de desteklenmiş olur.

Öz değerlendirme; öğrencinin öğrenmelerini ve performansını takip ederek kendi öğrenme süreciyle ilgili yargıda bulunmasıdır (McMillan 2015: 360). Bu teknikte öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu alarak ölçme ve değerlendirme süreci içerisinde yer alır.

Yazılı raporlar; öğrencilerin hedef kazanımları içeren bir olayı, durumu veya düşüncüyü ev ödevi biçiminde raporlaştırmalarıdır (McMillan 2015: 294). Bu teknikte öğrenci yazılı olarak kendi ifade gücünü kullanarak hedef kazanımlara ilişkin bildiklerini ortaya çıkarabilir.

Diğer bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği de dramadır. Drama, farklı disiplinlerde kullanıldığı gibi eğitimde de son dönemlerde gerek öğretim yöntemi olarak gerekse de ölçme ve değerlendirme tekniği olarak kullanılmaya başlanmıştır. “Eğitimde drama öğrencilerin kendilerini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, öğretme-öğrenme sürecinde etkin rol almasıdır” (Sünbül 2011: 308). Buradaki amaç öğrencinin kendini rahat ifade edebileceği, öğrendiklerini kullanabileceği ortamların oluşturulmasıdır. Drama tekniği aracılığıyla öğrenci gerçek yaşam ortamlarını deneyimleme imkânı elde eder. Bu teknikle yaparak ve yaşayarak öğrenme ön planda olduğu için ölçme ve değerlendirme aşamasında uygulama düzeyinde bir ölçüm yapılmış olur.

Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler

Ölçme işlemi, geleneksel öğretim anlayışında olduğu gibi öğrenciye sadece not vererek dersten geçtiğini veya kaldığını belirlemek amacıyla yapılmamalı; bunun yanında öğrenciye kendi öğrenme sürecine ilişkin bilgi verebilmek amacıyla da yapılmalıdır. Bu amaca ulaşabilmek için ölçme aracının belirli özelliklere ve niteliklere sahip olması gereklidir. Dolayısıyla ölçme işlemi aslında bilindiği gibi nicel bir süreçten ziyade nitel bir özellik de kazanmalıdır. Bu ise ölçme işlemine eğitimsel açıdan işlevsellik katarak gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda ölçme aracının işlevleri şu şekilde açıklanabilir.

Ölçme aracı, öğrencilere öğrendiklerini pekiştirme olanağı vererek kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlamalıdır. Bu özellikteki bir ölçme aracı ise öğrencilerin ölçme işlemine ilişkin algılarının değişmesini sağlayabilir. Genellikle öğrenciler sınavdan sonra sorumlu oldukları öğrenme girdisinin artık önemli olmadığını düşünürler. Çünkü artık sınav bitmiştir ve onlara göre bir daha bu hedef kazanımlar onların karşısına çıkmayacaktır. Bu olumsuz durumun önüne geçebilmek için ölçme aracındaki her bir soru türünün yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan dersteki uygulama ve etkinlikleri kapsayacak özellikte olması gereklidir. Böylece öğrenciler ölçme işlemi öğretim etkinliği bittikten sonra eğitim ve öğretimin sonunda yapılan bir işlem olarak görmeyeceklerdir. Dolayısıyla ölçme işlemi yaparken de aslında nitelikli ve amaca hizmet eden soru türlerinin hazırlanarak öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlanabileceği düşünülmelidir.

Ölçme aracı öğrenmedeki eksikliklerin neler olduğuna ilişkin hem öğrencilere hem de öğretmenlere bilgi verici özellikte olmalıdır. Öğrenmedeki eksikliklerin ölçme aracıyla belirlenebilmesi için ise ölçme aracının kapsam geçerliğinin istenilen düzeyde olması önkoşuldur. Yani ölçme aracıyla öğretimin başında belirlenip öğretim sonunda ulaşılmaya hedeflenen bilgi ve beceriler ölçülebilir nitelikte olmalıdır.

Ölçme aracında bulunması gereken diğer bir özellik de ölçme aracının derste kullanılan yöntemin etkililiği hakkında öğretmene bilgi verebilmesidir. Ölçme ve değerlendirme sürecinden sonra öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin elde edilen sonuçların beklenildiği gibi veya beklenenden daha düşük olması, derste kullanılan yöntemin; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerine uygunluğu hakkında öğretmene bilgi verir. Ölçme aracının, öğretim sürecinde kullanılan etkinlik ve uygulamaların dışında ezber bilgiyi ölçmeye yönelik soru türleriyle tasarlanması, öğrencilerin derse ilişkin motivasyonlarının düşük olmasına da neden olabilir. Ölçme aracının öğrenme etkinlikleriyle paralel olması, öğrencilerin dersi önemsemesini sağlar. Dolayısıyla ölçme, öğretim süreci içerisinde yapıldığı için öğretim sürecini destekler ve öğrencilerin ilgi ve motivasyonları üzerinde etkili olur.

Ölçme işleminin önemli bir işlevi de öğrencilerin yanlış öğrendiklerinin tespit edilmesini sağlayarak hataların düzeltilmesine fırsat vermesidir. Bu özellikte hazırlanan bir ölçme aracı dönüt-düzeltilme işlevine sahip olarak öğrencilerin eksik bilgilerini tamamlamasını sağlar. Genel olarak ölçme aracı öğretim hedeflerine uygun soru türlerine sahip olacak nitelikte olmalıdır.

Almanca Dilbilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Günümüzde yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretimi odaklı yaklaşım yerine iletişimsel yeti yaklaşımı yani iletişimsel yabancı dil öğretimi kabul edilmiştir (Larsen-Freeman 2000). Yabancı dil derslerinin iletişim kurmaya yönelik yürütülmesi düşüncesini savunan iletişimsel yaklaşım, günlük hayatta yabancı dilde iletişim kurmak için gerekli olan bilgi ve bunların kullanılması için gerekli olan becerilere sahip olmak anlamına gelmektedir (Aktaş 2005; Kurtz 2013). Bu yaklaşımda da savunulduğu gibi yabancı dil derslerindeki öğrenme girdilerinin günlük dil kullanımlarında, iletişim ortamlarında aktif bir biçimde kullanılması, yabancı dil derslerinin asıl amacıdır. Bu durum Almanca dilbilgisi derslerinde öğretilen kural ve kavramların öğretiminde de geçerlidir. Çünkü Türkiye’de Almanca dilbilgisi derslerinde yoğun bir dilbilgisi öğretimi söz konusudur. Dilbilgisi konu ve terimleri öğretilirken öğrencilerin söz konusu yapıları günlük hayatlarında, iş ortamlarında, resmi yazışmalarda, sosyal etkileşimlerde ve bunlara benzer daha birçok ortamda kullanmaya ihtiyaç duymadıkları dikkate alınmadan, yabancı dil olarak Almanca’nın yapısal bütün özellikleri yapay bir öğrenme alanı olan okullarda aktarılmaktadır. Alan yazında geleneksel dilbilgisi olarak nitelendirilen bu süreçte tümevarım yöntemiyle dilin biçimsel özellikleri, terim, sözcük ve cümle öğretimi üzerine yoğunlaşarak dilin, içerikten uzak soyut kavram öğretimi ön plana çıkarılmaktadır (Demircan 2012; Demirel 2004; Klotz 1996). Geleneksel dilbilgisinde dilin biçimsel özellikleri betimlenerek dilin nasıl kullanılacağı, işlevsel özellikleri açıklanmaz; bu nedenle geleneksel dilbilgisinde öğretilen yapılar günlük dil kullanımlarında ihtiyaç duyulan yapılar ile örtüşmez. Kuralların öğrenciler tarafından ezberlenmesi veya ezbere bilinmesi hedef davranış olarak belirlenir (Steinig/ Huneke 2010: 111). Hedef davranışların ezbere dayalı olarak belirlenmesi ise ölçme ve değerlendirme sürecinde hazırlanan ölçme aracının niteliğine de etki etmektedir. Dilbilgisi derslerinde genellikle boşluk doldurma, ilk örnek cümle verilerek diğer soruların verilen örnek cümleye göre yapılması gibi sorular hazırlanmaktadır. Dilbilgisi derslerinde kuralların öğretimine öncelik verilmesine bağlı olarak ölçme ve değerlendirme süreci de dilbilgisinin biçimsel yönünün öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığına odaklanmaktadır. Geleneksel öğretim yaklaşımıyla yürütülen Almanca dilbilgisi derslerinin sınavlarında boşluk doldurma, doğru yanlış soruları, yapıyı tamamlama, eşleştirme şeklinde teknikler kullanılmaktadır. Dolayısıyla ölçme araçları hazırlanırken dilbilgisel yapıların kullanımı ölçülmemekte, öğrencilerin biçimsel olarak dili tanıyıp tanımadıkları ölçülmektedir. Görüldüğü gibi ölçme araçlarındaki yapı geçerliliği sadece dilin şekilsel yönünün tespit edilmesine bağlı olarak yapılmaktadır. Bu durum ise yabancı dil öğretiminde dilbilgisi öğretiminin amaçlarıyla örtüşmemektedir. Çünkü dilbilgisi öğretimindeki temel amaç, dilin salt içerikten soyutlanmış kurallarını öğretmek değil; öğrencilerin seviyelerine bağlı olarak öğrencilere okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmak ve onların etkili bir şekilde dili kullanmalarını sağlamaktır (Göçer 2015: 233). Bu bağlamda iletişimsel yeti yaklaşımı dikkate alınarak tasarlanmış bir dersin ölçme aracı da öğrencilerin dili kullanmalarını sağlayacak nitelikte olan ölçme ve değerlendirme teknikleriyle hazırlanmasını gerektirir. Yukarıda da açıklandığı gibi geleneksel dilbilgisi

derslerinde dilin yapısal özelliğinin (biçimsel yapısı) ön plana çıkarılarak işlev yönünün (dil kullanımını) ihmal edilmesi durumu ölçme aracına da yansımaktadır. Şöyle ki dilbilgisi dersleri için kullanılan ölçme araçlarında dilbilgisinin biçimsel yönü ölçülmekte işlevsel yönü eksik bırakılmaktadır. Bu durum ise ölçme aracının kapsam geçerliliğinin düşük olmasına neden olmaktadır. Kapsam geçerliliği; bir ölçme aracının öğretim programında belirlenen hedef kazanımların ve ölçülmek istenen özelliklerin tamamının ölçme işlemine dâhil edilmesidir. Ölçme işlemi yapan kişinin ölçülmesi gereken kazanımların bazılarını ölçme aracında çok fazla yer verip diğerlerini ölçme dışında bırakması durumunda ölçme aracının kapsam geçerliliği düşük olur (Dağlı 2014: 69). Bu durumda ölçme aracının amaca hizmet etmede yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu nedenle dilbilgisi öğretiminde ölçme aracının amaca yönelik olması, öğrenciler hakkında ayrıntılı değerlendirmede bulunarak doğru sonuçlara ulaşmada belirleyici olmaktadır.

Almanca Dilbilgisi Dersinde Ölçme Aracı

Almanca dilbilgisi dersindeki ölçme araçları genel olarak ezbere dayalı olan boşluk doldurma, eksik bırakılan yapıyı veya cümleyi tamamlama, dilbilgisi kurallarını doğru eşleştirme gibi soru türlerinden oluşturulmaktadır. Bu nedenle öğrenciler de ezberledikleri takdirde yapabilecekleri bu tür sorulara yönelik olarak bir çalışma sistemi uygulamaktadırlar. Bunu yaparken de dilin kullanımını önemsemeyerek yabancı dilin biçimsel boyutuna yoğunlaşmaktadırlar. Bu düşüncüyü destekler nitelikte Parmaksız ve Yanpar (2006) da alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılabilirliğine ilişkin yaptıkları çalışmada öğretmenlerin en fazla klasik ölçme araçlarını kullandıkları, alternatif ölçme araçlarını hiçbir zaman kullanmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin ön planda olduğu öğretim ortamlarında tercih edilen klasik ölçme araçları ise yapılandırıcı öğretim anlayışının amaçlarına ulaşmada yeterli olmamaktadır. Buna bağlı olarak öğretim sürecinde doğru ve güvenilir değerlendirme yapmak için çeşitli ve birden fazla ölçme araçları kullanılmalıdır. Çünkü “geleneksel araçların ölçemediği özellikleri ölçmede alternatif araçları da tercih etmek eğitim sürecinin kalitesini artırmada etkili olacaktır” (Karakuş 2013: 17). Nasıl ki yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak düzenlenmiş öğretim ortamlarında bireysel farklılıklara bağlı olarak her öğrenciye ulaşmak için çeşitli yöntem ve teknik kullanılmakta ise, ölçme ve değerlendirme sürecinde de öğrencilerin duyuşsal, bilişsel, bireysel eğilimlerinin farklılığı göz önünde bulundurularak çeşitli alternatif ölçme ve değerlendirme araçları tercih edilmelidir. Bunlar yukarıda da belirtildiği gibi öğrenci seçti dosyasındaki etkinliklerin değerlendirmesi, akran değerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri olabilir. Örneğin sınav kaygısı ve fobisi olan öğrenciler klasik sınav ortamlarında kendilerini, sahip oldukları bilgi ve becerilerini ifade etmede zorluk yaşamaktadırlar. Bu türde bir engeli olan öğrenciler ise alternatif ölçme araçları kullanılarak sınav kaygısının olmadığı daha rahat bir ortamda yaptığı bir ürün veya performans değerlendirmesiyle ölçme ve değerlendirme süreçleri iyileştirilebilir. Böylece ölçme ve değerlendirme sürecine dâhil olan olumsuz dışsal faktörler de devre dışı bırakılmış olur. Çünkü “hedef kitlenin dil kazanımlarına erişim

düzeyinin belirlenmesinde birkaç ölçme aracı ve yönteminin birlikte işe koşulması ve çoklu değerlendirme araçlarının kullanılması doğru ve güvenilir sonuçlar almak bakımından yerinde olacaktır” (Barın/ Başar 2016: 47). Öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğretmen gözlemleri, çalışma yaprakları, kontrol listeleri gibi alternatif ölçme araçlarının kullanımının ise birçok olumlu etkisi söz konusudur. Öğretim elemanlarının üniversite düzeyinde kullanabilecekleri alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmada öğretim elemanları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin derse yönelik ilgilerini arttırdığı, öğrencilerin ders dışında da dil öğrenimine zaman ayırmak istediklerini belirtmişlerdir (Dönder ve diğerleri 2012: 960). Yukarıda belirtilen öğrenci ürünleri gibi alternatif ölçme araçlarının öğretime katkılarının yanında ölçme aracından öncelikle beklenen; ölçme aracının dersin kazanımlarını, öğrenme çıktılarını ve sınıf içerisinde yapılan etkinlikleri yansıtmasıdır. Canale ve Swain’a (1980) göre bir ölçme aracının geçerliliği hakkında bir değerlendirme yapmak için öncelikle ölçme aracının hangi hedef kitleye uygulandığına dikkat etmek; bunun yanında ölçme aracının hedef kitlenin öğretim sürecindeki öğrenme etkinliklerine, becerilere, öğrenme çıktılarına paralel bir özellikte olması gerekmektedir (Akt. Aydın ve diğerleri 2016: 3).

“Ölçme ve değerlendirme ölçülmek istenilen amaca, alana göre farklı ölçme araçlarıyla yapılabilir” (Deniz/ Keray Dinçel 2015: 17). Bu bağlamda Almanca dilbilgisi öğretiminde de dilbilgisi dersinin amacına uygun nitelikte ölçme aracı kullanılmalıdır. Çünkü yabancı dil öğrenim sürecinde dilbilgisi öğretimindeki amaç, dilin kullanımını sağlayarak dilin biçimsel özelliklerinden ziyade yabancı dilin aslında kendisini öğretmektir. MEB’in yabancı dil öğretim yönetmeliğinde belirtildiği gibi yabancı dil öğretiminin amacı, bireyin yabancı dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmasını sağlayarak beceri odaklı bir yaklaşımın (Meb 2006) benimsenmesine bağlı olarak ölçme süreci de buna uygun olarak yapılmalıdır. Krashen ve Terrel’e göre ölçme araçları öğrencilerin öğrenmelerini ve dil gelişimlerini geliştirmeye yönelik olmalıdır (1983; Akt. Altmışdört 2010: 176). Dolayısıyla dilbilgisi dersinde de salt kuralların öğretimi yerine; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye hizmet eden öğrenme ortamlarının hazırlanması gereklidir. Dil becerilerini geliştirici öğrenme ortamlarının hazırlanması ise işlevsel dilbilgisini ön plana çıkarmaktadır. Bilindiği gibi işlevsel dilbilgisi derslerinde etkinlik ve uygulama merkezli bir ders anlatımı yapıldığı gibi bu sürecin ölçülmesi amacıyla tasarlanan ölçme araçlarında da etkinliklere ve uygulamalara yönelik soru türlerine yer verilmelidir. Yabancı dil öğretimi dil becerileri, dilin yapıları, sözcük bilgisi vb. olmak üzere çok boyutlu bir süreç (Altmışdört 2010: 176) olduğu için bu sürecin bütüncül değerlendirilmesi önemli bir husustur. Ölçme durumları ayrık ve bütüncül nitelikte de yapılabilir. Ayrık nitelikli ölçmelerde her bir soru tek bir bilgi veya beceriyi ölçerken; bütüncül ölçmelerde ise öğrencilerin ölçme aracındaki soruları cevaplayabilmesi için birden fazla becerisini de bir arada kullanması gerekmektedir (Cinkara 2017: 126-127). Böylece dilbilgisi öğretimi kavramsal boyuttan çıkıp üretimsel bir nitelik kazanabilmektedir. Çünkü dil öğretimi üretimsel boyutta yapıldığı sürece başarı elde edilebilir. Dolayısıyla ölçme araçlarının da bu dilsel üretimi ölçmeye dayalı hazırlanması ölçme aracına işlevsellik

kazandırabilmektedir. Dilbilgisi dersleri yapılırken okuma, yazma, konuşma dersleriyle ilişkilendirme yapıldığı takdirde dilbilgisi soyut yapıların öğretildiği bir ders olmaktan çıkıp daha işlevsel ve pragmatik bir değer kazanabilir. Bu durumun tam tersi de yapılmalıdır. Şöyle ki okuma ve yazma derslerinde de soyut kavramların okuma ve yazma becerileriyle nasıl hayata geçirilebileceği, bu yapıların kullanımı da açıklanmalıdır. Dolayısıyla ayrıştırılmış bir dilbilgisi dersi yerine ilişkilendirilmiş bir ders düzeneği tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Almanca öğretiminde dilin yapısal özelliklerinin öğretildiği dilbilgisi derslerinin ayrı bir ders olarak işlenmesi bu dersin diğer derslerden bağımsız bir ders olduğu anlamına gelmemelidir. Dilbilgisi, beceri edinimi için bir araç olarak kabul edilmelidir. Çünkü Cinkara'ya göre bireyin dil becerilerine sahip olması demek, bir amaç doğrultusunda bireyin dili kullanabilme yeteneğine sahip olması anlamına gelmektedir (2017: 124).

Ölçme araçlarının özellikleri ve etkileri öğrencilerin sınava yani derse ilişkin algılarını da belirleyerek öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu veya olumsuz biçimde etki etmektedir. (Green 2007; Akt. Cinkara 2017: 131). Dolayısıyla dilin kullanım düzeyini ölçmede yetersiz olan eşleştirme, boşluk doldurma gibi mekanik sorularla hazırlanan geleneksel ölçme araçları, öğrencilerin bu tür soruları cevaplayabilecek bir çalışma sistemi geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyecektir. Ancak bunun tersi bir durumda; yani öğrencilere dilin kullanımını destekleyecek sorularla oluşturulan ölçme araçlarının sunulması, onların sınava hazırlanırken ezberden kaçınmalarını, dilsel yapının işlevini kavrayarak söz konusu dilsel yapıyı kullanacakları biçimde bir tutum sergilemelerini sağlayacaktır. Türkiye'deki eğitim sisteminin sınav odaklı şekillendirilmesi de göz önünde bulundurulduğunda bu durum daha da önem kazanmaktadır.

Almanca Dilbilgisi Dersinde Alternatif Ölçme Araçlarının Kullanımı

Yukarıda da açıklandığı gibi Almanca dilbilgisi dersinde boşluk doldurma, eksik cümleyi tamamlama, doğru ve yanlış gibi geleneksel tekniklerle oluşturulan ölçme araçlarının geçerliği; ölçülmesi gereken bilgi ve becerileri ölçmede yetersiz kaldığı için düşük olacaktır. Bunun yanında geleneksel ölçme teknikleri ile bilgi düzeyinde bir ölçme işlemi yapılmış olur. Bu durum ise işlevsel dilbilgisinin temelinde olan dilsel yapıların ve kuralların uygulamaya dönüştürülmesiyle örtüşmemektedir. Bloom taksonomisinde öğrenme sürecinde belirlenen bilişsel hedefler karmaşıklık düzeyine göre basamaklandırılmıştır. Bloom taksonomisi bilgi, kavrama, analiz, uygulama, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı basamaktan oluşmaktadır. Her basamak bir önceki basamaktan daha fazla zihinsel beceri gerektirmektedir (Bloom 1972). Örneğin öğrencinin ezberlediği bir bilgiyi kendisinden bir şey katmadan geri vermesi bilgi düzeyindeki bir kazanımı belirlerken; edindiği bilgiyi aktif bir biçimde kullanması ise uygulama düzeyine karşılık gelmektedir. Bu bağlamda işlevsel dilbilgisinin amaçlarına uygun olarak tasarlanan ölçme araçları oluşturulurken hedef davranışların Bloom'un taksonomisindeki bilgi düzeyinin değil; kavrama, analiz ve uygulama gibi düzeylerin dikkate alınmasının doğru ve güvenilir ölçme ve değerlendirmenin yapılması noktasında

önemli olduğu söylenebilir. Tasarlanan ölçme araçlarıyla ölçülmek istenen hedef kazanım bilgi düzeyinde bir hedef kazanımı değil; uygulama, analiz ve değerlendirme gibi üst düzey kazanımları ölçmek amacıyla hazırlanmalıdır. Bu yolla dilbilgisi konularının öğrenciler tarafından uygulandığı ürünlerin oluşturulmasına olanak veren alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan performans değerlendirme, ürün ve seçki dosyası, kelime ilişkilendirme testleri gibi tekniklerle öğrencilerin sadece Almanca dilbilgisine ilişkin kuralları ve yapıları öğrenip öğrenmediği ölçülmekle kalmaz, bu kuralları içselleştirip mekanikleştirerek uygulayıp uygulamadıkları da ölçülmüş olur. Böylece hem kısmi hem de bütüncül değerlendirme yapılmış olur. Bu nedenle zorluk derecesine göre basitten zora doğru basamaklandırılan öğrenme hedeflerinin ölçülmesi de alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile yapılmalıdır. Yani ölçme araçları öğretim sürecinde kullanılan etkinlik ve uygulamaları da kapsayarak aslında sadece ölçme ve değerlendirme işlevinde değil; aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini de destekler nitelikte olmalıdır. Bu amaca ulaşmak için ise “öğretmen mümkün olduğu kadar farklı ölçme araçları kullanılmalıdır. Öğretmenlerin çoğunluğu boşluk tamamlamalı, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı soru tiplerini kullanmaktadırlar” (Kırmızı 2009: 50). Öğretmenlerin çoğunun kullandığı çoktan seçmeli, eşleştirmeli ve boşluk doldurma türü gibi geleneksel ölçme araçlarındaki sorular bilgi düzeyindeki hedef kazanımları ölçerken; kavrama, analiz ve uygulama gibi üst düzey bir zihinsel bilgi ve becerileri ölçmede yeterli olmamaktadır.

Almanca dilbilgisi öğretiminde performans değerlendirme, ürün seçki dosyası, kavram haritaları, proje, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup veya akran değerlendirmesi, kendi kendini değerlendirme, kelime ilişkilendirme testleri gibi alternatif ölçme araçlarının kullanılması ise hem sonuç hem de süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirmeyi gerektirir. Yani burada öğrencinin sadece sınavlardan aldığı nota bakılarak bir değerlendirme yapılmaz; öğretim sürecinde öğrencilerin birden fazla zihinsel süreç becerilerini kullanarak meydana getirdikleri ürünler de değerlendirmeye alınır. Ölçme araçlarının farklı olması, ölçme ve değerlendirmeye verilen sürenin de farklılaşmasına neden olmaktadır. Boşluk doldurma türündeki sorulara verilen süre ile metin, şiir yazma gibi sorulara verilen süre aynı değildir. Dilbilgisindeki hedef kazanımların dil becerileriyle birlikte bütünsel olarak ölçülmesi için öğrencilerin dilbilgisi konularını kullanarak oluşturduğu ürünlerin ölçülmesine imkân veren üretime dayalı teknikler tercih edilmelidir. Bu bağlamda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin Almanca dilbilgisi dersine uyarlanarak kullanılmasına ilişkin öneriler aşağıda açıklanmıştır.

Almancada sıfatlar konusu, yapısal olarak anadildeki veya İngilizcedeki sıfatlardan farklı bir özelliğe sahiptir. Belirli ve belirsiz tanımlık kullanımına ve ismin durumuna göre cümle içerisinde tanımlık ve sıfatlar farklı farklı yapılarla dönüşmektedir. Bu durum ise ilişki olarak bütün farklı kullanımların ölçülmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla sıfatlar konusunun ilişki olarak, bütün farklı durumlarının bütüncül biçimde ölçülmesi amacına ulaşabilmek için ölçme aracı olarak kavram haritaları kullanılabilir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden kavram haritaları; genel bir üst kavram altında kavramların birbirleriyle bağlantılarını

gösteren bir şemadır. Bilginin zihinde canlanarak bütüncül görülmesini sağlar (Köksal 2017: 149). Yine Almancada sıfatlar konusunun öğrenciler tarafından işlevsel olarak kullanılıp kullanılmadığını ölçebilmek için performans değerlendirme tekniği kullanılabilir. Burada geliştirilen ölçme aracında görsellerden yararlanılarak öğrencilerin betimleme yapmaları, sahip olmayı istedikleri bir nesneyi veya hayranlık duydukları birini tasvir etmeleri istenebilir. Böylece öğrencilerin ölçme işlemi aracılığıyla soyut yapılara işlevsellik kazandırabilme düzeyleri ölçülmüş olur.

Diğer bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği de yazılı raporlardır. Bu teknik özellikle zamanlar konusunun ölçülmesi amacıyla tercih edilebilir. Örneğin “Partizip Perfekt” (dili geçmiş zaman) veya “Präteritum” (şimdiki zamanın hikâyesi) konularının öğrenciler tarafından kullanılma düzeyini ölçmek için katıldıkları bir etkinliği veya kendileri için unutulmaz anılarının olduğu bir günü rapor etmeleri istenebilir.

Bilindiği gibi Almancada edilgen anlam başta “*werden+Partizip Perfekt*” ile olmak üzere 12 farklı yapı ile verilebilir (Balcı 2009: 64-65). Bunlar arasındaki yapısal benzerlik ve farklılıklar kelime ilişkilendirme testleri tekniği kullanılarak ortaya çıkarılabilir. Örneğin “*man-Konstruktion*” (edilgen özne) ile “*werden+Partizip Perfekt*” (edilgen yapı) arasındaki anlamsal yakınlık ise kelime ilişkilendirme testleri tekniği kullanılarak ortaya çıkarılabilir. Dolayısıyla bu teknik ile öğrencinin farklı yapıların, yakın ya da aynı anlamda kullanıldığını bilip bilmediği ölçülmüş olur. Bunun yanı sıra bu teknikte ilişkilendirme yapıldığı için sadece ölçme ve değerlendirme işlemi yapılmayıp öğrenme süreci de desteklenmiş olur. Kelime ilişkilendirme tekniği “*Relativpronomen*” (ilgi zamiri) ve “*Partizip I*” (sıfat-fiil) yapılarının ölçülmesinde de tercih edilebilir. *Relativpronomen* ve *Partizip I* konuları yapısal olarak farklı olmalarına rağmen anlamsal olarak birbirlerinin yerine kullanıldıkları durumlar mevcuttur. Örneğin “*der Mann, der kommt, ist mein Vater*” cümlesi ile “*der kommende Mann ist mein Vater*” cümlesinin bu teknikte ilişkilendirilmesi sağlanabilir. Konular arasındaki anlamsal yakınlığa göre konular birbirine ne kadar yakın ve ilişkili ise öğrenci o derece mevcut bilgileri arasında bağlantı kurabilir (Dağlı 2014: 50).

Dilek ve şart kipinin ölçülmesinde performans değerlendirme tekniği kullanılabilir. Bu teknikte yukarıda da belirtildiği gibi öykü, kompozisyon ve şiir yazma görevleri öğrencilere verilebilir. Dilek ve şart kipinin işlevine göre edebi bir tür olan şiir tercih edilebilir. Bu bağlamda öğrencilerden özlem duydukları bir kişi veya nesneye yönelik istek ve dileklerini ifade ettikleri bir şiir yazmaları istenebilir. Böylelikle öğrencilerin hem biçimsel hem de işlevsel olarak dilek kipini kullanma düzeyi ölçülmüş olur. Yine bu konu için alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından olan gösteri tekniği kullanılabilir. Gösteri bir gruba teknolojik aletlerin kullanılarak bir davranışın, işin nasıl olduğunu göstermek ya da bir ilkeyi, bir beceriyi açıklamak için başvuru bir tekniktir (Köksal 2017: 196). Örneğin bir film izletilerek o filmde geçen dilbilgisi yapılarını bulmaları istenebilir. Film ölçülmek istenen dilbilgisel yapılar dikkate alınıp farklı farklı filmlerden kolaj yapılarak ölçme aracı olarak kullanılabilir. Ancak bu tekniğin kullanılması için okuldaki teknolojik altyapının iyi düzeyde olması

gerekliliğinin yanı sıra öğretmenin de daha fazla zaman harcaması ve emek vermesi kaçınılmazdır.

Almanca dilbilgisi dersinde ölçme araçları oluşturulurken kullanımsal, kurgusal, özgün, metinler, diyaloglar, şarkı, fabl, hikâye, gazete ilanları, yemek tarifleri, davetiyeler, kullanım kılavuzları, reklam metinleri ölçme aracı biçiminde düzenlenerek ürün seçki dosyası tekniğiyle birlikte kullanılabilir. Burada tercih edilen metinler ölçme tekniğine hizmet eden materyallerdir. Örneğin günlük hayatta öğrencinin duyduğu şarkıdaki dilbilgisi konuları vurgulanıp şarkının nakaratı verilerek öğrencinin gerisini hayal gücünü de kullanarak kendine göre tamamlaması istenebilir. Daha sonra öğrencinin ortaya çıkardığı ürünü, ürün seçki dosyasına alınarak değerlendirilir. Çocuk ve gençlik edebiyatındaki yazın dilinin daha sade ve anlaşılır olması nedeniyle dil öğretiminde bu türlerden de yararlanılabilir. Dolayısıyla çocuk, gençlik edebiyatındaki yazımsal metinler tercih edilen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğinde bir araç veya yardımcı materyal olarak kullanılabilir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biri de gözlemlerdir. Öğretmen ders sürecinde öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik gözlem yaparak değerlendirmede bulunabilir. Çünkü öğretmen gözlemleri de birer ölçme aracı olarak öğrencilerin değerlendirilmesinde önemli bir rol üstlenebilir. “Bilimsel süreç becerilerinden biri olan gözlem, uzun bir zaman dilimini kapsar ve öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki gelişmelerinin öğretmen tarafından takibini gerektirir” (Altunbay 2017: 402). Dolayısıyla gerek ders anlatım aşamasında gerekse de etkinlik aşamalarında öğretmen; ürünlerini oluşturma süreçlerinde öğrencileri takip ederek neleri yapıp neleri yapamadıklarını gözlemleyip öğrenciler hakkında bir değerlendirmede bulunabilir. Bu durum ise süreç değerlendirmesine örnek olarak verilebilir.

Almanca dilbilgisinin ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenciye kendi öğrenme sürecine yönelik yargıda bulunma olanağı veren öz değerlendirme tekniği de kullanılabilir. Öğrenci dönemin başından itibaren derste yapılan etkinliklerle meydana getirdiği ürünleri değerlendirerek kendi dilsel gelişimi hakkında yargıda bulunup öz değerlendirme sürecine dâhil edilir ve bu yöntemle kendisini öğretmenin yaptığı değerlendirmeyle kıyaslama olanağı elde edebilir. Öz değerlendirmenin güvenilirliğini sağlamak amacıyla da öğretmen yardımıyla öz değerlendirme formları hazırlanmalıdır. Dolayısıyla değerlendirme sürecini desteklemek için öğrenci ürün dosyaları oluşturularak sürece ilişkin öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi de desteklenmelidir. Çünkü öğrencilerin hangi bilgi ve becerilere sahip olduğunu, neleri öğrendiğini ve neleri uygulayabildiğini bilmesi öğrencilerin kendilerine güven duymasını sağlar (Özbay 2009: 157). Öğretmen gözlemlerinin ve öğrenci öz değerlendirmelerinin kullanılması ölçme ve değerlendirme sürecinin sadece klasik ölçme araçlarıyla yapılmasının önüne geçerek bu süreci tek boyutlu olmaktan kurtarır. Yukarıda önerilen alternatif ölçme araçlarının tasarlanmasında kullanılacak sorularla öğrencilerin üretimsel olarak ölçme ve değerlendirme sürecine dâhil olmaları sağlanır. Ölçme ve değerlendirmeyle aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerinin devam ettirilerek bu sürece katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu nedenle buradaki amaç sadece not vermek değildir.

Alternatif ölçme araçlarının geliştirilmesi ise öğretmene daha fazla iş yükü oluşmasına neden olmaktadır. Çünkü kısa cevaplı boşluk doldurma türü soruları okumak ve değerlendirmek, performans değerlendirme ve kavram haritaları gibi ürüne yönelik bir değerlendirme yapmaktan daha kolaydır. Örneğin yazılan bir metni değerlendirirken değerlendirme anahtarı, ölçütleri, rubrik oluşturulması gerekir. Bu ise öğretmenin açısından düşünüldüğünde daha fazla emek ve iş yükü anlamına gelir.

Eğitim fakültelerinin Almanca öğretmenliği programlarında EBB kodlu eğitim bilimleri temel alanı kapsamında ölçme ve değerlendirme dersi yer almaktadır. Bu derste özel alan uzmanlığı gözetmeksizin genel olarak ölçme ve değerlendirmeye ilişkin temel kavramlar öğretilmektedir. Derste her alanın içerik ve öğrenme kazanımlarının farklılık göstermesine bağlı olarak özel alana yönelik ölçme aracı tasarım nitelikleri açıklanamamaktadır. Dolayısıyla bu derse işlevsellik kazandırmak amacıyla Almanca öğretmenliği programı için Almanca öğretiminde nasıl bir ölçme aracı geliştirilmesi gerektiğine ilişkin özel alan bilgisiyle harmanlaştırılmış bir ölçme ve değerlendirme dersi önerilebilir. Yani öğretmenler kendi özel alanlarının gerektirdiği ölçüde ölçme ve değerlendirmeye dair bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterlik algılarının araştırıldığı bir çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik algılarının yüksek olmadığı belirlenerek, bunun nedeni ise ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitimi almamaları, derslere alan uzmanlarının girmemeleri gösterilmiştir (Yaman/ Karamustafaoglu 2011). Bunun yanı sıra ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını hazırlamada kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir (Anıl/ Acar 2008; Çakan 2004; Yaman 2011).

Sonuç

Öğretim sürecinin planlanıp uygulanması kadar bu süreç hakkında bilgi veren ölçme ve değerlendirme aşaması da öğretimi etkileyen önemli bir aşamadır. Ölçme sürecinde kullanılan ölçme araçlarının ölçülmek istenilen davranışı ölçme gücü ise ölçme aracının kapsam geçerliliği ile açıklanabilir. Dolayısıyla bir ölçme aracında öncelikle bir öğretim programında öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin ölçülebilir olması bu bağlamda çok önemlidir. Bu durum Almanca dilbilgisinin öğretim hedefleri için de geçerlidir. Yabancı dilin amacının öğrenciye yabancı dilde iletişim becerisinin kazandırılması olmasına bağlı olarak ölçme araçlarının da boşluk doldurma, eşleştirme türü tekniklerle değil; öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğretmen gözlemleri, çalışma yaprakları, kontrol listeleri gibi öğrencinin dili kullanma düzeyini belirleyici tekniklerle hazırlanması önemli bir husustur. Bu çalışmada da öğrencilerin sadece sınavlardan aldığı nota bakılarak bir değerlendirme yapılmaması gerektiği; öğretim sürecinde öğrencilerin birden fazla zihinsel süreç becerilerini kullanarak meydana getirdikleri ürünleri ortaya koyabileceği alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçme ve değerlendirmenin yapılmasının hem güvenilir ölçme ve değerlendirme sürecine hem de öğretim sürecine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Almanca dilbilgisi derslerinde ölçme araçları oluşturulurken

kullanımsal, kurgusal ve özgün metinler, diyaloglar, şarkı, fabl, hikâye, gazete ilanları, yemek tarifleri, davetiyeler, kullanım kılavuzları, reklam metinleri alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde materyal biçiminde düzenlenebilir. Bunun yanı sıra kavram haritaları, performans değerlendirme, ürün seçki dosyası, proje, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, öğretmen gözlemleri, öğrenci öz değerlendirmeleri de alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak sürece dâhil edilmelidir. Buradaki amaç ölçme araçlarında mümkün oldukça öğrencilerin dili kullanmalarına olanak verecek, aktif uygulamaya dönük tekniklerle dil becerilerinin desteklenmesidir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinin geleneksel yaklaşımda benimsendiği gibi öğrenciyle ilgili sadece yargıda bulunma işlevinin olmadığı; aynı zamanda öğrencinin öğrenme sürecine katkı sağlayacak nitelikte yapılması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme aşamasında da yeni öğrenmeler gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme süreci öğretimin sonlandığı bir aşama olarak görülmemelidir. Böylece ölçme ve değerlendirme işlemi öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimi üzerinde etkili olabilecektir. Çünkü ölçme ve değerlendirmenin iyi yapılması durumunda öğrencilerin derse karşı motivasyonları da artış gösterecektir. Yabancı dil öğretmenlerine ölçme ve değerlendirme, ölçme aracı geliştirme konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir. Eğitim fakülteleri lisans programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme dersine öğrencilere farklı ölçme ve değerlendirme araçları hazırlama fırsatı verilmesi amacıyla teorik bilgilerin öğrencilere aktarıldığı ders saatinin yanında uygulamalı bir ders saati de konulmalıdır.

Kaynakça

- Aktaş, Tahsin** (2005): Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12. 45-57.
- Altınok, Hülya/ Açıkgöz, Ü. Kamile** (2006): İşbirlikli ve Bireysel Kavram Haritalamanın Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30. 21-29.
- Altınışdört, Gonca** (2010): Yabancı Dil Öğretiminde Nasıl Bir Ölçme – Değerlendirmeye Gerek Vardır. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3. 175-200.
- Altunbay, Müzeyyen** (2017): İlköğretimdeki Yabancı Dil Derslerinin Yöntem ve Ölçme Değerlendirme Yönünden Karşılaştırılması. *1st International Black Sea Conference on Language and Language Education*, September 22-23. Ondokuz Mayıs University, Samsun. 396-404.
- Anıl, Duygu/ Acar, Meltem** (2008): Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5. 44-61.
- Aydın, Belgin vd.**(2016): Türkiye'deki Hazırlık Okullarının Yeterlik Sınavı Uygulamaları ve Bilgisayarlı Dil Ölçme Fikrine Yaklaşımları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16. 1-20.
- Balci, Tahir** (2009): *Grundzüge der Türkisch - Deutschen Kontrastiven Grammatik*. Adana: Ulusoy Matbaası.
- Barın, Erol/ Başar, Umut** (2016): Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Süreci: Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) İran Örneği. *Route Educational and Social Science Journal*, 3. 45-56.

- Bloom, Benjamin Samuel** (1972): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, 16. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag,
- Cinkara, Emrah** (2017): Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, *Farklı Yönleriyle Yabancı Dil Öğretimi*, (Ed. Yılmaz, H.; Yücel E.; Durak Üğüten, S; Şanal, F.), Konya: Çizgi Kitabevi.
- Çakan, Mehtap** (2004): Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37. 99-114.
- Dağlı, Süleyman** (2014): *Ölçme ve Değerlendirme*, e-kitap, yayıncı: www.gelecekrehberi.net. Erişim tarihi: 03.01. 2020.
- Deniz, Kemalettin/ Keray Dinçel, Betül** (2015): Anlama Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Araştırmalarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2015).16-46.
- Demircan, Ömer** (2012): *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, 5. Baskı, İstanbul: Der yayınları.
- Demirel, Özcan** (2004): *Yabancı Dil Öğretimi*, 2. Baskı- Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dönder, Ayşenur** vd. (2012): Öğretim Elemanlarının Üniversite Düzeyindeki Temel İngilizce Öğretiminde Kullanılabilecek Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 7. 953-968.
- Göçer, Ali** (2015): Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4. 233-242.
- Karakuş, Baki** (2013): Üniversite Yabancı Dil Hazırlık Sınıflarında Uygulanan Modüler Sistemdeki Ölçme ve Değerlendirme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2. 15-22.
- Kırmızı, Bülent** (2009): Anadolu Liselerindeki Almanca Dersinde Yer Alan Dilbilgisi Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26. 42-53.
- Krashen, Stephen/ Teller, Tracy** (1983): *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon Press.
- McMillan, James H.** (2015): *Sınıf İçi Değerlendirme, Etkili Ölçütlere Dayalı Etkili Bir Öğretim İçin İlke ve Uygulamalar*. (Çev. Ed. Asım Arı), 6. Baskı, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı** (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği*, erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/424.pdf>, erişim tarihi: 16.02.2020.
- Milli Eğitim Bakanlığı** (2007). *Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirme Birimi*. Ankara, erişim adresi: <http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm>, erişim tarihi 15.05.2020.
- Özbay, Murat** (2009): *Özel Öğretim Yöntemleri 2*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Klotz, Peter** (1996): *Grammatische Wege zur Textgestaltungs-kompetenz*. Theorie und Empirie. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Köksal, Onur** (2017): *Öğretim İlke ve Yöntemleri Çağdaş Uygulamalarla Yöntem ve Teknikler*. 3. Baskı, Konya: Eğitim yayınevi
- Kurtz, Jürgen** (2013): Der Kommunikative Ansatz und seine Bedeutung für die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn des 21. Jahrhunderts. *FLUL Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 42. 80-93.
- Larsen-Freeman, Diane** (2000): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Parmaksız, Ramazan Şükrü/ Yanpar, Tuğba** (2006): Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16. 159-172.


Steinig, Wolfgang/ Huneke, Hans – Werner (2010): *Deutsch als Fremdsprache*, Eine Einföhrung 34, 5B. Berlin: Erich Schmidt Verlag.


Sünböl, Ali. Murat (2011): *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 5. Baskı, Konya: Eğitim Akademi.

Yaman, Süleyman/ Karamustafaöđlu, Sevilay (2011): Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algı Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44. 53-72.

Yaman, Süleyman (2011): Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Algıları. *İlköğretim Online*, 10. 244-256.

Zur Synchronisation von Humor – Eine Fallstudie

Faiz Alshehri , Riyadh (König Saud Universität)

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.759442>

Abstract (Deutsch)

Der vorliegende Artikel befasst sich mit den Schwierigkeiten der Übersetzung von Humor und verschiedenen möglichen Übersetzungsstrategien für die Übertragung von Humor von einer Sprache bzw. Kultur in eine andere. Er enthält ferner eine Fallstudie, die sich mit den sehr erfolgreichen Synchronisationen des Synchronregisseurs und -sprechers Rainer Brandt in den 1970er/ 80er Jahren befasst. Dabei wird gezeigt, dass Kreativität und Mut zum Risiko in manchen Fällen sogar die synchronisierte Fassung erfolgreicher als das Original machen können. Es zeigt sich also, dass es sinnvoll ist, auch in der Synchronisation öfter vom Postulat der unbedingten Treue zum Original abzuweichen.

Schlüsselwörter: Humor, Übersetzung, Synchronisation, Translation, Original

Abstract (English)

Synchronisation of Humor - A Case Study

The following article deals with difficulties involved with the dubbing of humour and various possible translation strategies for transferring humour from one language (and culture) into the target one. It also contains a case study on the highly successful dubbing efforts of Rainer Brandt in the 1970s/80s and, thus, shows that creativity and courage can even make the synchronised version more successful than the original even if someone takes risks in some cases. Therefore, it makes sense not to be always strict when it comes to being “faithful to the original” in dubbing.

Keywords: Translation, Synchronisation, Audiovisual translation, Humor

EXTENDED ABSTRACT

This article deals with the difficulties of translating humour using the example of film dubbing. It is first of all noted that dubbing into German, especially comedies, is often judged negatively in reviews. The translation is considered to be something inferior which is only able to reproduce the humour of the original to a small extent. The reason for this is that in addition to factors such as time pressure and poor payment, the translators' lack of room for manoeuvre in particular is identified, which in turn leads to a lack of creativity and thus to an overly strong orientation towards the source language or to more or less bumpy translations that are unable to successfully convey the humour of the original into the target language. In contrast to this, the successful dubbing of the Spencer/Hill films by Rainer Brandt in the 1970s/80s, which still enjoy great popularity today, has turned the films in question into cult films in the German-speaking world.

At first, theoretical aspects of dubbing and the translation of humour will however be discussed. Thus, special features of audiovisual translation are presented, which function simultaneously on the acoustic and visual levels or whose interaction must always be kept in mind, e.g. statements and gestures/mimics. This is followed by a section that deals in detail with the challenges of translating humour, which was only addressed relatively late in translation studies, towards the end of the 1980s. Humour is always to be seen in connection with the effect it produces, namely amusement, laughter, which cannot always be successfully transferred to the target languages and, because of this, it practically rules out explanatory translation. The translation of humour can be measured then also – as shown in the case of comedies – for example, by the extent to which it succeeds in achieving the intended effect, namely the amusement of the viewer in the target language or not. However, as empirical studies on the subject usually show, this goal is only achieved in a limited extent because humour is lost in translation.

Moreover, the model of Zabalbeascoa will be discussed, who has dealt in detail with possible strategies in the translation of (TV) comedies. In his opinion, two types of priorities are relevant here, namely global priorities (e.g. to trigger laughter) on the one hand and "recurrent priorities" on the other hand, where it is a matter of discrimination against differences in the background mental knowledge of the recipients, moral and cultural values, habits and traditions. In addition to these two types of priorities, various types of restrictions are also important, i.e. possible linguistic obstacles, for example in the case of the translation of puns, which constitute a considerable part of linguistic humour. Zabalbeascoa's typology of jokes is then discussed, distinguishing a total of six types, ranging from the relatively easily translatable international jokes into visual ones that are heavily dependent on a particular language. Depending on the type, the joke is differently difficult or easy to translate into another language.

The following section deals with different translation strategies for puns, allusions and irony in audiovisual texts. For example, there is the possibility of rendering word plays in the source language with word games in the target language, rendering them only in sense and without the use of a word game, or choosing a combination of both solutions. In the case of allusions and intertextuality, explanations are possible to complete the missing background knowledge of the target audience or even to delete the allusion without substitution. There are numerous possible translation strategies for irony, whereby, among other things, the same effect can be aimed and other means can be used, e.g. to achieve irony in the target text.

Finally, a case study of the legendary translations of the German dubbing director Rainer Brandt will be presented, in addition to the series "Die Zwei" with Tony Curtis and Roger Moore, which is far more successful in the German-speaking world than the original, especially regarding the Spencer/Hill films from the 1970s and 1980s, which are still considered cult films in the German-speaking world today precisely because of their puns. Characteristic of Brandt's translations is that he sometimes deviates considerably from the original text, even ignoring the lip movements of the actors or adding statements and comments in scenes in which the actors' lips are not visible, as well as intertextual allusions that are not present in the original. His main aim is to adapt humour to the taste of the German-speaking audience without paying much attention to the original text. For this purpose, he used the so-called "Schnodderdeutsch", a mixture of slang, gutter and crook language. The dubbing of the films is therefore essentially a very free adaptation and differs greatly from the principle of the "sacred original", which is otherwise still valid in this industry today. This is illustrated by some dialogue scenes from the film *Four Fists against Rio* (1984). The role of the two dubbing actors, who also contributed to the success of the films and gave free rein to their creativity, is also emphasised.

Overall, the case study demonstrates that creativity and the courage to take risks can sometimes even make the dubbed version more successful than the original. It is therefore shown that it makes sense to deviate more often from the postulate of unconditional fidelity to the original, even in dubbing.

Einleitung

In Rezensionen von Filmen, und insbesondere Komödien, die für die deutsche Sprache synchronisiert wurden, findet sich oft der resignierte Hinweis, die werten Leser möchten doch lieber den Film in der Originalsprache (u.U. mit Untertiteln) ansehen, um dessen Humor in vollen Zügen und ohne Einbußen genießen zu können. Dies impliziert eine Kritik der synchronisierten Fassung, die demnach nicht imstande war, den Humor des Originals in adäquater Form wiederzugeben.

Gerade aus der Sicht der Translationswissenschaft stellt sich die Frage, warum dies so ist. Neben Zeitdruck, schlechter Bezahlung und der daraus resultierenden Motivationslosigkeit, wie sie die Übersetzungsbranche allgemein kennzeichnen, kann wohl noch ein anderer Grund für die häufig schlechte Qualität der Synchronisation von Humor vermutet werden: mangelnder Spielraum, d.h. ein relativ enges Korsett aus Regeln und Konventionen, oder aber zumindest eine relativ starke Einschränkung der kreativen Mittel.

Mangelnde Kreativität zeigt sich auch an der neusten Mode, englische Filmtitel (meist solche von Hollywood-Großproduktionen) gleich in der Originalsprache zu belassen. Demgegenüber stehen die oft recht skurril anmutenden Übersetzungen von Filmtiteln (üblicherweise für eher billige Produktionen), die insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren gang und gäbe waren.

Insgesamt scheinen diese Gegebenheiten ein weiteres Mal die Tatsache zu unterstreichen, dass die Übersetzung von Humor zu den größten Herausforderungen in punkto Sprachtransfer zählt, insbesondere dann, wenn es um die Synchronisation geht. Der vorliegende Artikel bezweckt aber auch zu veranschaulichen, dass, sofern ein entsprechender kreativer Freiraum gewährt wird, Humor so erfolgreich in die Zielsprache transferiert werden kann, dass die synchronisierte Fassung das Original sogar an Originalität und Kreativität übertrifft und selbst Kultstatus erlangt. Daher ist der vorliegende Artikel, zumindest implizit, auch als Plädoyer für mehr kreativen Freiraum in der Synchronisation zu verstehen.

Die Besonderheiten der audiovisuellen Translation

Zunächst ist hier einleitend kurz auf die Besonderheiten der audiovisuellen Translation einzugehen. Diese bezieht sich auf den "interlingual transfer of verbal language when it is transmitted and accessed both visually and acoustically, usually, but not necessarily, through some kind of electronic device" (Chiaro 2009: 141). Die üblichen Methoden, die im Zuge der audiovisuellen Translation angewandt werden, sind die Synchronisation und die Untertitelung (vgl. ebd.).

Die audiovisuelle Translation unterscheidet sich insbesondere dahingehend von der Übersetzung von gedruckten Texten, als dass sie gleichzeitig auf zwei Ebenen funktioniert und dem polysemiotischen Charakter von Kino- oder TV-Filme (diese sind gleichsam als „audiovisuelle Texte“ anzusehen, vgl. Zabalaescoa 1997:330) u.ä. Rechnung tragen muss: „Screen products [...] are polysemiotic in other words, they are made up of numerous codes that interact to produce a single effect“ (Chiaro 2009: 142).

Im Falle von audiovisuellen Texten spielen also einerseits der visuelle Code eine entscheidende Rolle, so z.B. Bewegungen, Gesichtsausdrücke, Gesten, Landschaft, Kleidung,

Licht, Farbe, aber auch verbale Information in schriftlicher Form (z.B. Straßenschilder, Plakate, Zeitungen, Briefe und andere Dokumente, die im Film zu sehen sind) ebenso wie der akustische Code, der die Wörter im Dialog (oder Monolog) umfasst, aber auch nicht-verbale Hintergrundgeräusche (z.B. Motorgeräusche, Wasserrauschen etc.) und Musik. Im Mittelpunkt der audiovisuellen Übersetzung steht das gesprochene Wort („verbal audio code“, Chiaro 2009: 142), auch wenn dabei freilich auch auf die anderen Codes zu achten ist (vgl. Zabalbeascoa 1997:335).

Von Belang im Synchronisationsprozess ist, wie Zabalbeascoa betont, u.a. auch der professionelle Kontext, d.h. der erforderliche und tatsächliche Grad der Teamarbeit, denn es sei zu beachten, dass die Übersetzungsarbeit ja nur ein Teil des Synchronisationsprozesses sei (vgl. Zabalbeascoa 1997: 335).

Die Herausforderungen der Übersetzung von Humor

Der Humor als wichtiger Teil eines künstlerischen Werkes, sei es eines literarischen Textes oder einer filmischen Produktion, wurde, trotz der Schwierigkeiten, vor die er die Übersetzer nicht selten stellt, erst relativ spät zum Gegenstand der Translationswissenschaft, nämlich laut López González gegen Ende der 1980er Jahre. Eine einheitliche Definition des Begriffes existiert dabei aufgrund des Mangels an Konsens unter den verschiedenen Autoren, die sich mit dem Thema befasst haben, bislang nicht. Vielmehr variiert seine Definition je nach Anwendungszweck des Begriffes (vgl. González 2017: 282)

Fest steht aber, dass Humor allgemein als eine formidable translatorische Herausforderung betrachtet werden kann (d.h. auch in der Dolmetschung, z.B. bei Konferenzen). In vielen Fällen erscheint der Humor sogar gleichsam unübersetzbar. „Unübersetzbar“ bedeutet in diesem Falle, dass der beabsichtigte Effekt des Humors (also die Belustigung etc., die er bei Lesern oder Sehern auslöst) nicht von der Ausgangs- in die Zielsprache transferiert werden kann. Eine erklärende Übersetzung ist freilich immer möglich, doch diese ist ja dann kein Humor im eigentliche Sinne mehr, und hat daher auch kaum dessen Wirkung, sondern stellt vielmehr eine Erklärung und Analyse von Humor dar oder eine dokumentarische Übersetzung nach Nord (vgl. Jabbari/Ravizi 2012: 264).

In den Massenmedien spielt Humor eine unverkennbar wichtige Rolle, sei es im Radio, im Fernsehen oder in Kinofilmen. In einer großen Anzahl an Unterhaltungsprogrammen, Filmen und Fernsehserien spielt Humor die Hauptrolle oder fungiert zumindest als wichtiges Nebenelement. Und viele dieser Produktionen stellen Übersetzungen, insbesondere aus dem anglo-amerikanischen Raum, dar (vgl. ebd.).

Bei der Übersetzung von Humor gilt nach Zabalbeascoa allgemein, dass eine solche Übersetzung daran gemessen werden muss, wie erfolgreich sie als Kommunikation ist, inwiefern und in welchem Ausmaße sie also zuvor definierte Ziele vor dem Hintergrund der jeweils gegebenen operativen Einschränkungen (s.u.) erreicht (vgl. Zabalbeascoa 1994: 90).

Im Falle der Synchronisation von Fernsehserien und Filmen besteht das Kommunikationsziel üblicherweise darin, die Zuseher zu amüsieren und sie zum Lachen zu bringen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass Ausgangstext und Zieltext demselben Zweck dienen und denselben Effekt erzielen sollen.

Zur Erzielung dieses Effekts wäre, wie unten noch genauer zu veranschaulichen ist, im Grunde ein großes Maß an kreativer Freiheit notwendig. Gerade daran gebriecht es aber oft in der Branche der Synchronisation, nicht zuletzt im deutschen Sprachraum. Wie Zabalbeascoa anführt, sind gerade im Bereich der Synchronisation noch eher traditionelle Methoden der Übersetzung weit verbreitet: “[...] synchronization is a requirement that is actually quite closely related to very traditional methods of translation, such as one-to-one equivalence and interlinear translation, which also demand a synchronization of sorts” (Zabalbeascoa 1997: 329).

So nimmt es nicht Wunder, dass, wie beispielsweise eine Studie von Kianbakht zeigt, die Zieldtexte in der Synchronisation oft weniger Humor enthalten als die Originaltexte. Es gehen dabei also, wie in derselben Studie veranschaulicht, etwa dreißig Prozent des Humors verloren (vgl. Kianbakht 2016: 79). Daher verwundert auch nicht die oben erwähnte Empfehlung mancher Rezensenten, sich doch lieber das Original anzusehen, um den Humor in vollen Zügen genießen zu können.

Worauf ist dies zurückzuführen? Zunächst einmal auf die Herausforderungen der Synchronisation im Allgemeinen, nämlich etwa Timing und Sprecherwechsel. Diese gehören zu den spezifischen Einschränkungen dieser Art der Übersetzung, es muss also z.B. die Länge von AT und ZT mehr oder minder übereinstimmen, idealerweise auch mit den Lippenbewegungen, zumindest falls diese mehr oder minder deutlich zu sehen sind (vgl. Zabalbeascoa 1994: 90). Ferner ist auch allgemein die audiovisuelle Kohärenz und Kohäsion von Bedeutung (vgl. Zabalbeascoa 1994: 5).

Daraus können sich wiederum folgende negative Folgen ergeben:

“(a) a lack of coherence and a loss of intelligibility; (b) partial or total loss of jokes; (c) a loss of naturalness” (Zabalbeascoa 1994:91). Auch ist zu beachten, dass gerade die Synchronisation eine arbeitsteilige Aufgabe (vgl. Holz-Mänttari 1984) ist, die im Rahmen der Übersetzung in einem Team von Experten erarbeitet wird: “Therefore dubbing must be regarded as a joint effort of a team of professionals, where the translator cannot be oblivious of the rest of the team, nor is he or she entirely accountable for some of the shortcomings of the final result” (Zabalbeascoa 1994:6).

Zabalbeascoas Modell

Laut Zabalbeascoa hängen die Übersetzungsstrategien bei (TV-)Komödien von den folgenden zwei Arten von Prioritäten ab: Zum einen von globalen Prioritäten, wie: „be popular, be funny, aim for immediate response (laughter), integrate the words of the translation with the other constituent parts of the audiovisual text, use language and structure appropriate to the channel of communication“ (Zabalbeascoa 1994: 7). Und zum zweiten von sog. „recurrent priorities“, also z.B. Unterschiede im Hintergrundwissen von Ziel- und Ausgangspublikum, Unterschiede im Hinblick auf moralische Wertigkeiten, kulturelle Wertigkeiten, Gewohnheiten und Traditionen, Unterschiede im Hinblick auf herkömmliche Witzsujets, der professionelle Hintergrund des Übersetzers, Timing und Lippen synchronisation, Humor, der von Elementen in der Ausgangssprache abhängt, die Visualisierung von Metaphern und ähnliche Aspekte der visuellen Unterstützung des Textes, die nicht verändert werden dürfen (vgl. ebd.).

Die Übersetzung ist aber laut Zabalbeascoa nicht bloß eine Frage von Prioritäten, sondern vielmehr des Zusammenspiels von Prioritäten einerseits und Einschränkungen andererseits. Prioritäten beziehen sich demnach auf die beabsichtigten Ziele einer Übersetzung, Einschränkungen hingegen auf (mögliche) Hindernisse und Probleme, die dabei helfen, die Wahl der Prioritäten bzw. der jeweiligen Übersetzungslösungen zu rechtfertigen (vgl. Zabalbeascoa 1997: 331). Es muss dabei nicht notwendigerweise universelle Prioritäten geben, sondern in jeder Translation gibt es individuelle Prioritäten ebenso wie Einschränkungen (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf Komödien geht Zabalbeascoa davon aus, dass es oft notwendig ist, ein Gleichgewicht herzustellen zwischen dem Streben nach der komischen Wirkung, was impliziert, dass die übersetzten Witze so komisch wie möglich sein sollten, auf der einen Seite, und andererseits der Suche nach Lösungen, die den Zuseher nicht verstören, weil es einen „excessive lack of synchronization“ (ebd.: 332) gibt oder der Plot, die Struktur oder die Kohärenz des Textes zugunsten von Witzen gemindert werden. Dies kann auch zu einem Verlust anderer potentieller Quellen von Humor, wie der dramatischen Ironie, führen (vgl. ebd.).

Eine wichtige Frage ist auch, ob eine strenge Lippensynchronisation eine universelle Anforderung ist oder nicht. Der Toleranzgrad hängt dabei nach Zabalbeascoa vom Publikum ab (vgl. ebd.). Wie das Fallbeispiel unten zeigen wird, können die Lippenbewegungen gegebenenfalls im Vergleich zum Witz und dessen Effekt in den Hintergrund treten.

Äquivalenz versteht Zabalbeascoa als Mittel zur Beschreibung der Prioritäten für eine Übersetzung. Jede Priorität kann dabei eine der folgenden Eigenschaften annehmen: „‘equivalence’, ‘non-equivalence’ or ‘equivalence not regarded’“ (ebd.), also Äquivalenz, Nicht-Äquivalenz und Äquivalenz nicht berücksichtigt. Äquivalenz ist damit in diesem Sinne variabel und reicht von absoluter Identität bis zur vagen Ähnlichkeit (vgl. ebd.). Bei der Übersetzung einer Komödie ist beispielsweise der beabsichtigte komische Effekt sehr hoch in der Bedeutungsskala angesetzt und es liegt eine Äquivalenz-Priorität vor, die sich absoluter Identität annähert. Äquivalenz ist damit ein Merkmal der Absicht, komisch zu sein, unabhängig vom Endergebnis im Ausgangs- oder Zieltext. Was zählt ist also, dass der Zieltext komisch sein soll und daher zielt auch die Übersetzung auf den komischen Effekt ab (vgl. ebd.: 332f.). Demgemäß kann ein Zieltext unabhängig vom Ausgangstext beurteilt werden und zwar gemäß der folgenden Aspekte: a) wie leicht sich eine eindeutige Reihe von Prioritäten identifizieren lässt; b) wie gut jede Priorität von den gewählten Lösungen erreicht wird und c) in welchem Ausmaß die Wahl der Prioritäten plausibel und in Übereinstimmung mit anderen Kriterien ist (vgl. ebd.: 333).

Für die Übersetzung von Witzen legt Zabalbeascoa folgende Typologie mit 6 Arten von Witzen vor:

Zum Ersten der internationale Witz, also eine komische Geschichte oder ein Einzeiler, die sich leicht übersetzen lassen, weil ihre Wirkung nicht von einem Wortspiel der Ausgangssprache oder der Vertrautheit mit irgendwelchen Gegebenheiten der Ausgangskultur abhängt (vgl. Zabalbeascoa 1994:8).

Zum Zweiten jener Witz, der in irgendeiner Weise auf die nationale Kultur oder Institutionen anspielt („national-culture-and-institutions joke“). Die diesbezüglichen

Anspielungen müssen dabei adaptiert werden, damit der komische Effekt auch für ein fremdsprachiges Publikum funktioniert (vgl. ebd.).

Zum Dritten der Witz, der auf einen gleichsam nationalen Sinn für Humor anspielt („national-sense-of-humour“ joke), d.h. bestimmte Witzarten oder -themen sind in manchen Gemeinschaften beliebter als in anderen (vgl. ebd.). Bekannt ist z.B. der berühmte englische schwarze Humor, wenn auch, wie Bucaria nachweist, ein solch spezieller Sinn für Humor durchaus auch in anderen Ländern populär werden kann. So schreibt sie von einer erhöhten Toleranz gegenüber schwarzem Humor, der auf sensible Themen, wie Tod, Krankheit oder Behinderung anspielt. Diese Art von Humor erfreue sich in der anglo-amerikanischen Kultur zunehmender Beliebtheit, beeinflusst durch den Erfolg der betreffenden Filme bzw. Serien (z.B. *Breaking Bad*, *Mister Bean*) aber auch andere Kulturen, wie z.B. die italienische (vgl. Bucaria 2008: 223)

Ebenso zu dieser Gruppe von Witzen zählen jene, die stark von der Intertextualität (s.u.) abhängen, da sie Variationen von wohl bekannten Witzen oder Witzarten sind (vgl. Zabalbeascoa 1994:8).

Zum Vierten der Witz, der stark von der jeweiligen Sprache abhängt, also dessen Effekt auf Polysemy, Homophonie und anderen Merkmalen natürlicher Sprachen beruht („language-dependent joke“). Diese Witze können ansonsten relativ „international“ sein und können, wenn die beiden Sprachen näher verwandt sind, durchaus relativ leicht übersetzt werden (vgl. ebd.).

Zum Fünften der visuelle Witz, zu dem Zabalbeascoa sowohl den vollständig visuellen Typ zählt, in dessen Fall der Humor sich nur daraus ergibt, was auf der Leinwand zu sehen ist und einem Witz, der auf einer Kombination von Worten und Bildern beruht und im Falle dessen der Übersetzer nur hoffen kann, eine Art von Kompensation mit Wörtern, die zu den gleichen Bildern passen, zu finden, da er diese ja nicht verändern kann (vgl. ebd.: 9).

Zum Sechsten der komplexe Witz, der eine Kombination aus zwei oder drei der oben genannten Witztypen darstellt (vgl. ebd.).

Allgemein kann ferner gesagt werden, dass es nicht nur, wie oben angeführt, oft der Fall ist, dass die Wirkung von Humor in der Zielsprache vermindert wird, auch der umgekehrte Fall ist möglich, d.h. eine stärkere Wirkung in der Zielsprache, wie sie Bucaria etwa für schwarzen Humor anführt. Dies kann auf einem Missverständnis durch den Übersetzer basieren oder aber durchaus beabsichtigt und zum Beispiel mit Hilfe von Kompensationsstrategien erzielt worden sein (vgl. Bucaria 2008: 226).

Übersetzungsstrategien für Wortspiele, Anspielungen/ Intertextualität und Ironie in audiovisuellen Texten

Hier wird auf diverse Übersetzungsstrategien im Zusammenhang mit Humor näher eingegangen.

Übersetzungsstrategien zum Thema Wortspiel

Zunächst gilt es hier, die Übersetzungsstrategien zum Thema Wortspiel zu betrachten, mit denen sich u.a. Delabastita (1996) befasst. Diese Art von Humor ist, wie oben erwähnt, mit Polysemie, Homophonie und ähnlichen Phänomenen verbunden. Wortspiele in der Ausgangssprache können zum Ersten prinzipiell durch Wortspiele in der Zielsprache ersetzt werden, oder zum Zweiten zwar ihren Sinn beibehalten, aber nicht als Wortspiel übersetzt werden („rendered as non-pun“) oder als diffuse Paraphrase oder eine Kombination dieser beiden Lösungen wiedergegeben werden; zum Dritten kann ein Wortspiel in ein damit verbundenes rhetorisches Stilmittel (z.B. Wiederholung, Alliteration, Reim, Ironie, Paradox) übertragen werden, um den Effekt des Wortspiels in der Ausgangssprache zu erzielen; zum Vierten kann das Wortspiel gänzlich ausgelassen werden; zum Fünften ist eine direkte Übertragung in die Zielsprache ohne Übersetzung möglich; zum Sechsten kann – an anderer Stelle, an der sich im Ausgangstext kein Wortspiel findet – ein Wortspiel als Ersatz für das Wortspiel, das an der ursprünglichen Stelle ausgelassen wurde, eingefügt werden; zum Siebten ist dies auch durch die Hinzufügung gänzlich neuen Textmaterials inklusive Wortspiel möglich; zum Achten kann das Wortspiel auch mittels Fuß- oder Endnoten erklärt werden, eine Lösung die aber freilich in der Filmübersetzung nicht in Frage kommt (vgl. Delabastita, 1996: 134).

Übersetzungsstrategien zum Thema Anspielung/ Intertextualität

Im Falle einer Anspielung oder Intertextualität wird auf einen Text, ein Kunstwerk, eine Person oder ein Ereignis angespielt. Diese Art von Humor ist also stark kulturell geprägt und kann sich auch auf Gebräuche, Ortsnamen, Sprichwörter, Idiome oder historische Fakten beziehen (vgl. Jabbari/Ravizi 2012: 265).

Zum Verständnis dieser Art von Humor ist demnach ein bestimmtes Wissen notwendig, das von einer Gemeinschaft geteilt wird. Daher ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass der Humor außerhalb der Grenzen dieser Kultur seine Kraft verliert (vgl. González 2017: 282). Da solche Anspielungen gleichzeitig zwei Texte aktivieren, indem eine Verbindung zwischen ihnen hergestellt wird, ist hier auch von Intertextualität die Rede (vgl. ebd.: 283). Anspielungen verraten somit auch etwas über das Zielpublikum, dessen Glauben, Einstellungen, Gruppenzugehörigkeit etc. Ferner zählen Parodie und Satire in Bezug auf Personen, Sprichwörter, Ereignisse etc. hierzu (vgl. ebd.: 284).

Als Teil eines audiovisuellen Textes wird intertextueller Humor über zwei Kanäle präsentiert, nämlich den akustischen und den visuellen und damit über verschiedene Codes. Die Kanäle und Codes sind dabei koordiniert. Im Falle der Synchronisation kann nur der akustische Kanal, also das Gesprochene, verändert werden, weshalb der Übersetzer vom Bild auf der Leinwand ausgehen muss (vgl. ebd.: 286).

Zu den möglichen Übersetzungsstrategien ist zu sagen, dass bei Eigennamen der Name unverändert oder in konventioneller Zielsprachenform beibehalten werden kann. Der Name kann als solcher verwendet werden oder mit einer Art Verstehenshilfe oder mit einer Erklärung; auch kann er durch einen anderen Namen (aus der Ausgangs- oder der Zielsprache) ersetzt werden. Ferner kann der Name ausgelassen, aber der Sinn in die

Zielsprache übertragen werden, so z.B. durch ein gewöhnliches Substantiv; oder der Name bzw. die Anspielung können ersatzlos gestrichen werden (vgl. Jabbari/Ravizi 2012: 265f.).

Im Falle der Übersetzung einer Schlüsselphrase kann eine Standardphrase verwendet werden, es können minimale Änderungen vorgenommen werden, also eine mehr oder minder wörtliche Übersetzung ohne Rücksicht auf Konnotation oder kontextuelle Bedeutung gewählt werden; es kann Information als Verstehenshilfe hinzugefügt werden, z.B. mittels typographischer Mittel; ferner können ebenfalls Fuß- oder Endnoten oder Vorwörter als Erklärung verwendet werden, wiederum natürlich nicht im Filmbereich; auch ist der Ersatz durch ein zielsprachliches Element möglich, eine Reduktion der Anspielung auf ihren Sinn durch Umformulierung oder eine Neuschöpfung durch Rückgriff auf eine kreative Konstruktion, d.h. einer Einfügung, die auf die Konnotation anspielt; oder die Anspielung kann gänzlich weggelassen werden (vgl. ebd.: 266).

Übersetzungsstrategien zum Thema Ironie

Sprachliche Ironie bezieht sich im Allgemeinen darauf, dass etwas gesagt, aber etwas anderes gemeint wird (z.B. „Das ist wieder ein toller Tag“, womit ein sehr schlechter Tag gemeint ist). Die Ironie kann aber muss sich nicht auf linguistische Merkmale der Ausgangssprache oder Elemente der Ausgangskultur beziehen (vgl. ebd.: 267).

Für die Ironie bieten sich folgende Übersetzungsstrategien an: 1) Die Ironie des Ausgangstextes wird zur Ironie im Zieltext und zwar durch eine wörtliche Übersetzung; 2) Die Ironie im Zieltext wird durch den gleichartigen Effekt erzielt; 3) Die Ironie im Zieltext wird mit anderen Mitteln erzielt als im Ausgangstext (einschließlich der Ersetzung von paralinguistischen Elementen durch andere ironische Mittel); 4) die Ironie des Ausgangstextes wird im Zieltext durch ein Wort/einen Ausdruck sogar noch verstärkt; 5) Eine ironische Anspielung im Ausgangstext wird im Zieltext eingeschränkter und expliziter; 6) Die Ironie des Ausgangstextes wird im Zieltext zu Sarkasmus (wird also verdeutlicht und offensichtlicher); 7) Die versteckte Bedeutung der Ironie im Ausgangstext wird im Zieltext an der Oberfläche verdeutlicht, weshalb die Ironie im Zieltext wegfällt; 8) Die ironische Zweideutigkeit im Ausgangstext hat nur eine der zwei Bedeutungen, die im Zieltext übersetzt werden (und daher gibt es keine Zweideutigkeit mehr im Zieltext); 9) Die Ironie des Ausgangstextes wird durch ein „Synonym“ im Zieltext, das keine zwei Interpretationen zulässt, ersetzt; 10) Die Ironie des Ausgangstextes wird im Zieltext in einer Fußnote erklärt (wiederum eine in der Synchronisation nicht anwendbare Strategie); 11) Die Ironie des Ausgangstextes wird wortwörtlich übersetzt, die Ironie fällt im Zieltext aber weg; 12) Die Ironie im Ausgangstext wird im Zieltext vollkommen weggelassen; 13) Die Ironie findet sich nur im Zieltext, nicht aber im Ausgangstext (vgl. Jabbari/Ravizi 2012: 266f.)

Fallstudie – Rainer Brandts kreative Synchronisationen

In der Theorie wurde angemerkt, dass Humor im Zuge der Übersetzung oft, zumindest teilweise, verloren geht. In der nun folgenden Fallstudie wird veranschaulicht, dass dies nicht zwangsläufig der Fall sein muss, dass sogar das Gegenteil der Fall sein kann.

Bei den Filmen, die Gegenstand der Fallstudie sind, handelt es sich um jene in den 1970er und Anfang der 1980er Jahre produzierten Filme mit Bud Spencer und Terence Hill, die zunächst Western parodierten, also sog. „Spaghetti-Western“, in denen die Bösen nicht erschossen bzw. auf andere Weise getötet, sondern für gewöhnlich nur verprügelt werden und der Film sich selbst nicht besonders ernst nimmt, z.B. „Die rechte und die linke Hand des Teufels“ (1970), „Vier Fäuste für ein Halleluja“, (1971), später auch Agentenfilm-Parodien („Zwei bärenstarke Typen“, 1983) oder Polizeifilmparodien („Zwei außer Rand und Band“, 1977), u.a.

Der Humor in diesen Filmen ist zunächst einmal visueller Natur und bezieht sich dabei auf die zahlreichen Prügeleien. In manchen Filmen sind diese auch von komischen Geräuschen begleitet (z.B. raketenartiges Geräusch, wenn jemand in die Luft geschleudert wird, hohles Geräusch, wenn jemand einen Schlag auf den Kopf bekommt), also akustischer, aber non-verbaler Natur. Dieser Humor, der vor allem mit der Handlung, der Situationskomik und den Gesten in Zusammenhang steht, kann als universal und daher leicht in verschiedenen Ländern vermarktbar angesehen werden (vgl. Heger 2009: 119). Schließlich findet sich in den Filmen auch verbaler Humor, u.U. in Verbindung mit dem Visuellen. Dieser ist hier von Belang.

Im Original wurden die Filme auf Englisch (wobei das Originalskript meist auf Italienisch war und ins Englische übersetzt wurde) gedreht, synchronisiert wurden sie u.a. ins Deutsche, Ungarische und Italienische (vgl. ebd.). Da die beiden Stars aber die englische Sprache nicht gut genug beherrschten, „wurden die Dialoge im Stadium der Postproduktion gleich zweifach neu vertont: Zum einen für die lippensynchrone internationale Verleih-Version auf Englisch, zum anderen – lippenasynchron – für den heimischen Markt auf Italienisch“ (ebd.: 120).

Dasjenige Faktum, das die Filme für diese Studie interessant macht ist nun, dass der verbale Humor sich in Grenzen hält und nicht besonders originell ist, weshalb die Filme bzw. die Schauspieler Bud Spencer (alias Carlo Pedersoli) und Terence Hill (alias Mario Girotti) auch im angelsächsischen Raum nur mäßig bekannt sind (vgl. ebd.).

Einen sehr hohen Bekanntheitsgrad genießen sie hingegen in ihrer Heimat Italien, in Ungarn, Lateinamerika (wo Pedersoli zeitweilig beruflich tätig war) und vor allem in Deutschland (vgl. ebd.). Als Pedersoli 2016 mit 86 Jahren starb, kamen selbst Qualitätszeitungen wie die *Süddeutsche* oder *Die Zeit* nicht umhin, Pedersoli einen kurzen Nachruf zu widmen. Nach ihm ist auch ein Tunnel in Deutschland benannt und seine Biographie *Mein Leben. Meine Filme* (2010) wurde zum Bestseller. Die Erinnerungen, die seine Tochter Cristiana Pedersoli 2019 veröffentlichte (*Mein Papa Bud*) erschienen zuallererst in der deutschen Übersetzung, nicht im italienischen Original, für das erst ein Verlag gefunden werden musste. Auch finden jedes Jahr wichtige Fantreffen in Deutschland statt und in dem Ort, in dem Girotti einst mit seiner Familie wohnte (Lommatzsch), wurde ihm ein kleines Museum gewidmet (vgl. Terence Hill Museum)

Woraus erklärt sich die Popularität des Duos Spencer/Hill und ihrer Filme gerade im deutschen Sprachraum? Diesbezüglich wären natürlich die Persönlichkeiten von Spencer/Hill bzw. die Gegensätze, auf der die Figuren aufbauen (dick, stark, wortkarg und bärbeißig vs. schlank, schnell, schlagfertig, charmant) zu nennen, ebenso auch die Tatsache, dass viele Zuschauer damit schöne Kindheitserinnerungen verbinden.

Doch es gibt noch einen anderen Grund, der sich in der einschlägigen Literatur immer wieder findet: die Synchronisation des verbalen Humors ins Deutsche, die als weitaus origineller und witziger als das Original gilt und so populär wurde, dass einzelne Wortschöpfungen sogar Eingang in die Alltagssprache fanden bzw. in Fankreisen bis heute gerne zitiert werden.

Der Sprachgebrauch, dem sich die deutsche “Übersetzung dabei (sehr frei) bedient, ist das sog. Schnodderdeutsch. Dieses wurde vom Berliner Synchronsprecher **und Regisseur** [er ist aber ein Synchronregisseur, kein Regisseur!] Rainer Brandt auch in anderen Filmen bzw. der Serie „Die Zwei“ (1970/71) mit Roger Moore und Tony Curtis verwendet, deren Original ebenfalls weniger originell ist (vgl. Berghahn 2012; Heger 2009: 124). In diesem Fall war die Serie im englischen Original ein Misserfolg, im deutschen Sprachraum hingegen dank der originellen Synchronisation ein (langlebiger) Erfolg. Aufgrund dieses Erfolgs wurde dann für die französische Version eben nicht das englischsprachige Original, sondern die deutsche Version von Brandt zum Vorbild genommen (vgl. Berghahn 2012). Es liegt hier also der oben genannte gesteigerte Effekt im Zieltext vor.

Schnodderdeutsch ist dabei laut Berghahn eine „aus Kneipenjargon, Jugendsprache der Siebziger“ (ebd.) bestehende Mischung, enthält aber auch durchaus „literarische Anspielungen“ (Berghahn 2012). Heger spricht diesbezüglich zu Recht von „eine[m] der abenteuerlichsten, einzigartigsten und zugleich erfolgreichsten der deutschen Experimente der deutschen Synchron-Geschichte“ (Heger 2009: 123). Das Erfolgsgeheimnis lag dabei darin, dass Brandt die jeweilige Vorlage eben nicht als „heiliges Original“ ansah, das in der Zielsprache getreu wiedergegeben werden müsse, wie es gerade in der deutschen Synchronisation üblich war bzw. ist (vgl. Heger 2009: 123), sondern, im Gegenteil, das Original „in völlig freier Bearbeitung durch absurde und hochgradig überdrehte verbale Gags [bereicherte], die sich mit den charakteristischen verbalen Einsprengseln zu einer unverkennbaren audiovisuellen Einheit ergänzten“ (ebd.: 124). Dies, so räumt Brandt selbst ein, war die Voraussetzung für den großen Erfolg der Spencer/Hill-Filme im deutschen Sprachraum, denn erst dadurch wurden sie „zu den wortwitzüberladenen Kalauer-Klassikern, als die sie heute jeder deutsche Fernsehzuschauer kennt“ (ebd.: 123).

Brandt ging dabei von der Kulturspezifik des Humors aus. Jede Kultur, so Brandt, habe einen unterschiedlichen Humorstil, der nicht 1:1 übersetzbar sei. Vielmehr ginge es darum, herauszufinden, was das Original vermitteln wolle. Der Text müsse dann so angepasst werden, dass er das Gleiche in der Zielsprache vermitteln könne (vgl. ebd.: 124). Es geht hier also offensichtlich um die Gleichheit des Effekts, der im Brandtschen Verständnis massive Eingriffe in den Text bzw. ein Höchstmaß an künstlerischer Freiheit und Kreativität zulässt.

Hier zwei Beispiele für Brandts Übersetzung aus *Vier Fäuste gegen Rio* (1984)

Szene 1: [Greg und Eliot beim Essen mit den Coimbra-Cousins Don Bastiano und Don Antonio, die sie für sechs Tag vertreten sollen, da sie ihnen verblüffend ähnlich sehen (beide werden natürlich von Spencer und Hill gespielt). Zu beachten ist hier insbesondere der Kontrast zwischen derbem Schnodderdeutsch (Greg und Eliot) und affektiert „feiner“ Sprache (Coimbra-Vettern)].

Greg: Na, wa is Dicker – auch ein Schlückchen für die Nierenspülung?

Don Antonio: Am Tag spüle ich die Nieren nicht.

Greg: Na brich dir mal keinen ab, zieh schon Schampus.

Don Bastiano: Bin ich nicht abgeneigt.

Greg: Dann hol dir 'ne Pulle.

(...)

Don Bastiano: Bei der Vielfalt unserer Geschäfte da können aus den besten Freunden plötzlich die negativsten Feinde werden.

Eliot: Wenn man beim Billard einen lötet, kann das auch passieren.

Greg: Ja, ja, ja.

Don Antonio: Ich bin vor gar nicht langer Zeit z.B. am helllichten Tag mitten auf der Straße überfallen worden – von einem Räuber. Einem glücklichen Umstände verdanke ich, dass die Polizei in der Nähe weilte.

Greg: Und warum haben sie dem nicht die Fresse poliert?

Don Antonio: Wie vulgär! Das waren zwei.

Greg: Na und?

(...)

Don Bastiano: Dürften freundlicherweise wir den Grund für ihre Zurückhaltung erfahren, Mister Vance?

Eliot: Gut, verehrte Basti, dann werd' ich das mal ablassen: Falls mir jemand 'ne Tüte Blei in die Birne jagt, dagegen hab ich was vom Hause aus. Nicht nur, weils unphotogen macht.

(...)

Don Antonio: Auch möchte ich davon ausgehen, dass die vor uns liegenden sieben Tage, wie soll ich sagen, als Geheimnis zwischen uns vier Person anzusehen sein dürfte [sic], nicht wahr, Gentlemen? Ein Phänomen ganz seltener Art.

Eliot: Siehst du, so nennt man das, nicht wahr?

Greg: Ja, mit so einem Pänomen [sic] hab ich es schon zu tun gehabt. Aber auf Krankenschein.

(...)

Don Bastiano: Dürfte ich sie vielleicht nur bitten, Eliot, ihre Frisur zu ändern und meiner anzugleichen?

Eliot: So nen warmer Scheitel kommt bei mir nicht ins Haus, ändern Sie Ihren Pudel!

Don Antonio: O, hohoho. Warmer Scheitel! Kleiner Schlingel! Hoho

Szene 2: [Greg und Eliot im Rolls-Royce auf dem Weg zu einem Konzert]:

Greg: Was steht in dem Programm drin?

Eliot: Um Gottes Willen! Ein Harfenkonzert. Es spielt die Gräfin Sophonia ... Das wird ja ein schöner Mist sein, der uns da um die Ohren fliegt.

Greg: Nen Hafenkonzert...

Eliot: Nicht Hafen, nen Harfenkonzert, ne Harfe ist so nen Gartenzaun, wo man reingatscht und hinterher gibt's noch nen Vortrag, Klingt ziemlich gesalbt.

Ferner kam es im Falle der Spencer/Hill-Filme sogar zu „umfangreiche[n] Dialogerweiterungen“ (Heger 2009: 124f.) und Leerstellen im Original wurden in der Synchronisation „mit schnodderdeutschen Sprachzusätzen gefüllt“ (ebd.: 125), sofern dies der Kamerafokus möglich machte:

Immer dann, wenn der Fokus der Kamera es zuließ – bei Subjektiven also oder Totalen – füllten sie zwischenzeitliche Momente des Schweigens mit komischen Onelinern, paralinguistischen Lauten oder inneren Monologen. Das typisch überdrehte Flair entstand dabei überwiegend durch den Einsatz charakteristischer Füllwörter, die durch ihren wiederholten Gebrauch einem vertrauten verbalen Fingerabdruck glichen (etwa „horchermal“, „nich' wahr“, „aber genau“) (ebd.).

So brummelt etwa Bud Spencer in einer der Eingangsszenen von „Vier Fäuste für ein Halleluja“, in der Bohnen verzehrt werden in der Synchronisation: „Hoffentlich halten's die Hosen aus!“, während er im Originaltext schweigt. Auch die Übereinstimmung der Aussagen mit den Lippenbewegungen war dabei für Brandt nicht unbedingt von Bedeutung.

Ferner fügte er auch intertextuelle Anspielungen an:

Auch bekannte Redensarten, Würdentitel und Fremdwörter wurden regelmäßig verdreht und durch proletarisches Unverständnis verfremdet (etwa „Merkwürden“ statt „Hochwürden“). Hinzu kamen meist für die Schurken- und Nebenrollen reservierten Sprachstereotypen wie exzessives Stottern und Lispeln, zerstreutes Faseln oder affektierter Tunten-Slang. (Heger 2009: 125).

Von Bedeutung waren schließlich die beiden Synchronsprecher, die die Rollen von Bud Spencer und Terence Hill in den meisten Filmen sprachen, nämlich Thomas Dannenberg, der zuletzt auch in Karl-Martin Polds Dokumentarfilm „Sie nannten ihn Spencer“ (2017) teilnahm und von den Fans fast ähnlich verehrt wird wie die beiden Schauspieler, und der bereits verstorbene Wolfgang Hess. Von Interesse im Hinblick auf Letzteren ist, dass dieser mit Hilfe des intensiven Konsums von Bier und Zigaretten die geradezu charakteristische bärbeißige Reibeisenstimme von Bud Spencer erzeugte (vgl. ebd.), während das Original, also Carlo Pedersoli, mit einer weitaus feiner modulierten und im Vergleich dazu geradezu sanftmütigen Stimme spricht. Zur Rolle des bärenstarken und oft griesgrämigen Bud Spencer passt aber freilich die Hesssche Reibeisenstimme um Vieles besser. Während Synchronsprecher daher gewöhnlich, wie auch Übersetzer, in den meisten Fällen unsichtbar sind, spielten in diesem Falle die beiden Synchronsprecher nicht nur eine tragende Rolle beim Erfolg der Filme, sondern wurden (bzw. werden) auch entsprechend gewürdigt. Ihre Leistung wird also sichtbar gemacht. Die begeisterten Kommentare zu Filmausschnitten aus „Vier Fäuste gegen Rio“ und anderen Filmen, in denen u.a. „die Übersetzer“ [sic] „für den „Literaturnobelpreis“ vorgeschlagen werden und auch Brandt erwähnt wird, zeugen von der

hohen Wertschätzung der Fans. Ausnahmsweise sind hier Übersetzer also sowohl sichtbar als auch wertgeschätzt.

Nicht nur Brandt sieht die Ursache für die weiter anhaltende Beliebtheit der Spencer/Hill-Filme im deutschen Sprachraum zu Recht vor allem auch in seiner Synchronisation begründet. Zum oben erwähnten heute zu beobachtenden Phänomen, lieber das Original als die synchronisierte Fassung anzusehen, merkt er an, dass dies wohl insbesondere an der mangelnden Qualität bzw. Originalität der Synchronisation liege: „Heute fehlt die Muße und das Geld, denn die Qualität ist den Auftraggebern egal [...] ,Darum sind die Leute heute auch mehr daran interessiert, das Original zu hören als die schlechte Synchronisation.“ (zitiert in Berghahn 2009).

Insgesamt sind die Brandtschen Synchronisationen nur nach dem Maßstab der „Treue zum Original“ als ungenügend zu bewerten, aber sehr effizient hingegen, wenn, wie oben von Zabalbeascoa erwähnt, der Zieltext gänzlich unabhängig vom Ausgangstext beurteilt wird. Brandts Priorität bestand eben nicht in der Treue zum Original, sondern in der Erzielung eines möglichst komischen Effekts beim Zielpublikum. Und diese Priorität konnte er zweifellos erreichen, mit nachhaltigem Erfolg.

Fazit

Was impliziert das obige Fallspiel nun für die Synchronübersetzung? Es impliziert zunächst, dass – insbesondere dann, wenn sich die Vorlage nicht durch besondere Originalität (wie z.B. der Humor von Monty Python) auszeichnet und eher der „leichten Muse“ zuzuzählen ist, die möglichst große Treue zum Original keine Priorität haben kann und soll. Stattdessen ist es weitaus sinnvoller, wenn in solchen Fällen die Übersetzer ein möglichst großes Maß an kreativem Freiraum haben und durchaus auch Mut zum Risiko zeigen.

Das ist aber natürlich nicht so zu verstehen, dass nun sämtliche Komödien und komischen Serien in Schnodderdeutsch übertragen werden sollten, was ebenso absurd und auf die Dauer auch wenig originell wäre. Vielmehr geht es darum, wie es bei literarischen Übersetzungen bereits Ende der 1980er Jahre mit Nordts Forderung von Loyalität statt Treue geschah, die unbedingte Treue zum Originaltext in Frage zu stellen. Die Tatsache, dass viele Zuseher mittlerweile das Original bevorzugen, weil die synchronisierte deutsche Fassung von so schlechter Qualität ist, zeigt ja, dass es mit dem Ruf der Synchronisation verbesserungswürdig erscheint. Etwas mehr kreativer Freiraum und Wagemut könnten hier dazu beitragen, Synchronisationsfassungen wieder attraktiver und damit auch die Rolle der Synchronsprecher (und -regisseure) sichtbar zu machen.


Wie das Beispiel der Vorgehensweise von Brandt zeigt, kann ein Höchstmaß an kreativer Freiheit u.U. sogar dazu führen, dass Filme (oder eine Serie wie *Die Zwei*) in ihrer synchronisierten Fassung weitaus erfolgreicher und nachhaltig populärer werden als das Original. Daher lohnt es sich durchaus, Rainer Brandt zum Vorbild zu nehmen, wenn auch, ohne ihn plump zu kopieren.

Literaturverzeichnis

- Berghahn, Corinna:** *Der Meister der Schnoddersprache. Legendäre Serie: Rainer Brandts Synchronisation machte „Die Zwei“ zum Fernseh-Hit.* <https://www.noz.de/deutschland-welt/medien/artikel/61083/legendare-serie-rainer-brandts-synchronisation-machte-die-zwei-zum-fernseh-hit#gallery&0&0&61083> (letzter Zugriff: 30.12.2019).
- Bucaria, Chiara** (2008): *Dubbing Dark Humour – A Case Study in Audiovisual Translation.* In: *Lodz Papers in Pragmatics* 4(2). 215-240.
- Chiaro, Delia** (2009): *Issues in Audiovisual Translation.* In: Munday, Jeremy (ed.) (2009): *The Routledge Companion to Translation Studies.* London/New York: Routledge. 141-165.
- Delabastita, Dirk** (1996): *Wordplay and translation.* Manchester: St. Jerome Publishing.
- González López, Rebeca Cristina** (2017): *Humorous Elements and Translation in Animated Feature Films: Dreamworks (2001-2012).* In: *MonTI* 9. 279-305.
- Heger, Christian** (2009): *Die Rechte und die linke Hand der Parodie. Bud Spencer, Terence Hill und ihre Filme.* Marburg: Schüren.
- Holz-Mänttääri, Justa** (1984): *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode.* Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia (Annales Academiae Scientiarum Fennicae B 226).
- Jabbari, Akbar /Nikkah Ravizi Z., Ali** (2012): *Dubbing Verbally Expressed Humor: An Analysis of American Animations in Persian Context.* In: *International Journal of Humanities and Social Science* 2(5). 263-270.
- Kianbakht, Sajjad** (2016): *Dubbing and Subtitling American Comedy Series,* In: *European Journal of English Language and Literature Studies* 4(4). 65-80.
- Terence Hill Museum:** <https://www.terencehill-museum.de/Startseite> (letzter Zugriff: 30.12.2019).
- Zabalbeascoa, Patrick** (1994): *Factors in Dubbing Television Comedy.* In: *Perspectives: Studies in Translatology* 2(1). 89-99.
- Zabalbeascoa, Patrick** (1997): *Dubbing and the nonverbal dimension of translation.* In: Fernando Poyatos (ed.) *Nonverbal Communication and Translation.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 327-342.

Kulturelle Aspekte der Pragmatik und ihre Bedeutung im Übersetzungsprozess

Derya Oğuz , İstanbul - Sine Demirkıvıran , İstanbul

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.759454>

Abstract (Deutsch)

Linguistische Aspekte in der Übersetzungswissenschaft stoßen hin und wieder auf Ablehnung, obwohl Ausgangspunkt dieser Wissenschaft die Linguistik selbst gewesen war. Sollte allerdings der Blick auf die Bedeutung der Kultur im Übersetzungsprozess gelenkt werden, so kann erkannt werden, dass die Beachtung kultureller Gegebenheiten pragmatischen Ursprungs ist, schon deshalb, weil Kultur und Kommunikation Aktanten sind, die weder in der Pragmatik noch in der Übersetzungswissenschaft nicht wegzudenken sind. Der Übersetzer versteht sich nicht nur als eine Person, der einen Text von einer Sprache in eine andere Sprache überträgt, sondern auch als Kulturvermittler, vor allem dann, wenn es um Texte geht, die kulturelle Aspekte beinhalten. Der Übersetzer ist folglich verpflichtet jede kulturelle Gegebenheit in Ausgangstexten zu erfassen und diese unter Berücksichtigung kultureller Normen und Konventionen der ZS zu übertragen. Von Bedeutung ist, dass die kommunikative Funktion des Textes auch im Translat erfüllt wird. Der kommunikative Akt gilt als vollzogen, wenn die Übersetzung von seinen Lesern intentionsgerecht rezipiert werden kann. Inwieweit sich eine Übersetzung qualitative Merkmale zollen kann, hängt von der Kulturkompetenz seines Übersetzers ab. Der Übersetzer bewegt sich demnach zwischen einem komplexen Beziehungsgefüge, das aus Pragmatik, Kultur, Kommunikation und Übersetzung besteht. Jedes Bindeglied setzt Wissen und Kompetenzen voraus, die ein Übersetzer erwerben sollte, um seine Übersetzungen als Kommunikationsinstrumente fungieren lassen zu können.

Es soll demnach in diesem vorliegenden Artikel zunächst das Beziehungsgeflecht zwischen den unterschiedlichen Bereichen veranschaulicht werden, um anschließend auf die kulturellen Aspekte in Texten eingehen zu können. Auch die aufeinanderfolgenden „Wenden“ in den Übersetzungswissenschaft finden Erwähnung, zumal sie einen Aufschluss darüber geben, wie der „Text als Kultur“ in den Fokus der Betrachtung rückt und wie die „Kultur im Text“ zu verstehen ist.

Anhand von Textbeispielen aus dem Alltag und aus der Literatur soll aufgezeigt werden, welche Priorität es hat, kulturelle Aspekte der Pragmatik während des Übersetzungsprozesses zu beachten, denn die Folgen der Geringschätzung von kulturellen Gegebenheiten führen letztendlich zu Kommunikationsstörungen bis hin zum Misslingen der Kommunikation.

Schlüsselwörter: *Pragmatik, Kommunikation, Kultur, Übersetzung, Kulturkompetenz*

Abstract (English)

Cultural aspects of pragmatics and its relevance for the translation process

Linguistic aspects in translation studies are occasionally rejected, although the starting point of this science was linguistics itself. If, however, the attention is drawn to the importance of culture in the

translation process, it can be recognized that the consideration of cultural conditions is of pragmatic origin, if only because culture and communication are actors that are indispensable neither in pragmatics nor in translation studies. The translator considers himself not only as a person who translates a text from one language into another language, but also as a cultural mediator, especially when it comes to texts that contain cultural aspects. The translator is therefore obliged to capture every cultural fact in source texts and to transfer them to the TL, taking into account cultural norms and conventions. It is important that the communicative function of the text is also fulfilled in translation. The communicative act is considered to have been completed when the translation can be received by its readers in a way that is appropriate to their intentions. The extent to which a translation can display qualitative characteristics depends on the cultural competence of its translator. Accordingly, the translator moves between a complex network of pragmatics, culture, communication and translation. Each link requires knowledge and skills that a translator should acquire in order to make his or her translations work as a communication tool.

In this article we will therefore illustrate firstly the interrelationships between the various fields, and then look at the cultural aspects in texts. The successive "turns" in translation studies will also be mentioned, especially as they provide an insight into how the "text as culture" comes into focus and how "culture in the text" is to be understood.

Using text examples from everyday life and literature, the aim is to show what priority it is given to taking cultural aspects of pragmatics into account during the translation process, since the consequences of disregarding cultural conditions ultimately lead to communication disorders or even failure of communication.

Keywords: *pragmatics, communication, culture, translation, cultural competence*

EXTENDED ABSTRACT

Linguistics still retains its presence in translation studies. Even though linguistic theories today are far outdated in the translational context, they still offer important clues to explain phenomena in translation studies. Accordingly, linguistic aspects serve to make visible phenomena that arise from translational activities. If translation is regarded as cultural transfer, then pragmatics deserves a more precise consideration. Communication between cultures is linked to processes that play a significant role in pragmatics as well as in translation studies. The translator sees himself not only as a person who translates a text from one language into another language, but also as a cultural mediator, who is obliged to escape communicative disturbances to enable understanding between cultures. This particularly concerns texts that contain cultural aspects. The translator is therefore obliged to capture every cultural fact in the source text and to transfer it to the target language, while taking into account cultural norms and conventions. It is important that the communicative function of the text is fulfilled in the translation. The communicative act is considered to have been completed when the translation can be received by its readers in a way that is appropriate for the intended purpose. The translator's cultural competence determines the extent to which qualitative characteristics can be assigned to a translation. Consequently, the translator moves between a complex set of relationships consisting of pragmatics, culture, communication, and translation. Each link requires knowledge and skills so that the translator can use his translations as communication tools.

This article will therefore firstly illustrate the network of relationships between the various fields. It will be explained how pragmatics relates to communication and culture and what significance it has for the translator in the translation process. The cultural competence of the translator should also be questioned because the translator's lack of cultural competence is a characteristic feature of translated texts. The reciprocal relationship between pragmatics and culture should also be examined in more detail, because pragmatics seeks to identify culturally specific conventions, be it language use, speech acts, rituals or other expectations and habits. By comparing cultural characteristics and communicative habits, it is possible to highlight differences and focus on them during the translation process. This cultural analysis is indispensable for translators to produce an intentional translation and establish communication between cultures.

Subsequently, the importance of cultural aspects in texts will be discussed, which is closely related to "intercultural communication". There may be problems in communication due to linguistic differences, but problems due to cultural differences can be more significant. Therefore, this article will also deal with "intercultural communication".

The successive "turns" in translation studies will also be mentioned, especially as they provide an insight into how "text as culture" comes into view and how "culture in the text" is understood. This is due to the fact that, in analogy to pragmatics and communication, social forms of expression can be interpreted in a culturally specific way and have to be taken into account in the translation process, especially since cultural translations are coming to the fore as translation challenges.

Using text examples from daily life and from literature, this paper aims to demonstrate the priority of taking cultural aspects of pragmatics into account during the translation process, because the consequences of disregarding cultural conditions ultimately lead to communication disorders or even failure of communication. After all, the communicative function of a text is decisively influenced by culturally specific patterns of action that are evident through language use, speech acts, rituals, expectations of normality and conversational habits. Thus, this article is intended to illustrate the extent to which the translator, as the sender of the target text, must be aware of the culture-specific action patterns of the source language and the target language in order to be able to design the translation in a way that conforms to the recipient. It is to emphasize that cultural aspects of pragmatics and their importance in the translation process are of utmost concern to translators.

Beziehungsgeflecht Pragmatik und Kommunikation

Für die Veranschaulichung der Thematik ist es von Bedeutung kurz in Erinnerung zu rufen, in welcher Beziehung die Pragmatik mit der Kommunikation und der Kultur steht und welche Bedeutung sie für den Übersetzer im Übersetzungsprozess hat. Hinterfragt werden sollte auch die Kulturkompetenz des Übersetzers, denn diese fehlende Kompetenz zeichnet sich in übersetzten Texten aus.

Zum Verständnis, inwieweit die kulturelle Kompetenz des Übersetzers im Übersetzungsprozess von Bedeutung ist, muss weit ausgeholt und einen Einblick in die Interaktion zwischen Pragmatik und Kommunikation geschaffen werden.

Die *linguistische Pragmatik* ist in diesem Fall ein nennenswerter Terminus, der ein Licht auf die Beziehung zwischen der Pragmatik und der Kommunikation wirft. Die *linguistische Pragmatik* analysiert die Interaktion und Kommunikation der Menschen, die sich an Kommunikationsprinzipien halten. Sprecher oder Schreiber folgen den Prinzipien, um Sinn zu vermitteln, wohingegen Hörer oder Leser aus der Menge der ihnen vorliegenden Deutungen, den verstehbaren Sinn aus dem Gesamtzusammenhang erschließen müssen. Die *linguistische Pragmatik* macht es sich zur Aufgabe sprachliche Ausdrucksformen, Handlungsmuster, Formulierungs- und Deutungsstrategien zu analysieren, zu rekonstruieren und zu beschreiben, um somit ein kooperatives Deuten und Aushandeln des Gemeinten und Verstandenen zu ermöglichen (Ehrhardt/ Heringer 2011: 14). Folglich ist die Pragmatik auf Kommunikationsprinzipien gegründet, die bestimmten Normen unterliegen, denn eine Kommunikation oder im Engeren ein ‚verstehbarer Sinn‘ kann ausschließlich unter Einhaltung von Konventionen entstehen. Diese Konventionen beruhen auf sprachliche Mittel, die Menschen zur Verständigung einsetzen, und können in verschiedensten Formen auftauchen. Wichtig hierbei ist, dass das Gemeinte und das Verstandene auf das Gleiche deuten, sodass die Kommunikation überhaupt gewährleistet ist.

Auf den Übersetzungsprozess übertragen hieße dies, dass der Ausgangstext verschiedene sprachliche Mittel beinhalten kann, um das Gemeinte auszudrücken. Von höchster Priorität für den Übersetzungsprozess ist, dass der Übersetzer das Gemeinte unter Berücksichtigung der Konventionen in der A-Sprache richtig versteht und wiederum unter Berücksichtigung der Konventionen der B-Sprache es adäquat übersetzt. Denn nur unter der Gewährleistung, dass das Gemeinte auch intentions- und funktionsadäquat verstanden wird, kann eine Kommunikation zwischen Translat und Rezipient stattfinden.

Wie das Translat und der Rezipient miteinander auf eine Art kommunizieren und interagieren, erläutert Christiane Nord:

Texttheoretischer Ausgangspunkt für eine funktionale Translationstheorie ist die Erkenntnis, daß Texte als Kommunikationsinstrumente in kommunikative Situationen eingebettet und somit Teil eines ‚kommunikativen Handlungsspiels‘ (Schmidt 1976: 22) sind, zu dem neben den sprachlichen und/oder nichtsprachlichen Botschaftsträgern auch die Kommunikanten mit ihren jeweils kulturspezifisch geprägten Texterfahrungen und

–erwartungen, Weltwissensbeständen, Verhaltensgewohnheiten, Wertesystemen, Kommunikationsintentionen etc. gehören. Daher ist eine Text'handlung' noch nicht mit der Herstellung eines (schriftlich oder mündlich zu übermittelnden) Texts, sondern erst mit der Rezeption durch einen Empfänger abgeschlossen. Der Sender hat eine bestimmte Kommunikationsintention, die er im Text zum Ausdruck bringt – ob diese Intention jedoch ihr Ziel erreicht, hängt davon ab, ob der Empfänger ‚mitspielt‘. (Nord 2006: 144 f.)

Auch in der Translation ändern sich nicht die Bedingungen eines Textes als Kommunikationsinstrument in kommunikativen Situationen, denn grundsätzlich gilt, dass der Text etwas vermitteln möchte, um seine Funktion und Intention zu erfüllen.

Ein zu übersetzender Text, der bereits in der A-Sprache in eine kommunikative Situation eingebettet ist, wird während des Übersetzungsprozess aus dieser losgelöst und in die zielsprachliche kommunikative Situation integriert. Die neue kommunikative Situation ist geprägt von kulturspezifischen Merkmalen der B-Kultur, die Nord als kulturspezifische ‚Texterfahrungen und –erwartungen, Weltwissensbestände[n], Verhaltensgewohnheiten, Wertesysteme[n], Kommunikationsintentionen, etc.‘ bezeichnet. Ohne Einbindung dieser Kulturspezifika läuft der Übersetzer Gefahr, dass die Übersetzung weder eine kommunikative Situation herstellt noch ihre Intention erfüllt. Die Übersetzung bleibt unverständlich, sodass die ‚Texthandlung‘, die mit der Rezeption des Lesers vollzogen wird, nicht abgeschlossen werden kann, denn aufgrund der abweichenden kulturellen Normen und Werte, kann der Zielrezipient eben nicht ‚mitspielen‘. Die ‚bestimmte Kommunikationsintention‘ des Ausgangstextes käme demnach nicht zum Ausdruck.

Selbstverständlich heißt das nicht, dass unter Einbindung von Kulturspezifika ein neuer Kontext entsteht, denn die erste Priorität in der Absicht der Übersetzungen ist die, dass Übersetzungen lediglich dazu dienen, dass der Text aus der A-Sprache bzw. -kultur in der B-Sprache bzw. -kultur adäquat rezipiert wird, aber eben mit zielsprachlichem Kommunikationsinventar, wodurch die ‚Texthandlung‘ und das ‚mitspielen‘ der Leser ermöglicht werden kann.

Beziehungsgeflecht Pragmatik und Kultur

Kulturelle Gegebenheiten sind konstitutiv für die Pragmatik. Die Pragmatik rückt im übersetzungstheoretischen Rahmen vor allem bei translatorischen Herausforderungen in den Vordergrund. Von daher sollte zunächst kurz darauf eingegangen werden in welchem Verhältnis die Pragmatik mit der Translation steht. Nach Albrecht Neubert gehören ausgangssprachliche Zeichenfolgen in die Lebenspraxis ihrer Verfasser. In der Übersetzung als Prozess und Resultat dagegen sollten demnach die zielsprachlichen Zeichenfolgen den Absichten, Erwartungen und Interessen der Autoren, Auftraggeber und Leser entsprechen. Das hier entstehende Beziehungsgeflecht zwischen sprachlichen und textuellen Gegebenheiten einerseits und andererseits den Menschen, die

Translationen anfertigen und sich derer bedienen, nennt Neubert die *Pragmatik der Translation* (vgl. Neubert 2006: 56).

Auch hierbei geht es um eine gleichwertige Rezeption des Translats im Vergleich zum Original. Ausgangssprachliche Zeichenfolgen unterstehen bestimmten Normen und Konventionen, die einem Sinn verhaftet sind, der sich wiederum mit ‚Absichten, Erwartungen und Interessen‘ des ausgangssprachlichen Rezipienten decken muss. In der Übersetzung unter dem Vorzeichen der Zielsprachlichen Zeichenfolgen muss in der Rezeption dieselbe Funktion und Intention erreicht werden. Dieser Umstand setzt die Kenntnis von Kulturen voraus, denn Kulturspezifika, die Erwartungen, Absichten und Interessen fixieren, sind kulturelle Gegebenheiten, die vom Translator erkannt und im Translat rezipientenkonform erarbeitet werden müssen. Folgerichtig ist dann, dass die Textfunktion erst dann erfüllt ist, wenn die kommunikative Funktion des Textes in seiner konkreten Rezeptionssituation erfassbar ist (vgl. Nord 1993: 9). Man muss also wissen, welche Absicht der Übersetzer als Autor des Zieltextes hat, welche sprachliche Mittel er benutzt und welche Wirkung das Translat bei Zielkulturrezipienten erreichen soll. Demnach spielt eine Einbettung der Verwendungssituation eine bedeutende Rolle, zum einen den kommunikativen Akt zu verwirklichen und zum anderen die Translation zu vollziehen.

Unter Heranziehung von Hans G. Hönigs und Paul Kußmauls vorgeschlagener Übersetzungsstrategie kann die Abfolge des Übersetzens nachgezeichnet werden. Der Übersetzer des AT nimmt den Text zur Kenntnis und bezieht ihn auf seine Situation als Übersetzer. Der Übersetzungsauftrag wird präzisiert und die kommunikative Funktion wird, unter Berücksichtigung der pragmatischen Erwartungen der Zielrezipienten, festgelegt. Die kommunikative Funktion ist hierbei maßgebend für den Grad der Differenzierung. Hieraus bestimmt der Übersetzer die Grenze zwischen Verbalisierung und soziokulturellem Situationshintergrund im AT, und anschließend legt er den Grad der Differenzierung seiner Verbalisierung fest, indem er als Sender des ZT die soziokulturelle Situation seiner Rezipienten berücksichtigt (vgl. Hönig/ Kußmaul 1982: 58). Folglich kann festgehalten werden, dass die Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen Kenntnisse dieser Kulturen voraussetzt, die diese Differenzierungen überhaupt ermöglichen, um die funktional angesetzte Verbalisierung auf die angestrebte soziokulturelle Ebene des Empfängers zu erheben.

Die *kontrastive Pragmatik* bietet eine Einsicht in die kommunikativen Besonderheiten und Gewohnheiten unterschiedlicher Kulturen. Sie vergleicht Sprachen auf der pragmatischen Ebene, um kulturelle Besonderheiten und Kommunikationsgewohnheiten sichtbar zu machen. Durch die Analyse von Sprachgebrauch, Sprechhandlungen, Ritualen, Normalitätserwartungen, Konversationsgewohnheiten, etc., werden kulturspezifische Handlungsmuster deutlich, so dass durch dieses pragmatische Instrumentarium der Zusammenhang von Sprache und Kultur aufgezeigt werden kann (vgl. Ehrhardt/ Heringer 2011: 120).

Auffallend an dieser Auslegung ist, dass die Pragmatik auf kulturspezifische Konventionen abzielt, sei es hierbei der Sprachgebrauch, Sprechhandlungen, Rituale

oder sonstige Erwartungen und Gewohnheiten. Durch den Vergleich von kulturellen Merkmalen und kommunikativen Gewohnheiten ist es möglich Unterschiede herauszuarbeiten, sodass während des Übersetzungsprozesses auf diese Unterschiede fokussiert werden kann. Kulturspezifische Handlungsmuster müssen erkannt, analysiert und zielsprachlich relevant umgesetzt werden. Deutlich ist, dass Sprache und Kultur mit pragmatischen Mitteln dargelegt werden kann, sodass sie auch beim Übersetzungsprozess als Instrumentarium dienen und die Übersetzung mitgestalten können.

Ehrhardt und Heringer fassen das Beziehungsgefüge zwischen der Pragmatik und der Kultur unter fünf Punkten zusammen:

1. Pragmatik untersucht Sprechen als Handeln. Handeln beruht auf Konventionen, die in einer Kultur gültig sind – und es schafft und verändert Konventionen. Sprechhandlungen werden immer ausgeführt im kulturellen Kontext, gleichzeitig prägen sie diesen Kontext und damit die Kultur.
2. Der pragmatische Blick kann erkennen, warum, zu welchem Zweck und in welchem Zusammenhang sich bestimmte sprachliche Strukturen herausgebildet haben. Dies ist das Ergebnis kommunikativen Handelns, nicht seine Voraussetzung.
3. Die Pragmatik untersucht sprachliche Strukturen insofern, als sie kommunikative Relevanz in Handlungskontexten haben. [...].
4. Die Pragmatik eruiert das Wissen, das als gegeben angenommen wird, um den Sinn einer Äußerung zu inferieren.
5. Gebrauchsregeln einer Sprache ändern sich leichter und schneller als die Strukturen selbst. Ein verändertes Wertgefüge im Hinblick auf gesellschaftliche Hierarchien etwa fällt zusammen mit veränderten Kommunikationsgewohnheiten [...]. Kultureller Wandel und Wandel im Sprachgebrauch sind zwei Seiten einer Medaille. (Ehrhardt/Heringer 2011: 121)

Bereits der erste Punkt definiert das Sprechen als menschliches Handeln, sodass die kulturelle Komponente der Pragmatik von vorneherein ihren Niederschlag im menschlichen Handeln findet. Der Mensch agiert im Rahmen einer kulturellen Umgebung, die an gesellschaftliche Konventionen gebunden ist. Vor allem in einer global vernetzten Gesellschaft ist es unumgänglich, dass es durch Sprechhandlungen¹ zu Veränderungen von gegebenen Konventionen, Normen, Ritualen, Sitten, etc. kommt. Ebenjene, die die Kultur einer Gesellschaft manifest machen, erfahren einen Wandel, der durch kommunikative Handlungen herbeigeführt wird. Nicht nur kultureller Wandel ist Produkt menschlichen Handelns, sondern auch neue sprachliche Strukturen, die zu neuen Zwecken dienen und das Kommunikationsverhalten einer Gesellschaft

¹ Es soll in dieser Arbeit aus Platzgründen von der Sprechakttheorie abgesehen werden. Um dennoch die Bedeutung dieser Theorie nicht zu unterschlagen, soll darauf verwiesen werden, dass die Sprechakttheorie zwar ein pragmatisches Sprachverständnis aufweist, das in Bezug auf die Translation von Hönig und Kußmaul erarbeitet wurde, allerdings soll dieser Arbeit bewusst nur auf kulturelle Gegebenheiten fokussieren. Näheres hierzu vgl. Hönig, Hans G. und Paul Kußmaul (1982): Strategie der Übersetzung: ein Lehr und Arbeitsbuch, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

grundsätzlich verändern können. Insbesondere wenn die globale Vernetzung via Internet berücksichtigt wird, kann der Wandel im kommunikativen Verhalten der Gesellschaften beobachtet und innovative Sprachstrukturen erkannt werden. Dies hat zur Folge, dass nicht nur Wissensbestände wachsen, sondern auch Erwartungen, Gewohnheiten, Normen, und Konventionen werden einem Wandel unterzogen.

Diese fünf Punkte lassen erschließen, dass der Schwerpunkt des Sprachgebrauchs nicht nur in sprachlichen Strukturen liegen, sondern auch kontextuell geprägt sind. In diesem Punkt sind die Kultur und ihre Dynamik von Relevanz, denn gerade sie bestimmen wie die Sprache gebraucht wird, für welche Funktion sie dienen und welche Intention der Sprecher oder der Schreiber beabsichtigt.

Demnach gestaltet sich auch die Vertextung des Translats, denn unter Berücksichtigung der Dynamik in den kommunikativen Konventionen gewinnt die kommunikative Relevanz in Handlungskontexten eine wesentliche Rolle, die in die Übersetzung eingebunden werden sollte. Voraussetzung dafür ist selbstverständlich die Kulturkompetenz des Übersetzers.

Bedeutung kultureller Aspekte in Texten

Es konnte bisher erfasst werden, dass die Kommunikation Grundlage der Pragmatik ist und die Pragmatik in einem dynamischen Geflecht ein interaktives Handeln voraussetzt.

Wenn es sich allerdings um eine Interaktion zwischen zwei Kulturen handelt, kann von ‚interkultureller Kommunikation‘ gesprochen werden. Die interkulturelle Kommunikation spielt in der Übersetzung mittlerweile eine bedeutende Rolle. Schon im Jahre 1977 wurde festgestellt, dass der kulturelle Unterschied eine größere Barriere sei als der sprachliche Unterschied (vgl. Reinart 2009: 47). Es kann wohl zu Problemen in der Kommunikation kommen, die auf sprachliche Unterschiede zurückzuführen sind, allerdings sind Probleme aufgrund kultureller Unterschiede auch nicht unerheblicher. Astrid Erll und Marion Gymnich leisten für diesen Fall folgenden Beitrag:

Probleme bei der Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen können aus mangelnder Beherrschung einer Sprache im Hinblick auf Aussprache, Wortschatz und Grammatik (bei einem oder allen Kommunikationspartnern) resultieren. Zumindest ebenso häufig jedoch sind interkulturelle Verständigungsprobleme und Missverständnisse die Folge eines kulturspezifischen Umgangs mit Sprache als Handlungsinstrument. Sie sind also im Bereich der Pragmatik angesiedelt, die davon ausgeht, dass Sprechen immer zugleich auch ein interaktives Handeln ist [...] Während eine falsche Aussprache tendenziell (korrekt) als Folge mangelnder sprachlicher Kompetenz interpretiert wird, kann ein (vermeintlich) unhöfliches Verhalten als Beleidigung gewertet werden, wiewohl es letztlich ebenso auf einen Mangel an sprachlicher Kompetenz zurückzuführen sein mag. (Erll/ Gymnich 2015: 82)

Es kann interpretiert werden, dass kulturelle Aspekte einen größeren Stellenwert haben als sprachliche Kenntnisse selbst. Probleme, die auf sprachliche Inkompetenzen zurückzuführen sind, betreffen strukturelle Merkmale einer Sprache. Hin und wieder ist es möglich zumindest zu erraten, was der Kommunikationspartner meint (bspw. bei Ausländerdeutsch, Gastarbeiterdeutsch, etc.). Die Folgen der Kommunikationsprobleme, die wegen sprachlichen Defiziten entstehen, sind kommunikative Störungen bis hin zu keiner Verständigung. Sieht man allerdings auf die interkulturellen Verständigungsprobleme, so sind die Folgen erheblicher. Interkulturelle Inkompetenzen führen nämlich zu gravierenden Missverständnissen, die sogar mit einer Blamage oder Bloßstellung enden können. Für den weiteren Verlauf der Kommunikation können diese Umstände weiterführende Folgen haben, denn letztendlich stehen im Mittelpunkt der Gespräche Menschen als interaktiv handelnde Wesen und sie müssen für jedwedes Missverständnis die Verantwortung tragen.

In einer global vernetzten Welt gewinnen interkulturelle Kompetenzen in der Kommunikation an Gewicht. Wenn vor allem berücksichtigt wird, dass die globale Vernetzung unter anderem mittels Übersetzungen vollzogen wird, dann geht deutlich hervor, dass auch Übersetzer sich nicht nur auf ihre sprachlichen Kompetenzen verlassen können, sondern sie müssen ebenfalls auf der Grundlage der Pragmatik interkulturelle Kompetenzen erwerben, um überhaupt eine Kommunikation zwischen den Kulturen ermöglichen zu können. Hier gilt, dass der Übersetzer zu der Person wird, der eine interaktive Handlung vollzieht. Eigentlich ganz nach dem Grundsatz, der Übersetzer auch als Kulturvermittler versteht.

Demnach gilt es festzuhalten, dass kulturelle Unterschiede eine größere Barriere darstellen als sprachliche Unterschiede. Fehlerhafte Grammatik, Aussprache oder fehlerhafte Ausdrücke sind eventuell verständlich und erfüllen die kommunikative Intention eines Textes, aber Defizite im Verständnis einer Kultur kann in der Übersetzung zu vehementen Missverständnissen führen, was natürlich zur Folge hat, dass die Intention und somit die Botschaft oder Aussage des Textes seine Empfänger nicht erreicht oder gar von ihnen falsch verstanden wird.

Die „turns“ im Dienste der Übersetzungswissenschaft

Sprachwissenschaftliche Erkenntnisse in den 70er Jahren führten zu einer Neuorientierung bzw. einem Paradigmenwechsel, vor allem in der Kulturwissenschaft: der *linguistic turn*. Dieser *turn* war der Auslöser mehrerer *turns* in den Geisteswissenschaften. Erwähnenswert wäre der *interpretative turn*, der ebenfalls in den 70igern auftauchte und im hermeneutischen Ansatz der Übersetzungswissenschaft als bedeutend eingestuft werden kann. Mit dieser Umorientierung wurde der Schwerpunkt auf kulturanthropologische Erkenntnisse gelegt und die „Kultur als Text“ verstanden (vgl. Bachmann-Medick 2010: 37). Gemeint ist hiermit, dass gesellschaftliche Ausdrucksformen kulturspezifisch auslegbar sind:

Denn jede Gesellschaft bildet bestimmte Ausdrucksformen aus, in denen sie sich selbst interpretiert, z.B. Darstellungsformen wie Kunst, Theater, Rituale, Feste. Gerade über diese öffentliche Darstellungssphäre erhält man Zugang zu den Bedeutungen einer Kultur. Ausgehend von dieser Einsicht gelingt dem *interpretative turn* der Durchbruch zu einer interkulturellen Erweiterung der Hermeneutik [...]. (Bachmann-Medick 2009: 37)

Voraussetzung für den Zugang zu diesen kulturspezifischen Bedeutungen ist, dass fremdkulturelle Kontexte verstanden werden müssen. Nur wenn konkrete kulturelle Inhalte und Zusammenhänge verstanden werden, können fremdkulturelle Gegebenheiten interpretiert und eigenkulturkonform übersetzt werden. Das Verstehen fremder Kulturen, die aus der eigenen Kultur heraus interpretiert werden, ermöglichen eine Annäherung an das Fremde, das dem Eigenen zugänglich gemacht werden muss. In diesem Zusammenhang kann nur von einer Annäherung gesprochen werden, weil kulturspezifische Ausdrucks- oder Darstellungsformen nur gelegentlich Pendant in der anderen Kultur finden. Ausdruckformen sind geprägt von der Tradition, der Denkweise und dem Verhaltensmuster einer Gesellschaft, wohingegen Darstellungsformen unter dem Einfluss von Kunst und Literatur stehen. Insbesondere bei größeren Kulturdistancen ist es nahezu unmöglich ein adäquates Gegenstück zu finden und es bleibt nur viele Formen zu interpretieren.

Somit rücken Kulturübersetzungen als Übersetzungsherausforderungen in den Vordergrund, denn unter Einbindung von Kultur kommt es erneut zu einer *Wende*, nämlich dem *translational turn*. Entstanden ist dieser *turn* aufgrund der Dringlichkeit von kulturellen Übersetzungsprozessen und ihrer Analyse, bedingt auch durch die zunehmende Globalisierung im Sinne von Kulturkontakt, multikulturelle Strategien, interreligiöse Beziehungen, Konflikte oder Integrationsstrategien (vgl. Bachmann-Medick 2010: 238). Es ist nicht zu übersehen, dass das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen zum Alltag gehören. Gerade deswegen ist es von Priorität, dass Personen dieser unterschiedlichen Kulturen sich verstehen können. Demzufolge müssen auch Übersetzungsprozesse kultureller Prägung sein, denn es geht lange nicht mehr um wortwörtliche Übertragungen von Sprache oder Texten, sondern auch um die Übertragung von kulturellen Gegebenheiten, aber so, dass sie auch von Kulturfremden richtig gedeutet werden können. In diesem Sinne spricht Doris Bachmann-Medick von der kulturellen Übersetzung, also jener Übersetzung, in der es nicht nur um die Übertragung von Sprachen und Texten geht, sondern unter anderem auch um die Analyse der vielfältigen *kulturellen Lebenswelt* (vgl. Bachmann-Medick 2010: 239).

Die *kulturelle Lebenswelt* ist hier ein Leitbegriff, der die Übersetzung maßgebend prägt:

Die Ausdeutung fremdkultureller Rituale, Begriffe und Handlungsmuster wird hiernach ausdrücklich auf kulturelle Bedeutungszusammenhänge und auf das Gesamtgefüge der sozialen Gesellschaftsorganisation bezogen. Übersetzung bedeutet damit umfassendere

Übertragung fremder Denkweisen, Weltbilder und differenter Praktiken. (Bachmann-Medick 2010: 243)

Für eine Ausdeutung fremder Kulturspezifika im Kontext von kulturellen Bedeutungszusammenhängen und sozialen Gesellschaftsorganisationen müssen Übersetzer kulturelles Hintergrundwissen haben, um sie auch deutbar für Zielrezipienten übersetzen zu können. Es liegt auf der Hand, dass fremde Denkweisen, Rituale, Gewohnheiten oder andere abstrakte Erscheinungen nicht durch ‚bloße‘ sprachliche Kompetenz wiedergegeben werden können, denn wie aus dem Zitat herausgeht, ist die Übersetzung eine Repräsentation fremder Kulturen, sodass der Übersetzer als ein Kulturvermittler bezeichnet werden kann. Demnach erweitert der *translational turn* das Aufgabengebiet, die Verpflichtungen und die Übersetzungsmethoden eines Übersetzers, um seiner Rolle als Kulturvermittler gerecht zu werden:

The translational turn entails a broader, cross-disciplinary adoption of translation as an analytical category with a new emphasis on the often challenging shifts between different (cultural) levels and contexts, whether in intercultural transfers or in interdisciplinary activities. In these processes, the familiar categories of text-related translation, closely linked to notions of the original, equivalence or faithfulness, are increasingly supplemented by new categories such as cultural representation or social addressing, transformation, alterity, displacement, discontinuity, cultural difference, conflict and power. These terms reveal the complex conditions and elements of overlapping, passage, transmission and transformation that are at work in processes of translation. (Bachmann-Medick 2013: 187)

Allein die interdisziplinäre Anlehnung an andere Wissenschaften sowie die analytischen Aspekte, die sich der Betonung kultureller Ebenen und Kontexten verschreiben, verpflichtet den Übersetzer aus seiner konventionellen Rolle herauszutreten und in die Rolle eines Kulturübersetzers zu übertreten. In Analogie zu den Begriffen Original, Äquivalenz oder Treue geht es nicht mehr über Debatten, ob die Übersetzung treu oder frei zu anzufertigen ist, sondern vielmehr darum, wie der Übersetzer die fremde Kultur in eine andere übertragen kann, ohne dabei Fehler oder Missverständnisse in Kauf nehmen zu müssen. Immerhin gilt es eine interkulturelle Kommunikation zwischen den Kulturen herzustellen und diese aufrechtzuerhalten. Ob die kulturelle Repräsentation oder soziale Auseinandersetzung durch Transformation, Alterität, Verschiebung, Diskontinuität, kulturelle Differenz, Konflikt und Macht ergänzt oder ersetzt wird, hängt von der Übersetzerentscheidung ab, die je nach Intention und je nach Kulturdistancen variieren wird. In den Mittelpunkt der Betrachtung fallen diesbezüglich übersetzerische Instanzen, die komplexen Bedingungen sowie Elemente der kulturellen Überlappungen, Überlieferungen und Transformationen, die mit in die Übersetzungsprozesse eingebunden werden müssen, um die „Kultur als Text“ zu repräsentieren und zu verstehen.

Kulturkompetenz des Übersetzers

Es geht von den bisherigen Erläuterungen deutlich einher, dass, abgesehen von der sprachlichen Kompetenz, die (inter-)kulturelle Kompetenz eines Übersetzers für die Kommunikation zwischen Kulturen unerlässlich ist.

Heidrun Witte verweist bereits im Titel ihrer Arbeit „Die Kulturkompetenz des Übersetzers“ auf die Kernkompetenzen eines Übersetzers. Demnach sei die berufsspezifische Aufgabe des Übersetzers „die Herstellung von Kommunikation zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen“, wobei sein Handeln eine bikulturelle Kompetenz voraussetzt (vgl. Witte 2007: 12).

Witte erweitert den Begriff der kulturellen Kompetenz, in dem sie von ‚bikultureller Kompetenz‘ spricht. Da es immer um eine Herstellung von Kommunikation zwischen zwei Kulturen geht, liegt es in Erwartung, dass der Übersetzer beide Kulturen kennt, nämlich die des Ausgangstextes und die des Zieltextes. Das heißt der Übersetzer muss die Traditionen, Werte, Normen, Rituale sowie die Ausdrucks- und Darstellungsformen beider Kulturen kennen, in die er und aus der er übersetzt. Nur so wird es für ihn möglich sein, auf die bereits postulierte kulturelle Repräsentation oder soziale Auseinandersetzung zuzugreifen und mit Transformation, Alterität, Verschiebung, Diskontinuität, kulturelle Differenz, Konflikt und Macht den Übersetzungsprozess zu gestalten.

In den Vordergrund trat die Kulturkompetenz mit Vermeer, der die Translatologie als eine Sondersorte interkultureller Kommunikation bezeichnete:

„das definiens für translation ist das kulturüberschreitende moment der kommunikation. translation ist ‚transkulturelle‘ kommunikation mit Sprachwechsel“.
(Vermeer 1984: 173)

Demzufolge muss der Translator die Fähigkeit besitzen über kulturelle Grenzen hinaus zu denken, zu verstehen, zu analysieren und zu interpretieren, um eine transkulturelle Kommunikation gewährleisten zu können. Diese Kommunikation kommt nur dann zustande, wenn der Zielrezipient Informationen aus einer ihm fremden Ausgangskultur versteht und das Translat somit seinen Zweck erfüllt.

Damit der Übersetzer kulturelle Kompetenzen entwickelt, muss er selbst zunächst als ein Interaktionspartner agieren, der sich an kommunikative Regeln hält. Dieser Vorgang wird folgendermaßen beschrieben:

Um den Partnern in der Interaktionssituation das gegenseitige Interpretieren ihrer Handlungen zu ermöglichen, müssen diese mit „wirksamen pragmatischen Deutungs- und Regieanweisungen ausgestattet sein. (Soeffner 1989: 151 zit.n. Witte 2007: 66)

Auch hier wird klar deutlich, dass die Pragmatik, als sprachliches Handeln, für das gegenseitige Verstehen von Kommunikationspartnern, unumgebar ist. Sie bietet ebenjene Deutungs- und Regieanweisungen, die es überhaupt ermöglichen, dass die

Kommunikation ohne Missverständnisse und Fehlinterpretationen zustande kommt. Für Übersetzer ist die Interaktion auf doppelter Ebene zu verstehen. Zum einen die Interaktion zwischen AT und Übersetzer und zum anderen die Interaktion zwischen ZT und Zielrezipienten, die durch den Übersetzer herbeigeführt wird. Das *Wissen* um solche *Deutungsanweisungen* wird in der und durch die Sozialisation erworben (Witte 2007: 66). Diese Regeln bieten nun dem bikulturellen Translator die Grundlage zum Vergleich der Eigenkultur mit der Fremdkultur. Witte beschreibt diesen Vorgang wie folgt:

In der Rezeption eines ausgangskulturellen Phänomens setzt der Translator dieses in Beziehung zu / vergleicht es mit seinem ‚Wissen‘ über die Ausgangskultur. Das heisst, er ordnet das Phänomen auf der Grundlage seines Ausgangskulturwissens in das ausgangskulturelle Bezugsnetz (so weit [sic!] und so wie es ihm ‚bekannt‘ ist) ein (Vergleich 1). (Methodologisch gesehen hat der Translator sein Wissen über die Ausgangskultur letztlich über den Vergleich zu seiner eigenen Kultur erworben; In diesem ersten Vergleich stellt er (für sich) Stellenwert/Bewertung des jeweiligen Phänomens im Gesamt’netz‘ der Ausgangs-/ Fremdkultur fest. Verfügt der Translator, wie gefordert, über eine ausreichende bikulturelle Kompetenz, so kann er zu einer weitgehend fremdkulturadäquaten Wahrnehmung/Interpretation/Bewertung des fremdkulturellen Phänomens gelangen. (Witte 2007: 125)

Aus dieser Methode kann erschlossen werden, dass der Translator zunächst seine eigene Kultur weitgehend kennen müsste, um überhaupt einen Vergleich zur fremden Kultur machen und das Wissen über diese Kultur anschließend erwerben zu können. Erst dadurch kann der Translator seine kulturelle Kompetenz entfalten, denn das, was er aus seiner eigenen Kultur nicht kennt, kann er auch nicht mit die der fremden vergleichen oder auch umgekehrt, dass was ihm in der fremden Kultur nicht bekannt ist, kann er nicht in der eigenen ausdrücken. Die Einordnung eines fremdkulturellen Phänomens im Gesamtnetz ohne eine interdisziplinäre Anlehnung, ist nahezu unmöglich, sodass hier auf das Postulat von Bachmann-Medick zurückgegriffen werden kann, also an ‚die kulturelle Repräsentation oder soziale Auseinandersetzung‘, denn so kann der Übersetzer letztendlich bestimmen, inwieweit fremdkulturelle Phänomene als ‚verständlich‘ deklariert werden können und als eine Repräsentation Geltung finden. Die Einordnung eines Fremdphänomens ist ebenfalls als eine „soziale Auseinandersetzung“ zu verstehen, denn kulturelle Merkmale einer Gesellschaft prägen ‚Ausdrucks- und Darstellungsformen‘, die als solche im Übersetzungsprozess berücksichtigt werden müssen. Letzteres mündet demnach wiederum in Bachmann-Medicks Umsetzungs- und Gestaltungsprozedere, wie Transformation, Alterität, Verschiebung, etc., denen sich ein Übersetzer nicht entziehen darf.

Fehlende Kulturkompetenz des Übersetzers

Trotz den Erwartungen, die die Fachwelt an Übersetzer stellen, können die Tatsachen der realen Welt anders aussehen. Dieses Faktum lässt sich an Übersetzungsspannen und

Übersetzungsfehlern veranschaulichen, die unter anderem auf die mangelnde Kulturkompetenz ihrer Übersetzer zurückzuführen sind.

Kulturkompetenz in Alltagstexten

Vor allem auf Reisen bzw. in fremden Ländern, wo andere Sitten herrschen, lassen sich in informativen Texten, die für Touristen in ihrer Sprache getextet werden, Übersetzungsfehler finden.

Wie bereits erwähnt, sind Rechtschreib-, Ausdruck- und Grammatikfehler Hinweise auf die mangelhafte Sprachkompetenz der Übersetzer. Solange die Übersetzung für Rezipienten verständlich und nachvollziehbar ist, kann der kommunikative Akt als vollzogen bezeichnet werden. Hierbei geht es weniger um Kulturspezifika, die der Rezipient auf der Grundlage der eigenen Kultur zu verorten versucht als um sprachstrukturelle Unterschiede. Um für diesen Sachverhalt ein Beispiel aufzuführen:



Bild 1: Dankstelle- Übelsetzungen

Auf diesem Schild, welches in Spanien aufgenommen wurde, ist trotz Ausdrucks- und Rechtschreibfehlern zu verstehen, worauf der Besucher zu achten hat. Es will lediglich ausdrücken, dass keine Wertgegenstände, im Sinne von persönlichen Gegenständen, im Auto gelassen werden dürfen. Interessant ist, dass der Übersetzer hier sich zwar bewusst ist, dass Nomen großgeschrieben werden müssen, aber ‚Auto‘ dennoch klein schreibt. Ein weiterer auffälliger und nennenswerter Aspekt ist, dass es sich hier nicht um eine Wort-zu-Wort Übersetzung handelt, denn im spanischen AT oder in anderen Sprachen heißt es ins Deutsche übersetzt ‚...in ihrem Auto...‘ und ‚Wertsachen bzw. Gegenstände‘. Im Deutschen wurden diese ersetzt mit ‚persönlichen...‘ und somit entfallen in der Übersetzung das Possessivpronomen und das Nomen ‚Wert‘. Wie der Übersetzer auf ‚...dingenstände‘ kommt, ist in diesem Fall völlig unklar, aber dafür ist das Gemeinte verständlich, nämlich ‚Wertsachen‘ oder ‚Gegenstände‘.

Nichtsdestotrotz sehen derartige Hinweisschilder zunächst aus, als ob sie weniger kulturell und vielmehr global zu werten sind, weil sie sich fast auf jedem Parkplatz auf der Welt wiederfinden lassen. Aber die kulturelle Prägung in diesem Schild wäre die Ausdruckform. Die deutschen Normen und Konventionen bezüglich der einzuhaltenden Hinweise werden expliziter formuliert, indem beispielsweise der Imperativ benutzt wird. In Deutschland sieht das Hinweisschild mit gleicher Aufforderung folgendermaßen aus:



Bild 2: »»STOPP«« DEM DIEBSTAHL!²

Im Gegensatz zur Übersetzung, die die Besucher höflich darum bittet, keine Wertsachen im Auto zu lassen, ist dieser Hinweis als eine klare Aufforderung zu verstehen, um Diebstählen entgegenzuwirken. Nicht nur, dass der Hinweis informativer gestaltet ist, macht den kulturellen Unterschied, sondern auch die Funktion des Textes, der die Besucher daran erinnert ihre Fahrzeuge abzuschließen.

Bezüglich der Übersetzung kann festgehalten werden, dass der Übersetzer in der Versuchung war kulturelle Kompetenz entgegenzubringen, aber es ihm dennoch misslungen ist eine korrekte Übersetzung zu machen. Auch wenn der Text für einen deutschen Rezipienten verständlich ist, wäre es möglicherweise konstruktiver gewesen eine wortwörtliche Übersetzung anzufertigen, damit auch die pragmatischen Aspekte der Übersetzung gewährleistet wären:

Bitte lassen Sie keine Wertgegenstände in ihrem Auto.

² <http://www.viernheim.de/nc/stadtverwaltung>

Es kommt vielfach auch vor, dass Rezipienten in fremden Ländern, den Text auf keiner Weise verstehen. Es liegt nicht immer in Erwartung, dass Touristen die Kultur des Landes, in dem sie sich befinden, auch kennen. Eventuell sind sie da, um die Kultur näher kennenzulernen, aber dafür müssen auch die pragmatischen Aspekte berücksichtigt werden, die es ermöglichen als Tourist verstanden zu werden. Aber auch umgekehrt müssen Gastgeber sich darüber bewusst sein, dass Touristen die Rituale, Traditionen, Sitten etc. ihres Landes nicht kennen und müssen sich dementsprechend bemühen, dass sie als Gastgeber verstanden werden. Allerdings ist die Sicht des Übersetzers anders. Viele Übersetzer sind anscheinend in Erwartung, dass Touristen selbst eine kulturelle Kompetenz aufweisen sollten, wenn sie sich in einem fremden Land als Gast aufhalten. Allerdings dürfte es als professioneller Übersetzer weitaus in Erwartung liegen an eigenen Kulturkompetenzen zu arbeiten, die ja grundsätzlich zu den Kernkompetenzen eines jeden Übersetzers gehören. Ein Beispiel hierfür ist ein Hinweis in einem Eiscafé in Venedig:

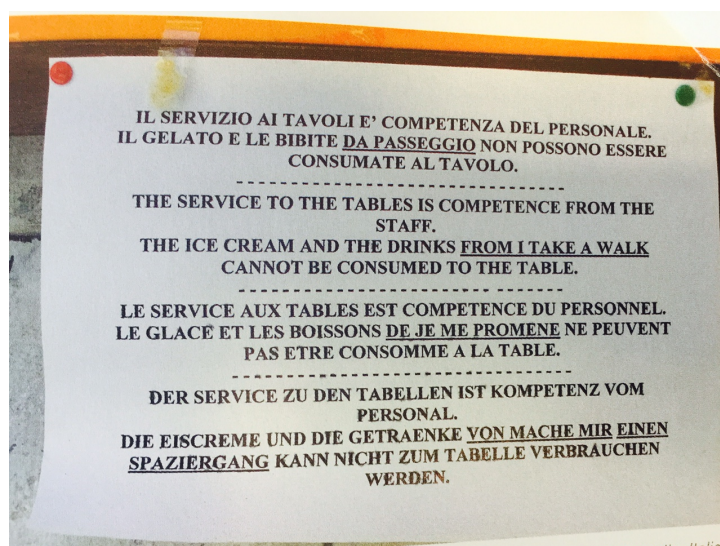


Bild 3: Würste der Hölle-Übelsetzungen

Die schwer verständliche Übersetzung ‚Der Service zu den Tabellen ist Kompetenz vom Personal. Die Eiscreme und die Getränke von mache mir einen Spaziergang kann nicht zum Tabelle verbrauchen werden‘ ist Folge der mangelnden Sprach- und Kulturkompetenz des Übersetzers. Um die Übersetzung ins Deutsche, so wie sie uns oben vorliegt, zu entschlüsseln, bedarf es an kulturellem Hintergrundwissen. Zunächst sollte man wissen, dass in Cafés und Restaurants in Italien ein ‚coperto‘ (übersetzt ‚Gedeck‘) in Rechnung gestellt wird, d.h. eine Servicepauschale für das Servieren. So kommt es vor³, dass auch Eiscafés diese Servicepauschale erheben. Folglich sind keine

³ muss aber nicht, weil es sich auch je nach Region unterscheidet

Kunden an Tischen erwünscht, die bereits an einer ‚Kassa‘ ihren Eis zum Mitnehmen oder ihr Getränk bezahlt haben und keine Bedienung mehr brauchen.⁴

Mit diesem Wissen ließe sich die rudimentäre Übersetzung zunächst auflösen.

Zieht man die Wortwahl der Übersetzung einer näheren Betrachtung, fällt auf, dass es sich hierbei um eine wörtliche Übersetzung mit Hilfe eines Wörterbuchs handelt. Erstes Indiz dafür ist die falsche Übersetzung für ‚tavoli‘, wofür nicht ‚Tabelle‘, sondern ‚Tisch‘ stehen müsste. Ausgehend von dem situativen Zustand, nämlich, dass man vor einem Eiscafé steht, dürfte es für den einen oder anderen nicht schwer sein, darauf zu schließen, dass mit ‚Tabelle‘ die Tische vor Ort gemeint sind. Dieser Fehler ist auf die Unkenntnis der deutschen Sprache zurückzuführen. Das sprachlich und kulturell Unverständliche dagegen ist die peinlich genaue Übertragung der italienischen Ausdrucksformen ins Deutsche, die es so im Deutschen gar nicht gibt. Die ‚Kompetenz vom Personal‘ drückt hier natürlich keine Fähigkeiten oder Kompetenzen des Personals aus, sondern, dass Servicekräfte für die gesamten Tische verantwortlich bzw. zuständig sind. Problematisch ist eben, dass der situative Bezug des Wortes ‚Kompetenz‘ sich im ZT nicht adäquat verhält. In anderen Worten: eine deutschsprachige Person würde in diesem kommunikativen Rahmen nicht von ‚Kompetenzen‘ sprechen; im Alltagsdeutsch steht dieses Wort eher für ‚Begabung‘ oder ‚Fähigkeiten‘ als für ‚Verantwortung‘ oder ‚Zuständigkeit‘.

Im Weiteren heißt es im AT ‚Passeggio‘, was aus dem Italienischen übersetzt ‚Spaziergang‘ heißt, aber ‚da passeggio‘⁵, also die Ausdrucksform ‚von mache mir einen Spaziergang‘ ergibt im Deutschen weder einen Sinn noch ist sie eine grammatikalisch korrekte Form. Das Pendant für diese Ausdrucksform wäre ‚zum Mitnehmen‘ oder der mittlerweile weitverbreitete Ausdruck aus dem Englischen ‚to go‘. Ohne dieses kulturelle Wissen kann der Text als solches nur schwer verstanden werden. Dies hat zur Folge, dass der Text dem Rezipienten nicht viel aussagt und die intendierte Botschaft beim Empfänger nicht ankommt, sodass dieser am Tisch sein Eis in der Tüte bestellen wollen wird bzw. an der Eisdielen sich das Eis holt und sich an einen Tisch setzen möchte, was italienische Eisverkäufer überhaupt nicht mögen. Den zielsprachlichen Konventionen nach ins Deutsche übersetzt könnte es heißen:

⁴ Auch in Deutschland wird an Eisdielen strikt unterschieden zwischen Kunden, die ihr Eis mitnehmen und Kunden, die ihr Eis vor Ort am Tisch verzehren. Kunden, die sich Eis in der Tüte bestellen, dürfen auch in Deutschland sich nicht an die Tische des Eiscafés setzen. Allerdings hat dieses Verbot steuerrechtliche Gründe, denn die Mehrwertsteuer für das Eis *im Haus* beträgt 19%, wohingegen das Eis *außer Haus* mit 7% berechnet wird. Siehe näheres hierfür: <https://www.die-mehrwertsteuer.de/de/news/in-eisdielen-muessen-verschiedene-steuersaetze-angeben.html> (letzter Zugriff: 21.04.2020).

⁵ wie es zur kulturellen Ausdrucksform ‚gelato da passeggio‘ kam, könnte unter anderem mit der italienischen Entstehungsgeschichte des Eis‘ begründet werden. Siehe hierfür: <https://www.fbshowcases.com/levoluzione-del-gelato-da-cono-da-passeggio-a-opera-darte/> (letzter Zugriff: 21.04.2020).

Tische werden vom Servicepersonal bedient!

Speiseeis und Erfrischungsgetränke zum Mitnehmen dürfen nicht am Tisch verzehrt werden.

Kulturkompetenz in literarischen Übersetzungen

Auch in literarischen Übersetzungen sind häufig unzureichend übersetzte Textpassagen vorzufinden, denn literarische Texte können aufgrund von Intertextualitäten und Tropen sehr kulturspezifisch sein und Übersetzer vor kulturelle Herausforderungen stellen. In der Literaturübersetzung ist daher die kulturelle Kompetenz besonders gefragt und gehört zu den Kernkompetenzen des Übersetzers, denn es gilt zu berücksichtigen, dass jede Nationalliteratur an eine literarische Tradition verhaftet ist, worüber der Übersetzer fundierte Kenntnisse besitzen sollte.

Im Folgenden sind exemplarische Textpassagen aus dem Roman „Hüyükteki Nar Ağacı“ / „Der Granatapfelbaum“ des türkischen Schriftstellers Yaşar Kemal abgebildet. Der Roman mit einem Schauplatz in Anatolien und den Protagonisten, die Bergmenschen sind, weist eine sehr kulturspezifische Sprache mit zahlreichen Intertextualitäten auf. In der Übersetzung des Romans wurden einige Passagen von Übersetzer wortwörtlich oder frei übersetzt, aber dennoch ergeben diese Übersetzungen im Deutschen keinen Sinn für deutsche Zielrezipienten, weil der Übersetzer einige kulturspezifische Merkmale der Ausdrucks- und Darstellungsformen außer Acht lässt.

Ausgangstext	Zieltext
“Hepimiz Yusuf gibi olacağız bu gidişle, dağların eteğini tutmalıyız ⁶ yarın akşama kadar,” dedi Aşık Ali. (Kemal 2008:55)	„Wenn es so weitergeht, geht es uns noch allen wie Yusuf“, meinte Ali der Barde. „Wir sollten bis morgen Abend die Berge unter den Füßen haben. “ ⁷ (Kemal 2019: k.S.)

In dieser Passage geht es um eine Übersetzung einer kulturspezifischen Bedeutungsübertragung. Der Ausdruck ‚dağların eteği‘, (wörtlich übersetzt ‚der Rock der Berge‘) enthält eine Bedeutungsübertragung des Wortes ‚Rock‘ auf einen geographischen Gegenstand, nämlich den Berg. Demnach wird der Berg personifiziert, in dem es –wegen seiner Kegelform – einen Rock trägt. Das konjugierte Verb ‚tutmalıyız‘ (übersetzt ‚wir müssen fassen‘) verweist mit seinem Objekt (‚Rock der Berge‘) darauf, dass ‚der Rock der Berge gefasst werden müsse‘. Es handelt sich hierbei um eine sehr gängige türkische Ausdrucksweise, die eine bestimmte geographische Standortangabe macht, nämlich die Tallage vor einem Berg bzw. der Beginn des Berghangs, resp. der ‚Fuß des Berges‘. Auch im Deutschen kommt es bei dieser Standortangabe zu einer Bedeutungsübertragung, diesmal vom Wort ‚Fuß‘. Interessant

⁶ Hervorhebung durch Verfasser

⁷ Hervorhebung durch Verfasser

ist, dass der Übersetzer den entsprechenden Satz mit ‚die Berge unter den Füßen haben‘ übersetzt, anstatt die gängige deutsche Ausdruckweise ‚den Fuß des Berges erreichen‘ zu benutzen. Durch diese Fehlinterpretation kommt es zu einer Standortverschiebung, denn abgesehen davon, dass es überhaupt die Ausdruckweise ‚die Berge unter den Füßen haben‘ im Deutschen gibt, indiziert sie das Erreichen des Berggipfels und nicht den Ort zwischen Tal und Berg. Hieraus lässt sich demzufolge ein sprachkultureller Defizit in der Zielsprache nachweisen, wodurch die geographische Lage im AT verfehlt wird.

Im weiteren Verlauf des Romans ist eine Intertextualität gegeben, die vom Übersetzer anscheinend nicht wahrgenommen werden konnte:

Ausgangstext	Zieltext
Yusufu kuyudan çıkaran Allah, bizim yüzümüze bakmadı, bakmayacak... (Kemal 2008:55)	Der Gott der Yusuf schuf, Er wird uns nicht beachten, sang er. (Kemal 2019: k.S.)

In diesem Ausschnitt geht es um eine Szene, in der die Protagonisten ein Lied um das Leid ihres kranken Freundes Yusuf singen. Im Liedtext dagegen geht es um den Propheten Yusuf, also um die biblische Figur des Josef. Dass es von der Figur des Yusuf/Josef handelt, geht aus dem AT mit Deutlichkeit heraus, denn übersetzt heißt der Satz: ‚Der Gott, der Yusuf aus dem Brunnen rettete, hat uns nicht erfreut und wird uns auch nicht erfreuen...‘. Diese koranische bzw. biblische Intertextualität ist insofern von Bedeutung als sie eine Emphase ist, die der Hoffnungslosigkeit der Protagonisten einen religiös eingefärbten Nachdruck verleiht. Gott hatte Yusuf/Josef aus dem Brunnen geholfen, in die er von seinen Brüdern reingeworfen wurde. Gott hatte ihn dadurch erfreut und neue Hoffnung gegeben. Die Figuren im Roman geben in diesem Lied zum Ausdruck, dass auch ihr Freund Yusuf, wie sein Namensvetter, sich in einer trostlosen Situation (Brunnen) befindet, weil er krank ist. Der Unterschied ist eben, dass sie keine Hoffnung haben, dass Gott auch ihren kranken Freund erfreuen wird. In der Übersetzung dagegen, ist die koranische/biblische Figur des Josef nicht zu erkennen. Zwar wird auch hier eine Hoffnungslosigkeit zum Ausdruck gebracht, aber der Nachdruck und die Hervorhebung in Anspielung auf Intertextualitätsmerkmale fehlen, sodass leider die ästhetischen Qualitäten im ZT verloren gehen. Der Satz wäre einwandfrei mit den literarisch-ästhetischen Qualitäten ins Deutsche zu übersetzen gewesen, wenn der Übersetzer die koranische Figur des Yusuf erkannt und im Gegenzug in der deutschen Sprache als die biblische Figur des Josef wiedergegeben hätte.

Insbesondere Ausdrücke mit religiös konnotierten Inhalten kann manchmal schwierig sein zu übersetzen. Viele Übersetzer neigen in diesen Fällen dazu, dass sie entweder entsprechende Ausdrücke auslassen oder wortwörtlich übersetzen. Leider sind derartige Improvisationen nicht immer fruchtbar, vor allem dann nicht, wenn Übersetzer wortwörtlich übersetzen. Muslime und Christen sind kulturell distanziert voneinander und sie haben unterschiedliche Traditionen, Rituale, Verhaltensmuster und Denkweisen,

als dass man in den Übersetzungen eine sinnvolle und deutbare Wort-zu-Wort Übertragung machen könnte. Hier ein kulturspezifischer Ausdruck aus demselben Roman, womit man betont, dass nur Gott allein der mächtige ist und die leider nichtige Übersetzung:

Ausgangstext	Zieltext
Düşmez kalkmaz bir Allah. (Kemal 2008: 64)	Gott allein kann nicht fallen. (Kemal 2019: k.S.)

Hier stoßen wir auf eine kulturelle Wissenslücke des Übersetzers. Der Satz ‚Düşmez kalkmaz bir Allah‘ ist eine im Türkischen häufig benutzte Redewendung. Damit will man sagen, dass dem Menschen als Geschöpf alles Schlimme zustoßen kann und nur der Schöpfer allein von allem verschont bleibt. Sie wird entweder als Trostspruch ausgesprochen, aber auch als Schadenfreude, wenn man denkt, dass das Unglück eines anderen gerechtfertigt ist. Der Übersetzer überträgt ihn wortwörtlich ins Deutsche und entzieht somit der Redewendung jeden Sinn, weil er im Deutschen einfach nicht existiert. ‚Gott allein kann nicht fallen‘ kann im Deutschen nur schwer gedeutet und interpretiert werden, weil der Satz im Türkischen hochgradig kulturspezifisch zu bewerten ist. Eine sinngemäße Übersetzung wäre eventuell für ein deutsches Lesepublikum nachvollziehbarer gewesen.

Es kann im Allgemeinen festgehalten werden, dass die Übersetzungspraxis immer wieder auf die kulturellen Kompetenzen des Übersetzers angewiesen ist, um nicht nur eine adäquate Übersetzung anzufertigen, sondern auch um überhaupt eine interkulturelle Kommunikation aufrechtzuerhalten. Die literarische Übersetzung ist demnach eine besondere Herausforderung, denn es gilt nicht nur ein Informationsangebot oder ein Hinweis zu übertragen, sondern es müssen auch die literarästhetischen Merkmale des Werkes sowie die literarische Tradition berücksichtigt werden.

Bei dieser Übersetzung kommt zu einer Entartung von lexikalischen Einheiten und ganzen Ausdrücke, die sich mit dem deutschen Sprachgebrauch und den Konventionen nicht decken. Folge ist, dass die Übersetzung weniger zu kommunikativen Zwecken dienen kann, weil sämtliche kulturelle Aspekte während des Übersetzungsprozesses nicht berücksichtigt wurden, was wiederum auf die mangelnde Kulturkompetenz des Übersetzers zurückzuführen ist.

Schluss

Es kann festgehalten werden, dass kulturelle Aspekte der Pragmatik im Übersetzungsprozess in Analogie zur Kulturkompetenz des Übersetzers zu betrachten sind. Die Pragmatik wird zum Instrumentarium, um kulturelle Merkmale aus Texten herauszuarbeiten. Fundierte Kenntnisse in der Pragmatik sowie die Kulturkompetenz des Übersetzers sind maßgebend für den Vollzug eines ungestörten kommunikativen

Aktes, d.h. der Leser kann die Übersetzung intentionsgerecht rezipieren, denn der Text entspricht seinen eigenkulturellen Konventionen und Normen.

Es sollte hervorgehoben werden, dass kulturelle Phänomene in Texten den Übersetzer vor Herausforderungen stellen, denn er stellt sich einer Aufgabe, die sich über mehrere Phasen erstreckt. Sprachliche und kulturelle Phänomene müssen zunächst vor dem Hintergrund der soziokulturellen Situation im AT erkannt werden, damit der Übersetzer im nächsten Schritt die Textfunktion einkalkulierend einen kommunikativen Akt zustande bringen kann. Unter Berücksichtigung der pragmatischen Erwartungen der Zielrezipienten wird der Übersetzungsauftrag konkret auf die kommunikative Funktion zugeschnitten.

Die kommunikative Funktion eines Textes ist maßgeblich geprägt von kulturspezifischen Handlungsmustern, die sich durch Sprachgebrauch, Sprechhandlungen, Ritualen, Normalitätserwartungen, Konversationsgewohnheiten abzeichnen. Demnach muss der Übersetzer als Sender des Zieltextes sich den kulturspezifischen Handlungsmustern der AS und der ZS bewusst sein, um rezipientenkonform das Translat ausgestalten zu können. Wie anhand der Textbeispiele veranschaulicht, gehören sprachliche und kulturelle Kenntnisse zu den Kernkompetenzen eines Übersetzers, denn Übersetzungen, die bei den Zielrezipienten zu Verständigungsproblemen führen, sind Folgen, die auf diese defizitäre Kenntnisse zurückzuführen sind.

Literaturverzeichnis


- Bachmann-Medick, Doris** (2010): *Cultural Turns*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bachmann-Medick, Doris** (2013): Translational turn. In: Yves Gambier, Luc van Doorslaer (Hrsg.): *Handbook of Translation Studies*, Band 4, Amsterdam/ New York: John Benjamins B.V. 186-193.
- Ehrhardt, Claus/ Heringer, Hans J.** (2011): *Pragmatik*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Erll, Astrid/ Gymnich, Marion** (2015): *Interkulturelle Kompetenzen*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Kemal, Yaşar** (2008): *Hüyükteki Nar Ağacı*. 5. Auflage. Istanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kemal, Yaşar** (2019): *Der Granatapfelbaum*. Zürich: Unionsverlag (e-book-Ausgabe).
- Hönig, Hans G./ Kußmaul, Paul** (1982): *Strategie der Übersetzung: ein Lehr und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Neubert, Albrecht** (2006): Pragmatik. In: Snell-Hornby, Mary/ Hönig, Hans G./ Schmitt, Peter A. (Hrsg.): *Handbuch Translation*, Tübingen: Stauffenburg Verlag. 57-59.
- Nord, Christiane** (1993): *Einführung in das funktionale Übersetzen*. Tübingen: Francke Verlag.
- Nord, Christiane** (2006): Das Verhältnis des Zieltextes zum Ausgangstext. In: Snell-Hornby, Mary/ Hönig, Hans G./ Schmitt, Peter A. (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 141-144.
- Reinart, Sylvia** (2009): *Kulturspezifität in der Fachübersetzung*. Berlin: Frank & Timme Verlag.
- Snell-Hornby, Mary/ Hönig, Hans G./ Schmitt, Peter A.** (2006): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Übelsetzungen (2009): *Dankstelle – Neue Sprachpannen aus aller Welt*. Berlin und München: Langenscheidt Verlag.

Vermeer, Hans J./ Reiß, Katharina (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Witte, Heidrun (2007): *Die Kulturkompetenz des Translators*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Kongre Raporu: Aktuelle Perspektiven der deutsch-türkischen Germanistik 2.-3. Aralık 2019

Gizem Bahçivan , İzmir

2013 yılından beri süregelen Ege Üniversitesi ve Paderborn Üniversitesi (Almanya) arasındaki iş birliği antlaşması kapsamında Alman Akademik Değişim Servisinin de (DAAD) destekleyicisi olduğu uluslararası kongrenin yedincisi 2-3 Aralık 2019 tarihlerinde Ege Üniversitesi bünyesinde gerçekleşti. “*Internationale Tagung im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft Ege Universität Izmir – Universität Paderborn "Aktuelle Perspektiven der deutsch-türkischen Germanistik"*” başlıklı kongrede hem edebiyat hem de dilbilim alanından genç araştırmacılar ve akademisyenler bildirimlerini sundular. Kongre kapsamında Paderborn Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Humboldt Üniversitesi’nden akademisyenlerin katılımlarıyla gerçekleşti.

Kongrenin ilk günü Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dekan Yardımcısı Doç. Dr. Arife Karadağ, Alman Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı Doç. Dr. Saniye Uysal Ünal ve Paderborn Üniversitesi’nden Prof. Dr. Michael Hofmann’ın açılış konuşmalarıyla başladı. Prof. Dr. Michael Hofmann açılış konuşmasında iki kurum arasında gerçekleşen ortak çalışmalardan memnuniyetini vurgulayarak Erasmus programı ile başlayan ve uzun yıllara dayanan iki üniversite arasındaki ortak çalışmalar hakkında bilgi verdi. Doç. Dr. Saniye Uysal Ünal ise açılış konuşmasında iki bölüm arasında devam etmekte olan bu iş birliği anlaşmasının gerek akademisyenler gerekse lisansüstü öğrenciler için önemini vurguladı. Kongrenin birinci ve ikinci günü oturumları hakkında bilgi verdikten sonra ilk günü edebiyat, ikinci günü ise çoğunlukla dilbilim alanından bildirimlerin sunulduğu kongreye başlanmış oldu.



Soldan: Doç. Dr. Saniye Uysal Ünalın, Prof. Dr. Michael Hofmann

Birinci günün ilk oturumunda Paderborn Üniversitesi'nden Prof. Dr. Michael Hofmann “*Von Hölderlin zu Hikmet: Die Ägäis als Begegnungsraum der Kulturen und Religionen*” adlı bildirisinde Ege Bölgesi'nin kültürleri buluşturan bir coğrafya olduğunu gösterdi. Bu kapsamda Hofmann Şeyh Bedrettin İsyanı, Friedrich Hölderlin ve Feridun Zaimoğlu üzerine konuştu. Şeyh Bedrettin İsyanı'nı sultana karşı bir ayaklanma olarak ele alan Hofmann, Feridun Zaimoğlu'nun eserlerini ise “Romantik” bir isyan olarak betimledi. Bildirisine Hördelin'in *Patmos* şiiriyle devam eden Prof. Dr. Michael Hofmann *Patmos*'u bir ara alan (*Zwischenraum*) olarak tanımladı. Bildirisinin sonunda Nazım Hikmet'in *Şeyh Bedrettin Destanı* üzerine konuşan Hofmann Ege Bölgesi'ni hem kültürlerin hem de dinlerin buluştuğu ortak nokta olarak betimledi.

“*Er ist bei Rot über die Straße gelaufen...*” *Funktionen des Ampel-Topos im zeitgenössischen Berlin-Roman*” adlı bildiriyle René Perfözl Batı Berlin'de kamusal alanların politik algısı üzerine konuştu ve Emine Sevgi Özdamar'ın eserlerindeki işçi sınıfının hayatının metaforik anlatımları üzerine durdu. Bildirinin ana teması kapsamında Aras Ören'in *Berlin Savignyplatz* adlı romanı ele alındı ve bu romandaki trafik ışıklarının hem tema hem de motif olarak 68'li yıllara gönderme olduğunu gösterdi. Konuşmacı bu bağlamda özellikle kırmızı rengin önemi üzerinde durdu.

Ege Üniversitesi'nden Doç. Dr. Saniye Uysal Ünalın “*Deutsch-türkische Begegnungen im Ersten Weltkrieg: Zur fiktionalen Darstellung der Niedermayer-Expedition in Steffen Kopetzky's Roman Risiko*” başlığını taşıyan bildirisinde 2015 yılında yayımlanan “*Risiko*” romanında sömürgeciliğin ve şarkiyatçılığın ne şekilde ortaya çıktığını gösterdi. Birinci Dünya Savaşı'nın başlangıcında gerçekleştirilen

Osmanlı -Alman seferi olan Afganistan seferini anlatan bu tarihsel romanın Osmanlı İmparatorluğu'nu nasıl kurguladığı sorusu ele aldıktan sonra Uysal Ünalın, romanın postkolonyal açıdan bakıldığında ne tür perspektifler sunduğu üzerinde durmuştur.

Kongrenin ikinci oturumu Paderborn Üniversitesi'nden Isabelle Leitloff tarafından sunulan *“Transkulturelle Mehrfachzugehörigkeiten im deutsch-lateinamerikanischen Kontext”* başlıklı bildiri ile başladı. Isabelle Leitloff yabancılık (*Alterität*), karşılıklılık (*Reziprozität*) ve göç sonrası toplumları (*postmigrantisches Gesellschaften*) çerçevesinde savaştan kaçıp Brezilya ve İspanya'ya yerleşen Almanları ve bu durumun edebiyat ve sinemaya olan etkisini vurguladı. Flavia Castro'nun *“Deslembro”* adlı filmi ele alan Leitloff filmdeki çok dillilik durumunu, unutmak ve hatırlamak arasında kalan jenerasyonu, vatan, geri dönüş ve göç temasını transkültürel açıdan ele aldı.

“Die Bedeutung von Namen in der deutschen und türkischen Kinder- und Jugendliteratur. Eine Studie zur Onomastik” başlığını taşıyan bildirisi ile Sevinç Varhan, isimlerin edebiyattaki kullanımı hakkındaki yüksek lisans çalışmasını sundu. Michael Ende'nin *“Die unendliche Geschichte”* ve Altay Öktem'in *“Kral Kılıçbalığı”* adlı hikayesini Hendrik Birus ve Friedhelm Debus'un kuramları çerçevesinde karşılaştıran Varhan bu alanda Türkçe çalışmaların azlığını belirtti.

Reyhan Özer *“Voll krass geil Bro. Eine linguistische Analyse der Jugendsprache in Deutschland”* adlı yüksek lisans çalışmasını tanıttığı bildirisiyle kongreye katılım sağladı. Bildirisinde gençlik dilinin neden ve nasıl oluştuğu sorusu üzerinde duran Özer, gençlik dilinin yaratılmasında gençlerin kimlik bulma arayışlarının, dilin esnekliği ve kolaylığı ve ergenlikle beraber gerçekleşen bedensel ve ruhsal değişimler çerçevesinde gençlerin aidiyet arayışlarının bu alanda etkili olduğunu saptadı. Almanya'da oluşan gençlik dillerini tarihsel sıraya koyup açıklayan Reyhan Özer bu durumun söz konusu olan dönemde yaşanan sosyal ve kültürel değişimlere bağlı olarak geliştiğine değindi.

İlk günün son oturumu Yasemin Meğemisoğlu tarafından *“Gesellschaftskritik in Friedrich Dürrenmatts Der Besuch der alten Dame und in Haldun Taners Gölzerimi Kaparım Vazifemi Yaparım”* başlığını taşıyan yüksek lisans çalışmasını tanıttığı bildirisiyle başladı. Yasemin Meğemisoğlu Friedrich Dürrenmatt ve Haldun Taner'in seçili eserlerinde toplum eleştirisini eserlerden örnekler vererek açıkladı.

Günün son bildirisi Paderborn Üniversitesi'nden Farah Bouamar tarafından sunuldu. *“Islam und Gender in der maghrebischen und deutsch-türkischen Literatur”* başlıklı bildirisinde Bouamar Tahar Ben Jelloun tarafından yazılan *“Sohn ihres Vaters”* adlı roman ile Emine Sevgi Özdamar'ın seçme eserlerinden sahneleri karşılaştırdı. Ortak nokta olarak iki yazarın da Avrupa'ya göç etmiş olmasını ve İslam kültürü ile büyüdüklerini vurgulayan Bouamar, yazarların eserlerindeki kadın figürlerinin topluma ve ataerkil yaşama karşı olan savaşılarını ele aldı. Eserlerdeki hamam betimlemesi üzerinde de duran Bouamar bu betimlemelerin sadece temizlik ya da dinlenme, eğlenme alanı olarak değil, aynı zamanda cinsel eylemlere bir ortam oluşturan alanlar olarak tanımladı.

Kongrenin ikinci günü Dokuz Eylül Üniversitesi'nden Öğr. Gör. Zeynep Ateş Bozkurt'un "*Die Rolle der Literatur beim Fremdspracherwerb*" isimli bildirisi ile başladı. Türkiye'de yabancı dil derslerinde edebi eserlerin kullanımının önemine değinen Ateş Bozkurt edebi eserler sayesinde öğrencilerin okudukları dildeki kişilerin günlük yaşamları üzerine bilgi edindiklerini vurguladı. Öğr. Gör. Zeynep Ateş Bozkurt edebi eserlerin kullanımının artı ve eksi yönlerini ele aldı. Negatif yönleri olarak öğrencilerin metinlere yabancılık çektiğinden ortaya çıkan korku veya çekinceye değinen Ateş Bozkurt pozitif yönlerini ise tüm öğrencilerin eşit finansal olanaklara sahip olmadığı gerçeğine dayandırdı ve bu sebeple edebi eserlerin öğrenilen yabancı dilin kültürünü de öğrenmede önemli bir rol oynadığını saptadı. Kullanılan edebi eserlerin derse ilgiyi arttırdığını ve motivasyon kaynağı oluşturduğunu belirten Ateş Bozkurt bu sayede öğrencilerin ders anında aktifleştğini ve katılımın artacağını vurguladı.

Paderborn Üniversitesi'nden Moska Sediği "*Interkulturelles Lernen mit Fluchtliteratur*" isimli bildirisi ile günümüz edebiyatında kaçış motifini merkezi bir söylem olarak ele aldı.

İkinci günün son etkinliği olan "Leseförderung im DaF-/DaZ-Unterricht" adlı çalıştay, Paderborn Üniversitesi'nden Dr. Cornelia Zierau tarafından lisans ve yüksek lisans öğrencileriyle beraber gerçekleştirildi. Yapılan bu çalışmada yabancı dil olarak Almanca (DaF) ve ikinci dil olarak Almanca (DaZ) derslerinde uygulanan okuma yöntemleri öğrencilerle beraber çalışıldı ve metinler üzerine tartışıldı.



Genel değerlendirme sohbetiyle son bulan kongrede sunulan bildiriler, Germanistik alanında yapılan güncel çalışmalara ve söylemlere ışık tutmuş ve genç araştırmacılara da ilham vermiştir.





**DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2020/1**

Autorinnen und Autoren

Faiz **Alshehri**, Assist. Prof. Dr., King Saud University, Department of Modern Languages & Translation, Riyadh, Saudi Arabia, E-Mail: <mailto:afayez@ksu.edu.sa>, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0042>.

Behiye **Arabacıoğlu**, Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eskişehir. E-Mail: bceliker@anadolu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5868-5319>.

İnci **Aras**, Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Eskişehir, E-Mail: incikarabacak1@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7237-3901>.

Remzi **Avcı**, Dr. Öğr. Üy., Mardin Artuklu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Mardin E-Mail remzavci@gmail.com, ORCID: ID: <https://orcid.org/0000-0002-8539-9203>.

Gizem **Bahçıvan**, Yüksek Lisans Öğrenci, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İzmir. E-Mail: gizembahcivan@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4610-0416>.

Şengül **Balkaya**, Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eskişehir. E-Mail: sengulbalkaya@anadolu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0128-5103>.

Sine **Demirkıvran**, Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, E-Mail: d.sine@hotmail.com; ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-0474-3146>.

Doris **Flohr**, StR [Studienrätin a. D., Dozentin] Waldstr. 9, 31655 Stadthagen, Deutschland. E-Mail: dflohr@t-online.de, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0944-1032>.

Otto **Holzappel**, Prof. Dr., Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg i. Br., Deutschland. E-Mail: ottoholzappel@yahoo.de, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3095-1029>.

Fatma **Karaman**, Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi ABD, Muğla. E-Mail: fatmakaraman33@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0461-5593>.

Birkan **Kargı**, Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Amasya. E-Mail: birkankargi@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3242-3385>.

Melda **Keser**, Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, E-Mail: meldakeser@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0726-3535>.

Çiğdem **Kırca**, Öğr. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Samsun. E-Mail: cigdemugursalkirca@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7397-2028>.

Meryem **Nakiboğlu**, Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Aydın. E-Mail: mnakiboglu@adu.edu.tr, ORCID ID: <http://orcid.org.0000-0002-1892-1620>.

Derya **Oğuz**, Dr. Öğr. Ü., Marmara Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İstanbul. Email: deryaoguz06@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-5228-076X.

Arzu **Orhan**, Öğr. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, Almanca Öğretmenliği, Bursa. E-mail: mollaoglu@uludag.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0907-1097>.

Mukadder **Seyhan Yücel**, Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne, E-mail: mukadderyucel@hotmail.com; mukadderseyhanyucel@trakya.edu.tr; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7219-4954>.

Senem **Üstün Kaya**, Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. E-Mail: efesenem@yahoo.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6537-9769>.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

2020/1

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Doç. Dr. Cüneyt Arslan (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Anastasia Şenyıldız (Uludağ Üniversitesi)	Doç. Dr. Emra Durukan (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet Sarı (Erzurum Atatürk Üniversitesi)	Doç. Dr. Funda Kızıler-Emer (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayten Genç (Hacettepe Üniversitesi)	Doç. Dr. Handan Köksal (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Canan Şenöz-Ayata (İstanbul Üniversitesi)	Doç. Dr. Max Florian Hertsch (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemal Sakallı (Mersin Üniversitesi)	Doç. Dr. Müzeyyen Ege (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal (Hacettepe Üniversitesi)	Doç. Dr. Necdet Neydim (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Dursun Zengin (Ankara Üniversitesi)	Doç. Dr. Nihan Demiryay (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Prof. Dr. Ersel Kayaoğlu (İstanbul Üniversitesi)	Doç. Dr. Nihat Ülner (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdiñç Yücel (Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Doç. Dr. Nilgin Tanış Polat (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Faruk Yücel (Ege Üniversitesi)	Doç. Dr. Onur Bazarkaya (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Feruzan Gündoğar (Marmara Üniversitesi)	Doç. Dr. Özlem Tekin (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Handan Köksal (Trakya Üniversitesi)	Doç. Dr. Recep Ragıp Başbağı (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan Yılmaz (Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Doç. Dr. Saniye Uysal Ünal (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Hikmet Asutay (Trakya Üniversitesi)	Doç. Dr. Şahbender Çoraklı (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. İmran Karabağ (Kocaeli Üniversitesi)	Doç. Dr. Sevinç Arı (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Kadriye Öztürk (Anadolu Üniversitesi)	Doç. Dr. Yıldız Aydın (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Kuthan Kahramantürk (Dokuz Eylül Üniversitesi)	Doç. Dr. Zennube Şahin Yılmaz (Erzurum Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Mahmut Karakuş (İstanbul Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Dilek Altınkaya Nergis (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Meral Ozan (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Alper Keleş (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Metin Toprak (Kocaeli Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Birsen Sayınsoy Özunal (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Mukadder Seyhan Yücel (Trakya Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Halit Üründü (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Özdemir (Kafkas Üniversitesi)	Doç. Dr. Mutlu Er (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Nazire Akbulut (Osmangazi Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Neriman Nüzket (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Nevide Dellal Akpınar (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Özlem Gencer Çıtak (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Sergül Vural Kara (Mersin Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Rahman Akalın (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu (İstanbul Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Serap Devran (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sueda Özbent (Marmara Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Talat Fatih Uluç (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin Balcı (Marmara Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Yelda Arkan (Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Zehra Gülmüş (Anadolu Üniversitesi)	
Doç. Dr. Bülent Kırmızı (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)	

Englischredaktion

Arař. Gör. Habib Tekin (Marmara Üniversitesi)

Webmaster

Doç. Dr. İbrahim Özbakır (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

Editörler Kurulu

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Ege Üniversitesi)

Prof. Dr. Leyla Cořan (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Yasemin Balcı (Marmara Üniversitesi)

Dr. Halit Üründü (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Dr. Özlem Gencer Çıtak (Ege Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Tahsin Aktař (Bařkent Üniversitesi)

Prof. Dr. Mahmut Karakuř (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Nuran Özyer (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemal Yıldız (Marmara Üniversitesi)

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

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