



DIALOG

2024/1



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
2024/ 1

INHALTSVERZEICHNIS / CONTENTS

Vorwort || 1-2

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE/ RESEARCH ARTICLES

LITERATURWISSENSCHAFT / LITERARY STUDIES

01. „Ja, natürlich..., ich werde alles vergessen“ – Geschlechterstereotypen in der Serie *Ein guter Mensch* (2018) || **3-22**

Meryem İçin, Bochum

02. Şinasi Dikmen'in *Hurra, ich lebe in Deutschland* Adlı Eserinde Almanya'daki Türk İşçi Sınıfının Almanya'ya Yansıyan Kültürel Kimliğinin Panoraması || **23-44**

Fatma Karaman, Elazığ

03. Literarische Reflexionen von Schuld und Erinnerung: Katharina Hackers *Eine Dorfgeschichte* im Kontext ricœurscher Schuldsymbolik || **45-63**

Esra Jorkowski Berberoğlu, Istanbul

04. Genderidentität und postmigrantische Perspektive in Karosh Tahas Roman *Im Bauch der Königin* || **64-83**

Marlene Lidy, Leipzig – Onur Kemal Bazarkaya, Istanbul

05. Otokurmaca: Franz Kafka ve *Dava* || **84-97**

Emre Bekir Güven, Siirt

06. Goethe ve Devrim: Egmont Devrimci Miydi? || **98-111**

M. Sami Türk, Sakarya

07. Wolfgang Borchert'in *Draußen vor der Tür (Kapıların Dışında)* Adlı Oyununda Ekspresyonist Eğilimler || **112-131**

Nalan Saka, Denizli

08. Gudrun Pausewang'ın *Kâbus* Adlı Kısa Öyküsünde Göç ve Travma || **132-145**

Halime Yeşilyurt, Sivas

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT / EDUCATION STUDIES

09. Almancayı Türkiye’de Öğrenen Almanca Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Yabancı Dil Konuşma Deneyimleri || **146-172**

Devran Demir, Ankara

10. Hibrit Eğitim Dönemindeki Çevrimiçi Sınavların Geçerliliği ve Güvenirliği Üzerine Bir Araştırma: Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği || **173-192**

Gülezer Korkmazer, Edirne

11. Korpusbasierte Analyse zur Wortschatzvielfalt in regionalen und universellen DaF-Lehrwerken || **193-214**

Hakan Dolan, Eskişehir – Şerife Çelikkaya, Eskişehir

12. Darstellung der Pronominaladverbien in Grammatiken und Lehrwerken:

Eine korpusbasierte Studie am Beispiel der standardsprachlichen Pronominaladverbien im DaF-Unterricht || **215-237**

Selma Akol Gökteş, Edirne

13. Praktisch, aber doch nicht unproblematisch: Studentenansichten in Bezug auf Grammatiklernen im virtuellen DaF-Unterricht || **238-258**

Seval Parlakgüneş Erdoğan, Konya

ÜBERSETZUNGSWISSENSCHAFT / TRANSLATION STUDIES

14. Kulturspezifika in literarischer Übersetzung am Beispiel der deutschen Übersetzung von Julijana Matanovićs Roman *Zašto sam vam lagala* || **259-277**

Sanja Cimer Karaica, Osijek (Kroatien) – Terezija Markovinović, Osijek (Kroatien)

15. Pippi Uzunçorap Örneğiyle Çocuk Kitabı Çevirilerinde Politik Doğruluğun Önemi || **278-296**

Mihriban Şevval Topal, İzmir – Dilek Altunkaya Nergis, İzmir

ÇEVİRİ/ ÜBERSETZUNG

16. „Philipp Schwartz: Seine Beiträge zur Türkei und zu deutschen Exilanten || **297-315**

Melda Keser, Tekirdağ

(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 **EBSCO**, **ULAKBIM TR DİZİN (TÜBİTAK)**, in **SOBIAD**, in **IDEALONLINE**, in **EBSCO Publishing**, 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**.



Vorwort

Liebe Kolleginnen und Liebe Kollegen,

die Ausgabe „2024/ 1“ liegt Ihnen vor und wir freuen uns sehr, dass auch diese Ausgabe aus Beiträgen zustande gekommen ist, die aktuelle und bedeutende Themen diskutieren. Im Folgenden präsentieren wir Ihnen diese Beiträge in den folgenden Rubriken

Der Fachbereich *Literaturwissenschaft* beinhaltet acht Beiträge: Der erste Beitrag analysiert die Inszenierung von Macht und Diskriminierung in der Serie *Ein guter Mensch* (2018), speziell im Zusammenhang mit der Feminizid-Thematik, und stellt die Frage, wie Frauen und Mädchen der Gewalt entkommen können, wenn sogar die Gerechtigkeitsinstitutionen von Machtmissbrauch betroffen sind. Die zweite Studie analysiert die kulturelle Identität der türkischen Arbeiterklasse in Deutschland in Şinasi Dikmens Werken, sowie die Wahrnehmung der türkischen Auswanderer durch die deutsche Gesellschaft und die Besonderheiten der türkischen Kultur. Der dritte Aufsatz wird die Herangehensweise von Katharina Hacker an die Thematik der Schuld in ihrem Werk *Eine Dorfgeschichte* analysiert. Der Fokus liegt dabei auf der Interpretation im Kontext von Paul Ricœurs Arbeitshypothesen über das Phänomen der Schuld. Der vierte Beitrag thematisiert die Erzählung von Karosh Tahas Roman *Im Bauch der Königin* (2020), in der die Genderidentitäten der kurdischstämmigen Jugendlichen Amal und Raffiq eine zentrale Rolle spielen und die postmigrantische Gesellschaft sowie deren Herausforderungen, insbesondere im Kontext von Sprache und Identität, reflektiert werden. Die fünfte Studie untersucht das Konzept der „Autofiktion“ als Reaktion auf die verschwimmende Grenze zwischen Realität und Fiktion im 20. Jahrhundert, indem er am Beispiel von Franz Kafkas Roman *Der Prozess* zeigt, wie der Autor persönliche Erfahrungen in das Werk integrierte, um Autofiktion aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Der sechste Artikel wird Goethes Haltung zur Revolution näher in Betracht ziehen, insbesondere zur Französischen Revolution, und zeigt anhand seines Stücks *Egmont* die etymologische Entwicklung des Revolution-Begriffs sowie deren Auswirkungen. Die siebte Studie analysiert das Theaterstück *Draußen vor der Tür* von Wolfgang Borchert im Kontext des expressionistischen Theateransatzes und untersucht die Reflexion des deutschen Expressionismus in Nachkriegsstücken, wobei sie die psychologischen Auswirkungen des Krieges auf den Einzelnen und die Gesellschaft herausstellt und die Möglichkeit einer Lesart als expressionistisches Werk diskutiert. Der letzte Artikel dieser Kategorie versucht, die Auswirkungen von Migration auf die

psychische Gesundheit, insbesondere von Kindern, am Beispiel von Gudrun Pausewangs Werk *Alptraum* im Kontext von Migration und Trauma zu analysieren.

Die Rubrik *Erziehungswissenschaft* ist mit fünf Artikeln vertreten: Der erste Artikel beabsichtigt, die mündlichen Deutschspracherfahrungen von türkischen Deutschlehramtsstudierenden als Nicht-Muttersprachler mittels Einzelinterviews zu erforschen und die Ergebnisse unter verschiedenen Themen zu analysieren. Der zweite Beitrag untersucht die Anwendungen, die von Studierenden der Fremdsprachenschule der Trakya Universität während des Hybridunterrichts verwendet werden, um potenzielle Unregelmäßigkeiten bei Online-Prüfungen aufzudecken, und schlägt Maßnahmen zur Verbesserung der Validität und Zuverlässigkeit solcher Prüfungen vor. Der dritte Aufsatz setzt sich das Ziel, die Häufigkeit und Verteilung von Wörtern in DaF-Lehrwerken, um Trends zur Verbesserung des Wortschatzes im Sprachunterricht zu identifizieren. Der vierte Beitrag bezweckt die Verwendung von Pronominaladverbien in DaF-Lehrmaterialien für türkischsprachige Lernende und fordert eine einheitliche Behandlung dieser Strukturen im Unterricht zu analysieren. Der letzte Beitrag möchte die Auffassungen von Deutschlehramtsstudierenden zum Grammatiklernen im Fernunterricht untersuchen und stellt fest, dass die Mehrheit negative Ansichten über diesen Lernprozess hat.

Zwei Artikel sind dem Bereich *Übersetzungswissenschaft* zugeordnet: Im ersten Beitrag dieser Kategorie werden kulturspezifische Begriffe und Übersetzungsstrategien in den ersten drei Kapiteln des kroatischen Romans *Zašto sam vam lagala* (1997) von Julijana Matanović und seiner Übersetzung ins Deutsche (2000) von Barbara Antkowiak analysiert. Der zweite Beitrag möchte aufzeigen, inwiefern der Übersetzer den Begriff „politische Korrektheit“ unter Berücksichtigung der Bedeutung der Übersetzungsausbildung umfassender handhaben kann, um Texte zu erstellen, die keine ausgrenzenden Elemente für Kinder enthalten, und um darzulegen, wie wichtig politische Korrektheit für eine nachhaltige Bildung ist.

Neben den Aufsätzen wird diese Ausgabe mit einer Übersetzung bereichert: Die Übersetzung „Philipp Schwartz: Seine Beiträge zur Türkei und zu deutschen Exilanten“ wird die bedeutenden Leistungen von Schwartz, der während des Nationalsozialismus eine zentrale Rolle als rettender Akteur spielte, den Leser vorstellen.

Abschließend möchten wir allen Kolleginnen und Kollegen, die an dieser vorliegenden Ausgabe mitgewirkt haben, unseren herzlichen Dank aussprechen. Wir möchten Sie zudem auf den Redaktionsschluss für die nächste Nummer der Zeitschrift Mitte Oktober 2024 aufmerksam machen. Ihnen allen wünschen wir einen erholsamen und gesunden Sommer.

Izmir, im Juni 2024

Prof. Dr. Mehmet Tahir ÖNCÜ

(Im Namen der EditorInnen)

„Ja, natürlich..., ich werde alles vergessen“ – Geschlechterstereotypen in der Serie *Ein guter Mensch* (2018)

Meryem İçin , Bochum

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1499367>



Abstract (Deutsch)

Sprache ist Macht. Sie dient u.a. zur Konstruktion und Zuweisung von historischen Kategorien, die eine Überlegenheit oder Unterlegenheit zwischen Subjekten mit sich bringt. Das soziale Geschlecht gehört zu diesen Kategorien. Inwiefern Sprache diskursiv zur Inszenierung von Macht und Ohnmacht dient, soll am Beispiel der Feminizid-Thematik in der türkischen Serie *Ein guter Mensch* aufgegriffen werden. Die Inszenierung von Diskriminierungsmustern wird durch Rückgriff auf gängige Adressierungsanalysen und unter Berücksichtigung von Theorien zur Anerkennung von Identitäten an exemplarischen Szenen herausgearbeitet.

Ein Ex-Beamter will ein sexuell motiviertes Kollektivverbrechen eines Dorfes an einem minderjährigen Mädchen und das metaphorische Gefängnis der Ohnmacht der Opfer, die sexualisierte Gewalt erfahren, anprangern und bedient sich dabei krimineller Energie. Das Hauptmotiv der Serie, die Feminizidthematik wird anhand postkolonialer Ansätze interpretiert. Das Narrativ dreht sich hier um die Frage: Wie kann eine Frau oder ein Mädchen dieses Gefängnis durchbrechen, wenn zentrale Organe, die der Gerechtigkeit im weitesten Sinne dienen sollen, ebenfalls von diesem Machtmissbrauch betroffen sind. In Anlehnung an die These von Spivak in „Can the subaltern speak“ wird auf die Versprachlichungen von Ungleichheiten Bezug genommen.

Schlüsselwörter: *Feminizide, Postkolonialismus, Erinnerung, Demenz, Identität.*

Abstract (English)

“Yes, of course..., I’ll forget everything” – gender stereotypes in the series *Şahsiyet* (2018)

Language is power. It serves, among other things, to construct and assign historical categories that entail superiority or inferiority between subjects. Social gender is one of these categories. The extent to which language is used discursively to create power and powerlessness will be picked out as a central theme using the example of the femicide topic in the Turkish series *Şahsiyet*. The delineation of gender-related forms of discrimination are elaborated with reference to current theories of interactionism and recognition.

An ex-official wants to denounce a sexually motivated collective crime committed by a village against an underage girl and the metaphorical prison of powerlessness of victims who experience sexualized violence, using himself criminal energy. The main motive of the series, the femicide theme, is interpreted considering postcolonial approaches. The narrative here revolves around the question: How can a woman or a girl break through this prison when central organs that are supposed to serve justice in the broadest

sense are also affected by this abuse of power? Following Spivak's thesis in "Can the subaltern speak", reference is made to linguistics of inequalities.

Keywords: *femicide, postcolonialism, memory, dementia, identity.*

EXTENDED ABSTRACT

The 2018 Turkish crime series *Şahsiyet* – written by Hakan Günday, directed by Onur Saylak – is the first Turkish production broadcasted in German. How can a diagnosis that heralds the erasure of a person's memories and identity also be a sign of redemption in the psychological sense? Are our memories what make us who we are? And if so, how free is a person without recourse to memory? This central question in terms of ethics is the starting point of the plot. The series is about a retired court clerk Agah Beyoğlu (played by Haluk Bilginer) who shortly after being diagnosed with advanced dementia, wants to fulfill one last task in life before his memories completely disappear: Kambura – a whole village of people raped a little girl (Reyhan) for years and ultimately drove her to suicide. As secretary in the court, the deceased girl's grandmother hands him a diary from which all the names of the perpetrators emerge, including those of his superiors. Between powerlessness and fear of conscience, Agah Beyoğlu suffers for years from the lack of justice, which he now wants to restore, because he will forget everything. Thus, forgetting here is not just a loss of identity, but a long-awaited blessing: the freedom from one's own conscience to do the “right” wrong thing. The question of whether we are the masters or slaves of our memories is always at the heart of the plot. In a series of mysterious murders, the Turkish press reports on the country's first and most wanted serial killer. On the foreheads of the corpses, Beyoğlu leaves messages to a single person, the only female police officer Nevra Elmas (played by Cansu Dere) from the Homicide Department. Nevra Elmas, who as a police officer is in turn the target of misogynistic discrimination, not only gets a chance to prove herself professionally through these messages, but also to come to terms with her deeply buried past in the same village (Kambura), as she herself experienced the traumatic experience of rape and repressed it over the years as a self-protection mechanism. The delineation of gender-related forms of discrimination are elaborated with reference to current theories of interactionism and recognition. The main motive of the series, the femicide theme, is interpreted considering postcolonial approaches. Beyoğlu deliberately hands over to Elmas the task of acting as the mouthpiece of the victim through messages. Despite his empathy and compassion, Beyoğlu cannot understand the victim, as Spivak has already said, because he cannot experience the same feeling of discrimination and powerlessness on his own skin, primarily because of his gender and social background. True to this realization, it is not the serial killer himself who speaks in the messages to Nevra Elmas but quotes the victim verbatim from the diary: “Nevra understands me”, because they have “a secret”: both suffered the same traumatic experience of rape and lack of support.

The narrative here revolves around the question: How can a woman or a girl break through this prison when central organs that are supposed to serve justice in the broadest sense are also affected by this abuse of power? Following Spivak's thesis in “Can the subaltern speak”, reference is made to linguistics of inequalities. As a possible solution, verbalization through language and writing is shown here: writing instead of silence. In second place there is a metaphorical level: the vigilante justice, which was carried out several times by Nevra at the end, shows the symbolic dimension of the verbalization: The violence here functions as a metaphorical manifestation of memories. Ironically, the act of killing serves here as medium to create life. It serves to restore the repressed memories associated with silence, forgetting, suppression, submission, acceptance, or resignation. At the same time, it is the absolute form of identity formation and the deconstructions of socially constructed identity attributions, as it is often treated in literary texts of the second half of the last century in particular, also in the context of discrimination and otherness.

Einstieg: Die Relevanz dekonstruktiver Gendernarrative

Ein Vater und sein Sohn wurden in einen Autounfall verwickelt, bei dem der Vater starb und der Sohn schwer verletzt wurde. Der Vater wurde am Unfallort für tot erklärt und sein Leichnam ins örtliche Leichenschauhaus gebracht. Der Sohn wurde mit einem Unfallwagen ins nächste Krankenhaus transportiert und sofort in den Operationssaal der Notfallabteilung gerollt. Es wurde ein Mitglied des Chirurgenteams gerufen. Als es eintraf und den Patienten sah, rief es aus: »Oh Gott, das ist mein Sohn!« Haben Sie eine Erklärung dafür? (Jonas / Stroebe / Hewstone 1990: 115)

Kategorisierungen mittels Generalisierungen sind für Menschen dahingehend funktional, als diese uns vor einer Art kognitiven Überladung schützen und eine im Sinne der Heuristik vereinfachte, in Teilen vorhersehbare und kontrollierbare Wahrnehmung der Welt ermöglichen (Jonas / Stroebe / Hewstone 1990: 115). In diesem Kontext werden Stereotype als eine „kognitive Struktur, die unser Wissen, unsere Überzeugungen und Erwartungen über eine soziale Gruppe von Menschen enthält“ (Jonas / Stroebe / Hewstone 1990: 115) erst dann problematisiert und negativ konnotiert, wenn wir im Rahmen der sozialen Kognition nicht bereit sind, diesen automatisierten Stereotypaktivierungen entgegenzuwirken. Die im letzten Jahrzehnt des vergangenen Jahrhunderts publizierten Arbeiten zeigen den Zusammenhang zwischen der persönlichen Motivation und der Herausforderung, automatisiert hervorgerufene inkonsistente Informationen bzw. Primes erfolgreich zu dekonstruieren (Jonas / Stroebe / Hewstone 1990: 115). Zu dem oben aufgeführten „Rätsel“ wird seitens der Autoren vermerkt, dass 40 % der Studierenden die Lösung nicht finden bzw. zu kognitiv komplexen und abwegigen Lösungsvorschlägen kamen. Diese Befragung ist über 30 Jahre her. Der Stereotyp ist hier die Annahme, dass Chirurgen „männlich“ sind. Im Deutschen wird zusätzlich durch die Vermeidung des generischen Femininums der Lösungsweg erschwert. Um am Beispiel des grammatikalischen Geschlechts zu bleiben: in romanischen Sprachen gibt es zwei grammatische Geschlechter und bei der Bezeichnung von Gruppen, in denen mindestens ein Mann beiwohnt, wird der männliche Artikel verwendet und die veränderbaren Substantive und Eigenschaftswörter dem männlichen Geschlecht gemäß angeglichen. Im Türkischen gibt es hingegen weder Artikel noch genderbezogene Pronomen oder Adjektivangleichungen. Einen genderneutralen Text im Türkischen zu schreiben ist insofern im Vergleich zum Deutschen sprachökonomisch und leser*innenfreundlich. Die türkische Sprache ist aber aufgrund dessen nicht insgesamt genderneutral. Denn die wenigen genderbezogenen Substantive, wie Mann, Frau, Onkel, Tante etc. haben kontextbezogenen Mehrfachkonnotationen und können ebenfalls zur despektierlichen Verwendung von genderkonnotierten Stereotypen instrumentalisiert werden. Eine Hervorbringung von Geschlechterkategorien ist unabhängig von den Eigenheiten der oben aufgezählten Sprachen insofern gleichermaßen gegeben. Erst die bewusste Verwendung einer gendersensiblen Sprache legt die Instrumentalisierung und den Missbrauch von geschlechterspezifischen Stereotypisierungen offen.

Sprache ist folglich Macht. Sie dient u.a. zur Konstruktion und Zuweisung von historischen Kategorien, die eine Überlegenheit oder Unterlegenheit zwischen Subjekten mit sich bringt. Das soziale Geschlecht gehört zu diesen Kategorien, welche durch soziale

Praxis und hierbei auch durch Sprache, kurzum durch das Abbild eines abermals sozial konstruierten Konstrukts namens Kultur, hervorgebracht werden. Inwiefern Sprache diskursiv zur Inszenierung von Macht und Ohnmacht dient, wie durch Sprache Formen der Adressierung möglich werden, die im Negativfall zur genderbezogenen Diskriminierung durch Machtmissbrauch führen können, soll am Beispiel der Feminizid-Thematik in der türkischen Serie *Ein guter Mensch* aufgegriffen werden. Inwiefern Morde, die aus frauenfeindlichen Motiven begangen werden, unmittelbar mit manifesten Mechanismen von Machtdiskursen einhergehen und wie diese durch Sprache erzeugt und in Form von diskriminierenden, hier frauenfeindlichen Stereotypisierungen bzw. Stigmatisierungen hervorgebracht werden, soll anhand der Analyse deutlich werden.

Theoretische Grundlage: Von der Anerkennung und Adressierung

Die zum Ende des vergangenen Jahrhunderts entstandenen poststrukturalistische Theorien zeigen auf, dass Menschen erst durch soziale Praktiken zu Subjekten gemacht werden, d. h. die Art, wie wir uns definieren, ist die Folge dessen, wie wir als einzelne Individuen auf diese Konstituierungsmechanismen – Foucault spricht hier von historisch erzwungenen Codes – reagieren, ob bzw. welche dieser vorgefertigten Kategorien wir annehmen, welche wir ablehnen. Judith Butler spricht in diesem Zusammenhang von Adressierung und Re-Adressierung und meint damit den Umstand, dass jedes Subjekt von anderen

[...] im Kontext eines aufgerufenen Ordnungszusammenhangs positioniert, identifiziert und insofern performativ als Jemand hervorgebracht wird; zugleich ist das im Konzept der ›Adressierung‹ implizierte performative Verständnis von Subjektivierung auch davon abhängig, wie die Angesprochene die Ansprache aufnimmt und sich selbst zu dieser Positionierung verhält. (Ricken / Rose / Otzen / Kuhlmann 2023: 8)

Butler verdeutlicht den performativen Charakter der Adressierung im Kontext des Geschlechts mit dem Beispiel von verbalisierten Sprechakten, etwa der Ausruf der Hebamme „Es ist ein Mädchen“. Der Inhalt dieser Adressierung bezieht sich nicht nur auf die biologische Natur des geborenen Kindes, sondern beinhaltet sämtliche Codes, die mit dem sozial erzeugten Bild des Mädchens einhergehen, u.a. Interessen, Kleidung, Sprache, Stimme, Bewegung, sexuelle Orientierung sowie Merkmale, die das Mädchen von einem Jungen physisch abgrenzen „sollen“: lange Haare, wenig Körperbehaarung, gebärfähig, etc. Erst die Antwort des Mädchens auf diese vorgegebenen Codes, Butler spricht hier von Re-Adressierung, bestimmt, welches dieser Merkmale die Geschlechteridentität in diesem Fall ausmacht. Den performativen Charakter dieser Adressierungs- und Re-Adressierungsfolge bestimmen vorrangig sprachliche Handlungen, sodass interaktionstheoretische Arbeiten, darauf abzielen durch adressierungsbezogene Fragekategorien wertneutral Anerkennung- und Subjektivierungsprozesse zu verstehen (Ricken / Rose / Otzen / Kuhlmann 2023: 23-24). Die in Anlehnung an Axel Honneths Theorie zur Anerkennung weiterentwickelte Adressierungsanalyse hat zum Gegenstand, Anerkennung nicht nur in einer philosophisch-ethischen Dimension zu definieren, die zwischenmenschliche

Beziehungen offenlegt, sondern insbesondere die Selbstkonstituierung als Subjekt berücksichtigt (Ricken / Rose / Otzen / Kuhlmann 2023: 7):

[...] dass ›Anerkennung‹ zu kurz und zu eng verstanden wird, wenn sie bloß als ›Wertschätzung‹ und positive ›Bestätigung‹ in den Blick kommt; gerade die dringend erforderliche Aufmerksamkeit für die performativen Aspekte des Anerkennungsgeschehens verweisen auf den vielfach ambivalenten, eben auch machtformigen Charakter der Anerkennung und zwingen dazu, sie weniger normativ, weniger dichotomisch und insofern auch weniger linear und statisch zu konzipieren. Entsprechend verstehen wir ›Anerkennung‹ als eine grundlegende – und insofern auch pädagogisch hoch relevante – Struktur jeglicher menschlicher Interaktion und schlagen vor, diese Grundstruktur mit ›Adressierung‹ analytisch zu fassen und durch die Verknüpfung mit subjektivierungstheoretischen Perspektiven auch empirisch anchlussfähig zu machen. (Ricken / Rose / Otzen / Kuhlmann 2023: 22-23)

Zur ausführlichen Erläuterung der Problematik des Anerkennungsbegriffs, wie sie bei Honneth verstanden wird, sei auf einschlägige Studien verwiesen (Ricken / Rose / Otzen / Kuhlmann 2023: 22-23). Für die Analyse der Geschlechterstereotypen mit Hilfe der Adressierungsanalyse wird an dieser Stelle genügen, die Dekonstruktion der Honnethschen Deutung des Anerkennungsbegriffs als absolute Wertschätzung mit folgender Begründung von Jessica Benjamin zu untermauern. In einer ihrer anerkennungstheoretischen Arbeiten, macht sie auf den Umstand aufmerksam,

dass Anerkennung dann wertlos ist, wenn sie bloß zentrische Spiegelung des Selbst im Anderen ist: Es geht dem Selbst nicht darum, bloß anerkannt zu werden, sondern auch von jemandem anerkannt zu werden, der sich als unabhängig, als eigen erweist; wenn das Kind aber – so Benjamin – immer alles bekommt, was es will, dann kann es projizierte und realistische Andere nicht unterscheiden – und muss die Situation seiner umfassenden Wunscherfüllung durch den Anderen letztlich doch als Verlassensein interpretieren (vgl. Benjamin 1990: S. 37). (Ricken / Rose / Otzen / Kuhlmann 2023: 31)

Anders als die Definition von Honneth und die seit dem 18. Jahrhundert gängigen Begriffsbestimmungen, auf die Honneths Überlegungen fußen, wird in den subjekttheoretischen Diskussionen disziplinübergreifend festgehalten, dass Anerkennung ohne einen positiv besetzten normativen Bezug bzw. der Konnotation einer Wertschätzung eine elementare Rolle bei der Subjektkonstituierung spielt und mit mehrdimensionalen Machtverhältnissen einhergeht. M. a. W. Anerkennung ist auch gegeben, wenn das anerkannte Subjekt durchweg negierend bestätigt wird. Erst das komplette Ausbleiben einer Anerkennung bzw. die Ignoranz der Existenz eines Subjekts bringt bei der Selbstkonstituierung ontologisch definierte Probleme des zu anerkennenden Subjekts mit sich. Anerkennung ist hier somit das „gesehen werden“, und weniger eine normativ beladene, positive Wertschätzung. Die theoretischen Prämissen hierzu werden im Folgenden unter Berücksichtigung des Geschlechts bzw. der Subjektkonstituierung durch Geschlechtszuordnungen veranschaulicht und mit Hilfe der bestehenden Arbeiten zur Analyse von Adressierungs- und Re-Adressierungssequenzen am Beispiel der türkischen Serie *Ein guter Mensch* zum Feminizid-Thema erarbeitet (vgl. Ricken / Rose / Otzen / Kuhlmann 2023: 7-24).

Im Folgenden werden der Inhalt und die zentralen Figuren vorgestellt. In einem zweiten Schritt erfolgt sodann die Analyse der Geschlechteridentität der Protagonistin

anhand einer Adressierungsanalyse, aus der deutlich hervorgehen wird, wie Geschlechter, hier insbesondere Frauen, sozial „gemacht“ werden. Dabei sei angemerkt, dass die Serie eine ganze Reihe von dekonstruktiven Geschlechteridentitäten beinhaltet. So wurden bei der Datenauswahl nur exemplarische Sequenzen ausgewählt. Die Ausgangsfrage lautet hierbei, wie die Hervorbringung von „Frauen“ in einer von Männern dominierten Welt erfolgt. Hierfür werden zunächst anhand der ausgewählten Sequenzen die Adressierungsinhalte zusammengefasst und anschließend analysiert, welche normativen Ordnungen bzw. Imperative hinsichtlich der Geschlechterzuordnungen formuliert werden und wie die adressierten Subjekte sich im Hinblick darauf selbst positionieren.

Gegenstand der Serie: *Ein guter Mensch*

Die Kriminalserie *Ein guter Mensch* besteht aus einer Staffel mit 12 Folgen und wurde erstmals 2018 über die Video-on-Demand Plattform *puhutv* veröffentlicht.

Inhaltlich geht es in der Serie um einen Serienmörder im frühen Stadium seiner Alzheimer-Diagnose: Agâh Beyoglu (gespielt von Haluk Bilginer). Die Bedeutung seines Vornamens sagt viel zu seiner Rolle in der Diegese aus: Agâh, der Wissende, der Vertraute. In seiner Karriere als Gerichtsschreiber wurde er in einer kleinen Provinz namens Kambura einem – vor seiner Ankunft – kollektiv begangenen Verbrechen an einem 14-jährigen Mädchen namens Reyhan durch eine schriftliche Überlieferung Zeuge. Als die legitimen Wege der Gerechtigkeitsfindung ausgeschlossen waren, versuchte Agâh es trotz moralischen Dilemmas mehrmals mit Selbstjustiz, blieb dabei jedoch erfolglos. Kurz nach der Alzheimer-Diagnose, die er von seinen Mitmenschen geheim hält, erkennt er durch die beiläufige Bemerkung eines Freundes zum schuldfreien Zustand der Trunkenheit (Episode; 30:25-32:44) einen Ausweg aus seinem persönlichen Dilemma, Reyhan zu rächen, wie im untenstehenden Monolog von Agâh ersichtlich wird:

[Agâh spricht]: Für immer vergessen können...sogar vergessen, dass man vergisst. Ja natürlich, ich werde alles vergessen und mich an nichts mehr erinnern, [nimmt zwei Gläser, um auf sich selbst anzustoßen] ...auf Agâh. (Episode 1; 32:44).

Durch seine Krankheit sieht er die Möglichkeit, die von ihm langersehnte Selbstjustiz zu vollziehen. In einem seiner nicht vermieteten Apartments, wo er seit dem Tod seiner Frau und der Auswanderung seiner Tochter nach Australien heimlich Pläne für die Hinrichtung der verantwortlichen Täter schmiedet, organisiert er die Morde penibel und tötet mal ohne Camouflage, mal – in Gedenken an seinen Kater Münir, der verstorben war, weil Agâh vergaß ihn zu füttern – in einem Katzenkostüm, jene Männer, die im Tagebuch von Reyhan als Vergewaltiger aufgezählt werden. Seine einzige potenzielle Adressatin bei seiner selbst definierten Gerechtigkeitsfindung ist die Polizistin Nevra Elmas (gespielt von Cansu Dere), die neben Reyhan ebenfalls Zeuge und Opfer von Vergewaltigung war, alles jedoch als eine Art Überlebens- bzw. Selbstschutzmechanismus vergaß. Die Aufgabe von Agâh besteht darin, Nevras Erinnerungen zurückzubringen, bevor seine verloren gehen: Nach jedem Mord hinterlässt der Serienmörder Agâh an Nevra mit einem Etikettierer erstellte Ausschnitte aus dem Tagebuch des verstorbenen Opfers Reyhan, die anfänglich als verschlüsselte poetische Botschaften erscheinen, bis Nevra versteht, dass

jemand, der sie kennt, sie direkt adressiert. Durch diese auf der Stirn der getöteten Männer hinterlassenen Zitate inszeniert Agâh ein übertragenes Sprichwort zur Stigmatisierung somit wörtlich: die Scham bzw. Schuld begleitet den Menschen wie ein Fleck auf der Stirn (tr. *utancını alnıda leke olarak taşımak*). Der Bezug zwischen Unehre und Stigma ist auch der ursprünglichen Bedeutung des letzteren inhärent, wie Goffman über Stigma und soziale Identität schreibt:

Die Griechen, die offenbar viel für Anschauungshilfen übrig hatten, schufen den Begriff Stigma als Verweis auf körperliche Zeichen, die dazu bestimmt waren, etwas Ungewöhnliches oder Schlechtes über den moralischen Zustand des Zeichenträgers zu offenbaren. Die Zeichen wurden in den Körper geschnitten oder gebrannt und taten öffentlich kund, daß der Träger ein Sklave, ein Verbrecher oder ein Verräter war – eine gebrandmarkte, rituell für unrein erklärte Person, die gemieden werden sollte, vor allem auf öffentlichen Plätzen (Goffmann 2003: 4).

Dass die theoretisch perfekte und mit symbolischen Botschaften inszenierte Planung einer Serie von Morden in der Praxis gerade durch den eigentlichen Legitimationsgrund seiner Verbrechen, nämlich die Demenz, mehrfach durchkreuzt wird, zeigt auf eine plakative Weise, wie schwierig die Kontrolle von kognitiven Verarbeitungsprozessen ist. Somit wird das Bild der Alzheimer-Demenz als Freund und Feind von Agâh neben vielen metaphergeladenen Szenen in der Serie zu einem der Hauptaspekte, die der Drehbuchautor Hakan Günday unter dem Stichpunkt der Erinnerungskontrolle wie folgt pointiert: „Wir vergessen sehr schnell. Als Gesellschaft, als Wertegesellschaft. Und wir nehmen manche Dinge hin, als seien sie nie zuvor geschehen. [...] Wenn den Menschen heute ausmacht, was er noch erinnert und was er bereits vergessen hat, dann lautet die Frage: Wer kontrolliert unser Gedächtnis? Die Gesellschaft, in der wir leben? Der Staat, der diese Gesellschaft führt? Die Medien? Oder sind wir das?“ (Günday / Ard 2022: Mediathek). Plädiert wird hier, wie weiter unten genauer ausgeführt wird, sozial konstruierte Stereotypen und die Verharmlosung von Stigmatisierung und Diskriminierung unentwegt zu hinterfragen. Am Beispiel der Kinderehe verdeutlicht Günday die Tatsache, dass Menschen dazu fähig sind, auch tief abgründige Grausamkeiten zu normalisieren. Um Diskriminierungen jeder Art entgegenwirken zu können, besteht die Aufgabe darin, die Stimme dagegen zu erheben – schweren menschenverachtenden Handlungen, bis hin zu latenten Formen der Stereotypisierungen und Stigmatisierungen: „Wenn Sie einer Kinderehe nicht so begegnen, als sei es die erste auf diesem Planeten, vollzogene Kinderehen, dann ist das ein Problem.“ (Günday / Ard 2022: Mediathek).¹

Im folgenden Analyseteil wird am Beispiel der Inszenierung von Nevra der Frage nachgegangen, wie Geschlechterstereotypen reproduziert werden. Die Offenlegung von Vergeschlechtlichungsprozessen in Form von Hervorbringung und Dekonstruktion von Stereotypen wird in der Serie breit gefächert thematisiert: „traditionelle“ Frauen- und Männerbilder werden gemacht und dekonstruiert. Dabei wird einer breiten marginalisierten Gruppe eine „Stimme“ gegeben, wie etwa bei der Dekonstruktion der

¹ Ebd. vgl. auch Feminizidforschungen zur Tabuisierung und Marginalisierung von Versprachlichungen sexualisierter Gewalt: z. B. Nenadovic (2023): *Zwischen Schweigen und Sprechen*, S. 15-25.

Geschlechteridentität von Queer-Personen oder Burka-Trägerinnen. Das Thema der Altersdiskriminierung wird genauso berücksichtigt wie die psychologische Auseinandersetzung jugendlicher mit hasserfüllten Geschlechterstereotypisierungen. Bei der Dekonstruktion von Geschlechterstigmata geht es dabei immer um die stigmatisierten Subjekte selbst: Ob eine Bemerkung für das Subjekt entfremdend und beleidigend ist, bestimmt die adressierte Person und nicht der / die Sprecher*in. Die Re-Adressierung des Subjekts ist insofern elementar für eine nicht-fremdgesteuerte Identitätskonstitution. Unter Berücksichtigung der Bandbreite der Daten im Hinblick auf die Hervorbringung und Dekonstruktion von Geschlechterstereotypisierungen in der Serie *Der gute Mensch*, wird dabei den untenstehenden Fragen als zentrales Analyseinstrument nachgegangen:

1. Mit welchen Stereotypen wird Nevra in Bezug auf ihr Geschlecht und ihren ausgeführten Beruf in einer Männerdomäne adressiert?
2. Wie reagiert Nevra auf Formen der marginalisierenden, stigmatisierenden, diskriminierenden Zuschreibungshaltungen in Bezug auf ihre Person?
3. Welche Wege der Dekonstruktion erlauben Nevra, soziale Praktiken aktiv zu hinterfragen und hergestellte Geschlechteridentitäten zu reflektieren?

Adressierungsanalyse

I. Nevra ist kein Mann

Die erste Szene, in der Bezug auf Nevra genommen wird, ist die Toilettenszene in der ersten Episode (11:36-13:17): Zwei Arbeitskollegen von Nevra, Firuz und Sefa, unterhalten sich in der Toilette über Nevra, während Nevra das gesamte Gespräch im angrenzenden Damen-WC durch den Lüftungsschacht unfreiwillig mithören kann. Somit wird sie indirekt adressiert. Auf der reinen Beschreibungsebene wird erkennbar, dass es sich bei Nevra um eine junge, attraktive Frau handelt. Obwohl Nevra sich selbst als idealistische Polizistin definiert, scheint sie im Verhältnis zu ihrem Idealismus keine entsprechende Freude nach Außen aufbringen zu können: Obwohl sie auf der Arbeit ist, hat sie sich die Toilette als Zufluchtsort ausgewählt. Sie sitzt angezogen auf einem zugeklappten Toilettendeckel. Ihr Blick nach oben zeigt auch bei nicht Beachtung des Kontextes eine Art Hilfeschrei. Bei Berücksichtigung des Umstandes, dass sie trotz Bemühungen, vor ihrem Alltag zu fliehen, diesem abermals begegnet, machen ihre Körpersprache mit dem weit erhobenen Kopf nach oben als ein verzweifelt Flehen gen Himmel und ein noch mit Mühe verbundenes Ausharren in ihrer Einsamkeit deutlich. Als einzige Frau in einer Mordkommission mit über 140 Mitarbeitern wird Nevra trotz ihres Idealismus und Eifers Opfer von Mobbing und sexistischer Diskriminierung.

Die Bedeutung ihres Namens ist für die Fremdzuschreibungen, die sie erfährt, nicht unerheblich. Er bedeutet „leuchtend“, „glänzend“ oder „weiße Blume“. Auch ihr Nachname Elmas (dt. *Diamant*) weist auf Licht, Glanz und Vollkommenheit hin. Ihre männlichen Kollegen beklagen den Umstand, dass sie aufgrund ihres Geschlechts bevorzugt behandelt wird und trotz fehlender Kompetenzen im Rampenlicht steht. Nevra ist Mitte dreißig, und single. Nach langjährigem Studium und erfolgsversprechenden

Berufschancen in der Wirtschaft schlägt sie die Karriere bei der Polizei ein. Doch Firuz sieht in Nevra lediglich ein Vorzeigeobjekt seiner Vorgesetzten, die Nevra zur Quotenerfüllung und als Marketinggesicht des Morddezernats benutzen. Fachliche Kompetenzen werden ihr abgesprochen und stattdessen Stereotypisierungen wie „Es kommt mir so vor, als wäre sie vom Himmel gefallen.“ zur Sprache gebracht. Auf die Äußerung von Sefa, dass Firuz damit „positive Diskriminierung“ betreibe, entgegnet Firuz mit der Bemerkung: „Da draußen gibt es so viele hervorragende Männer, aber die mussten sich ja *unbedingt* mit Nevra schmücken. Es heißt immer Nevra, Nevra, Nevra.“. Dass Firuz in seinen Äußerungen mehr als Verachtung, Furcht vor Nevra und ihrem Potenzial ausdrückt, bemerkt anfangs auch Sefa, wenn dieser sagt: „Man könnte glauben, du bist neidisch auf sie? Hab ich recht?“. Die dreifache Wiederholung ihres Namens wirkt nahezu wie eine Anrufung und ergänzt Firuz' Stereotyp der vom Himmel gefallenen Frau. Kurzum wird Nevra im Sinne der Adressierungsmechanismen anerkannt. Nevra werden hier genderbezogene Stereotypen, etwa körperliche und mentale Schwächen, fehlende Professionalität und unzureichende Kompetenzen zugeschrieben. Die Inhalte der Adressierung beinhalten neben frauenverachtenden Stigmatisierungen, hasserfüllte sexistische Beleidigungen. Der despektierliche Ton und der Wunsch, dass Nevra als Polizistin durch ein ihrer Natur zugeschriebenes Versagen schnell ausscheide und vor ihrem Abtritt jedoch abermals die ihrer Natur zugeschriebenen Aufgabe getreu, beide Sprecher sexuell befriedigen solle, zeigt die misogynen Grundhaltung beider Sprecher:

[Nevra steht vor dem Spiegel]

Firuz: Was soll 'n der Quatsch? Stell Dir mal vor, wir hätten einen Einsatz mit Nevra. Würdest du dich auf sie verlassen? Hmmm? Vertraust du ihr?

Sefa: Also ich hätt' schon lieber 'nen Mann mit 'ner Knarre neben mir. Da würd' ich mich wohler fühlen. Da wüsste ich wenigstens, was er tut. [Nevra trägt Lippenstift auf]

Firuz: Da hast du es. Genau das mein' ich.

[Nevra sieht sich im Spiegel nicht mehr an, senkt den Kopf leicht nach unten]

Sefa: Ach fuck, die soll sich verpissen. [Pause] Aber vorher sollten wir ihre Pussi ficken.

Nevra schaut nach oben zum Lüftungsschacht]

Firuz: Unbedingt. Wenn's ihr keine Umstände macht. (11:36-13:17)

Die Re-Adressierung von Nevra auf den von Firuz geäußerten Unmut erfolgt hier weder durch verbalen Widerspruch noch durch Akzeptanz von dessen, was er in Nevra sieht. Nevra ist zwar allein auf der Toilette, sie antwortet auf die Beleidigungen auch nicht non-verbal. Nevras stumme Resignation wird durch die reduzierte Mimik verstärkt. Sie steht vor dem Spiegel und versucht der Person, die sie sieht, keine Emotionen offenzulegen. Die Leerstelle in dieser Szene erlaubt die Paralisierung Nevras auch als konditionierte Reaktion auf offensichtlich nicht selten erlebte Hassäußerungen zu interpretieren. Nevras Verstummen gegenüber dieser und weiterer Schikanen löst sich erst peu à peu im Laufe der Serie auf, doch in der ersten Episode wird eine zurückhaltende und in dieser Form selbstzerstörerische Nevra dargestellt. In der darauffolgenden Szene in der Kantine und im Korridor, wo Nevra angerempelt wird (14:00-14:08 und 16:20-25), stellt sich zunächst die Frage, ob dies mit Mobbing-Absicht geschieht oder ob sie tatsächlich nicht gesehen wird. Trotz der gegebenen Leerstellen erzählen die Tränen nach der zweiten Anrempelung, dass sie den Umgang sichtlich als Demütigung wahrnimmt. Dass diese Kränkungen ihren Alltag ausmachen, wird sodann in der Szene deutlich, in der sie

abermals einsam, auf der Terrasse des Polizeigebäudes ihren Stiefvater, der ein pensionierter Polizist ist, anruft, um ihm kundzutun, dass sie es nicht mehr „aushalte“. Selbst Nevras Stiefvater, ihr Idol, reagiert auf den Anruf von Nevra mit Stereotypen. Ihr wird nicht zugehört. Offensichtlich möchte sie von ihm ermutigt werden, nicht aufzugeben. Er jedoch geht automatisch davon aus, dass sie von ihm Schutz und Hilfe benötigt und schlägt ihr unaufgefordert vor, mit Nevras Vorgesetzten zu sprechen. Auf den Widerspruch von Nevra, dass sie kein Kind sei, erwidert der Vater, weshalb sie ihn dann angerufen hätte (15:05-15:22).

Als in der darauffolgenden Szene zwei Reporter zum Interview mit Nevra ins Revier kommen, versammeln sich alle Mitarbeiter um Nevra. Erst nachdem Nevra vor Kamera bestätigt, dass weder von Sexismus noch Diskriminierungserfahrungen am Arbeitsplatz die Rede sein kann, löst sich die Menge auf (17:46-21:22). Die eigentliche Botschaft ihres Interviews, dass sie etwas Gutes bewirken möchte, wird von niemanden mehr wahrgenommen. Nevra wird an entscheidenden Stellen, die ihre Persönlichkeit betreffen, nicht gehört.

In Bezug auf die Dekonstruktion von Stereotypen, konstatiert Agâh im Gegensatz den Umstand, dass Menschen sich nicht anhören und automatisierte Antworten geben (29:19-29:27): „Aber die Leute hören sich einfach nicht mehr zu. Die quatschen einfach drauf los wie ein Automat. Alles geht heute automatisch. Und dann heißt es, ich versteh nicht, was Sie meinen.“ Dass die Durchbrechung dieses Automatismus jedoch nicht einfach ist, zeigt sich, als er kurz darauf auf die Frage seines Freundes selbst unüberlegt eine Antwort gibt.

Als letzte ausgeartete Form des Mobbings und Sexismus auf der Arbeit zeigt der Hauptkommissar Tolga Nevra eine Verhöraufzeichnung im Beisein von Firuz und Sefa, in der anzügliche, misogynen Kommentare eines Verhörten über Nevra verzeichnet sind (40:54-41:44). Firuz hört dem Kriminellen, dem unter anderem Vergewaltigung vorgeworfen wird, aufmerksam zu und prügelt dann auf ihn ein. Die Inszenierung von Macht und Einschüchterung wird durch die Reaktionen von Firuz auf der einen und Nevra auf der anderen Seite deutlich. Beim Abspielen des Verhörvideos schaut Nevra auf den Boden, während Firuz – amüsiert vom Videoinhalt – Nevra anstarrt. Auch Tolga schaut Nevra an, um dann zu konstatieren, dass ihr das vorgespielte Video genügend unangenehm ist (40:55-42:35).

II. Nevra ist keine Frau

Auch in der Welt der Frauen findet Nevra keine positive Anerkennung als Polizistin. In der Szene im Restaurant, wo Nevra gemeinsam mit vier ehemaligen Kommilitoninnen ihr Wiedersehen feiern möchte, wird abermals ein durchgängig verachtender Unterton hinsichtlich ihres Berufs deutlich: Nevra, das Mediengesicht. „Nevra, die Bullentante“, „Nevra, der Freunde vertrauen und Feinde fürchten“ und schließlich Nevra, die ihre politischen Überzeugungen als Studentin verraten habe. Nevras Antwort auf die

provokante Frage, weshalb sie „die Seite gewechselt habe“ wird von Nevra nur in ihrer Fantasie beantwortet:

Nevra [zu F4]: In Wirklichkeit willst du doch nur wissen, wieso arbeite ich nicht bei ‘ner Versicherung [auf F2 zeigend]? Wieso bin ich nicht beim Finanzamt gelandet [auf F3 zeigend]? Wieso bin ich nicht zu ‘ner Bank gegangen [auf F1 zeigend]? Wieso [den Blick auf F4 gerichtet] habe ich nicht auf Revoluzzerin gemacht, um mir dann ‘nen reichen Mann zu angeln, damit ich dann nur noch auf meinem faulen Arsch sitzen kann? Ich erklär ’s dir: das ist nicht mein Ding. Ich wollte schon immer, ‘nen Beruf haben, der... der Gesellschaft dient.

F4 [grinst]: Und das machst du jetzt?

Nevra zieht ihre Pistole aus der Hosentasche und feuert in die Luft. Alle vier reagieren erschrocken. Nevra lacht amüsiert. (Episode 1; 24:40-26:48)

Auch hier verstummt Nevra. Die Wunschvorstellung, auf die Feindseligkeiten ihrer „Freundinnen“, die sich durch fehlendes Unverständnis ihrer Person gegenüber manifestieren, im selben Ton zu reagieren, bleibt in der Realität unausgesprochen. Sie verzichtet auf die verbalisierte Reaktion – vermutlich auch, um nicht auf Stereotype mit ebenfalls automatisierten Stereotypisierungen zu reagieren. Im Recht, aber einsam wendet sie den Blick vom Tisch. Die Blicke der anderen Frauen am Tisch verraten, dass sie sich über die Kränkung Nevras durchaus bewusst sind.

In der Episode 4 kehrt Nevra nach drei Jahren nach Kambura zurück, um einen Mord aufzuklären. Auch ihre Mutter begegnet ihr mit Unverständnis hinsichtlich ihrer Berufswahl: Die gesamte Szene gibt Aufschluss darüber, wie Frauenstereotypen in Kambura hervorgebracht werden und mit welchen Ängsten Töchter und Mütter kämpfen:

[Nevra sitzt mit ihrem Stiefvater Nr. 4 am Esstisch:]

Selim: Und...hat Kambura sich verändert?

Nevra: Nein, eher nicht.

Selim: Ich erinnere mich noch, wie ihr hier hergekommen seid. Wie alt warst du da?

Nevra: Zehn.

Selim: Damals war ich schon hinter deiner Mutter her, aber sie wollte nicht.

Nevra: Sie war verheiratet. (vgl. Episode 4; 07:55-15:15)

Nesrin, die Mutter von Nevra wird einerseits als eine sehr starke Frau, andererseits als eine den patriarchischen Machtstrukturen unterworfenen Kamburanerin inszeniert. Sie selbst sagt über sich, dass sie wie ein Mann sein musste, um überleben zu können. Ohne Furcht legt sie sich mit den Männern aus Kambura an, die ihrem Mann Selim drohen. Andererseits verfällt Nesrin nach Nevras Ansicht selbst aus Angst stereotypisierten Mustern frauenfeindlicher Machtformen und lässt diese bewusst unhinterfragt:

Nevra: Willst du mir nicht in die Augen sehen?

Nesrin: Es sind drei Jahre. Seit drei Jahren bist du nicht mehr in diesem Haus.

Nevra: Du hast mich rausgeworfen.

Nesrin: Du hast nicht einmal angerufen.

Nevra: Du hast gesagt, du willst es nicht.

Nesrin: Ja, das habe ich. Du hast deinen guten Job gekündigt, weil du Polizistin sein wolltest. Hab ich dich umsonst auf die Schule geschickt. Hmm? Was soll das? Merkst du nicht, in welchen Schwierigkeiten du steckst? Dein Name steht groß auf der Stirn von ermordeten Männern. Nevra, ...wie ein Esel hab ich geschuftet, um dich auf die Universität zu schicken. Weil mein Gehalt nicht gereicht hat, hab ich noch als Verkäuferin

gearbeitet.

Nevra: Weil es auch nicht reichte, hast du vier Mal geheiratet.

Nesrin: Und das hab ich für dich getan.

Nevra: Für mich?

Nesrin: Damit du nicht ohne Vater aufwächst.

Nevra: Und damit ich keine Hure werde. Hmmm? Na los, sag es. Du hast es mein Leben lang schon gesagt. Wieso hast du so eine Angst, Mutter? Wieso? Ich hab das nie verstanden. „Willst du eine Hure werden?“, „Du wirst als Hure enden“... nur wieso? Das ist doch Quatsch. Das kann nur bedeuten, dass du so etwas offenbar in mir gesehen hast, Mutter.

Nesrin: Das ist doch Blödsinn.

Nevra: Nein, nein, du musst sowas gesehen haben. Aber du hast meinetwegen vier Mal geheiratet, nicht wahr? Es hat funktioniert, du hast mich gerettet. Wie selbstlos von dir (!). Das Wichtigste war für Dich immer, dass ein Mann in unserem Haus ist und das nur, damit *ich* keine Hure werde. Mit dem einen war es noch nicht vorbei, dann kam schon der nächste. (Episode 4; 11:55-15:25)

Nevra provoziert im weiteren Gesprächsverlauf ihre Mutter, indem sie die in ihrer Kindheit projizierten Ängste, als sexualisiertes Objekt stigmatisiert zu werden, durch ähnlich stigmatisierte bzw. erlernte soziale Praktiken hervorbringt. So unterstellt sie ihrer Mutter, nicht dem gepriesenen Ideal entsprochen zu haben. Nesrins Schweigen und ihre nicht verbalisierte Wut zeigen Parallelen zu den oben aufgeführten Szenen, in denen Nevra als nicht verstandene Frau verstummt.² Das stigmatisierte Frauenideal in ihrer Kindheit, so offenbart Nevra ihrer Mutter, habe dazu geführt, dass sie das Wort „Hure“ nicht aussprechen könne. Die Angst vor diesem Wort und der codierte Zusammenhang mit Schmutz bzw. „schmutzig sein“ bestätigt, dass Nevras Mutter sie in dem Maße traumatisiert hat, dass der Gebrauch der Bezeichnung, trotz ihrer Rekurrenz in der Umgangssprache, unmöglich sei. Dass das Wort unabhängig von Nevras Traumaerfahrung negativ konnotiert und in frauenfeindlichen Kontexten gebraucht wird, ist hier für Nevra offenbar nebensächlich. Ihre Erklärungen zeigen, dass das Wort und das durch Macht- und Angstmechanismen erzeugte Konstrukt von einem Stigma, das Wort „Hure“ zu einem verbrannten Vokabular für sie gemacht haben. Lediglich, so führt Nevra weiter aus, könne sie das unsagbare Wort in Anwesenheit ihrer Mutter mit Leichtigkeit aussprechen – und sich dann so unschuldig wie als Kind fühlen. Diese Bemerkung, die Nesrin als Beleidigung empfindet und mit einer Ohrfeige erwidert, ist aus Nevras Sicht dabei nur die Zusammenfassung dessen, was Nevra in Kambura als 11-jähriges Mädchen durch einen Jungen im Teenager-Alter gewaltsam erlebt und unterdrückt hat: vergewaltigt, verschwiegen und vergessen. Die traumatisierte Erfahrung liegt in Nevras Erinnerungen derart im Verborgenen, dass sie trotz der Imperative in den Botschaften des Serienmörders („Erinnere Dich“), das Geschehene nicht rekonstruieren kann. Als in den letzten Folgen (Episode 11-12) die Erinnerungen von Nevra langsam zurückkommen, zunächst die an Reyhan, dann an die am eigenen Leib erfahrenen, sind die offengebliebenen Fragen um die Ängste von Nevra und ihrer Mutter beantwortet. Auch,

² Die Metapher der verstummten Frau wird durch die Inszenierung der Teenagerin Süveyda, die aus Protest gegen die hasserfüllten Bemerkungen der Männer ihr gegenüber buchstäblich verstummt, nochmals zugespitzt: Die ersten Worte, nachdem sie das Schweigen bricht, richten sich an einen Teenager, den sie vorsätzlich angreift. Ihre Wort lauten: „Du bist eine Hure“ (vgl. Episode 12; 59:34-01:00:26).

gar in besonderem Maße, tragen die polizeilichen Untersuchungen von Nevra und die Befragungen der Kamburanerinnen dazu bei, die vermeintlich als Leerstellen rezipierten Puzzleteile im Hinblick auf die Stigmatisierungen und die damit verbundenen Ängste zusammenzuführen.

III. Nevra ist eine Kamburanerin

In der neunten und zehnten Episode begibt sich Nevra nach Fortschritten im Ermittlungsstand auf die Suche nach einem vergewaltigten Mädchen. Eine vertraute Person dieses Mädchens müsste nach Nevras Theorie die Morde begehen. Gemeinsam mit Sefa organisieren sie eine Sporthalle in Kambura, wo alle Kamburanerinnen zusammengerufen werden. In Abwesenheit der Männer erklärt Nevra den Grund ihres Kommens und bittet, sie zu informieren, sofern sie Informationen über eine Frau haben könnten, die vor rund 20 Jahren in Kambura vergewaltigt wurde. Nevras Zusicherung, jede Information vertraulich zu behandeln und wenn erwünscht anonym zu halten, macht bei den Kamburanerinnen nicht den von ihr erhofften Eindruck. Nach einem erneuten Treffen bringt Nevra zur Sprache, wie die Hervorbringung von Identitätszuschreibungen durch Männer in Kambura funktioniert und wie dabei machtdiskursive Definitionen zum Thema „ehrenwürdig zu leben“ missbraucht werden (vgl. Episode 10; 32:42-33:36):

Nevra: Ich möchte Euch versichern: Nicht Ihr solltet euch schämen. Diejenigen, die denken, sie könnten Euch benutzen wie ein Objekt, das man kaufen kann: die sollten sich schämen. Doch was wurde uns beigebracht? Hmm? Das genaue Gegenteil. Wenn du vergewaltigt wirst, dann warst du schuld, weil du den Mann verwirrt hast. Wenn sie dir auf der Straße hinterherjohlen, hast du zu viel Haut gezeigt. So viele Frauen laufen gebückt durch Kambura. Sie wollen so ihre Brüste vor den Blicken der Männer verbergen. Seid ihr euch im Klaren darüber? Davon kriegt ihr einen Buckel. Und den Buckel dieser jungen Frau [gemeint ist hier das gesuchte Opfer] tragen wir alle auf dem Rücken.

Die Etymologie der fiktiven Stadt Kambura wird von Nevra aufgrund der Stigmatisierungen, die ihr geläufig sind, und ihren Erfahrungen neu codiert. Die Herleitung des Wortursprungs wird durch zustimmende Blicke der Frauen bestätigt. Der Buckel (tr. *Kambur*) der Kamburanerin steht für eine von Männern vorgeschriebene und gleichzeitig missbrauchte Definition von „Frausein“. Die darauffolgende Bemerkung einer Kamburanerin zeigt sodann, dass Nevra zwar theoretisch die Kamburanerin definieren könne, aber vergessen habe, was es wirklich bedeute, eine Kamburanerin zu sein. Die Position der sprechenden Kamburanerin und Nevra zeigen jeweils auf symbolischer Ebene den unterschiedlichen Wissensstand der beiden Frauen: Nevra schaut hoch zu ihr. Die Kamburanerin spricht zu ihr von der Tribüne aus. Die Worte haben für Nevra einen sichtlich großen Trigger-Effekt:

K1: Also, wenn mir jemand so etwas antun würde, mir so meine Würde nimmt, dann würde ich Selbstmord begehen.

Nevra: Was haben Sie gesagt? Ja, Sie!

K1: Ich hab doch gar nichts gesagt.

Nevra: Doch, Sie haben gesagt, wenn Ihnen das passieren würde...

K1: Dann würde ich Selbstmord begehen. Sie etwa nicht? Ein Mann vergewaltigt Sie und

Sie leben dann weiter? Keine Frau erträgt so etwas. Wie könnte man dann noch jemandem in die Augen blicken, wie könnte man zu seiner Familie zurückkehren? (Episode 10, 37:22-38:20)

Dass die Frau zunächst negiert, etwas gesagt zu haben, scheint aus dem Kontext heraus gerade nicht dem Umstand geschuldet zu sein, Angst zu haben. Schließlich sei sie sich sicher, dass die besagte, vergewaltigte Person, tot ist. Vielmehr ist ihre Bemerkung „Ich hab doch gar nichts gesagt“ dahingehend zu verstehen, nichts Relevantes, Wichtiges gesagt zu haben. In ihrer Realität ist die hervorgebrachte Wahrheit nicht hinterfragbar oder unstrittig, sondern absolut. Hinzu kommt, dass Nevra zu Beginn erwähnt, dass sie ebenfalls in Kambura gelebt hat und quasi „halb Kamburanerin“ sei. Auch deshalb scheint die Kamburanerin nicht anzunehmen, etwas Außergewöhnliches gesagt zu haben, was Nevra nicht bekannt wäre. Nevra hatte jedoch ihre Erinnerungen an Kambura gemeinsam mit ihren seelischen Wunden tief verborgen. Die Bemerkung der Kamburanerin, wie eine Frau mit dieser Scham, mit der Enteignung der Würde durch den Vergewaltiger noch in die Augen der Menschen schauen könnte, zeigt die Hierarchisierung der sozialen Kategorie „die Würde der Frau“, gekoppelt an „Andere“ sehr deutlich. Diese als Kollektivgut begriffene Würde lässt sich nach der Definition der Kamburanerin durch eine intakte „Ehre“ kennzeichnen, die nicht entsexualisiert, sondern sozial so ausgelegt bzw. hervorgebracht wird, dass sie den Gesetzmäßigkeiten der Täter entspricht. Die Körperlichkeit, sei diese gewaltsam erzwungen oder mit Einverständnis außerhalb der Ehe eingegangen, wird als Verlust der Würde verstanden und dennoch von den männlichen Tätern bewusst enteignet. Kinderehen oder die erzwungene Heirat mit den Vergewaltigern indes, wie sie in der Serie mehrfach thematisiert werden, stellen nach den „Gesetzen“ der Kamburaner keine Versehrtheit der Würde dar. Die Bezeichnung von Kambura durch den Täter Cemil als „Ehefrau“, macht das Ausmaß der Stigmatisierung und sexualisierten Gewalt deutlich, denn die Heimat wird im gängigen türkischen Sprachgebrauch mit der Mutterfigur gleichgesetzt. Cemil nennt seine tr. *Mutter-Heimat* indes seine „Frau“. Der Bezug in der Serie auf Cäsars Traum, in dem er seine Mutter vergewaltigte, vervollständigt sodann das sozial reproduzierte Bild von Kambura: seiner als heilig erklärten Mutter bemächtigt, schreibt und bricht der Täter selbst in Willkür die „Gesetze“. Nevras Blicke nach der Frage, wie eine Frau in die Augen ihrer Familie schauen, wie sie weiterleben könne, drücken viel aus. Sie zeigen Trauer und gleichzeitig die Gewissheit, eine verlorene Wahrheit wiedergefunden zu haben. Nevra wird klar: Die gesuchte Leidtragende ist nicht mehr am Leben. Sie sucht vergeblich nach ihr. In diesem Kontext wird die Rolle Agâhs zunehmend relevant: Dass auch Nevra selbst durch ihr Schweigen und Vergessen selbstzerstörerisch gehandelt hat, wird ihr ausgerechnet durch einen Mann, Agâh Beyoglu erklärt. Bezeichnend ist der Umstand, dass die eigentliche Aufklärung von Nevra durch einen Mann erfolgt, wie im Folgenden deutlich wird, einerseits *nicht*, andererseits *durchaus*: Letzteres ist der Fall, weil Agâh als heterosexueller erwachsener Mann, in einer nach Butler definierten binären Ordnung nicht als Sprachrohr eines Mädchens im Grundschulalter fungieren kann. Das dies von Agâh selbst erkannt wird, wird weiter unten erläutert. Ersteres hingegen ist insofern zutreffend, als Agâh, neben Nevras Freund Ateş und ihrem Vorgesetzten Tolga, den Gegensatz von allen anderen männlichen Geschlechteridentitäten verkörpert, die in der

Serie hervorgebracht werden. Ohne hierbei auf die Darstellung der Täter rekurren zu müssen, stellt sich heraus, dass abgesehen von den oben genannten drei männlichen Figuren, die Männer im Machtdiskurs hierarchisch über Nevra stehen wollen, sich hierarchisch selbst so positionieren bzw. Geschlechterstereotypen in dieser Weise hervorbringen. Als Beispiel soll in diesem Zusammenhang eine Szene aus der letzten Episode dienen: Nevra hat inzwischen herausgefunden, dass es sich bei dem vergewaltigten Mädchen, das sich das Leben nahm, um ihre Freundin Reyhan handelt. In der ausgewählten Szene gesteht ein Kamburaner, Reyhan zwangsprostituiert zu haben, um „etwas dazuzuverdienen“. Daraufhin „kann“ sich Sefa nicht beherrschen, wirft den Tisch gewaltsam um und greift den Kamburaner an. Die Szene zeigt nicht nur auf plakative Weise, dass Sefa in seiner Rolle als Polizist, der Professionalität entbehrt, die er gemeinsam mit Firuz lange Zeit Nevra abspricht. Sie unterstreicht auch den Umstand, dass die Grausamkeit der Inhalte nach seinen Ordnungskategorien auf der Stelle bestraft werden müssen, und zwar durch ihn. Ähnlich wie in der vorgestellten Verhörszene, in der Firuz indirekt Nevra gedroht bzw. Macht demonstriert hatte, übernimmt hier Sefa die Rolle des „Henkers“. Die Reaktion von Sefa erscheint in seiner Ordnung der sozial geschaffenen Kategorien und hervorgebrachten Geschlechteridentitäten, als nachvollziehbar und sogar „menschlich“, denn er distanziert sich in seiner Vorstellung auf diese Weise vom Täter, der auch ein Mann ist. Im Hinblick auf seine Selbstinszenierung kann folglich festgehalten werden, dass er faktisch Strategien der Macht ausübt, die sich in körperlich-materieller Form manifestieren. Dass Nevra die „Show“ von Sefa ebenfalls als Machtdemonstration identifiziert, wird an ihrer Körperhaltung, den Augenbewegungen und der Mimik erkennbar. Sie raucht und wartet, dass Sefa das Bedürfnis, seiner sozial erzwungenen Männlichkeit zu genügen, befriedigt (Episode 12; 36:06-37:21).

Reyhan wurde zwei Jahre zwangsprostituiert, weil ihr gedroht wurde, dass ganz Kambura ihre Situation erfahren würde. Für Reyhan war nicht die Vorstellung, dass ihre Großmutter oder andere Frauen die Tatsache erfahren könnten, dass sie von sämtlichen Männern in Kambura vergewaltigt wird, das Übel, sondern die Angst, dass sie ihr nicht helfen, dass sie sie nicht verstehen könnten. Mit derselben Furcht konnte Nevra kurz nachdem sich Cemil an ihr vergangen hatte, ihrer Mutter nicht offenbaren, was ihr angetan wurde: Die Angst zu sprechen und nicht verstanden zu werden war zu groß. Die sozial konstruierten Codes wurden von beiden Kindern unhinterfragt angenommen. Nevra und Reyhan fühlten sich nicht nur aufgrund ihres Geschlechts im Kampf gegen die unausgesprochene Gewalt unterlegen, die Verbrecher waren überall, auch an Orten, an denen sie sich als Opfer sicher fühlen müssten, wie die Orte der Justiz oder Bildung. Denn beide sind in einem kleinen Ort wie Kambura nicht nur einer gewaltbezogenen patriarchalischen Machtordnung zum Opfer gefallen: der Beginn ihres Bildungswegs ist derart gezeichnet durch die gewaltfeiernde Figur von Kambura, dass selbst die Schule ausnahmsweise keinen Ausweg aus der Dunkelheit der illegitimen Verbrechen durch vorformulierte genderbezogene Machtdiskurse darstellt, sondern die Dunkelheit selbst ist. Denn selbst ihr Grundschullehrer teilt die oben aufgeführten Vorstellungen der Überlegenheit und Legitimation von gewaltfeiernder heterosexuell-männlicher Macht

und setzt sie in seinem persönlichen Leben aktiv um, indem er mit 50 Jahren eine 15-jährige zur Frau nimmt. So vertraut die Frau des Lehrers, Binnaz, im Gespräch Nevra an, dass Reyhans Großmutter damals das Tagebuch zuerst ihrem Mann vorlegen wollte. Binnaz aber riet davon ab (vgl. Episode 11; 25:25-28:45). Obwohl Binnaz nicht alphabetisiert war, hatte sie schon damals den Todesgrund von Reyhan erahnt.

Binnaz: Ich habe es ihr zurückgegeben [das Tagebuch] und gesagt, sie soll damit zur Polizei gehen. Da war sie [die Großmutter von Reyhan] vorher schon. Bevor sie was sagen konnte, hat der Polizist sie weggeschickt. Der Fall ist abgeschlossen und sie solle nicht mehr erscheinen. Dann geh doch zum Gericht, habe ich ihr gesagt.

Nevra: Was stand in dem Notizbuch?

Binnaz: Das weiß ich nicht. Ich konnte damals auch noch nicht lesen und schreiben.

Nevra: Aber warum haben Sie das Notizbuch nicht Ihrem Mann überlassen?

Binnaz: Ich wollte es nicht einem Mann geben, der selbst ein Kind zur Frau genommen hat. (vgl. Episode 11; 25:25-28:45)

Gewaltbezogene Handlungspraktiken haben in der Serie zwei Gemeinsamkeiten: Sie werden durch männliche Täter vollzogen. Die weiblichen Opfer werden materiell und seelisch missbraucht und Ziel von sexistisch motivierter Gewalt und anschließender Stigmatisierung. Wie geht Nevra mit diesen Adressierungsformen um? Zunächst sei bemerkt, dass Nevra vor der Bewältigung ihrer eigenen Identitätskonflikte – die problematisch sind, weil sie ihr nicht zur Aushandlung bereitstanden und durch fremde Zuschreibungen erfolgten – auf die Identifikation mit Reyhan zurückgreift. Wie auch literarische Werke Raum zur Reflexion, Empathie und zum Experimentieren und Projizieren von Gefühlen geben, dient hier die als faktual inszenierte Geschichte und das Tagebuch Reyhans zur Fremdwahrnehmung. Die Dekonstruktion von Stigmatisierungen verläuft einfacher, indem Nevra sie zunächst auf Reyhan überträgt.

Imperative des guten Menschen

Das idealisierte Ziel durch die Tötung ist nicht das Vergessen, sondern das Erinnern. Während die Zerstörung oft prototypisch zum Vergessen dient, soll hier die Ermordung der Täter den Beweis des Nicht-Vergessens verewigen.

So vergleicht Agâh in der letzten Episode, in der er Nevra bei der vorsätzlichen Tötung ihres Vergewaltigers, Cemil, „an die Hand nimmt“ ironischerweise seine Hilfestellung mit der eines Vaters, der seiner Tochter das Schwimmen beibringen möchte. Ironisch, da sich seine eigene Tochter beim Schwimmenlernen als Kind nicht auf ihren Vater verlassen wollte – und dies zu Recht, bemerkt Agâh an einer Stelle, um die Ambivalenz seiner Funktion als „Sprachrohr“ offenzulegen. Schwimmen steht hier indes metaphorisch für das Leben. Die Grausamkeit der Tötung indes lässt trotz oder gerade durch die Hinterfragung ihrer moralisch-ethischen Dimension die Machtdiskurse hinterfragen. Töten dient hier als eine Sprache bzw. Versprachlichung des Leids der bisher verstummten Opfer (vgl. Episode 12; 01:18:15-01:27:45).

Das Verstummen wird insgesamt im Narrativ durchgehend mit dem Vergessen bzw. Selbsttod kontrastiert. Hier sind die Tagebuchausschnitte von Reyhan, das

protestgebundene Aufgeben der Sprache durch Süveyda oder Nevras paralyisierte Zustände gegenüber Beleidigungen und Mobbing zentrale Beispiele. Ersteres, die Verstummung von Reyhan durch ihren Suizid wird einerseits durch ihre hinterlassene Dokumentierung des Übels im Tagebuch konterkariert. Das verstummte Opfer lässt hier eine Tür offen – eine Hilfe ist hier seitens des noch sehr jungen und tatsächlich hilflosen Opfers erwünscht. In Anlehnung an die These von Spivak in „Can the subaltern speak“, die Versprachlichungen von Ungleichheiten durch Menschen problematisiert, die als Sprachrohre fungieren, ohne ihrer „Überlegenheit“ im machtdiskursiven Kontext wirklich bewusst zu sein, wird hier nicht ausdrücklich vom Opfer erwünscht, Nevra die Aufgabe der Versprachlichung zu überlassen, sondern von Agâh inszeniert. Eine andere Option erscheint Agâh ungerechtfertigt. Denn Agâh kann trotz seiner Empathie und seines Mitgefühls nicht das Opfer verstehen, wie Spivak schon formulierte, weil er hier vorrangig aufgrund seines Geschlechts und sozialen Backgrounds nicht dieselben Diskriminierungs- und Ohnmachtserfahrungen an eigener Haut erfahren kann. Dieser Erkenntnis getreu, spricht nicht der Serienmörder selbst als Sprachrohr von Reyhan, sondern zitiert sie wortgetreu: „Nevra versteht mich“, denn sie haben „ein Geheimnis“: beide haben dieselbe traumatische Erfahrung der Vergewaltigung erlitten, beide hatten keine Bezugsperson, die diesen Formen des Verbrechens standhalten konnte bzw. waren der Meinung, dass ihre direkten Bezugspersonen, die Frauen in ihrem Umfeld, nicht der Sache gewachsen waren (vgl. Episode 12; 01:09:35-01:17:45).

Das Narrativ dreht sich hier um die Frage: Wie kann eine Frau oder ein Mädchen dieses Gefängnis durchbrechen, wenn zentrale Organe, die der Gerechtigkeit im weitesten Sinne dienen sollen, ebenfalls von diesem Machtmissbrauch betroffen sind. Als ein möglicher Lösungsweg wird hier die Verbalisierung durch Sprache und Schrift gezeigt: Schreiben statt Schweigen. An zweiter Stelle steht eine metaphorische Ebene: Die am Ende auch durch Nevra mehrfach vollzogene Selbstjustiz, zeigt die symbolische Dimension der Versprachlichung des Erlebten. Die Tötung fungiert hier als Manifestation der Erinnerungen. Die Erinnerung steht nicht nur dem Schweigen, Vergessen, Unterdrücken, sich Fügen, Akzeptieren, Resignieren etc. entgegen. Sie ist gleichzeitig die absolute Form von Identitätsbildung und den damit einhergehenden Dekonstruktionen sozial konstruierter Identitätszuschreibungen, wie sie in literarischen Texten der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts oftmals auch im Kontext von Andersartigkeit und Diskriminierung behandelt wird. So ist es ironischerweise erst nach der Tötung der Kamburaner möglich, dass neues Leben empfangen wird: Nevra zeigt sich in der letzten Szene der Serie weniger einsam und zuversichtlich. Sie besucht ihren Stiefvater, der gemeinsam mit Agâh im selben Seniorenheim wohnt. Agâh hat bereits alles vergessen. Nevra ist nach dem Tod von Ateş alleinstehend, aber nicht allein: Sie ist Mutter geworden. Im Gegensatz zur schwangeren Reyhan, die sich ihr Leben nahm, um kein Mädchen auf die ihr vertraute Welt mit den destruktiven Machtformen der ihr bekannten Männer zu setzen, ist Nevras Welt wieder ein friedlicher Ort für Kinder (vgl. Episode 12; 1:28:00-1:33:00).

Fazit

Die beiden zentralen Hauptrollen Nevra und Agâh erleben eine mit Krisen und Entbehrungen einhergehende Identitätssuche. Wie der Drehbuchautor bereits in seiner Reportage darauf aufmerksam macht, überschneiden sich zwei Biografien in gegensätzlichen Verarbeitungsmechanismen: während Agâh vergessen möchte, muss sich Nevra erinnern (Günday / Ard 2022: Mediathek).

Die Wandlung der Re-adressierungsformen von Nevra, von Resignation zur Resistenz, wird durch die Botschaften des Serienmörders möglich. Diese als Imperative aufgefassten Adressierungen führen Nevra zu einem Umdenken. Durch die Auseinandersetzung mit ihrer Vergangenheit in Kambura, ihrer Beziehung zu ihrer Mutter und durch die Auflösung ihres unterdrückten Traumas als vergewaltigtes Mädchen, wehrt sie sich zunehmend mit Strategien der Versprachlichung gegenüber Sexismus, sexualisierte Gewalt und Stigmatisierungen. Der sinnbildlich aufgenommene Kampf gegen das Böse wird durch den aktiven Akt des Tötens dargestellt. Die eigentliche Auslöschung der Dunkelheit erfolgt jedoch durch die Sprache und Schrift. So ist es nicht verwunderlich, dass erst die jeweilige Aufschrift auf der Stirn der ermordeten Männer und die damit einhergehende Form des Sich-Mitteilens den kriminellen Taten eine Sinnhaftigkeit verleiht. Fernab des literarisch-kinematografisch inszenierten kaltblütigen Serienmordes geht es folglich um den Appell zu einer intakten Verarbeitung der Erinnerung durch Versprachlichung, Verewigung und die damit zusammenhängende Bemühung, nicht zu vergessen.

Literaturverzeichnis

Dyroff, Merle / Maier, Sabine / Pardeller, Marlene / Wischnewski, Alex (2023): *Feminizide. Grundlagentexte und Analysen aus Lateinamerika*. Berlin u.a.: B. Budrich.

Foucault, Michel (2021): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Goffman, Erving (2003): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Günday, Hakan / Ard Mediathek (2022): „Deswegen geht es in ‚Ein guter Mensch‘ um Vergewaltigung und Zwangsehen“. <https://www.youtube.com/watch?v=7albPcMsfTc> (Letzter Zugriff: 30.08.2023).

Honneth, Axel (2005): *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nenadovic, Ana (2023): *Zwischen Schweigen und Sprechen. Sexualisierte Gewalt gegen Frauen in lateinamerikanischer und südafrikanischer Literatur*. Bielefeld: Transcript.

Ricken, Norbert / Balzer, Nicole (2012): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer.

Ricken, Norbert u.a. (2023): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim: Beltz.

Said, Edward (2017): *Orientalismus*. Frankfurt am Main: Fischer.


Saylak, Onur u. a. (2020): *Ein guter Mensch. Şahsiyet*. Berlin: Eye See Movies.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): "Can the Subaltern Speak?". In: *Marxism and the Interpretation of Culture*. Hg. v. Cary Nelson / Lawrence Grossberg. Basingstoke: Macmillan, 271–313.

Stroebe, Wolfgang / Jonas, Klaus / Hewstone, Miles (1990): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Heidelberg: Springer.

Şinasi Dikmen'in *Hurra, ich lebe in Deutschland* Adlı Eserinde Almanya'daki Türk İşçi Sınıfının Almanya'ya Yansıyan Kültürel Kimliğinin Panoraması

Fatma Karaman , Elazığ

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1499380>



Öz

Aidiyet olgusu olarak kültürel kimlik, tarihten günümüze kadar toplumların meydana getirdiği, kendilerine özgü olan siyasi, toplumsal, kültürel ve sosyal dokuların hepsini ihtiva eden ulusal bir yansımadır. Bu yansıma kendisini birçok alanda gösterebilir. Nitekim edebi eserlerde de yaratılan kurgusal örüntüler aracılığıyla kültürel kimliğe ilişkin örneklerle sıklıkla rastlanabilir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Şinasi Dikmen'in *Hurra, ich lebe in Deutschland* adlı eserinde Almanya'daki Türk işçi sınıfının kültürel kimliğinin nasıl yansıtıldığını, hangi kültürel kimlik özelliklerine dikkat çekildiğini, her iki toplumun da kültürel özelliklerinin Dikmen'in eserinde yer verilip verilmediğini araştırmaktır. Çalışmada ayrıca Türk gurbetçilerin eserde nasıl yansıtıldığının yanında gurbetçilerin Alman toplumu tarafından nasıl görüldüğü de incelenmiştir. Esere yansıyan Türk kültürünün kendine özgü nitelikleri ve özellikleri araştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu çalışmadaki yazılı materyaller ise Şinasi Dikmen'in *Hurra, ich lebe in Deutschland* adlı eseridir. Dokümanların analiz edilmesinde ise hermenötik (yorumbilim) yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda eserde yer alan Türk işçi sınıfının kültürel kimliğine ilişkin örnek durumlar belirlenerek yorumlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda Almanya'daki Türk işçi sınıfının dini ritüellerini yerine getiren, planlı programlı olmayan, farklı kültürlerle yaşama becerilerine sahip, eğlenmeyi seven, misafirperver, çok sarımsak yiyen, duygularıyla karar veren, cesur, cömert, çok çocuk doğuran, sadık, kırsal bir yaşam biçimine sahip bir kimlik olarak nitelendirildikleri görülmüştür. Dikmen, her iki kültürden de beslenerek birçok kültürel kodu eserde kullanmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Almanya, göç, Türk göçmenler, kültürel kimlik, Şinasi Dikmen.*

Abstract

Panorama of the Cultural Identity of the Turkish Working Class in Germany Reflected in Germany in Şinasi Dikmen's Work Called "Hurra, ich lebe in Deutschland"

Cultural identity as a phenomenon of belonging is a national reflection that contains all the political, social, cultural and social textures that have been created by societies from history to the present. This reflection can show itself in many areas. As a matter of fact, examples of cultural identity can be frequently encountered through the fictional patterns created in literary works. In this context, the purpose of this study is to investigate how the cultural identity of the Turkish working class in Germany is reflected in the works of Şinasi Dikmen, which cultural identity characteristics are emphasized, and whether the cultural

characteristics of both societies are included. In the study also examined how the Turkish expatriates were reflected in the works as well as how the expatriates were seen by the German society. The unique qualities and characteristics of Turkish culture reflected in the works have been researched. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The written materials in this study are the works of Şinasi Dikmen. Hermeneutics (hermeneutics) method was used in the analysis of the documents. In this context, exemplary situations regarding the cultural identity of the Turkish working class in the works were determined and interpreted. As a result of the analysis, it has been observed that the Turkish working class in Germany are described as an identity made a loyal, rural life, fulfills the religious rituals of the, has the skills to live with different cultures, has fun, is hospitable, eats a lot of garlic, decides with its feelings, is brave, generous, has many children.

Keywords: *Germany, immigration, Turkish immigrants, cultural identity, Şinasi Dikmen, acculturation.*

EXTENDED ABSTRACT

Germany, which was defeated in the second world war, showed a rapid economic development after the war and needed human labor. In order to meet this need, Germany demanded temporary workers from many countries such as Turkey, Greece and Italy. As a matter of fact, Germany requested workers from Turkey to work temporarily with the labor agreement on 31 October 1961. From this date on, a rapid migration process has started from Turkey to Germany. Migration is not just a spatial change; this is a complex material and spiritual transformation. As it is known, Turkish workers who migrated to Germany for work in the 1960s were settled in neighborhoods called ghettos, perhaps in order to experience their own religious, social, cultural values. It is debatable that the workers, who were seen as temporary by the German government of the time, developed such an anti-acculturation strategy. Because expatriates; in a sense, it can remain foreign to the dominant culture, which cannot be ignored. This situation can cause many problems for expats. Turkish immigrants, who first immigrated to Germany in the 1960s in order to work as workers, gradually brought themselves to a better situation than when they first immigrated to Germany, having different high statuses such as politicians, businessmen, and writers. One of them is Şinasi Dikmen, who has an important place in immigrant literature. Rather than floundering in a society where Dikmen is foreign to its language and culture, he made the difficult conditions enjoyable with his unique style through literature and created valuable works. These works are *Der andere Türke: Satiren, Hurra, ich lebe in Deutschland*, “Wir werden das Knoblachkind schon Schaukeln”. Dikmen tried to establish dialogues over the differences specific to two different nations. Therefore, although Dikmen's works are considered as fictional texts, they can also be considered as a cultural narrative. Because, as stated, literary works are sources that can be used to obtain the desired data, since their formation is fed from real-life facts and events, although they are considered as fictional texts. As a matter of fact, Şinasi Dikmen wrote in his own unique style both the events he experienced in Germany, where he went as a worker, as well as the experiences of the other working class around him.

Dikmen's works are read not only by Turkish immigrants, but also by Germans. In Dikmen, a cultural and interlingual interaction is striking. In this context, the aim of this study is to investigate how the cultural identity of the Turkish working class in Germany is reflected in Dikmen's works, which cultural identity features are emphasized, and whether the cultural characteristics of both societies are included in Dikmen's works. Elements related to cultural identities such as customs and traditions, clothing styles, eating, drinking, having fun and believing were examined.

As a result of the analysis, it has been observed that the Turkish working class in Germany are described as an identity made a loyal, rural life, fulfills the religious rituals of the, has the skills to live with different cultures, has fun, is hospitable, eats a lot of garlic, decides with its feelings, is brave, generous, has many children. Dikmen also made statements to correct the misconceptions of Germans towards Turks in Germany. He made corrections on the fact that the Germans were not benevolent and were characterized as a nation that loved polygamy. Therefore, Dikmen made great contributions to the recognition of Turkish cultural identity in Germany through his works. The interaction between identity and migration is aimed to be revealed. In this context, Germany has become an environment where cultural identities gain more meaning beyond a concrete place for our expatriates. Dikmen, fed from both cultures, used many cultural codes in his works. Dikmen, on the one hand, wants to live and maintain their own cultural values; on the other hand, he preferred to experience the culture in question by interacting with the dominant culture. In this context, Germany has become an environment where cultural identities gain more meaning beyond a concrete place for our expatriates.

Giriş

İkinci dünya savaşında mağlup olan Almanya savaşta sonra hızlı bir ekonomik gelişim göstererek insan işgücüne ihtiyaç duymuştur. Bu ihtiyacını karşılayabilmek için Türkiye, Yunanistan ve İtalya gibi birçok ülkeden geçici işçi talebinde bulunmuştur. Nitekim Almanya, Türkiye'den 31 Ekim 1961 tarihinde iş gücü anlaşması ile geçici olarak çalışmak üzere beden işçisi istemiştir. Bu tarihten itibaren Türkiye'den Almanya'ya hızlı bir göç süreci başlamıştır. Göç esnasında bünyesinde sadece mekânsal bir değişimi değil; karmaşık bir maddi ve manevi dönüşümü barındırır. Bu dönüşüm kişinin maruz kaldığı kültür çevresinin¹ genişlemesiyle olmaktadır. Bilindiği gibi 1960'lı yıllarda Almanya'ya iş için göç eden Türk işçiler, belki de kendi din, sosyal, toplumsal, kültürel değerlerini yaşamak amacıyla ve geçici bir göç olarak görülmesine bağlı olarak getto diye adlandırılan mahallelere yerleştirilmişlerdir. Dönemin Almanya hükümeti tarafından geçici olarak görülen işçilerin bu tarz bir kültürleşme karşıtı strateji geliştirmesi ise olumlu veya olumsuz bağlamda tartışılabilir bir durumdur. Çünkü kendini hâkim kültürden izole ederek ait olduğu kültürü yaşayan gurbetçiler; sağlıklı bir uyum süreci yaşamak için bir anlamda göz ardı edilemeyecek olan hâkim kültüre de adapte olmalıdırlar. Yeni kültüre adapte olamama durumu ise gurbetçiler açısından birçok problemi beraberinde getirebilmektedir. Toplumsal, siyasal ve sosyal hayata karışarak işçi durumundan daha üst seviyeler olan siyasetçi, yazar, iş insanı gibi vasıfları elde etmede olanaklar elde edemeyeceklerdir. Tabii ki gurbetçilerin Almanya'da ilerleyişi beklendiği gibi pasif bir biçimde olmayıp Türk gurbetçiler varoluşlarını çeşitli alanlarda göstermeye başlayarak Almanya'da çok iyi konumlara gelmişlerdir. Çelik'e (2008: 106) göre gurbetçilerin eve dönüş düşünceleri kültürel bağlamda yapılan paylaşımlarla da ilişkili olarak sürekli ertelenmiştir; ancak zamanla maddi ve manevi kültürel unsurları yaşadıkları mekânlara dâhil etmişlerdir. Dolayısıyla 1960'lı yıllarda ilk olarak beden işçisi olarak çalışmak amacıyla Almanya'ya göç eden Türk göçmenler, zamanla siyasetçi, iş adamı, yazar gibi farklı yüksek statülere sahip olarak kendilerini Almanya'ya göç ettikleri ilk dönemden daha iyi bir duruma getirmişlerdir. Bunlardan birisi de göçmen edebiyatında önemli bir yer edinen Şinasi Dikmendir. Dikmen diline ve kültürüne yabancı olduğu bir toplumun içinde bocalayarak kaybolmaktansa içinde bulunduğu zorlu şartları edebiyat aracılığıyla kendine has üslubuyla keyifli hale getirmiş ve değerli eserler yaratmıştır. Bu eserleri *Der andere Türke: Satiren, Hurra, ich lebe in Deutschland, Wir werden das Knoblachkind schon Schaukeln*'dir.

Dikmen eserlerinde kültürel kimliğin farkında olarak Almanya'da yaşadığı durum ve olayların kendisine sunduğu sorgulama, üretme, sentezleme gibi düşünmeye ve eleştirmeye dair fırsatları değerlendirerek kendine has üslubuyla gerek kendisinin birebir deneyimlediği gerekse de karşılaştığı gündelik hikâyelerden çıkarımlarda bulunmuştur. Dikmen iki farklı millete özgü farklılıklar üzerinden diyaloglar kurmaya çalışmıştır. Dolayısıyla Dikmen'in eserleri her ne kadar kurgusal metinler olarak değerlendirilse de kültürel bir anlatı olarak da kabul edilebilir. Çünkü edebi eserler ifade edildiği gibi her ne

¹ Bu kavram Almanca'da "Kulturkreis" kelimesi ile ifade edilmektedir. Kültürel değerlerin yayıldığı alan ve sosyal çevre anlamına gelmektedir.

kadar kurgusal metinler olarak kabul edilse de oluşumları gerçek yaşamdaki olgu ve olaylardan beslendiği için istenilen verileri elde etmede yararlanılabilen kaynaklardır. Nitekim Şinasi Dikmen de *Hurra, ich lebe in Deutschland* adlı eserinde işçi olarak gittiği Almanya’da gerek kendisinin deneyimlediği gerekse de çevresindeki diğer işçi sınıfının yaşadığı birçok olayı kendine özgü bir üslupla kaleme almıştır. Dikmen’in eserleri sadece Türk göçmenler tarafından değil, aynı zamanda Almanlar tarafından da okunmaktadır. Dikmen’in yazdığı eserlerin Almanlar tarafından da kabul görmesi, onlara hitap etmesi baskın kültür tarafından desteklendiğini ve çok kültürlülük anlayışının benimsenmesinin olası olduğunu gösterebilir. Dolayısıyla Dikmen’de hem kültürel hem de diller arası bir etkileşim dikkate çarpmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Dikmen’in *Hurra, ich lebe in Deutschland* adlı eserinde Almanya’daki Türk işçi sınıfının kültürel kimliğinin nasıl yansıtıldığını, hangi kültürel kimlik özelliklerine dikkat çekildiğini, her iki toplumun da kültürel özelliklerine Dikmen’in eserinde yer verilip verilmediğini araştırmaktır. Eserde örf ve adetler, giyim tarzları, yeme, içme, eğlenme, inanma gibi kültürel kimliklerine ilişkin öğeler incelenmiştir. Çalışmada ayrıca Türk işçi sınıfının eserde nasıl yansıtıldığının yanında gurbetçilerin Alman toplumu tarafından nasıl görüldüğü de incelenmiştir. Esere yansıyan Türk işçi sınıfının kültürel kimliklerinin kendine özgü nitelikleri ve özellikleri araştırılmıştır.

Göçmen Edebiyatı

Edebiyat biliminde temalarına, ideolojiye, yaratıcılarının kimliklerine ve hedef kitleye göre çocuk edebiyatı, sürgün edebiyatı ve gençlik edebiyatı gibi çeşitli nitelermelerle anılan edebiyat alanları ortaya çıkmıştır. 19. Yüzyıldan itibaren belli bir yaklaşıma bağlı olarak gelişen bu edebiyatlara göçmen edebiyatı da eklenmiştir. Dolayısıyla göç olgusu edebiyatta artık bir tema değil, bağımsız bir edebiyat olarak var olmuştur. Göçmen edebiyatı, ülkelerinden uzakta yabancı bir coğrafyada azınlık konumunda olan kişiler tarafından oluşturulan tema eksenli edebi ürünler yığını değil; yeni bir edebiyat yaratma sürecidir (Akgün 2015). 1690’lı yıllardan itibaren ekonomik sebeplere bağlı olarak birçok Türk vatandaşı köy ve kent ayrımı olmaksızın Türkiye’nin her bölgesinden Avrupa’ya bilhassa Almanya’ya işçi olarak göç etmiştir. Türk vatandaşların yaşadıkları ilk problemlerden biri yabancı dil sorunu olmuştur. Ancak zaman içerisinde yabancı bir ülkede var olabilmek amacıyla dili öğrenmişlerdir. İşçi olarak Almanya’ya giden Türk göçmenler yaşadıkları problemleri ve duyguları türkü, nesir, şiir gibi farklı farklı edebi türlerle dile getirmişlerdir. Bu süreçte Almanya’da işçi olarak bulunan göçmenler, yaşadıklarını yazıya dökme ihtiyacına bağlı olarak değişik türde edebî eserler vermeye başlamışlardır (Köprülü 2020). Göç kaynaklı edebiyat ürünleri arasında türküler de bulunmaktadır. Bu ürünlere en güzel örnek Almanya’daki Türk göçmenlerin yaktıkları ve Ali Osman Öztürk tarafından yayınlanan “Almanya Türküleri” verilebilir (bkz. Öztürk 2001). Türk göçmenler 1970’li yıllardan itibaren de yaşadıklarını yazıya dökmeye başlamışlardır. Dolayısıyla Türk gurbetçiler sözlü edebiyat olarak türkü yakmanın yanı sıra şiir, roman, kısa öykü gibi edebi eserler de yaratmışlardır. Zaman içerisinde Türklerin yarattığı gerek sözlü gerekse de yazılı eserlerin çoğalmasından dolayı “göçmen edebiyatı”

adı altında yeni bir tür ortaya çıkmıştır (Karaman 2022). 1990'lı yılların ardından Ausländerliteratur (Literatur der Fremde) kavramı zaman içerisinde Migrantenliteratur (göçmen edebiyatı) biçiminde evrilmiştir.

Göçmen edebiyatına göçmenlik olgusunun sosyolojik boyutu ön plana çıkarılarak “konuk işçi edebiyatı” (Gastarbeiterliteratur), kültürlerarası edebiyat (Interkulturelle Literatur), “yabancı edebiyatı” (Ausländerliteratur) ve kültür-aşırı edebiyat (Transkulturelle Literatur)” biçiminde de adlandırılmıştır (Aytaç 1991). Göçmen edebiyatında her ne kadar geçmişte öncelikle göçmenlerin kendi kültürleri ile gittikleri ülkedeki kültür arasındaki farklılıklara bağlı olarak yaşadıkları uyum problemleri ön plana çıkmış olsa da göçmen edebiyatı sadece yabancılaşma, kimlik krizi değil; aynı zamanda yazınsal ve dilsel bir yaratı sürecini de içerisinde barındırır (Sakallı 2018). Böylece ilk kuşak yazarlar Almanya’da yaşadıkları sıkıntıları, uyumsuzluk problemleri, vatan özlemi, kültüre adapte olamama gibi birçok problemi yazarak dile getirip kendilerini rahatlatmışlardır. Türk göçmenlerin yarattıkları eserlerin temelinde yaşadıkları sıkıntıları duyurmak ve içlerini dökme ihtiyacı yatmaktadır (Baypınar 1992). Yeni bir ülkeye göç etme hali sadece mekânsal bir farklılığı değil, bireysel, sosyal ve kültürel birçok değişimi de beraberinde getirebilir. 1960’lı yıllarda Almanya’ya başta ekonomik sebeplerle göç eden Türk göçmenler Türk kültüründen farklı bir toplumsal yapı gösteren Alman kültüründe yaşamak zorunda kalmışlardır. Nitekim Waldenfels’e göre yurdundan uzakta olma halinin yarattığı duygu durumu, yeni bir yaratma sürecine geçmeye olanak verir (1997). Doğal süreçte gelişen bu yaratma sürecinde Türk göçmen yazarlar anlatımlarında eleştirel ve hicvedici bir tutum ön plana çıkarmışlardır (Aytaç 1995). 1980’li yıllara gelindiğinde Almanya’da ikinci kuşağın yaşadığı ortamın ve şartların değişmesine bağlı olarak dil sorunu, vatan özlemi, gibi konuların yerini kimlik arayışı arafta olma hali ve kimlik bunalımı gibi konular alır. Zamanla göçmen yazarların ele aldığı konular daha da genişleyerek bütün insanları ilgilendiren evrensel konuların da eserlere yansıtıldığı görülmektedir (Zengin 2000). Göçmen edebiyatında çok sayıda Türk yazar eserler vermişlerdir. Emine Sevgi Özdamar, Rana Demirkan, Yüksel Pazarkaya, Aras Ören, Sıtkı Salih Gör, Fakir Baykurt, Erdal Öz, Birol Denizeri, Saliha Scheinhardt ve bu çalışmanın konusunu oluşturan Şinasi Dikmen göçmen edebiyatının önemli isimleri arasındadır.

Yöntem

Şinasi Dikmen’in *Hurra, ich lebe in Deutschland* adlı eserinde Almanya’daki Türk işçi sınıfının kültürel kimliğinin nasıl yansıtıldığına araştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan olgu veya olgulara ilişkin bilgileri içeren metinlerin analizini kapsayan (Turgut 2011: 239) doküman incelemesinde yazılı materyaller çalışmaya konu olunan kültürün kendine özgü niteliklerine, dokümanlarda geçen olay veya olgulara yüklenen anlamların ortaya çıkarılmasında önemli bir noktadır (Sönmez ve ark. 2018: 108). Bu çalışmadaki yazılı materyal ise Şinasi Dikmen’in *Hurra, ich lebe in Deutschland* adlı eseridir.

Dokümanların analiz edilmesinde ise hermenötik (yorumbilim) yöntemi kullanılmıştır. Hermenötik kavramı ilk olarak 1650’li yıllarda Hıristiyan teolojisine yönelik çalışmalarda dini metinleri incelerden dikkate alınacak ölçütleri ifade etmede kullanılmıştır. Alman bilim insanı Schleiermacher hermenötiğin dinsel alandan çıkıp genel olarak metin analizlerinde birçok alanda kullanılmasını sağlamıştır. Böylece hermenötik kavramı daha sonra sosyoloji, tarih, antropoloji ve edebiyat gibi birçok alanda da kullanılmaya başlanmıştır.

Hermenötik; anlaşılması istenen, karışık olay veya olgunun yorumlanarak anlaşılır hale getirilmesidir. Buna göre metin, yazarın düşüncesini okuyuculara aktaran dilsel bir araçtır ve bu araç da yazarın öznel düşüncesini ihtiva eder. Emilio Betti, E. D. Hirsch ve Paul Ricoeur hermenötiğin öncüleri arasındadır (Palmer 2002). Bu yöntemde metinlerdeki dilsel verilerden yola çıkarak analizler yapılır ve derin anlam keşfedilmeye çalışılır (Ebu Zeyd 2014). Hermenötik anlama öğretisi olarak da tanımlanmıştır (Topakkaya 2020). Dilsel yapılardan oluşan metinler çok anlamlı bir özelliğe sahiptir dolayısıyla bu noktada önemli olan metnin okur tarafından anlaşılmasını sağlamaktır (Toprak 2003). Çünkü geçmişte yazılan metinlerin tam olarak anlatmak istediğini belirlemek kolay değildir, bu durumda önemli olan nokta, metni anlamlandırarak okuyucuya ulaşmasını kolaylaştırıp özgürleştirmektir (Özlem 2019). Bu bağlamda bu çalışmada eserde yer alan Türk işçi sınıfının kültürel kimliğine ilişkin örnek durumlar belirlenerek yorumlanmıştır.

Kültürel Kimlik Kavramı

Büyük kitleler halinde göç eden gruplar araştırılırken kültürel kimlik ve kültürleşme olmak üzere iki önemli kavram ön plana çıkmakta ve sıklıkla bu kavramlara başvurulmaktadır (Yoon / Langrehr / Ong 2011). Nitekim bu çalışmada da kültürel kimlik ve kültürleşme kavramlarına yönelik açıklamalar yapılmıştır.

Williams genel olarak kültürü; “belirli bir halkın bütün bir yaşama biçimi” (1993: 9) şeklinde tanımlamaktadır. Daha geniş bir ifadeyle kültür; sosyal, siyasal, ekonomik, hukuki, toplumsal, dinsel, estetik, dilsel, felsefi düşünüş ve düzenlemelerden oluşan insanın ihtiyaçlarından meydana gelen (Özlem 2000: 185) bir olgudur. Dolayısıyla bir toplumun davranış kalıpları, değerleri, tarihi, siyasi, ekonomik, sosyal bütün özellikleri o toplumun kültürel kimliğini oluşturmaktadır. Tomlinson (2004: 35), kültürü “varoluşsal olarak önemli” bir öge olarak görmektedir. Bu durum varoluşçuluk felsefesindeki benliğin var edilmesi ile açıklanabilir. Nitekim Timuçin (2004: 490), insanın önceden şekillendirilmiş bir varlık olmadığını; yaşantısı ve deneyimleri sonucunda kendisini var edebileceğini belirtir. Varoluşçuluk kendi benliğini ve özünü, kişinin veya toplumun kendisinin oluşturmasıdır. Birey doğumundan itibaren zihinsel gelişimiyle bireysel kimliğini oluştururken; kimliğine, içine doğduğu toplumun özelliklerini de katarak kendi niteliklerine yenilerini de katabilir. Bireyin, sorgulayıcı özelliğe sahip olması toplumsal yaşama yansiyarak bireysel ve toplumsal kültürün oluşmasında etkili olmaktadır (Duran 2011: 292). Bu şekilde toplumdaki her bir ferdin kimliğinin, ortak değerler çerçevesinde

bir araya gelmesiyle toplumun kültürü meydana gelmektedir (Nar 2019: 73). Dolayısıyla kimliğin oluşumunda birey ve kültür etkileşimli bir şekilde etkili olmaktadır. Her bir toplumun sahip olduğu farklılıkları derinleştiren ve söz konusu toplumlara kendi kimliklerini kazandıran kültür (Aşkın 2007: 217), kültürel kimliğin oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Kültürel kimlik de bir anlamda ortak kimliği ifade eder. Dolayısıyla bazı sembollerden, geleneklerden, inançtan, alışkanlıklardan, değerlerden yani bir milletin süreç içerisinde oluşturduğu ortak bellekten hareketle oluşur (Dalbay 2018: 170). Toplumdaki her bir bireyin nitelikleri kültürel kimliğine yansırken; aynı şekilde kültüre ait olan özellikler de bireye yansımaktadır. Çünkü kimliğin bireysel, resmi ve kültürel olmak üzere üç boyutundan bahsedilmektedir. Çalışmayla da ilintili olan kimliğin kültürel boyutunu, geçmişten günümüze toplumsal grupta deneyimlenen gelenekler, değerler kısacası kültürel unsurlar oluşturur (Aksoy 2013: 152f.). Nitekim göçmenlerin de yeni bir kültüre adapte olmalarında hem kendi kültürleri hem de maruz kaldıkları yabancı bir kültürle uyumlu bir şekilde yaşamaları sürecinde kimlik kavramı önemlidir (Schwartz / Zamboanga / Weisskirch 2008). Bu bağlamda kimlik hem bireysel hem de toplumsal bir olgudur. Davaranışçı yaklaşıma göre toplumsal kimliğe sahip olmanın dört aşaması mevcuttur. Birincisi bireyin farklı grupları tanıyabilmesi; ikincisi bu gruplarla yeterli oranda iletişim kurması; üçüncüsü söz konusu gruplara dâhil olmak için istekli olması; dördüncüsü bireyin davranış değişikliği becerisine sahip olmasıdır. Böylelikle birey toplumun davranışlarına göre hareket edebilir (Le Page 1968). Yani kişi kültürel kimliğini gerek yaşadığı toplum içerisinde gerekse de diğer kültürlerle yönelik farkındalık geliştirerek edinebilir (Hamers ve Blanc, 1983, Akt. Süverdem / Ertek 2020).

Kimlik ve kültür birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen iç içe girmiş, gerek bireyin gerekse de toplumun izlerini taşıyan iki kavramdır. Kimliği oluşturan; dil, din, sosyal, siyasal, toplumsal özellikleri bakımından bir araya gelmiş bireylerin tarih boyunca oluşturduğu kültürün, nesilden nesile aktarılan toplumsal belleğidir (Horata 2017: 118). Dolayısıyla kimlik ile kültür birbirinden ayrılamaz. Kişinin içinde doğup büyüdüğü kültür, kimliği üzerinde etkiler bırakır. Örneğin kişinin, kim olduğuna ilişkin bilgi verirken ait olduğu toplumun kültürel dokusuna da başvurması, bu durumu kanıtlar niteliktedir. Çünkü bireye aidiyet duygusu veren ve onun kimliğinde etkili olan temel güç kültürdür (Nar 2019: 74). Bunun yanı sıra “kimlik sadece bir devlete veya bölgeye ait olmak değil, kültürel anlamda da bazı özelliklere sahip olmak anlamına gelmektedir” (Şahin 2012: 288). Yani birey birden fazla kültürün özelliklerini taşıyabilmektedir. Dolayısıyla kişinin birden fazla ulusun veya toplumun kültürel özelliklerine sahip olması durumunda, birden fazla kimliğinin olduğu da söylenebilir (Yurdakul vd., 2018: 142). Yani birey her iki toplumun da kültürünü yaşayabilir. Bu durum ise çok kültürlülüğü beraberinde getirmektedir. Ancak çok kültürlülük olgusu toplumsal ve siyasal düzlemde zenginlik değil; yer yer ulusal bir problem olarak görülebilmektedir. Nitekim birçok çalışmada çok kültürlülük kimliksel bir sorun olarak nitelendirilmiştir (Aras 2017; Erincik 2011; Güleç 2002; Köker 2004; Nar 2019). Esasında kimlik tanımlamasında söz konusu birey veya toplumu diğerlerinden ayıran özellikler ön plana çıkarılırken; üstünlüğü veya ötekileşmeyi değil, tanımlama yapmak amacıyla farklılıklar veya

benzerlikler ortaya çıkarılmaktadır (Aksoy 2013: 151). Ulusların belirleyici, kendilerine ait olan nitelikleri ön plana çıkarılarak tanımlamalar yapılmaktadır.

Kültürel kimliğin diğer bir özelliği de değişebilir olmasıdır. Kimliğin, kültür üzerinden yaratılma süreci olan kültürel kimliğin; tarihsel bir geçmişi olmasına rağmen, kimlik zaman içerisinde değişime ve dönüşüme uğrayabilir (Aka 2010: 18). Toplumun ve kültürel yapının değişmesine bağlı olarak ise, kimlik de değişim gösterebilir. Chambers'e (2005: 40) göre kültür, gelenek ve kimlik duygularını miras olarak devralırız ve bu unsurları ulusal öykümüzden silip atamayız, ancak kültür, dil ve kimlik duyguları sorgulanabilir, yeniden yazılarak da yeni bir yönde değişim gösterebilir. Weber'e göre ise insanın kültürel bir varlık (Kulturmenschen) olmasına bağlı olarak, zamanla kişinin bazı değerlere veya dünya görüşlerine bağlanması sonucunda hayat tarzı yeni yönelimlerle şekillenerek kültürel bir değişme yaşar (Schroeder 1996: 17 vd.).

Kültürleşme Modeli

Farklı kültürlere sahip kişiler, bir araya gelerek uzun süre aynı ortamda yaşamaya başladıklarında birbirlerinin dil, inanç ve yaşam şekilleri gibi birçok değişkeni etkiler veya onlardan etkilenirler (Bilge Zafer 2016). Bu durum ise kültürleşmeyi beraberinde getirmektedir. Kültürleşme hem kültürel hem de psikolojik bir değişimin yaşanmasına bağlı olarak uzun bir değişim sürecidir (Hortaçsu 2007). Kültürleşme, farklı kültüre sahip kişilerin oluşturduğu grupların uzun süre bir arada yaşamalarına bağlı olarak söz konusu iki kültürdeki psikolojik ve kültürel değişiklikleri kapsayan karmaşık bir süreçtir (Berry 1997). Bu süreç, bireyin köken kültüre ilişkin sahip olduğu aidiyet duygusundaki ve içerisinde yaşadığı yeni kültüre olan aidiyet duygusundaki değişimlerle gerçekleşir (Phinney vd. 2001). Kültürleşme sürecinde birey “özümseme, ayrışma, bütünleşme ve marjinalleşme” olmak üzere dört farklı kültürleşme stratejisinden birini seçer. Özümseme, bireyin hem kendi köken kimliğinden hem de miras kültürüyle özdeşim kurmaktan vazgeçerek göç ettiği ülkedeki kültürle etkileşime girmesi; ayrışma, bireyin yeni kültürden etkilenmeyerek sadece köken kimliğini koruması; bütünleşme, bireyin hem kendi kültürünü hem de yeni kültürü yaşamayı tercih etmesi; marjinalleşme, bireyin her iki kültürü de reddetmesi demektir (Berry 1997). Bu doğrultuda birey bu stratejilerden birini seçerek kültürleşme sürecine girer. Dolayısıyla gerek bireysel gerekse de toplumsal çerçevede kültürleşme, iki farklı kültürün ortak bir yaşam alanında birbirinden etkileşimli olarak etkilenmesidir (Berry 2005). Bunun yanı sıra kültürleşme kuramı aynı zamanda her iki kültüre bağlı olarak aynı anda iki kimliği de kabul etmenin ve buna bağlı davranışlar ortaya koymanın mümkün olduğunu savunmaktadır (Phinney 1990). Yani farklı bir ortamda yaşamak durumunda kalan birey tercihiyle bağlı olarak köken kültür ile yeni olan kültürü sahiplenerek özümseyebilir.

Göç sürecinde göçmenler sadece mekânsal boyutta bir yer değişikliği yapmaz; aynı zamanda sosyal, kültürel, toplumsal, ekonomik ve dilsel boyutta da hâkim kültürle etkileşime girerek göçe dayalı yeni bir kimlik oluşturmak isterler (Demirkan vd. 2017: 71). Böylece göç; milli kültürel kimliğe, hâkim kültürün de ekonomik, siyasal, toplumsal,

sosyal etkileri çerçevesinde farklı ve yeni boyutlar katar. Göç sürecinde kültürel kimlik ilk haliyle kalmayıp etkileşime girerek bir dönüşüm geçirebilir. Bu da kültürleşme olgusunu beraberinde getirir. Bu bağlamda kültürleşme; iki farklı kültürün farklı sebeplerle buluşması sonucunda belli bir kültürden birey veya grupların başka bir kültüre girmesi ve etkileşimle birlikte her iki kültürün de birbirinden etkilenmesi sürecidir (Hatemi 1992: 25). Farklı kültürel yapıların farklı bağlamlarda değerlendirilmesi (Rzayev 2020: 138) söz konusu kültüre yeni kültürü anlamada kolaylık sağlar. Sonrasında ise uzlaşma temelinde kültürleşme görülür. Dikmen'in eserlerinde de Berry'nin (1980) ortaya koyduğu kültürleşme modellerinden olan iki boyutlu kültürleşme modeli kapsamında bir kültürleşme sıklıkla göze çarpmaktadır. Bu modele göre köken kültür ile hâkim kültürün edinilmesi birbirini engellemez; aksine bu iki kültür birbirini besleyerek birlikte yaşayabilir. Yani birey, kendi kültürel kimliğini korurken, hâkim kültürü de uyum içerisinde yaşayabilir. Çünkü göçmenlerin alışmış oldukları kültürel özellikleri bırakıp hâkim kültürün kurallarına kendi kültürel ve kimliksel değerlerini yok sayarak uyması zorlu bir süreçtir (Özkaya 2020: 716). Örneğin Berlin'de yaşayan Türk göçmenlerin evlerinde kendi kültürlerini, kendi geleneksel tarzda eşyalarını yaşadıkları yeni çevrelerine yansıttıkları (Ilgın vd. 2006: 69) görülmüştür. Bunun yanı sıra kültürleşme sürecinin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği köken kültürün özelliklerine ve hâkim kültüre karşı yeni kültüre maruz kalan kişinin geliştirdiği tutumuyla da ilişkilidir. Bazı milletler kültürel etkileşime açıkken bazıları ise bu konuda direnç gösterebilmektedir. Örneğin Aksoy'a (2010: 34) göre Alman toplumuna uyuma karşı en çok direnci Türkler göstermişlerdir.

“Kimliğin var olabilmesi için öteki'ne olan ihtiyacı, onun kişiler arası düzeyde bir ifade biçimi gerektirdiği anlamına gelir” (Yurdakul vd. 2018: 144). Bu ise hâkim kültürün dilini anlayabilme ve konuşabilme becerisini gerektirir. Çünkü kültürleşme süreci dil ve kültür boyutu olmak üzere iki yönlüdür. Dili bilmeden kültürel uyumun olamayacağı aşikârdır. Dili bilmek gurbetçilere güç kazandırarak varlıklarını hâkim kültüre gösterme şansı vermektedir.

Şinasi Dikmen'in *Hurra, ich lebe in Deutschland* Adlı Eserinde Kültürel Kimliğin İncelenmesi

Çalışmanın bu bölümünde Dikmen'in *Hurra, ich lebe in Deutschland* adlı eserinde Almanya'daki Türk işçi sınıfının kültürel kimliğinin nasıl yansıtıldığı, hangi kültürel kimlik özelliklerine dikkat çekildiği, eserden örnekler verilerek incelenmiştir.

“Kültürel kimlik, bireyin farklı kültüre sahip topluluklarla ilişkisi sonucu ortaya çıkar” (Nar 2019: 74). Bu durum Dikmen de göze çarpmaktadır. Örneğin

So kamen wir in Deutschland mit leeren Händen an, kein Geschenk, kein Souvenir, nichts. Das war eine Blamage für uns, als wir über die Grenze nach Deutschland hineinfuhren, und die deutschen Kinder... Meine Mutter fragte meinen Vater, wohin er die Geschenke für die deutschen Kinder gesteckt habe? ...Zum Glück fragte kein einziges deutsches Kind danach. (Dikmen 1995: 36)

alıntısında anlatıcı Türk göçmenlerin Türkiye’den Almanya’ya eli boş geldiklerini ve bu nedenle kendilerini bekleyen çocuklara hediye veremeyecekleri için utanç duyduklarını ancak Alman çocukların böyle bir beklentisinin olmadığını gördüklerinde rahatladıklarını ifade etmiştir. Bilindiği gibi Türk kültüründe yabancı bir yere ziyarete giderken genellikle ufak da olsa gerek çocuklara gerekse de yetişkinlere bir hediye götürülür. Ancak Alman çocukların gurbetçi işçilerden herhangi bir şey beklememesi, onlarda bir şaşkınlık yaratmış ve kendi geleneklerinde var olan bu duruma odaklanmışlardır. Çünkü farklı olanla karşılaşıldığında bir sorgulama süreci başlar ve özelde “ben” genelde “biz” kavramları anlam kazanmaya başlar.

Göç sürecinde göçmenler sahip oldukları kimliklerini de beraberinde getirdikleri için göç ile kimlik arasında önemli bir ilişki söz konusudur. Göçle birlikte köken kültür kendi kimliğini ve aidiyetini yeniden sorgulamaya başlar (Poyraz Tacoğlu 2012: 1952). Nitekim göçmenler, farklı bir kültürle karşılaşmaları sonucunda kendi kültürlerine karşı hassasiyet geliştirme ve kendi kimliklerini koruma güdüsünü yaşamaktadırlar. Uzak oldukları ve içinde doğdukları sosyal, toplumsal özelliklerini, yani köken kültürlerini, milli bilinç ve milli duygular içerisinde korumak ve sürdürmek istemektedirler. Bu durum Almanya’daki gurbetçilerimiz için de geçerli olmuştur. *Hurra, ich lebe in Deutschland* adlı eserde Türklerde kız istemenin ve söz kesmenin dinsel açıdan önemli görülen günlerde planlanması vurgulanmıştır.

Der Vater schlug den Heiligen Freitagabend vor, den Abend von Donnerstag auf Freitag. Sie kamen mit einem Hodscha, der von Nuri bestellt war, damit er das Gotteswort sprechen sollte und die junge Ehe auf einer gesunden Basis gegründet würde (Dikmen 1995: 96).

Bu alıntıda Nuri’nin kızını perşembeyi cumaya bağlayan gecede vermek istemesi ve bir hocanın eve çağrılarak mutlu bir evliliğe ilişkin dua etmesi ifade edilmiştir. Türk işçilerin dine bağlı kültürel kimlikleri ön plana çıkarılmıştır. Diğer bir örnekte yıllardan beri sürdürdükleri geleneklerini Almanya’da da yaşattıkları görülmektedir.

Ich wollte immer deine Tochter für meinen Sohn, in Namen Allahs, mit Genehmigung Mohammeds und mit der Unterstützung der Heiligen. Ich habe jetzt nur eine einzige Frage: Ist deine Tochter noch Jungfrau? (Dikmen 1995: 96).

Yukarıdaki alıntıda Türklerin kız istemedeki kalıp ifadesi olan “Allah’ın emri peygamberin kavliyle kızınızı oğluma istiyorum” cümlesinin Alman diline uyarlanarak dinin, günlük hayatlarıyla bütünleştiği vurgulanmıştır. Dikmen, Goethe’ye yazdığı mektupta dinsel kimliğe ilişkin açıklamalara devam etmiştir. Örneğin “Katzen fallen immer auf ihre vier Beine, weil ihr Rücken von Mohammed gestreichelt worden ist” (Dikmen 1995: 52) alıntısında kedilerin sırtları Hz. Muhammed tarafından sevildiği için her zaman dört ayaklarının üzerine düştüğü ifade edilerek inançlarına yönelik bir ayrıma, kedilerin kendileri için kutsal olduğuna dikkat çekmiştir.

Dikmen bazı bölümlerde Alman kültüründen kesitler sunarak dolaylı olarak Türk kültüründe farklı olan bir durumu okuyucularıyla paylaşmıştır.

Das Leben in Deutschland fängt am Montag an und hört Freitagabend auf. Samstag ist ein Tag, an dem in Deutschland nur Autos gewaschen werden. Ich überlasse es dir, ob du den Samstag als einen Tag vom Leben betrachtest. Aber am Sonntag wird in Deutschland

nicht gelebt... Ich bin ja ein Türke. Ich habe mal in den türkischen Zeitungen gelesen, dass die Deutschen länger leben als die Türken. Das ist ja keine Kunst, wenn sie jede Woche einen Tag Pause machen vom Leben. (Dikmen 1995: 11)

Yukarıdaki alıntıda Almanların hafta boyunca hayatlarını planlı bir şekilde geçirmeleri, her günün kendine ait yapılacak işlerinin belli olduğu ve bu eylemlerin bir sistematiklik kazandığı; Almanlar için cumartesi gününün araba yıkama günü olduğu; pazar günlerinde ise sokaklarda sanki hayat yokmuş gibi sessizlik olduğu ifade edilmiştir. Bu farklılığı daha da vurgulamak amacıyla Dikmen bir Türk gazetesinde Almanların Türklerden daha uzun yaşadığını okuduğunu belirterek Almanların gündelik rutinlerinin daha uzun yaşamaları üzerinde etkilerinin bir mucize olmadığını bu durumun yaşam standartlarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Dikmen bu örneği verirken Türk işçi sınıfının ise gündelik hayatlarında bu şekilde planlı ve programlı bir yaşam biçimi uygulayamadıklarını vurgulamaktadır. Alman toplumunun benimsediği ve hiç aksamayan bir rutine vurgu yapılarak işçi sınıfının planlı, programlı ve sistematik bir gündelik hayat sürdürmedikleri belirtilmiştir.

Sonntag? Sonntag in Deutschland, nicht der Rede wert. Die Deutschen verstecken sich in den Wohnungen, damit die Ausländer nicht sehen, wie traurig sie ohne Arbeit sind. In den Hauptstrassen der Stadt siehst du nur die Türken, aber nur die Türken. (Dikmen 1995: 21)

Yukarıdaki alıntıda pazar günlerinde Almanların evlerinde olduklarını, şehrin ana caddelerinde sadece Türklerin pazar gününü tıpkı ülkemizde olduğu gibi dışarda gezerek, kendilerine vakit ayırarak geçirdikleri belirtilmiştir. Burada Türk işçilerin kendi pazar günü kültürlerini Almanya'da da yaşamak istedikleri anlaşılmaktadır. Hafta içi Almanlar gibi yoğun bir biçimde çalışarak geçiren gurbetçiler, pazar günlerini ise kendi ülkelerinde yaptıkları gibi dışarıda vakit geçirerek değerlendirdikleri belirtilmiştir. Nitekim iki farklı kültürel ortamda yaşayan bireyin, kendi kültürünü yadsımadan her iki kültüre de aidiyet duygusu yaşaması olağan bir durumdur. Dolayısıyla bazı durumlarda şartlara bağlı olarak bir kültürden diğer kültüre geçebilme yeteneği bireyin psikolojisinin sağlıklı olmasını sağlar (Akıncı 2014: 33). Yine her iki kültürün de birlikte yaşayabileceğine örnek olarak eserde aşağıdaki ifadeler yer almaktadır.

An dem Mast vor der Schule flatternten zwei Fahnen, die türkische und die deutsche, so brüderlich wie Yahya und Johann. Die Kinder waren im Schulhof versammelt, der Rektor der Schule hielt auch eine Rede, wie wichtig es für die deutschen Kinder sei, dass es auf dieser Schule ab auch einen türkischen Jungen gibt. (Dikmen 1995: 42)

Yukarıdaki alıntıda okulun önündeki direkte Yahya ve Johann gibi kardeşçe Türk ve Alman bayraklarının yan yana dalgalandığını, okul bahçesinde çocuklar toplandığında okul müdürünün bu okulda Türk çocuklarının bulunmasının Alman çocuklar için ne kadar önemli olduğunu anlattığı ifade edilmektedir. Bu durum ise kültürleşmeye açık bir ortamın yaratılarak karşılıklı etkileşimin desteklendiği biçiminde değerlendirilebilir. Demirkan ve Akgün'e (2017: 65) göre Türk gurbetçiler, Türk olmalarından gurur duymalarına rağmen yeri geldiğinde Alman veya Fransız olmaktan kaçınmayarak hâkim kültüre aidiyet duygusu geliştirebilmekte, çok kültürlüğü ve çok kimliliği de benimseyebilmektedirler. Nitekim gurbetçilerimiz farklı kültürler arasında var olabilme yeteneği iyi olan özel bir kültürel kimliği temsil etmektedirler (Çelik 2008: 112).

Dikmen geleneksel Türk aile yapısında eskiden kadın ve erkeklere yüklenen toplumsal kodlamalara da dikkat çekmiştir.

Vater vorne, zwei Schritte hinter ihm Mutter mit den türkischen Koffern,... Einmal wollte ein deutscher Mann meiner Mutter beim Tragen der türkischen Koffer helfen. Mein Vater war böse. Aber das geschah nur einmal, und ich glaube, das passiert nicht noch einmal. (Dikmen 1995: 53)

Yukarıdaki alıntıda caddede yürürken önde babanın, iki adım arkasında ise elinde valizle annenin kocasını takip ederken bir Almanın, annenin valizlerini taşımasına yardım etmek istediğini, bu duruma iki adım önde giden babanın kızdığı ifade edilmiştir. Bu örnek durumda toplumun cinsiyetlere yüklediği bir yaşantı biçimi göze çarpmaktadır. Eşinin iki adım arkasından yürümenin eşine karşı duyulan saygının bir göstergesi olduğu ve cinsiyetlerin de bu yapıya bağlı olarak Anadolu'nun kırsal kesimlerinde bir kimlik edindiği anlaşılmaktadır. Erkeğin valizi taşımak yerine kadına taşıttırması, erkeğin hâkimiyetinin ve kadının itaatkârlığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ataerkil geleneksel aile yapısının kimliksel özelliği bu örnekle ön plana çıkarılmıştır. Eserde kadının, eşinin yanındaki konumuna çokça yer verilmiştir.

Besonders gut gefiel Herrn Grünberger die Bescheidenheit der türkischen Frauen gegenüber ihren Männern. Was für ein herrliches Gefühl, angebetet zu werden. Natürlich wurde es so einfacher, der Frau gegenüber grosszügig zu sein. Die Frau in Deutschland dagegen nahm sich alles selbst, in der Türkei wurde es ihr vom Manne geschenkt. Diese Haltung gab jedem Mann noch mehr männliche Kraft, wodurch sich seine Potenz erhöhte. Daher war es logisch, dass der türkische Mann potenter als der deutsche war (Dikmen 1995: 95).

Yukarıdaki alıntıda özellikle Türk işçi kadınlarının kocalarına karşı alçakgönüllü, eşlerine hayran oldukları ve kadının eşine karşı bu tavrının erkeğin kadına karşı cömert olmasını kolaylaştırdığı, Almanya'daki kadınlar genellikle her şeyi kendisi alırken; Türkiye'de birçok şeyin kadına erkek tarafından verildiği ve bu durumun da erkeğe daha da erkeksi bir güç verdiği ifade edilmiştir. Kadının, ihtiyaçlarının erkek tarafından görülmesine bağlı olarak kadının erkeği hayatını idam ettirebilmek için bir güç kaynağı olarak görmesinin, erkeği daha çok eril güç veren biri olarak okuyucunun karşısına çıkarken; kadın ise gölgede kalarak kendi güçlerinin farkına varamayan bir kimlik olarak okuyucuyla buluşmaktadır. Almanya'daki işçi sınıfı kadınlarının kültürel kimliğine ilişkin örnekler daha da belirginleşmektedir.

Der türkische Mann war für die türkische Frau unerreichbar, heilig, ja, allmächtig. Er entschied über ihr Schicksal, er zeigte ihr den richtigen Weg, er ernährte sie und war für die Geburt seiner Nachkommen verantwortlich. Das Glück der türkischen Frau war dadurch vollkommen. (Dikmen 1995: 95)

Yukarıdaki alıntıda Türk erkeğinin Türk kadını için kutsal, her şeye gücü yeten, ona doğru yolu göstererek kaderine karar veren bir kimliğe sahip olduğu belirtilmiştir. Diğer bir örnekte “Was ging sie das an, ob türkische Frauen deutsch lernen oder nicht. Sie sollte lieber zu Hause bleiben und sich um ihren Mann kümmern, nicht um andere Frauen” (Dikmen 1995: 94) her ihtiyacının eşi tarafından karşılanmasına bağlı olarak kadının, evde kalıp eşine bakma görevinin olduğu, dolayısıyla Almanca öğrenmesinin dahi gerekli

olmadığı belirtilmiştir. Eserde kadın, sahip olduğu bilgi, beceri ve gücünün farkında olmayan bir birey olarak gösterilerek, kadının erkeğin yönetiminde yaşadığı belirtilmiştir.

Kadının fiziksel özelliğine bağlı olarak kadına toplum tarafından yüklenen kimliğe başka bir örnekte de rastlanmaktadır. “Ja Şinasi, so sind die Frauen, sie haben lange Haare, aber kurzen Verstand” (Dikmen 1995: 28). Yukarıdaki alıntıda Dikmen, Türk kültüründe özellikle kırsal kesimde eğitim düzeyinin daha düşük olduğu yerlerde kadının bir birey olarak fiziksel ve zihinsel gücünün azımsandığı toplumsal bir kodlamaya bağlı olarak Türk kadınının kimliğine vurgu yapmıştır. Türkçedeki “saçı uzun aklı kısa deyimini” Türkçe düşünülerek Almanca ifade edilmiştir. Cinsiyetçi bir deyim olan ve kadını aşağılayan bu deyim TDK tarafından deyimler sözlüğünden çıkarılmıştır. Buradaki deyim tercih edilmesindeki amaç salt bir iletişim sağlamak değil, kültürel bir düşünceyi hâkim kültüre duyumsatmaktır.

Birey, doğası gereği yabancı veya yeni bir kültürle karşılaştığında o ana kadar belki de farkında olmadığı kendi kimliğini, kültürünü sorgulamaya başlar, bir nevi kimliğini ve kültürünü bilinçli bir biçimde yeniden inşa etme sürecine girer.

Wer ist ein Türke? Wie erkennt man ihn, woher weiss man, ob jemand ein Türke ist? Diese Fragen beschäftigen mich, seit ich in Deutschland bin. In der Türkei war für mich jeder ein Türke, den ich kannte und mit dem ich türkisch sprach. Als ich klein war-die erwachsenen Türken waren auch einmal klein- glaubte ich, dass es auf der Welt nur eine Sprache gäbe, nämlich die türkische, und daher alle Menschen dieser Erde Türken seien. (Dikmen 1995: 75)

Yukarıdaki alıntıda “Türk kimdir, birinin Türk olduğunu kişi nereden anlayabilir, Almanya’ya gelmeden önce Dünyada sadece Türk dilinin var olduğunu sanıyordum” gibi sorularla kimliğini ve kültürünü sorgulama sürecinin yaşandığı anlaşılmaktadır. Farklı bir kültürel yapıda yaşamaya başlandığında bireyin yaşadığı zihinsel ve duygusal süreç ifade edilmiştir. Eserde kimliksel sorgulamaya ilişkin açıklamalara net bir biçimde yer verilmiştir.

Ein Türke kommt rein. An seiner Erscheinung und an seinen Klamotten merkt man, dass er Türke ist. (Er ist klein, dick, grauer Anzug, handgestrickte Weste, schwarze Hose, ein Rosenkranz in der Hand, die Hände sind auf dem Rücken verschränkt.) Er grüsst den Jungen laut. (Dikmen 1995: 165)

Yukarıdaki alıntıda bir Türkün kıyafetinden çok rahat Türk olduğunun anlaşılacağı, Türklerin kısa boylu, şişman, gri takım elbiseli, el örgüsü yelekli, siyah pantolonlu, elinde tespih ve yürürken elleri arkasından kenetlenmiş kişiler olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra birini selamlarken yüksek sesle selamladıkları da ayırt edici özellik olarak vurgulanmıştır. Diğer bir hikâyede Türklerin misafirperver bir millet olduğu örnek üzerinden verilmiştir.

Elisabeth war ein gute Gastgeberin, wie eine Türkin. Sie steckte sogar Reise proviant in meine Tasche. Das hatte ich noch nie erlebt. Nein, nein, sie hatte etwas von den Türken angenommen. (Dikmen 1995: 77)

Bu alıntıda Elisabeth’in bir Türk kadını gibi iyi bir ev sahibi olduğu, bunu daha önce başka bir Alman’da görmediği, Türklerden bu davranışı öğrendiği ifade edilmiştir. Hem Türkiye’de hem de Almanya’da yaşamış Almanların bakış açısından Türk işçilerin

kimliklerine ilişkin farklı tanımlamalar söz konusudur. “Die Türken in der Türkei essen weniger Knoblauch als die in Deutschland” (Dikmen 1995: 65). Bu alıntıda Almanya’daki Türklerin çok sarımsak yiyen bir millet olduğu; ancak Türkiye’de yaşayanların ise daha az sarımsaklı yemek tercih ettikleri belirtilmiştir. “Wir sind viel sensibler als unsere deutschen Hausherrn, und wir denken immer nur mit unserem Herz (Dikmen 1995: 57) alıntısında Türk göçmenlerin Alman ev sahiplerine göre daha hassas ve duygusal olduklarını ve karar verirken kalplerinin akıllarından daha ön planda olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla Türklerin duygusal bir millet olma özelliklerine vurgu yapılmıştır.

Die Juden könnten nie einen Krieg gewinnen, wenn die Araber ein bißchen mannhafter wären. Krieg können nur die Türken und meine Freunde, die Deutschen, führen. Die Deutschen sind genauso tapfer wie wir. (Dikmen 1995: 32)

Yukarıdaki alıntıda Alman ve Türklerin savaşlarda cesur ve kahraman olma kimlikleri açıklanmıştır. Dikmen her iki kültürü de ilişkilendirerek benzer kimliksel nitelikleri ortaya çıkarmıştır. Akdemir (2004: 44), bütün kimliklerin ilişkisel olduğunu ve söz konusu kimliklerin önyargısız kabul görebilmesini kültürün katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Wenn ihr Türken keine Schnauzbärte hättet, würde ich euch noch mehr mögen. Daraufhin habe ich meinen Schnauzbart gleich abrasieren lassen. Warum auch nicht? Wenn ein Mensch irgendwo Gast ist, muss er sich so benehmen, wie der Hausherr es sich wünscht? (Dikmen 1995:16)

Yukarıdaki alıntıdan anlaşıldığı gibi işyerindeki patronun Türklerin bıyıkları olmasaydı sizi daha çok isterdim demesi üzerine çalışanın bıyığını kestirmesi kültürel yapıya uyum sağlamanın bir göstergesidir. Eserdeki kahraman, Cengiz’in (2010: 192) belirttiği gibi kendi kültürel kimliğinin bilincinde olarak “farklılığını muhafaza ederek, modernin bir parçası” olmuştur.

Eines Tages klingelte es an unserer Tür. Als ich öffnete, stand eine alte Frau da. Sie sagte mir nicht einmal “Guten Tag, kein Grüss Gott oder so, sondern: Wie ich gehört habe, sind Sie Türken und haben viele Kinder. (Dikmen 1995: 101)

Burada kapıyı çalan komşusunun selam vermeden önce Türklerin çok çocuğunun olduğunu söyleyerek Almanların gözünden Türklerin çok çocuk doğuran bir kimliğe sahip olduğu ifade edilmiştir.

Ein deutscher Freund mit seiner Familie würde mich besuchen, meine Familie meine Verwandten, würde Wasser und Brot mit mir teilen, freiwillig dieselbe Luft einatmen, auf gleiche Art und Weise wie ich in meinem Dorf leben. (Dikmen 1995: 109)

Yukarıdaki alıntıda Alman dostlarının köylerine geldiklerinde onlara Türk misafirperverliğini gösterme şansı elde ettiklerini; Alman komşularının ise onları Türkiye’de tatil yapmak istedikleri için bilgi almak amacıyla yani kendilerine fayda sağlamak için bir gün yemeğe davet ettiklerini, ifade ederek her iki toplumun kimliksel farklılığı bu örnek olay üzerinden verilmiştir. Buna göre hâkim kültürü yöneten düşüncenin menfaat sağlama; köken kültürü eyleme götüren düşüncenin ise saygı ve misafirperverlik olduğu anlaşılmaktadır. Almanların gözünden Türklerin diğer bir nitelmesi şu şekildedir. “Sie sind aber nicht wie die anderen Türken. Die anderen Türken

helfen keiner Deutschen, sie gehen mit ihren finsternen Blicken schnell an einem vorbei. Danke schön” (Dikmen 1995: 119). Bu alıntıda Alman bir kadına Dikmen’in yardım etmesi üzerine kadının onu Türk’e benzetemediği, çünkü Türklerin birine yardım etmediği ifade edilmiştir.

Burada Almanların bakış açısından Türk gurbetçilerin yardımsever olmadığı belirtilerek farklı bir kimliksel özellik dikkate çarpmaktadır. Diğer bir örnekte Almanların Türk erkeklerine bakış açıları, Almanların Türklerle ilgili yanlış bildikleri bir durum ifade edilmiştir.

Ich habe vielen Deutschen zuerst klarmachen müssen, wo die Türkei überhaupt liegt. Von einigen Deutschen habe ich mir sagen lassen, dass dir Türkei in der Nähe von Mekka liegt, deshalb dürften die Türken auch vier Frauen haben. (Dikmen 1995: 59)

Burada bazı Almanlara göre Türkiye’nin Mekke’ye yakın olduğu ve bu nedenle Türk erkeklerinin dört kadınla evli olabileceği görüşünün olduğu ifade edilerek Türk erkeklerinin Arap kültürünün de etkisinde kalarak çok eşli oldukları belirtilmiştir. Ancak Dikmen Almanya’daki bazı aydın kesimlerden örnekler vererek bu algının yanlış olduğunu düzeltmeye çalışmıştır. “Die Türkei ist ein modernes Land, in dem jeder jeden ohne Vorbedingungen heiraten darf, in dem solche primitiven Gewohnheiten abgeschafft worden sind” (Dikmen 1995: 86). Bu alıntıda Dikmen, Türkiye’nin, bu tür ilkel alışkanlıkların ortadan kaldırıldığı, herkesin herhangi biriyle önkoşul olmaksızın evlenebileceği modern bir ülke olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir hikâyede ise “Ein richtiger Türke mit offener Weltanschauung und treu” (Dikmen 1995: 94) Türklerin genellikle açık bir dünya görüşüne sahip ve sadık olduğu dile getirilmiştir. “Ein Türke ist immer grosszügig (Dikmen 1995: 141). Bu alıntıda Türklerin cömert olduğu belirtilmiştir. Almanya’daki Türkler için kebab kültürel bir simge haline gelmiştir. “Esset Kebab, werdet tolerant!” (Dikmen 1995: 153). Bu alıntıda hoşgörü ile kebab ilişkilendirilmiştir. Diğer bir hoşgörü simgesi olarak da göbek dansı kabul edilmiştir. “Der Bauchtanz ist nicht nur eine Werbung für die niedergeschlagene türkische Kultur im Ausland, sondern auch ein Zeichen der Toleranz der türkischen Männer” (Dikmen 1995: 157). Bu alıntıda oryantal dansın sadece yurtdışındaki mahzun Türk kültürünün bir reklamı değil, aynı zamanda Türk erkeklerinin hoşgörüsünün bir işareti olduğu belirtilmiştir. Almanya’daki işçi sınıfı her ne kadar genel olarak tüm Türklerin kimliksel ve kültürel özelliklerini yansıtmasa da Almanlar Almanya’daki işçi sınıfının kültürlerine bakarak Türklerle ilgili genel kanılara sahip olmuşlardır. Bu durumun, Almanların Türklerin kimliğine ve kültürüne ilişkin yanlış düşüncelere sahip olmasına neden olduğu söylenebilir.

Kişi, kültürel farklılıklar sonucunda alışık olmadığı çevresel etkilerle karşılaşarak farklılığa bağlı bir gerilim yaşamakta ve kendisine yabancı gelen bu etkileri uyarılma biçimleriyle aşmaya, uyum sağlamaya çalışmaktadır (Akça 2005: 9). Nitekim İslami ve geleneksel bir anlayışın hâkim olduğu bir toplumdan sanayi toplumunun bireyselci anlayışının çok belirgin olduğu bir kültürle karşılaşan gurbetçilerimiz, bu sürecin etkileşim ve sarsıntılara maruz kalmışlardır (Çelik 2008: 110).

Also, dieses Sitzklo ist von der Höhe her wie ein halber Stuhl, hat einen Deckel, [...] Am Anfang habe ich mich, wie die Hühner sich auf die Stange setzen, hingesetzt und, unter

uns gesagt, mich überall beschmutzt. Warum? [...] Aber, wenn ich im Ausland bin, und nach anderen Sitten leben muss, dann muss ich ja auf ein paar angenehme Dinge verzichten können. (Dikmen 1995: 12)

Yukarıdaki alıntıda Almanya’da alafranga tuvaletlerle ilk defa karşılaşma ve yabancı olunan bu nesnenin öncelikle yarım sandalyeye benzetilmesi, kullanabilmek için tavuk gibi nesnenin üzerine oturmak gerektiği benzetmesi yapılmış, yurt dışında yaşamının o dönemde onlar için zorunlu olmasına bağlı olarak buna alışmanın gerekli olduğu düşüncesinden yola çıkılarak içsel bir uyum süreciyle adaptasyonun yaşandığı görülmektedir. Kültürün, içinde yaşanılan çevreden öğrenilen davranışlardan oluşması özelliği mekânın kültürde ne kadar önemli olduğunu açıkça göstermektedir. Bu durum ise kültürlerarası yayılımı olanaklı kılmaktadır (Duran 2011: 293). Nitekim burada da kültürel bir uyum örneği görülmektedir.

Im deutschen Klo gibt es meterlanges Papier. ...Ich habe viele Deutsche gefragt, wozu dieses Papier da ist. Alle haben mir gesagt, das Klopapier ist dafür da, dass man damit den Po putzt. Ich glaube es einfach nicht, weil die Deutschen uns Türken manchmal verarschen. Kannst du den Deutschen glauben? (Dikmen 1995: 12)

Bu alıntıda Alman tuvaletlerinde metrelerce uzunlukta kâğıtların olduğu ve Almanlara bu kâğıtların ne işe yaradığı sorulduğunda, temizlik için kullanıldığı yanıtını verdikleri ifade edilmektedir. Ancak Dikmen burada Almanların verdiği bu cevaba inanmadığını belirterek Türk kültürel kimliğindeki temizlik anlayışına atıf yapmaktadır. Çünkü gerek inancımız gerekse de kültürel yapımıza göre su olmadan sadece kâğıt ile temizliğin olamayacağı bilinen bir durumdur. Bu örnekle hâkim kültürdeki bir özellik aracılığıyla Türk kültürel kimliğinin sahip olduğu temizlik niteliği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Dikmen, kitabın ilerleyen bölümünde sevgili Goethe amca hitabıyla Goethe’ye bir mektup yazmıştır.

Lieber Onkel Goethe, wie geht’s Dir? Ich bete zu Allah, dass es Dir gut geht. Ich schicke Dir tausend herzliche Grüsse und küsse Dir die Hand. Wenn Du mich fragst, wie es mir geht- ich kann mich nicht klagen... (Dikmen 1995: 35)

Bu alıntıda Türkçe düşünerek mektup yazarken kullanılan konuşma kalıpları (Sevgili Goethe Amca nasılsın, iyi olmanı Allah’tan niyaz ederim. Beni soracak olursan...) Almancaya uyarlanmıştır. Türk kültüründe yaygın olan bir söylem biçimiyle Goethe ile iletişime geçilmek istenmiştir. Doğan’a (1990: 67) göre kişiler arası ya da toplumsal anlaşmalarımızı ve iletişimimizi kelime oyunlarına, yani eylemlerimizin ve düşüncelerimizin simgesel karşılığı olan özelde kelimelere genel anlamda ise dile borçluyuz. Nitekim Dikmen, Türkçe düşünerek Türkçe ve Almanca karışımı bir dil geliştirmiştir (Şahin 2006: 131). Bunun yanı sıra Dikmen, hâkim kültürün kimliğine ait bir özelliği mizahi bir üslupla dile getirmektedir.

Ich erkläre es dir, warum die Haltestellen gemeldet werden. Aus zwei einfachen Gründen. Erstens: Die Deutschen, wenn sie zum Arbeiten gehen, freuen sich so gewaltig, dass sie vergessen, wo sie eigentlich aussteigen müssen. Wenn sie von der Arbeit nach Hause zurückfahren, werden sie so traurig, dass sie wieder vergessen, wo sie aussteigen müssen. (Dikmen 1995: 15)

Örneğin yukarıdaki alıntıdan da anlaşıldığı gibi Almanya’da duraklara gelindiğinde durakların isimleriyle anons edilmesini iki nedene bağlamaktadır. Birincisi Almanlar işe gittiklerinde o kadar mutlular ki, gerçekte nerede inmeleri gerektiğini unutmaktadırlar. İkincisi, işten eve döndüklerinde o kadar üzülmüyorlar ki nerede inceklerini unutmaktadırlar. Almanların çalışmayı çok sevme özellikleri mizahi bir söylemle temellendirilmiştir.

Nach so vielen Jahren in Deutschland bin ich zu der Meinung gekommen, dass die Deutschen ohne Brot, ohne Fleisch, ohne Wasser, sogar ohne Luft leben können. Aber ohne Arbeit und ohne Autos können sie nicht mal einen Tag leben. (Dikmen 1995: 16)

Dikmen diğer bir bölümde Almanya’da uzun yıllar yaşamasına ve tecrübelerine bağlı olarak Almanların ekmezsiz, etsiz, susuz, hatta havasız yaşayabileceklerini, ancak işsiz ve arabasız bir gün bile yaşayamayacaklarını kültürel kimliklerine ait bir özellik olarak vurgulamıştır.

Sonuç

Şinasi Dikmen’in *Hurra, ich lebe in Deutschland* adlı eserinde yapılan analizler sonucunda Dikmen’in Türk işçi sınıfının Almanya’ya yansıyan kültürel kimliğini, Alman kültüründen örnekler vererek kıyaslama yoluyla ortaya çıkardığı anlaşılmıştır. Alman toplumunun bakış açısından kimliksel özelliklere eserde rastlanmıştır. Buna göre Türk erkeği siyah bıyıklı, kısa boylu, şişman, gri takım elbiseli, el örgülü yelekli, elinde siyah tepsi, yürürken elleri arkasında kenetlenmiş bir erkek olarak tanımlanmıştır. Kadına yüklenen kültürel kimlik ise ataerkil aile yapısına bağlı olarak kadına kendisinin sahip olduğu zihinsel ve bedensel gücünün farkına varmasının önüne geçilerek erkeğin gücüyle yaşayan, kocasına itaatkâr, alçak gönüllü, erkeğin gücünden dolayı kocasına hayran, kadının erkeği hayatını idam ettirebilmek için güç kaynağı gören, bir kimliktir. Türk erkeği ise kadın için daha kutsal, her şeye gücü yeten bir kimliği temsil etmektedir.

Almanya’daki Türk işçi sınıfının dini ritüellerini yerine getiren, gündelik hayatlarında planlı programlı olmayan, farklı kültürlerle yaşama becerilerine sahip, eğlenmeyi seven, kendinden farklı yaşayan birine saygı gösteren, misafirperver, çok sarımsak yiyen, duygularıyla karar veren, savaşlarda cesur, empati yapabilen, cömert, çok çocuk doğuran, sadık, kırsal bir yaşam biçimine sahip bir kimlik olarak nitelendirildikleri görülmüştür. Dikmen, Almanların Almanya’daki Türklere karşı yanlış algılarını düzeltmeye yönelik açıklamalarda da bulunmuştur. Almanların gözünden yardımsever olmadıkları, çok eşliliği seven bir millet olarak nitelendirilmelerine ilişkin düzeltmelerde bulunmuştur. Dolayısıyla Dikmen Almanya’da Türk kültürel kimliğinin tanınmasına eserleri aracılığıyla büyük katkılarda bulunmuştur. Kimlik ve göç arasındaki etkileşim ortaya çıkarılmak istenmiştir. Yurtdışındaki vatandaşlarımızla ilgili sorunlar ve çözüm önerileri raporunda da Türk toplumunun kültürünü yurt dışında tanıtmının önemine vurgu yapıldığı gibi (Başbakanlık 1995: 57) Dikmen’in ustaca kaleme aldığı eserinde kültürel yozlaşma ve kültürel erime gibi tehditlere karşı bilinçli bir mücadelenin verildiği, kendi olmanın önemini vurgulandığı söylenebilir. Hâkim toplumun ve kültürün günlük hayatta birçok konuda söz hakkına sahip olduğu bir düzlemde, özelde kimliğin genelde

kültürel kimliğin yaşamaya ve yaşatılmaya çalışılması, milli kimlik açısından önemli bir kazanç olarak değerlendirilebilir. Dikmen, her iki kültürden de beslenerek birçok kültürel kodu eserinde kullanmıştır. Göçmenler hâkim kültürün güncel yapısı ve genel özellikleriyle kendi gelenekleri ve yaşam biçimi arasında ne kadar iyi bağ kurabilirse, kültürleşme olgusu da o kadar başarılı olabilmektedir. Böylece göçmen kültür söz konusu grubun hâkim kültür içerisindeki yaşantıları ve ihtiyaçları doğrultusunda yeniden bir yaratma süreci yaşar (Aksoy 2010: 29).

Eserde sadece işçi sınıfına ilişkin açıklamalar olmayıp Almanların ise çalışmayı seven, disiplinli, planlı olmaları, duygularıyla karar vermemeleri, işsiz ve arabasız yaşayamamaları, misafirperver olmamaları, temizlik anlayışlarının farklı olması gibi kimliksel özelliklerine yer verilmiştir. Dikmen, bir yandan kendi kültürel değerlerini yaşamayı ve yaşatmayı isterken; bir yandan da hâkim kültürle etkileşime girerek söz konusu kültürü de yaşamayı tercih etmiş ve farklılaşan mekânlar, farklı deneyimlerin edinileceği bir yer olmuştur. Bu bağlamda Almanya, gurbetçilerimiz için somut bir yerin ötesinde kültürel kimliklerinin daha da anlam kazandığı bir ortam olmuştur.

Kaynakça

- Aka, Assiye** (2010): Kimliğe Teorik Yaklaşımlar. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 34 / 1, 17-24.
- Akça, Gürsoy** (2005): Modernden Postmoderne Kültür ve Kimlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 15, 1-24.
- Akıncı, Mehmet Ali** (2014): Fransa'daki Türk Göçmenlerinin Etnik ve Dini Kimlik Algıları *Bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 70, 29-58.
- Akdemir, A. Müslim** (2004): Küreselleşme ve Kültürel Kimlik Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 3(1), 43-50.
- Aksoy, Erdal** (2010): Almanya'da yaşayan Üçüncü Kuşak Türk Öğrencilerin Kimlik Algılamaları ve Buna Bağlı Olarak Karşılaştıkları Ayrımcılık Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 12, 7-38.
- Aksoy, Mustafa** (2013): Kültür Sosyoloji Bağlamında Kimlik Pazarında Kültürel Kimlik. *Türk Dünyası Araştırmaları*. Sayı 202, 147-160.
- Aras, Hüseyin** (2017): Türkiye'de Milli Birlik İdeali Karşısında Kültürel Kimlikler Sorunu. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*. 7(1), 68-96.
- Aşkın, Muhittin** (2007): Kimlik ve Giydirilmiş Kimlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(2), 213-220.
- Aytaç, Gürsel** (1991): *Almanya'da Türk Edebiyatı, Edebiyat Yazıları II*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Aytaç, Gürsel** (1995): *Almanca Yazan Türklerin Artıları, Eksileri*. Edebiyat Yazıları III. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Başbakanlık Batı Avrupa'daki Türklerle ilgili Ekonomik, Sosyal ve Kültürel İşler Müşavirliği** (1995): *Yurtdışındaki Vatandaşlarımızla İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri Ana Raporu*. Ankara.
- Baypınar, Yüksel** (1992): Türk Şairleri Türkçeye Çevirmek. *Littera Edebiyat Yazıları*. Cilt 3.

- Berry, John W.** (1997): Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*. 46(1), 5-68.
- Berry, John W.** (1980): Acculturation as Varieties of Adaptation. *Acculturation: theory, models and some new findings*. (Ed. Amado M. Padilla), Boulder: West-view. 9-25.
- Berry, John W.** (2005): Acculturation: Living Successfully in Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations*. Sayı 29, 697-712.
- Bilge Zafer, Ayşenur** (2016): Göç Çalışmaları İçin Bir Anahtar Olarak “Kültürleşme” Kavramı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 17/ 30, 75-92.
- Cengiz, Semran** (2010): Göç, Kimlik ve Edebiyat. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(3): 185-193.
- Chambers, Iain** (2005). *Göç, Kültür, Kimlik*. (İsmail Türkmen&Mehmet Beşikçi, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çelik, Celaledin** (2008): Almanya’da Türkler: Sürekli Yabancılık, Kültürel Çatışma ve Din. *Milel ve Nihal İnanç, kültür ve mitoloji araştırmaları dergisi*. Sayı 5/ 3, 105-142.
- Dalbay, R. Saim** (2018): Kimlik ve Toplumsal Kimlik Kavramı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(31), 161-176.
- Demirkan, Murat /Akgün, Adnan** (2017): Kültür(süz)leşme ve Dil Erozyonu Sorunsalı: Fransa’daki Türklerin Entegrasyon ve Dilsel Kimlik Profilleri”. *Turkophone*, 4(1), 62-75.
- Dikmen, Şinasi** (1995): *Hurra, ich lebe in Deutschland*. München: Piper Verlag.
- Doğan, D. Mehmet** (1990): *Dil Kültür Yabancılaşma*. İstanbul: Doğan Ofset.
- Duran, Erol** (2011): Turizm, Kültür ve Kimlik İlişkisi; Turizmde Toplumsal ve Kültürel Kimliğin Sürdürülebilirliği”. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 291-313.
- Ebu Zeyd, Nasr Hâmid** (2014). Hermenötik ve Metin Yorumu, Marmara Üniversitesi *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 46,237-266.
- Erincik, Selçuk** (2011): Kimlik ve Çokkültürcülük Sorunu. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(2), 219-241.
- Güleç, Cengiz** (2002): Türkiye’de Kültürel Kimlik Sorunu . *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, 15, 63-78.
- Hatemi, Hüsvrev** (1992): *Yozlaşmadan Uzlaşmak*, 2. Baskı, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Horata, Osman** (2017): Türk Dünyası’nın Kültürel Ufukları: Tarihsel Bağlam İçinde Genel Bir Değerlendirme. *Bilig*, 82, 117-131.
- Hortaçsu Nuran** (2007): *Ben Biz Siz Hepimiz, Toplumsal Kimlik ve Gruplararası İlişkiler*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Karaman, Fatma** (2022): Göçmen Edebiyatında Türkülerin Türk Kültürünü Yansıtmaya Gücü. *Milli Folklor*, yıl 34 17 (133): 145-159.
- Köker, Levent** (2004): Demokratik Meşruluk, Kamusal Alan ve Çokkültürlülük Sorunu, içinde *Kamusal Alan*. Ed. Meral Özbek s. 299-311, İstanbul: Hil yayın.
- Köprülü, Sevtap Günay** (2020): Almanya’da Yaşayan Türklerin Yazınsal Eserlerinde Tema ve Dil Değişimi. *Söylem filoloji dergisi*, 5(1), 2020: 40-48.
- İlgin, Candan / Hacıhasanoğlu, Orhan** (2006): Göç-aidiyet ilişkisinin belirlenmesi için model: Berlin/Kreuzberg örneği”. *İTÜ dergisi* 5(2), 59-70.
- Le Page, R. B.** (1968): Problems of description in multilingual communities. *Transactions of the Philological Society*, 189-212.

- Nar, Mehmet Şükrü** (2019): Kültürel Kimlik Sorunsalı: Görecelik mi, Evrenselcilik mi? Yoksa Uzlaşım mı?. *Antropoloji*, 37, 72-80.
- Özlem, Doğan** (2019): *Hermeneutik ve Şiir*. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.
- Özlem, Doğan** (2000): *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. Ankara: İnkılap Kitabevi.
- Özkaya, Ahmet** (2020): Postmodern Perspektiften Bakıldığında Arabesk Kültür, Kimlik ve Liminal Mekan İlişkisi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 711-721.
- Öztürk, Ali Osman** (2001): *Alamanya Türküleri*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 1. Baskı.
- Palmer, Richard E.** (2002): *Hermenötik*. (İbrahim Görener. Çev.), İstanbul: Anka Yayınları. **Phinney, Jean S.** (1990): Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.
- Phinney, Jean. S. / Horenczyk, Gabriel / Liebkind, Karmela / Vedder, Paul** (2001): Ethnic identity, immigration, and well-being: An international perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510.
- Poyraz Tacoğlu, Tuğça/ Arıkan, Gülay / Sağır, Adem** (2012): Boşnak Göçmenlerde Göç ve Kültürel Kimlik İlişkisi: Fevziye Köyü Örneği. *Turkish Studies*, 7(1), 1941-1965.
- Rzayev, Rameş** (2020): Erken Dönem Azerbaycan Maarifçiliğinde Kültürel Kimlik Algısı. *Bilig*, 95: 123-148.
- Schroeder, Ralph** (1996): *Max Weber ve Kültür Sosyolojisi*. (Mehmet Küçük. Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Sakallı, Cemal** (2018): Göçmen Edebiyatı: “Ara Dilde” Yazmak. *Monograf*, 9, 10-26.
- Sönmez, Veysel / Alacapınar Füsün G.** (2018): *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schwartz, Seth J., Zamboanga, Bayron L. / Weisskirch, Rob S.** (2008): Broadening the study of the self: Integrating the study of personal identity and cultural identity. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 635-651.
- Süverdem, F. Büşra / Ertek, Betül** (2020): İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.
- Şahin, Sedat** (2006): Almanya’da Türk Mizah ve Hiciv Ustası: Şinasi Dikmen. *Türkiyat Araştırmaları* 5, 129-134.
- Şahin, Halil İbrahim** (2012): Türkmenistan’da Kültürel Kimlik ve Folklor. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi* XII(1), 285-306.
- Timuçin, Avşar** (2004): *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Tomlinson, John** (2004): *Küreselleşme ve Kültür*. (Arzu Eker, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Topakkaya, Arslan** (2020): *Antik Yunan’dan günümüze hermeneutik*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Toprak, Metin** (2003): *Hermeneutik (yorum bilgisi) ve Edebiyat*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Turgut, Yıldız** (2011): Verilerin Kaydedilmesi, Analizi, Yorumlanması: Nicel ve Nitel. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ed. Abdurrahman Tanrıoğan, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Waldenfels, Bernhard** (1997): *Topographie des Fremden*. (Studien zur Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
- Williams, Raymond** (1993): *Kültür*. Ankara: İmge kitabevi.
- Yoon, Eunju/ Langrehr, Kimberly / Ong, Lee Z.** (2011). Content analysis of acculturation research in counseling and counseling psychology: A 22-year review. *Journal of Counseling Psychology*, 58(1), 83-96.

Zengin, Dursun (2000): Göçmen Edebiyatı'nda Yeni Bir Yazar. Mehmet Kılıç ve “Fühle Dich Wie Zu Hause” Adlı Romanı, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 40, 3-4, 103-128.

Literarische Reflexionen von Schuld und Erinnerung: Katharina Hackers *Eine Dorfgeschichte* im Kontext ricœurscher Schuldsymbolik¹

Esra Jorkowski Berberoğlu , Istanbul



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1499389>

Abstract (Deutsch)

Diese Forschungsarbeit widmet sich Katharina Hackers Roman *Eine Dorfgeschichte* (2011) im Rahmen der Erinnerungsliteratur, insbesondere den Erinnerungen der Zeugengeneration des Zweiten Weltkriegs. Zur Analyse des anspruchsvollen Erzählstils greift die Studie auf einen interdisziplinären Ansatz zurück, der auf Aleida Assmanns theoretischen Arbeiten zu Gedächtnis und Erinnerung sowie Paul Ricœurs Phänomenologie der Schuld basiert. Ziel dieser Untersuchung ist es, die Verwendung, Analyse und Interpretation von Symbolen als Mittel zur Suche nach Vergebung oder zum Vergessen des unaussprechlichen Grauens der Nazi-Vergangenheit herauszustellen. Die Interaktion von Erinnerung und Metapher, insbesondere in der Symbolsprache, gewinnt dabei an Bedeutung und bezieht Erkenntnisse von Assmann und Ricœur ein. Der Roman behandelt die Themen Schuld und Verantwortung und offenbart die komplexe Dynamik zwischen individueller Schuld und kollektiver Reflexion. Katharina Hacker bedient sich eines bildhaft-animatorischen Erzählstils und nutzt Metaphern, vor allem, um die nachhaltigen Auswirkungen einer traumatischen Nazi-Vergangenheit zu verdeutlichen. Die Erzählung reflektiert über Schuld in einem bedeutenden politisch-historischen Kontext, nämlich dem der vertriebenen Sudetendeutschen, und stimmt mit Ricœurs Perspektive überein, dass eine engagierte Auseinandersetzung mit Schuld ethische Einsichten fördert. Der Roman entfaltet sich als animierte Erinnerung der Enkeltochter, die versucht, die unausgesprochene und verheimlichte Vergangenheit der Großeltern und deren Kriegstrauma zu verstehen. Anhand der Methode der phänomenologischen Hermeneutik, die durch Paul Ricœurs Arbeitshypothesen in seinen Werken *Die Fehlbarkeit des Menschen – Phänomenologie der Schuld I* (1972) und *Symbolik des Bösen – Phänomenologie der Schuld II* (2002) gestützt wird, lässt sich eine in die Erzählung eingeflochtene onirische Symbolik erkennen, die wiederum ein tief liegendes Trauma der Kriegszeugen widerspiegelt.

Schlüsselwörter: Katharina Hacker, Paul Ricœur, Aleida Assmann, Erinnerungsliteratur, Phänomenologie der Schuld.

Abstract (English)

Literary reflections on guilt and memory: Katharina Hacker's Eine Dorfgeschichte in the Context of Ricœurian Symbolism of Guilt

This research paper focuses on Katharina Hacker's novel *Eine Dorfgeschichte* (2011) within the framework of memory literature, particularly the memories of the witness generation of World War II. To analyze the

Einsenddatum: 18.02.2024

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.06.2024

¹ Dieser Beitrag ist ein Auszug aus der Dissertation der Autorin mit dem Titel „Schuld als Phänomen in Katharina Hackers Werken“, Universität Istanbul, Istanbul, 193-205.

sophisticated narrative style, the study employs an interdisciplinary approach, drawing on Aleida Assmann's theoretical works on memory and remembrance as well as Paul Ricœur's phenomenology of guilt. The aim of this investigation is to highlight the use, analysis, and interpretation of symbols as a means of seeking forgiveness or forgetting the unspeakable horrors of the Nazi past. The interaction between memory and metaphor, especially in symbolic language, gains significance and incorporates insights from Assmann and Ricœur. The novel addresses themes of guilt and responsibility, revealing the complex dynamic between individual guilt and collective reflection. Katharina Hacker employs a vivid and animated narrative style and uses metaphors primarily to illustrate the lasting impact of a traumatic Nazi past. The narrative reflects on guilt within a significant political-historical context, namely that of the displaced Sudeten Germans, and aligns with Ricœur's perspective that an engaged confrontation with guilt fosters ethical insights. The novel unfolds as an animated memory of the granddaughter, who attempts to understand the unspoken and concealed past of her grandparents and their war trauma. Through the method of phenomenological hermeneutics, supported by Paul Ricœur's working hypotheses in his works *Fallible Man – Phenomenology of Guilt I* (1972) and *The Symbolism of Evil – Phenomenology of Guilt II* (2002), an embedded oneiric symbolism can be discerned within the narrative, which in turn reflects a deep-seated trauma of the war witnesses.

Keywords: Katharina Hacker, Paul Ricœur, Aleida Assmann, Memory Literature, Phenomenology of Guilt.

EXTENDED ABSTRACT

This study delves into Katharina Hacker's *Eine Dorfgeschichte* (2011), positioning it within the post-World War II literature of remembrance, specifically through the lens of the grandchildren's memories. Hacker's complex narrative style facilitates a reflective exploration of individual and collective guilt across various contexts, underscoring the multifaceted nature of human actions and the enduring impact of historical trauma.

The primary objective is to define and scrutinize the genre of the new literature of remembrance that has emerged since the 1990s. This genre is characterized by a nuanced examination of memory and remembrance, focusing on how these elements are conveyed in literary works. The study employs an interdisciplinary approach rooted in the theories articulated in Aleida Assmann's *Wem gehört die Geschichte?* (2011), which investigates the interpretation of history, alongside Paul Ricœur's phenomenological explorations of guilt in *The Fallibility of Humans* and *The Symbolism of Evil*. This approach provides a robust framework for interpreting the intricate layers of Hacker's narrative.

The interrelationship between memory and metaphor is central to this analysis, particularly in how imagery is used to convey complex emotional and psychological states. Assmann's work, particularly her essay *Metaphern der Erinnerung in Mnemosyne: Formen und Funktionen des kulturellen Gedächtnisses* (1993), is instrumental in understanding the evolution from mythological to functional dimensions of memory. Ricœur's phenomenology of guilt underscores the notion that profound experiences, especially those related to trauma and guilt, are best expressed through symbolic language.

In *Eine Dorfgeschichte*, Hacker's use of a vivid and animated narrative style, rich in metaphors, serves to illustrate the enduring impact of a traumatic Nazi past on individual and collective memory. The narrative is woven around the protagonist's recollections of childhood and family secrets, which later emerge as central metaphors for understanding the broader implications of historical guilt and responsibility. The protagonist's journey reflects an ongoing struggle to interpret and come to terms with a family's hidden past, burdened by the unspoken suffering and complicity of previous generations.

Hacker's narrative technique effectively captures the complex interplay between personal and societal reflections on guilt. The novel explores how political circumstances and individual decisions shape the ongoing process of remembering and interpreting past actions. This mirrors Ricœur's perspective that a productive engagement with guilt can lead to ethical insights and personal growth.

The novel's structure is akin to a puzzle, with memories and family stories gradually coming together to form a coherent picture. The narrative style not only highlights the distinctive characteristics of the narrator but also accentuates the protagonists' life circumstances, which are deeply intertwined with the broader historical context. The active role of the narrator in interpreting past family events underscores the dynamic nature of memory and the continuous effort to make sense of a traumatic legacy.

Through the method of phenomenological hermeneutics, supported by Ricœur's theoretical frameworks in *The Fallibility of Humans* and *The Symbolism of Evil*, the analysis reveals a rich tapestry of oneiric symbolism embedded in the narrative. These symbols reflect the deep-seated trauma experienced by witnesses of Nazi terror. The categorization of these symbols and the subsequent interpretation of guilt are rooted in Ricœur's hypothesis that symbols serve as a bridge to articulate the inexpressible aspects of human experience, particularly those related to evil and moral failure.

In summary, *Eine Dorfgeschichte* serves as a poignant exploration of memory, guilt, and the enduring quest for understanding and forgiveness. Hacker's narrative invites readers to engage with the complex legacies of the past, highlighting the role of literature in mediating personal and collective reflections on historical trauma. By employing a richly metaphorical language and a narrative structure that mirrors the fragmented nature of memory, the novel underscores the importance of confronting and interpreting the shadows of history to foster a more profound ethical awareness. This study not only situates Hacker's work within the broader genre of remembrance literature but also provides a detailed methodological framework for analyzing similar narratives that grapple with the legacies of historical guilt and responsibility.

1 Einleitung

Der Fokus dieser Studie liegt auf der Analyse des Werkes *Eine Dorfgeschichte* (2011) von Katharina Hacker. Das Hauptziel besteht darin, die neu entstandene Erzählkultur nach dem Zweiten Weltkrieg zu untersuchen, die auf den Erinnerungen der Enkelgeneration basiert. Die Darstellung vergangener Ereignisse erfolgt in der Regel durch verschiedene identitätsbildende und interpretationsbedürftige Erinnerungsprozesse, die sich über eine Vielzahl von Artefakten, Medien und literarischen Werken manifestieren. Der identitätsbildende Aspekt ergibt sich daraus, dass Individuen während des Erinnerungsprozesses durch die Reflexion verschiedene Stufen durchlaufen, was zu einem veränderten Verständnis der vergangenen Ereignisse und somit zu einer maßgeblichen Veränderung ihrer Identität führt. Die Interpretationsbedürftigkeit resultiert insbesondere im Kontext des Zweiten Weltkriegs aus dem Schock und der Unaussprechlichkeit der Ereignisse, die dazu führen können, dass Schweigen als angemessene Reaktion erscheint.

Katharina Hacker konzipiert und entwickelt in ihren literarischen Werken komplexe Figuren, deren Handlungen von Gefühlen der Schuld und moralischen Unstimmigkeiten durchdrungen sind. Sie analysiert die psychologischen Auswirkungen von Schuld auf das individuelle Bewusstsein und stellt in ihren Schriften die Frage nach Verantwortung und den daraus resultierenden Konsequenzen. Es entstehen differenzierte und durchdachte Porträts von Individuen, die mit moralischen Fragen und den Auswirkungen ihrer Handlungen konfrontiert sind. Die Integration der Thematik der Schuld in diese Kontexte ermöglicht es Hacker, die kollektive Verantwortung und die Auswirkungen vergangener Ereignisse auf die gegenwärtige Zeit zu reflektieren. Diese Verbindung zwischen individueller und kollektiver Schuld verdeutlicht, dass Schuld nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern in einem breiteren gesellschaftlichen und historischen Rahmen steht.

Hacker bedient sich eines facettenreichen Erzählstils, der die Komplexität der Schuldthematik widerspiegelt. Oft kombiniert sie verschiedene Erzählperspektiven und Zeitebenen, um die unterschiedlichen Aspekte der Schuld zu beleuchten und den Leser zur Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen zu ermutigen. In ihren Werken präsentiert Hacker Schuld nicht zwangsläufig in klaren Konturen; vielmehr lässt sie Raum für Ambivalenz und Ambiguität. Auf diese Weise ermöglicht sie es dem Leser, selbst zu reflektieren und moralische Urteile zu hinterfragen. Diese Herangehensweise fordert den Leser dazu auf, sich mit den Grauzonen von Schuld auseinanderzusetzen und die Komplexität menschlichen Handelns zu erkennen. Insgesamt behandelt Hacker die Thematik der Schuld in ihren Romanen mit Sensibilität und Reflexion. Dabei zeigt sie auf, dass Schuld nicht einfach zu definieren ist und oft mit historischen, politischen und persönlichen Kontexten verflochten ist.

2 Methodische Vorgehensweise

Die Herangehensweise von Hacker an die Thematik der Schuld in ihrem Werk *Eine Dorfgeschichte* soll im Verlauf dieser Abhandlung betrachtet werden, wobei sie im Folgenden im Kontext von Paul Ricœurs Arbeitshypothesen über das Phänomen der Schuld interpretiert wird. Ricœur strebt ebenfalls nach einem einfühlsamen Umgang mit der Thematik der Schuld, indem er betont, dass sie keineswegs oberflächlich allein durch das Motiv der Handlung zu begreifen ist. In seinen literarischen Abhandlungen, *Phänomenologie der Schuld I - Die Fehlbarkeit des Menschen* (2002) und *Phänomenologie der Schuld II - Die Symbolik des Bösen* (1972), formuliert er die These, dass der Mensch, obwohl er zur Übernahme von Verantwortung fähig ist, gleichzeitig fehlbar ist und die Fähigkeit besitzt, das Böse zu begehen. Dabei sieht Ricœur die Schuld nicht lediglich als individuelle Verfehlung, sondern interpretiert sie als Ausdruck einer tiefergehenden symbolischen Dimension.

Im nachfolgenden Abschnitt beabsichtigt die vorliegende Arbeit eine eingehende Auseinandersetzung über die neu entstandene Erinnerungsliteratur unter Berücksichtigung detaillierter Darlegungen zu den Formen des Gedächtnisses und der Erinnerung zu präsentieren. Dieser methodische Ansatz hat das Ziel, im Anschluss an eine gründliche Analyse eine wechselseitige Ergänzung dieser Überlegungen mit Paul Ricœurs Symbolik der Schuld vorzunehmen. Auf dieser Grundlage wird ein alternativer Interpretationsansatz bezweckt, der auf einer interdisziplinären Herangehensweise beruht.

In der aktuellen deutschen Gegenwartsliteratur, insbesondere in Werken von Katharina Hacker, wird das Motiv der Schuld postmodern behandelt. Trotz des scheinbaren Abschlusses der Aufarbeitung des Zweiten Weltkriegs zeigt sich, dass der Schatten der nationalsozialistischen Vergangenheit weiterhin auf der heutigen Generation lastet, besonders bei denjenigen, die zwischen 1960 und 1980 geboren wurden. Die Frage nach dem Einfluss von Schuld auf das Leben der Menschen, insbesondere in Bezug auf die Erfahrungen ihrer Vorfahren, bleibt relevant. Die Herausforderung für die Enkelgeneration besteht darin, ihre Lebenswege trotz schwebender Ungewissheiten zu gestalten, da die erlebten Ereignisse die Charaktere ihrer Großeltern und Eltern geprägt haben.

3 Die neue Erinnerungsliteratur

In der Diskussion über die Nachkriegsliteratur gewinnen Begriffe wie Gedächtnis, Erinnerungsliteratur und Aufarbeitungsliteratur an Bedeutung. Die vielfältigen Erzähltechniken, insbesondere in der Erinnerungsliteratur, beleuchten auf differenzierte Weise die Traumata der Folgegenerationen. Während die Geschichtsforschung Ereignisse objektiv rekonstruiert, bleibt die Frage nach den Ursachen des Grauens der Shoa und des unmenschlichen Nationalsozialismus sowie den langwierigen Auswirkungen der Vergangenheit aktuell und prägend für das Selbstverständnis der

heutigen deutschen Gesellschaft. Die Erinnerungskultur manifestiert sich in Politik, Wissenschaft und den Künsten, die Geschichte gedenken, erforschen und interpretieren.

Nach anfänglichen Darstellungen des Zweiten Weltkriegs in den 1950er bis 1980er Jahren, wie in „Die Mörder sind unter uns“ (Staudte, BRD 1946), „Die Brücke“ (Wicki, BRD 1959) und „Das Boot“ (Petersen, BRD 1981), legte man das Augenmerk ab den 1990er Jahren in der deutschen Filmindustrie auf dieses Thema. Szenarien mit dem Fokus auf Erinnerung gewannen an Bedeutung, ebenso wie Verfilmungen literarischer Werke aus der Erinnerungs- und Gedächtnisliteratur, darunter „Die Blechtrommel“ (Grass, verfilmt von Schlöndorff 1979) und „Der Vorleser“ (Schlink, verfilmt 2008).

Im Vergleich zu anderen Disziplinen wie Politik und Geschichte verarbeitet die Literatur nicht nur historisches Material, sondern reflektiert und interpretiert es, indem sie Ereignisse und Erinnerungen zu Gegenständen des Nachdenkens und Neubedenkens macht.

Literarische Werke streben im Gegensatz zu biografischen Texten nicht nur Quellentreue an, sondern verfolgen das Ziel des Erzählens und einer interpretativen Darstellung der Vergangenheit. Die Verbindung von Fakten mit fiktiver Kunst in literarischen Erzählungen formt Geschichte neu und präsentiert originäre Perspektiven. Die Erinnerungsliteratur zeigt das Gewordensein im Gegensatz zum Bildungsroman, der eher das Werden darstellt.

Erinnerungsliteratur bezieht sich stärker auf die Gegenwart im Vergleich zur Gedächtnisliteratur, die auf die Vergangenheit fokussiert ist. In Katharina Hackers Werken treten heterogene Erzählinstanzen auf, die unterschiedliche Distanzen zu Erinnerungen aufweisen. Es werden tradierte Erinnerungen vorgestellt, in denen das Phänomen der Schuld nicht durch nachweisbare Beweise verifiziert wird, sondern stattdessen interpretiert oder rekonstruiert wird.

Katharina Hackers Werke lassen sich nicht nur als Erinnerungsromane, sondern auch als Gedächtnisromane interpretieren, da sie die für dieses Genre typische Geschlossenheit aufweisen. Die Erinnerungen in ihren Werken sind teilweise brüchig, fragmentiert und ansatzweise rekonstruierbar, was auf das Unbewusste, das Verdrängte und unüberwindbares Schuldgefühl hindeutet. Die Auslegung steht unter dem Einfluss von Erfahrung und historischem Wissen, während der freie Umgang mit historischen Fakten einen fiktiven Pakt zwischen Autor und Leser darstellt. Die Rekonstruktion von Ereignissen dient nicht nur der Aufklärung, sondern auch der Verdichtung und Transformation von Tatsachen, wie es in der Erinnerungsliteratur seit den 1990er Jahren deutlich wird (Herrmann 2010:273).

Die Erinnerungskultur ist ein Terminus, der insbesondere seit Ende der 1980er Jahre verstärkte Aufmerksamkeit erlangt hat und bis zur gegenwärtigen Zeit fortwährend erweitert wurde. In den Kultur- und Literaturwissenschaften werden kontinuierlich neue Ansätze und Perspektiven entwickelt. Sowohl im Bereich der deutschsprachigen Literatur als auch in der Auslandsgermanistik werden komparatistische Analysen im Kontext der Gedächtnis- und Erinnerungsliteratur verfolgt, die verschiedene Formen der Erinnerung

und Erzähltechniken unter Berücksichtigung der Gedächtnisperspektive erläutern. Ein Beispiel für eine solche komparatistische Analyse in der Gedächtnis- und Erinnerungsliteratur wurde in der Auslandsgermanistik anhand der Romane *Animal Triste* (1996) von Monika Maron und *Tanrıkadın* (2002) von Feyza Hepçilingirler durchgeführt, die ebenso der Gegenwartsliteratur zuzuordnen sind (Jorkowski 2016). Die Kooperation mit verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen trägt dazu bei, das Verständnis der Erinnerungskultur zu vertiefen.

4 Animatorische Erinnerung

Durch die Kooperation unterschiedlicher Disziplinen, insbesondere der Medienkulturwissenschaften, wird eine eingehende Analyse des wachsenden Interesses am Gedächtnis- und Erinnerungsparadigma ermöglicht. Die kollektive Auseinandersetzung mit der Geschichte konzentriert sich meist auf formelle politische Anlässe, während die anhaltenden Spätfolgen außerhalb dieser Jahrestage oft vernachlässigt oder kontrovers diskutiert werden.

Die deutsche Gegenwartsliteratur fokussiert verstärkt auf die Folgegeneration, die den Zweiten Weltkrieg nicht direkt erlebt hat. Insbesondere die Enkelgeneration versucht, anhand von Erzählungen ihrer Großeltern oder Eltern ein Bild jener Zeit zu formen. Die Literatur zu diesem Themenkomplex neigt dazu, verstärkt auf Verarbeitungstherapie zu setzen, anstelle sich primär auf die historische Faktizität zu konzentrieren. Hierbei werden Fakten verwendet, um das tatsächliche Leiden während des Krieges zu bekräftigen.

Im Jahr 2011 wies Aleida Assmann in ihrer Publikation *Wem gehört die Geschichte?* auf bedeutende Aspekte im Kontext von Fakten und Fiktionen, Erinnern und Vergessen hin, die sie umfassend erläuterte. Die Vielschichtigkeit der Darlegung des Erinnerns in ihren verschiedenen Perspektiven und Facetten dient in dieser Analyse ebenfalls dazu, das Werk von Katharina Hacker effektiver zu interpretieren.

Als nachfolgende Ausprägung des Generationenromans adherieren die Memoiren einem strukturellen Muster, das sich durch die Darstellung einer spezifischen Gruppe von Charakteren auszeichnet, die über drei oder mehr Generationen einer Familie hinweg verfolgt werden, wie es beispielsweise in Thomas Manns Werk „Die Buddenbrooks“ (1901) manifestiert ist. Die Erinnerungsliteratur nach der Wiedervereinigung Deutschlands erlebte einen Aufschwung, besonders in der Auseinandersetzung mit Familiengeschichten und Traumata des Zweiten Weltkriegs. Die Beziehung zu den Vätern rückte in den 1970er und 1980er Jahren in den Fokus, wie in Werken wie *Die kleine Figur meines Vaters* (1975) von Peter Heinisch und *Suchbild. Über meinen Vater* (1980) von Christoph Meckel. Die Literatur nach dem Mauerfall 1989 und in der Generation Golf, geboren Anfang der 1970er Jahre, thematisiert nicht nur Kriegstraumata, sondern auch die multidimensionale Ebene der Erinnerung. Diese wird zum Stimmrohr der verstorbenen Großeltern und versucht, lebenslange Geheimnisse zu erklären, was ein neues Genre in der Literaturlandschaft etabliert.

Die in den letzten drei Jahrzehnten entstandene Literatur zur Erinnerung sollte nicht allgemein als selbstauferlegte Befreiung von der Verpflichtung zur Erinnerungsdarstellung betrachtet werden, sondern vielmehr als verzögerte Reaktion auf die Gewaltgeschichte des 20. Jahrhunderts. Diese Literatur symbolisiert, was die vorherigen Generationen durch Schweigen und Schuldabweisungen zurückgehalten haben, jedoch subdermal an die Nachkommen weitergegeben wurde. Autoren und Autorinnen greifen nun unverarbeitete Lebensgeschichten auf und beleuchten sie aus verschiedenen Perspektiven. Die historisch inspirierten Lebenszeugnisse nehmen dabei eine zentrale Rolle ein, sei es in autobiographischer, biographischer oder dokumentarischer Form. Personenbezogene Schicksale, die bislang vom kollektiven Gedächtnis übersehen wurden, treten in ihrer destruktiven Wirkung angesichts der schrecklichen historischen Ereignisse deutlich hervor.

Die Erinnerungsliteratur, die eine neuartige Form des Erinnerns im Kontext des Zweiten Weltkriegs und seiner Nachwirkungen in der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft einführt, bedient sich vorwiegend unterschiedlicher Formen der Erinnerung als stilistisches Mittel in ihrer Erzählung. Um ein präziseres Verständnis für die Beschaffenheit von Gedächtnis und Erinnerung zu vermitteln, wird im Folgenden eine ausführliche und deskriptive Erläuterung erfolgen.

Die Theorie, die sich mit der Wechselbeziehung zwischen Erinnerung und Metapher befasst, insbesondere unter Berücksichtigung des Einsatzes von Bildhaftigkeit, erlangt an Bedeutung. Dabei könnte eine Verknüpfung zwischen den Forschungen von Aleida Assmann und Paul Ricœur für diese Untersuchung aufschlussreich sein. Speziell behandeln wissenschaftliche Arbeiten, wie sie beispielsweise in Assmanns Werk *Metaphern der Erinnerung* (1993) in dem Buch *Mnemosyne: Formen und Funktionen des kulturellen Gedächtnisses* zu finden sind, die Entwicklung von der mythologischen zur funktionalen Dimension von Gedächtnis und Erinnerung.

Assmanns Beitrag verdeutlicht eine wechselseitige Beziehung zwischen Erinnerung und Metapher. In wissenschaftlichen Analysen wird betont, dass eine umfassende Gedächtnistheorie ohne die Einbeziehung von Bildern nicht realisierbar ist. Das Phänomen des Gedächtnisses scheint einer direkten Beschreibung zu entziehen und wird stattdessen durch den Einsatz von Metaphern vermittelt. Bilder fungieren als mentale Repräsentationen, die Begriffsfelder definieren und die theoretische Ausrichtung lenken. Nach Assmann handelt es sich in diesem Kontext bei der Metapher nicht um eine einschränkende Sprache, sondern vielmehr um eine, die sich insbesondere öffnet und ein Objekt formt (Assmann 1993).

Die Gedächtnismetapher illustriert den Unterschied zwischen einem passiven (Eumenestes) und einem aktiven Prinzip (Anamnestes). Eumenestes repräsentiert ein passives Gedächtnis, das umfassende Informationen enthält, vergleichbar mit einem Buch. Im Gegensatz dazu steht Anamnestes für ein aktives Gedächtnis, das dazu dient, verborgene Daten hervorzurufen und zu manifestieren. Kurz gesagt kann das Gedächtnis als eine Verdichtung betrachtet werden, aus der Erinnerungen ausgewählt, aktualisiert und genutzt werden können.

Die Analyse der Dualität zwischen Gedächtnis und Erinnerung führt zu einer Betrachtung der Schrift-Metapher, die als Brücke zu Paul Ricœurs Arbeit *Phänomenologie der Schuld II: Symbolik des Bösen* dient. Religiöse Dimensionen werden durch die Vorstellung des göttlichen Weltbuches beleuchtet, das das absolute Gedächtnis symbolisiert. Dieses Weltbuch zeichnet nicht nur vergangene, sondern auch zukünftige Daten auf und repräsentiert die göttliche Allwissenheit. Paul Ricœurs *Symbolik des Bösen* hebt hervor, dass Schuld durch Mythen und Bekenntnisse ausgedrückt wird, oft mit Bezug zur Erbsünde. Diese Erkenntnis basiert auf der Wiederaufnahme von Mythen und religiösen Überlieferungen, die durch Erinnerung aus dem Gedächtnis geschöpft und durch Symbole verschriftlicht werden. Das Schreiben hat sich als vielseitige und nachhaltige Metapher für das Gedächtnis erwiesen.

Die Verknüpfung zwischen Aleida Assmanns Erörterung von Gedächtnis und Erinnerung, insbesondere in den Formen der Eschatologischen und Animatorischen Erinnerung, lässt sich mit Paul Ricœurs *Symbolik des Bösen* in *Phänomenologie der Schuld II* in Beziehung setzen. Die Eschatologische Erinnerung legt den Fokus auf die Opposition von Raum und Zeit im Kontext von Erinnern und Vergessen. Dabei symbolisiert das Gedächtnis am räumlichen Horizont Beständigkeit, während die Erinnerung am Zeithorizont Vergessen, Unterbrechung und Verfall bedeutet. Die Eschatologische Erinnerung ist religiös ausgerichtet auf eine messianische Zukunft, in der Zeit, Vergessen und Erinnerung mit der Ewigkeit verknüpft sind. Paul Ricœurs *Symbolik des Bösen* erklärt die Wiederbelebung durch Erinnern nach der Begehung einer Schuldthat, die durch das Bekenntnis des Gewissens ausgelöst wird. Diese geistige Wiederbelebung und die Besinnung auf den Sündenfall können laut Ricœur ausschließlich durch Wiederholung und die Sprache der Symbole ausgedrückt werden. Ähnlichkeiten finden sich in Assmanns Hervorhebung der eschatologischen Erinnerung, die in der historischen Situation von Verlust und Ohnmacht ihr wahres Potenzial entfaltet.

Die zweite Kategorisierung der Erinnerungsformen als „Animatorische Erinnerung“ in Assmanns Studie zeigt signifikante Übereinstimmungen mit Paul Ricœurs Thesen zur *Symbolik des Bösen*. Im Gegensatz zur eschatologischen Erinnerung, die religiöse und politische Merkmale anspricht, offenbart das Animatorische Erinnern vor allem heidnische Züge. Zwei zentrale Elemente sind hier das Wasser, das durch das Trinken² im Akt des Vergessens und Erinnerns eine tiefe widersprüchliche Bedeutung trägt, und das Feuer, das den Funken des plötzlichen Wissens symbolisiert. Wie Wasser ist auch Feuer ambivalent und manifestiert sich im Vergessen und Untergang der Zeit sowie in der Erinnerung und Erneuerung des Verlorenen. Der Funke entfacht vergessene Erinnerungen und steht für eine subjektive, plötzliche und detailliert komplexe Energie

² Im elften Gesang der Odyssee tritt Odysseus während seiner Reise in die Unterwelt in Kontakt mit den Verstorbenen, die durch ihre Sprachunfähigkeit auch den Verlust ihrer Erinnerung manifestieren. Damit eine Interaktion mit ihnen möglich wird, ist es erforderlich, ihnen sowohl Sprache als auch Erinnerung zurückzugeben. In einer nekromantischen Praxis, durch die er den Toten das Opferblut von geschlachteten Kühen und Widder darreicht, um sie zu entzaubern, wird deutlich, dass das Feld der Erinnerung stets einer Art Wiederbelebung ähnelt. Diese Energie muss die schädliche Gegenwart überwinden und den Übergang in eine neue Ära ermöglichen (vgl. Assmann 1993:27-28).

(Assmann 1993: 28). Die Gegenüberstellung von Assmanns Thesen und Ricœurs Kriteriologie des Symbols zeigt hier deutliche Ähnlichkeiten.

5 Paul Ricœurs Phänomenologie der Schuld

Da sich Paul Ricœur in seinen Denkansätzen intensiv mit der Reflexion der Vergangenheit auseinandergesetzt hat, soll nun ein Einblick in die Bestandteile seiner Arbeitshypothese zur Phänomenologie der Schuld gewährt werden.

Im Zentrum sämtlicher Betrachtungen zur Thematik der Schuld sowie der Philosophie, die einen integralen Bestandteil von Paul Ricœurs Ansätzen bildet, steht das Sein – sowohl das Sein des Menschen als auch das Sein oder die Wahrnehmung der Dinge. Die philosophische Reflexion über den Menschen erfolgt traditionell unter Berücksichtigung seines Verhältnisses zu seiner Umwelt und zu anderen Individuen. Ricœur geht davon aus, dass die Handlungen des Menschen in diesem Bezug und die Bewusstseinsakte, die er durchläuft, von grundlegender Bedeutung sind.

Paul Ricœur entwickelt eine phänomenologische Herangehensweise an die Schuld, beginnend mit einer anthropologisch konzipierten Willensphilosophie, in der er die Dualität von willentlichen und unwillentlichen Aspekten unterstreicht. In der *Phänomenologie der Schuld I- Fehlbarkeit des Menschen* strebt er eine Verbindung zwischen dem Willentlichen/ Unwillentlichen und der Schuld an, wobei er Aspekte der Transzendenz und Schuld ausschließt und Schuld als Negativbild des Seins betrachtet. Der Übergang von Unschuld zu Schuld wird durch Mythen verstanden, wobei Leidenschaften in der verschlüsselten Sprache der Mythen ausgedrückt werden. Diese Mythen werden mit der Philosophie verbunden, indem eine hermeneutische Interpretation erfolgt. Ricœur schafft eine Symbolik des Bösen und sucht Antworten auf den Ort des Bösen im Menschen.

Ricœur untersucht in seiner philosophischen Anthropologie die Fehlbarkeit des Menschen als konstitutionelle Schwäche, die das Böse ermöglicht. Die Symbolik des Bösen wird durch eine spezielle Symbolsprache, vor allem dem Bekenntnis, vermittelt. Dabei betont Ricœur die Verbindung von Symbol und Interpretation, abgeleitet aus seinen Werken zur *Phänomenologie der Schuld I und II*. Symbole haben eine existenzielle Bedeutung und dienen der menschlichen Selbstverwirklichung. Der Philosoph entwickelt eine Interpretationsmethode für Symbole, unter Anwendung strukturalistischer Konzepte der Linguistik. Dabei analysiert er die Dualität von Ausdruck und Inhalt bei symbolischen Zeichen.

Ricœur unterteilt Symbole in kosmische, onirische und poetische Dimensionen. Das Heilige manifestiert sich im Kosmos, die onirische Dimension bezieht sich auf den Traum, und die poetische Dimension betont die Unterscheidung zwischen Einbildung und Bild. Trotz der Unterschiede in diesen Dimensionen besteht eine Verbundenheit, besonders in der Struktur des poetischen Bildes, die auch die Struktur des Traumes teilt. Symbole der Hierophanie können mit dem poetischen Bild in Berührung kommen.

Im weiteren Verlauf soll nun in Katharina Hackers Werk *Eine Dorfgeschichte* das Phänomen der Schuld analysiert werden. Die Inhaltsangabe bildet den Ausgangspunkt für eine eidetische und phänomenologische Reduktion, um Schuld schrittweise zu veranschaulichen. Dabei werden faktische Eigenschaften und intentionale Erlebnisse berücksichtigt, um unsicheren Urteilen aus dem Weg zu gehen. Die phänomenologische Reflexion konzentriert sich auf das Wesen der Schuld, wobei die epoché (Zurückhaltung des Urteils) universal angewendet wird.

Paul Ricœurs Werke zur Phänomenologie der Schuld dienen als theoretisch-praktische Grundlage für die Analyse. Katharina Hacker versucht, Schuld durch unterschwellige Gewissensabhandlungen zu umschreiben, wobei die Symbolik als Aktivator für das Phänomen dient. Ricœur sieht in der Symbolbildung die menschliche Fähigkeit zur Entwicklung und definiert Symbole als Ausdrucksformen des Seins, die interpretiert werden sollen. Die phänomenologische Hermeneutik von Ricœur integriert Linguistik, Psychoanalyse und Religionsphänomenologie. Die Analyse von Hackers Werk und Ricœurs Konzept zur Fehlbarkeit des Menschen und der Symbolik des Bösen überschneiden sich in Bezug auf die Protagonisten und den Ort des Bösen im Menschen.

6 *Eine Dorfgeschichte*

Das 2011 veröffentlichte Werk von Katharina Hacker, das partiell autobiographische Elemente aufweist, skizziert die Sommer der Ich-Erzählerin in einem kleinen Dorf im Odenwald. Was anfangs wie die Reminiszenz an idyllische Sommerferien erscheint, nimmt im Verlauf der Erzählung eine andere Wendung. Die Ich-Erzählerin, deren Identität nicht offenbart wird, reflektiert als Erwachsene ihre Kindheitserlebnisse in den siebziger Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg. Der in der Erzählung beschriebene Ort befindet sich in der Gemeinde Kirchzell im Dreiländereck Bayern/ Hessen/ Baden-Württemberg. Der Hof der Familie könnte möglicherweise im Dorf Breitenbuch lokalisiert sein.

In Katharina Hackers Werk stehen neben der Ich-Erzählerin auch ihre Brüder Simon und Frederik, Eltern, Großeltern sowie Nachbarn des Dorfes im Fokus. Die Erzählung präsentiert sich nicht als zusammenhängende Geschichte, sondern als Prosa-Text aus Anekdoten und Bildern. Die spärlichen Informationen über die Erwachsenen in der Familie verstärken den Eindruck, dass nur die Kinder einander wirklich kennen, während über die Vergangenheit und Angelegenheiten der Erwachsenen Geheimnisse bewahrt werden. Der Roman setzt sich aus sprachlichen Miniaturen zusammen, die durch Einschübe der erwachsenen Erzählerin unterbrochen werden. Diese fungieren als Brücken zwischen vergangener Naivität und gegenwärtiger Distanzierung, wodurch die Erinnerung in Bruchstücken reflektiert und in die Erzählung integriert wird. Die besondere Textstruktur von Hacker erzeugt somit eine spezifische Form des Erinnerns.

Die Geschichte der Vertreibung der Deutschen aus der Tschechoslowakei zwischen 1938 und 1945 wird vermutlich als zentrales Trauma der Großeltern und Elterngeneration in Katharina Hackers Werk behandelt. Die Ich-Erzählerin gibt Einblicke

in eine Vergangenheit, die von Flucht, Angst und Not geprägt ist, jedoch in der Familie weitgehend verschwiegen wird. Die Großmutter, noch immer von Angstzuständen geplagt, versucht, die Puzzlestücke der Familiengeschichte zusammenzusetzen. Die Erzählerin präsentiert Gerüchte, deren Wahrheitsgehalt oft unklar bleibt, und erzeugt dadurch ein unheimliches und fragwürdiges Gefühl beim Leser. Obwohl das Werk laut der Autorin nicht autobiografisch ist, widmet sie es ihren Töchtern und betont, dass sie es ihren Eltern, Großeltern und den Bewohnern des Dorfes Breitenbuch zu verdanken hat, diese Geschichte aufzuschreiben

In einem Interview führt Hacker an, dass sie Breitenbuch auch mit ihrer Familie im Sommer aufsucht und ihre Großeltern aus der Tschechoslowakei stammen³. Dies verleiht Hacker die Möglichkeit, den Sudetendeutschen, die Opfer des vom Nationalsozialismus initiierten Kriegsparadigmas wurden und ihre Heimat sowie Familien verloren, eine literarische Darstellung zu verleihen. Auf diese Weise wird an ein geschichtliches Drama erinnert, das in der Literatur nicht allzu häufig behandelt wird, und zwar durch die Figurenkonstellation einer Drei-Generationen-Familie.

Die Darstellung historischer Traumata ohne autobiografische Erfahrung kann teilweise autobiografische Züge des Autors aufweisen. Jüngere Generationen, die historische Themen aufgreifen, zeigen, dass die Vergangenheit noch immer Teil unserer Gegenwart ist (Assmann 2011: 222). Die neue Erinnerungsliteratur, die Bruchstücke und Ungenauigkeiten in der Erinnerung vorführt, stellt eine Herausforderung für die Literaturforschung dar. In dieser Literatur gibt es keine klare Trennung zwischen Literatur und Leben sowie Fakt und Fiktion. Die vielen kleinen privaten Geschichten ergeben eine große, kollektive Geschichte, repräsentieren doch sie repräsentieren keine spezifische Familiengeschichte. Die Leerstellen in der Erinnerungsliteratur, die brüchig wirken und obligatorisch für diese neue Gattung sind, dienen der Authentizität und sollen keine rein dokumentarische Funktion erfüllen.

Bei der Analyse der Symbolik in der Makro- und Mikrostruktur des Werkes verfolgt nicht jedes individuelle Symbol unmittelbar das Ziel, Schuld darzustellen. Erst durch die Bedeutung und die kumulative Wirkung der Symbole wird die Schuld erkennbar, basierend auf Ricœur's Arbeitshypothese *Die Symbolik des Bösen*. Diese Hypothese dient als Instrument zur systematischen Kategorisierung der Symbole in ihren unterschiedlichen Dimensionen. Die Auslegung der in der Makrostruktur auftretenden Symbolik manifestiert sich beispielsweise im Titel *Eine Dorfgeschichte*, wodurch eine Verbindung zum Dorf hergestellt wird – einem Motiv, das in der Literaturwissenschaft seit Jahrhunderten populär ist.

In Katharina Hackers Erinnerungsroman wird das Dorf als Schlüsselement betrachtet, das eine Verbindung zur ländlichen Lebensweise herstellt und Raum für Reflexion über Vergangenheit und Gegenwart bietet. Das DorftHEMA, als Gegenstand literarischer Forschung, beinhaltet historische, soziale und imaginäre Aspekte sowie die individuellen Lebensgeschichten der Bewohner. Dieses strukturelle Element prägt die

³ <https://www.deutschlandfunk.de/immer-gegen-den-tod-anschreiben-100.html>

Entstehung und Rezeption des Textes. Hinsichtlich der Symbolik des Dorfes und des Phänomens der Schuld ist es von Bedeutung zu berücksichtigen, dass die Darstellung der Dorfgeschichte seit dem 19. Jahrhundert als episch-realistisches Genre fungiert, in dem die sorgfältige Beschreibung des Handlungsorts und seiner Realität von zentraler Relevanz ist (vgl. Nell / Weiland 2019: 287).

Durch die Zusammenführung verschiedener Erzählformen werden in Hackers Dorfgeschichte nicht nur die lokale Erzählung, sondern auch andere Topoi vermittelt. Die Erinnerungsforschung aus kulturwissenschaftlicher Perspektive wirft dabei ein Licht auf die Bedeutung des Dorfes als Erinnerungsraum im kulturellen Gedächtnis der Gesellschaft. Hierbei werden nicht nur vage erinnerungstheoretische Äußerungen betrachtet, sondern auch die räumlichen Bilder als Metaphern für eine Gedächtnistheorie interpretiert (Nell / Weiland 2019: 348).

Der Gedächtnisraum des Dorfes wird wesentlich durch seine physische Beschaffenheit und symbolische Bedeutung geprägt. In Hackers Roman findet der Prozess der Erinnerung an Kindheitserlebnisse Ausdruck in verstreuten Gedankenfragmenten. Dies deutet laut Pierre Nora darauf hin, dass das vollständige Verständnis dieses Phänomens erst erreicht wird, wenn es beginnt zu verschwinden oder bereits vergangen zu sein scheint (vgl. Unfried 1991: 79-99). Das Dorf als Erinnerungsort (Mnemotop) verweist auf ein symbolisches Feld kultureller Deutungen, Eigenschaften und Projektionen, das durch seine lange Geschichte und gegenwärtige Existenz geprägt ist (vgl. Nell / Weiland 2019: 348). Die interdisziplinäre Studie von Nell und Weiland betrachtet das Dorf als einen Raum, der in Bezug auf die deutsche Identität die Bewältigung der Vergangenheit ermöglicht. In Katharina Hackers teilweise autobiografischem Werk wird der Handlungsort mit einer spezifischen Zeit und der expliziten Vermittlung moderner Geschichte verbunden. Auf der Makroebene des Romans wird die tragende poetische Dimension der Dorf-Symbolik in Verbindung mit der Erinnerung erkennbar. Der Textstil auf der Makroebene führt schrittweise zur Symbolik der Mikroebene über. Die Dorfgeschichte, wie in der interdisziplinären Forschung betont wird, birgt zahlreiche angedeutete Thematiken, die durch die Erinnerung symbolisch gedeutet werden können.

Die Makrostruktur des Romans, gekennzeichnet durch die Großschreibung der nicht explizit hervorgehobenen und nicht nummerierten Kapitel sowie deren Wortwahl, schafft eine bestimmte Erzähl-Atmosphäre. Ein zentrales Symbol in der Mikrostruktur ist das Jahr, das die Erinnerungen der erwachsenen Erzählerin an die Sommer ihrer Kindheit prägt. Die jährlichen Besuche im Dorf im Sommer symbolisieren das menschliche Leben, Veränderung und Abgeschlossenheit. Die Wiederholung jedes Jahr im Sommer unterstreicht einen abgeschlossenen Zyklus und gibt Anlass zur Reflexion über die Entwicklung ihres Lebens bis zur Erzählzeit (vgl. Butzer / Jacob 2012: 203).

Die in Großbuchstaben hervorgehobenen Erzählabschnitte lenken den Erzählfluss des Romans und kommen wie Erinnerungsfetzen aus dem Gedächtnis der erwachsenen Erzählerin hervor. Der Einstieg mit „ANGEBLICH hatten wir einen Onkel“ (Hacker 2011: 7) betont die Ungenauigkeit und das Schweigen in Bezug auf die

Familiengeschichte. Weitere siebzehn text-stilistisch hervorgehobene Erzählepisoden führen in naive Kindheitserinnerungen, während Wortspiele auf andere Ebenen der Dorfgeschichte hinweisen. Zum Beispiel deutet „UNGLÜCK ADELT“ auf den verstorbenen Bruder Simon der Erzählerin hin. Die Erzählung verweist auch auf die Verwandtschaft des Großvaters, die aus einer Burschenschaft und unliebsamen Figuren besteht. Die Erzählerin erinnert sich an diese Verwandtschaft, die sich periodisch im Familienhaus einfindet:

Vor allem aber wollten sie, dass wir erfuhren, wovon wir nichts wussten, von all dem Unglück, von der Vertreibung, von all dem Leid, dem Unrecht, von dem Raub. Was wir verloren hatten, was wir geerbt hätten, davon sollten wir wissen, [...] (Hacker 2011: 16)

Die Mutter der Erzählerin reagiert empfindlich und wütend auf die Thematik des angeblichen Familienerbes, dessen Grund sich jedoch nur zaghaft aus der Erzählung erschließt. Das implizite Wissen deutet darauf hin, dass die Familie zwischen Juli und August 1945 nach der Potsdamer Dreimächtekonferenz als Hitler-befürwortende Sudetendeutsche aus der Tschechoslowakei zwangsvertrieben wurde. Die Flucht wird lediglich angedeutet, indem die Mutter vor jeder Reise im Sommer ins Dorf trübe Gedanken und Gefühle zum Vorschein bringt:

Für sie blieb jede Reise eine Verlust- und Todesreise. Sie fahre im Traum, erzählte sie mir einmal in der Nacht vor unserem Aufbruch, als ich zu ihr ins Bett gekrochen war, auf einem offenen Lastwagen, aus dem beständig die Koffer und Taschen und Bündel und sogar kleine Kinder herausfielen. Und abschließend, bevor ich weiterschliefe, sagte sie: Entweder gibt es ein Wir oder es gibt kein Wir. dann fügte sie hinzu: ich wünschte, es hätte keines gegeben und wenn man mir mit den Händen alles nachtragen würde, ich wollte nichts davon, nicht ein Stück. (Hacker 2011: 9)

Die Mutter trägt tragische Erinnerungen an das Dorf Breitenbuch, das während des Zweiten Weltkriegs in der Nähe von Konzentrationslagern lag. Auf ihrer Reise ins Dorf stellt sie die Frage nach dem „Wir“ als Anspruch an die damalige Großdeutsche Ideologie und vermittelt das Leid, das diese Gesinnung mit sich brachte. Die Erzählung gibt Hinweise auf traumatische Familiengeheimnisse wie einen tschechisch sprechenden Onkel, die Herkunft der Großmutter und den braunäugigen Bruder. Diese Puzzle-Teile, kombiniert mit den blinden Punkten in der Schuldthematik, verweisen auf eine symbolische Verarbeitung. Der Text betont die historische Dimension, indem er den Konflikt zwischen der Tschechoslowakei und den Sudetendeutschen in den 1920er bis 1938 thematisiert⁴. Die Familie könnte zu den Heimatvertriebenen gehören, wobei der Großvater Anhänger der Großdeutschen Ideologie war. Die Erzählung zeigt, wie die erwachsene Enkelin am Sterbebett des Großvaters mit seiner Vergangenheit konfrontiert wird. Das Dorf wird zum Symbol für die Auseinandersetzung mit der deutschen Identität und der Vergangenheitsbewältigung.

⁴ Die Thematik der vertriebenen Deutschen in den Jahren 1944-1948 umfasst die ehemaligen Anhänger des Hitler-Regimes. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden circa 12 Millionen Deutsche aus ihrer Heimat vertrieben. Die größte Gruppe mit etwa 3,25 Millionen Einwohnern stammte aus dem Gebiet Schlesien, das durch das Nachkriegsregime an Polen angegliedert wurde. Etwa 2,9 Millionen Deutsche wurden aus der ehemaligen Tschechoslowakei deportiert.

Die Großmutter in der Erzählung wirkt mysteriös auf die Erzählerin und ihre Brüder. Ihr schweigsames und ängstliches Verhalten weckt Neugier, doch die Kinder halten sich zurück, da sie spüren, dass sie keine Antworten erhalten würden. Die Herkunft und Familie der Großmutter bleibt in der Familie ein verschwiegenes Thema:

Mit eigenen Augen haben wir nie gesehen, wo meine Großmutter eigentlich zu Hause war, wenn wir den fremden Ort auch einmal besucht haben, den Friedhof mit dem Familiengrab. (Hacker 2011:29)

Die Großmutter hegt eine unerklärliche Angst vor Tieren, obwohl sie während ihrer Flucht von einem Hund gerettet wurde. In ihrer Erzählung betont sie, wie der Hund sie beschützte, aber ihr Unwohlsein beim Erinnern lässt auf eine tiefere Dimension schließen. Die Großmutter berichtet von traumatischen Erfahrungen auf der Flucht, bei denen der Hund eine ambivalente Rolle spielte:

Sie wäre auf der Flucht gestorben, erzählte sie an jenem Abend. Sie rutschte vom Wagen, lag am Straßenrand. Der Hund war auf dem Wagen. Hund sagte sie. Ein Hund. Er winselte. Er sprang hinunter. Er lief zu ihr, legte sich auf ihren Körper. Man sah sie, da er auf ihr lag und jaulte. (Hacker 2011: 38)

Der Hund kann als Freund und Feind, als Symbol für die Grenze zwischen dem Eigenen und dem Fremden gedeutet werden (Neumann 1996: 87-122). Dieses Trauma, kombiniert mit der Ideologie der Sudetendeutschen im Zweiten Weltkrieg, könnte ihre Angst, Scham und ihr Schweigen erklären. Ein wissenschaftlicher Beitrag Steffen K. Herrmanns zu Levinas' Werk *Nom d'un chien*, das 1963 erschien zeigt, wie die Entmenschlichung durch Nazi Offiziere im Konzentrationslager, welche durch die Adressierung eines Hundes als Freund aufgehoben wurde, was die menschliche Würde bestätigte. Das aufkommende Schweigen zwischen den Menschen einerseits und der entmenschlichende Befehlston, der bevorzugt gegenüber Tieren verwendet wird, wird von Levinas anhand der Geschichte von Bobby veranschaulicht. Bobby, ein Hund, streift im Konzentrationslager umher und begrüßt jeden Menschen, unabhängig von seiner Herkunft, mit lautem und freundlichem Bellen (vgl. Herrmann 2010: 173).

Die Großmutter verbindet ihre Angst vor Tieren mit Scham und schlechtem Gewissen, da sie zuließ, dass Millionen Menschen das Leid durch die Umsiedlung erlebten, das sie selbst erfahren hatte. Der Hund, der sie rettete, unterschied nicht zwischen Herkunft, Religion oder Rasse, roch jedoch nach der von ihr unterstützten Ideologie des vergasteten Menschenfleisches. Der Großvater sah Hunde als Beschützer und Mitgeschöpfe an, was darauf hinweist, dass er annahm, dass Tiere Seelen haben. Die Großmutter verbindet ihre Erinnerung an den Hund mit der Arche Noah und betont, dass von jedem Geschöpf ein Paar gerettet werden sollte. Trotzdem erwähnt sie, dass es keine Engel, sondern Tiere gibt, die ihr Angst einjagen, da sie Seelen besitzen.

Der Hund sagte sie war nicht von zu Hause. Der Hund kam von einem anderen Flüchtlingszug Wir fragten: Was für ein Flüchtlingszug? Sie antwortete nichts. Ich mag nicht mehr, sagte sie plötzlich. Von jedem Geschöpf ein Paar. Und Engel soll es keine geben. Dafür Tiere. Wer will da leben? (Hacker 2011: 40)

Ihre religiöse Besinnung weist auf Gewissenskonflikte hin, die sich auf die Interpretation von Schuld, Sühne und Angst beziehen, ähnlich wie in Søren Kierkegaards

Existenzphilosophie. Kierkegaard betrachtet das Bewusstsein der Schuld als eine Verinnerlichung und maximale Intensivierung in der Existenz. Der Einzelne gedenkt nicht nur dieser Schuld, sondern er erinnert sich an sie. „Die wesentliche Schuld ist nicht mit dem Gedächtnis, sondern mit der Erinnerung der Ewigkeit zu erfassen.“ (Kierkegaard 1994: 240).

Die Schuld stellt nicht nur einen erinnerten Zustand dar, sondern auch den Anlass für eine anhaltende und zeitlose Erinnerung, die in der verborgenen Immanenz des lebenslangen Prozesses eines Individuums stattfindet. Dies kann als ‚Er-Innerung‘ interpretiert werden, da die grundlegende Schuld nicht nur äußerlich an ein vergangenes schuldhaftes Ereignis erinnert wird, sondern als etwas Inneres entdeckt wird. Die Schuld kann nicht von der Vertiefung eines Anlasses getrennt werden; sie ist die Tiefe selbst (vgl. Schiefelbein 2009: 264-265). In diesem Kontext ist zu beachten, dass die nach der Vertreibung aufgebaute Existenz der Familie im Dorf, nach der Unterstützung des Hitler-Regimes und dem Wissen über die Massenmorde an unschuldigen Menschen erfolgte. Das Dorf symbolisiert unter anderem die Auseinandersetzung mit der deutschen Identität als Raum der Vergangenheitsbewältigung, der auf die Existenz zurückverfolgt werden kann (vgl. Wild 2012: 263-284).

In der Dorfgeschichte wird betont, dass die Kinder aus Rücksicht auf die Großmutter nie Tiernamen nannten, sondern Ziffern für jedes Tier verwendeten.

Im Scherz hatten wir begonnen, die Namen der Tiere zu vermeiden, es war längst Ernst. [...] Ein Hund war Geschöpf Nummer Fünfundzwanzig. Er sollte nicht an den Anfang. Er sollte nicht ans Ende. Er sollte in der Mitte bleiben. [...] Sie sagte an dem Abend, der Hund stank nach Rauch. Er stank nach uns. (Hacker 2011: 39-40)

Dies erinnert an die Nummern, mit denen Häftlinge in Konzentrationslagern tätowiert wurden. Emmanuel Levinas' Erzählung von Bobby, dem Hund, beleuchtet eine zusätzliche Dimension der Gewalt durch Schweigen. Das Schweigen kann sowohl Macht als auch Ohnmacht symbolisieren, da es bewusst das Sprechen unterdrückt, was eine Ablehnung, Widerstand oder Uneinigkeit ausdrücken kann (vgl. Lurker 1991: 658). Die Verweigerung der Kommunikation mit den Häftlingen und ihre Behandlung wie Tiere repräsentiert die Ablehnung; das Schweigen der Großeltern und Eltern gegenüber den Kindern deutet auf Ohnmacht hin. Es bedeutet auch, dass die Wahrheit über die Unterstützung des Hitler-Regimes und das tatenlose Zusehen beim Abtransport der jüdischen Nachbarn nicht offenbart wird.

Die symbolische Deutung der Makrostruktur des Romans *Eine Dorfgeschichte* betrachtet das Dorf als ein poetisches Symbol, im Einklang mit Paul Ricœurs Arbeitshypothese *Phänomenologie der Schuld II - Symbolik des Bösen*. Das Dorf fungiert dabei als Erinnerungsraum und Raum der Vergangenheitsbewältigung in der Auseinandersetzung mit der deutschen Identität. Die Analyse der Mikrostruktur hebt die Symbole des Jahres und des Hundes hervor, die kosmischen Dimensionen der symbolischen Kategorisierung zugeordnet werden können. Die Pathetik des Elends in der Erinnerung der Erzählerin, analysiert durch Paul Ricœurs *Phänomenologie der Schuld I - Die Fehlbarkeit des Menschen*, prägt das idyllische Werk und enthüllt düstere Begebenheiten aus der Familienvergangenheit nach der Vertreibung. Die Schuld

manifestiert sich vor allem im Dorf-Topos und den Erinnerungen der Großmutter. Die religiöse Eingebung der Großmutter, die auf das Gleichnis der Arche Noah und die Rettung der Tiere eingeht, kann im Kontext von Ricœurs Arbeitshypothese interpretiert werden. Der Mensch als Mittelding zwischen Engel und Tier⁵, ständig in einer Disproportion zwischen dem Sein und dem Nichts, wird durch die ängstliche Haltung der Großmutter reflektiert. Ihre Überzeugung, dass jedes Lebewesen eine Seele besitzt, die nach dem Tod weiterlebt, führt zu ihrer Furcht um die eigene Seele, die von Gewissensbissen geplagt wird. „Wie lässt sich die Seele sagen und wie ihre Seinsweise des Übergangs zwischen dem, was vorübergeht, und dem, was bleibt? Da es in der Sprache der Wissenschaft, das heißt in der unveränderlichen Rede über das unveränderliche sein, nicht sagbar ist, wird es der Philosoph in der Sprache der Allegorie, dann des Mythos sagen“ (Ricœur 1972: 14).

7 Zusammenfassung

In der Analyse von *Eine Dorfgeschichte* wird verdeutlicht, dass Leid, Scham und das Gewissen sowohl in der realen Lebenswelt als auch in den Werken von Katharina Hacker verschwiegen und verdrängt werden. Diese Untersuchung stützt sich auf die Arbeitshypothesen von Paul Ricœur und hebt hervor, dass tiefgreifende Erfahrungen nur durch Symbole als Gefühle angedeutet werden können. Der Roman, eingebettet in die Erinnerungsliteratur, behandelt die Thematik von Schuld und Verantwortung. Im Kontext von Paul Ricœurs Schuldkonzept zeigt die Analyse auf, dass Hacker durch die Darstellung der psychischen Zustände und inneren Konflikte der Protagonisten auf das komplexe Zusammenspiel von individueller Verantwortung und gesellschaftlicher Schuldreflexion hinweist.

Der Erzählstil in *Eine Dorfgeschichte* ermöglicht es der Erzählerin, ihre Erinnerungen durch bildhafte Sprache und Metaphern zu vermitteln. Insbesondere das Erinnern aus der Kindheit, verbunden mit Familiengeheimnissen, wird durch diesen Stil betont und im Nachhinein als Metapher interpretiert. Die Erzählerin versucht im Erwachsenenalter, die im Kindheitsgedächtnis gespeicherten Erinnerungen zu deuten und lastet unaussprechliches Leid, Zeugenschaft und Mitschuld, die zur Vertreibung der Sudetendeutschen führen, auf dem Gewissen der Familie an.

Die Erörterung der Schuldfrage in verschiedenen Zeitabschnitten zeigt, wie politische Umstände und individuelle Entscheidungen die Reflexion über Schuld beeinflussen. Die Erinnerungsflüsse im Werk fügen sich wie ein Puzzle um spezifische Familiengeschichten zusammen, wobei der Erzählstil die charakteristischen Merkmale der Erzählerin hervorhebt und die Lebensumstände der Protagonisten betont.

⁵ Die umgesetzte Struktur der menschlichen Einschränkungen, die in platonischen Mythen erscheinen, stellt Ricœur als Pathetik des Elends dar. Platon setzt die Endlichkeit mit dem Elend des Menschen gleich. Die Situation der Seele wird auch durch das Elend bestimmt, welche durch die Endlichkeit des Leibes eine Belastung erfährt (Ricœur 2002: 24)

Die Erzählerin in *Eine Dorfgeschichte* nutzt ihr aktives Gedächtnis, um vergangene Familienumstände zu deuten. Die Erinnerung erfolgt animatorisch. Der Roman zeigt das Trauma durch Erzählstil und Symbole, wobei kosmische und onirische Symboldimensionen in Bezug auf Schuld interpretiert werden. Die Kategorisierung von Symbolen und die Deutung der Schuld basieren auf Paul Ricœurs Arbeitshypothese. Das Schweigen über die unaussprechbare Schuld manifestiert sich laut Paul Ricœur in Symbolen. *Eine Dorfgeschichte* zeigt das Trauma der Zeugen der Nazi-Untaten durch den Erzählstil, während das Trauma der Großeltern indirekt durch Überlieferung erkennbar wird. Die Protagonisten erleben im Alltag Elemente wie Tiere als Symbole des Heiligen im Profanen, die das Gewissen stimulieren. Die Oneirophrenie in den Symbolen zeigt das Trauma der Protagonisten, die den Alptraum des Erlebten nicht von realen Vorgängen unterscheiden können. Die Kategorisierung dieser Ereignisse durch Ricœurs Arbeitshypothese in *Die Symbolik des Bösen* kann in Verbindung mit der Schuld gebracht werden, da die Erinnerung an die schrecklichen Ereignisse im Alltag durch das Gedächtnis bewusst oder unbewusst reflektiert wird und keine plausible Erklärung in der Weltordnung findet.

Literaturverzeichnis

Assmann, Aleida (1993): *Mnemosyne: Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung*. Frankfurt a. Main: S. Fischer-Verlag, 27-28.

Assmann, Aleida (2011): Wem gehört die Geschichte? Fakten und Fiktionen in der neueren deutschen Erinnerungsliteratur. *Internationales Archiv für Sozialgeschichte*, 222.

Butzer Günter / Jacob, Joachim (2012): *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. Stuttgart: J.B. Metzler, 203.

Hacker, Katharina (2011): *Eine Dorfgeschichte*. Frankfurt a. Main: S. Fischer Verlag.

Herrmann, Steffen K. (2010): *Levinas-Von der Gewalt des Angesichts zur Gewalt des Schweigens*, Göttingen: Hubert&Co.

Herrmann, Meike (2010): *Vergangenwart. Erzählen vom Nationalsozialismus in der deutschen Literatur seit den neunziger Jahren*. Würzburg: Königshausen&Neumann.

Jorkowski, Esra (2016): *80'li yılların politik devrimleri ekseninde bellek çalışması olarak Monika Maron'un Animal Triste ve Feyza Hepçilingirler'in Tanrıkadın adlı eserlerin karşılaştırılması*. Istanbul: Universität Istanbul.

Jorkowski Berberoğlu, Esra (2023): *Schuld als Phänomen in Katharina Hackers Werken*. Istanbul: Universität Istanbul, 193-205.

Kierkegaard, Søren (1994): *Abschließende unwissenschaftliche Nachschrift zu den Philosophischen Brocken II*. München: Gütersloher Verlag, 204.

Lurker, Manfred (1991): *Wörterbuch der Symbolik*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 658.

Nell, Werner / Weiland Marc (Hrsg.) (2019): *Dorf: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler, 287, 348.

Neumann, Gerhard (1996): Der Blick des Anderen. Zum Motiv des Hundes und des Affen in der Literatur. *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft* 40. Göttingen: Wallstein Verlag, 87-122.

Ricœur, Paul (1972): *Symbolik des Bösen - Phänomenologie der Schuld II*, München/ Freiburg: Verlag Karl Alber.

Ricœur, Paul (2002): *Die Fehlbarkeit des Menschen - Phänomenologie der Schuld I*. München/ Freiburg: Verlag Karl Alber.

Schiefelbein, Mirko Christian (2009): *Schuld. Kategorie, Kompetenz und Prinzip*, 264-265.

Unfried, Berthold (1991): Gedächtnis und Geschichte. Pierre Nora und die lieux de memoire, *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, Innsbruck, StudienVerlag, 79-99.

Wild, Bettina (2011): Topologie des ländlichen Raums. *Berthold Auerbachs Schwarzwälder Dorfgeschichten und ihre Bedeutung für die Literatur des Realismus*. Würzburg: Königshausen& Neumann, 263-284.

Genderidentität und postmigrantische Perspektive in Karosh Tahas Roman *Im Bauch der Königin*

Marlene Lidy , Leipzig – Onur Kemal Bazarkaya , Istanbul



<https://doi.org/10.37583/diyalog.1499595>



Abstract (Deutsch)

Karosh Tahas Roman *Im Bauch der Königin* (2020) spielt hauptsächlich in einem migrantisch geprägten Wohnviertel in Deutschland und wird von Amal und Raffiq erzählt, zwei kurdischstämmigen Jugendlichen, die sich mit dem Thema Identität befassen. Dabei geben sie nicht etwa dieselbe Geschichte aus unterschiedlichen Perspektiven wieder, sondern sie befinden sich in derselben parallelen Erzählwelt, in der sich jedoch die Charakterkonstellation unterscheidet. Der Text ist entsprechend als Wenderoman konzipiert, d. h. man kann wahlweise mit Raffiqs oder Amals Geschichte beginnen und das Buch von beiden Seiten lesen. Ein grundlegender Unterschied der beiden Erzählfiguren besteht in den ihnen zugeordneten Genderidentitäten, weshalb bei der Lektüre zwangsläufig die Frage aufkommt, inwiefern Gender das Verhalten und die Wahrnehmung der Charaktere formt. Dem wird im Beitrag näher auf den Grund zu gehen sein. Wichtig für die nachfolgenden Überlegungen ist zudem die Prämisse, dass sich die (deutsche) Gesellschaft in einer postmigrantischen Situation befindet, in der Alterität weniger durch Migration zustande kommt als vielmehr durch patriarchale, heteronormative und rassistische Gesellschaftsstrukturen, die das demokratische Versprechen von Gleichheit unterminieren. Angesichts der Diversität und Hybridität, die die postmigrantische Gesellschaft auszeichnen, weist Sprache große politische Lücken auf, die im Roman insbesondere am Beispiel der Protagonistin Shahira zur Anschauung gelangen. Mithilfe von Gayatri C. Spivaks Begriff des Othering und Kübra Gümüşays davon inspirierter Gegenüberstellung von Benannten und Unbenannten sollen diese Lücken hier ebenfalls beleuchtet werden.

Schlüsselwörter: *Karosh Taha*, *Im Bauch der Königin*, *Genderidentität*, *Postmigration*, *Othering*.

Abstract (English)

Gender Identity and Post-Migrant Perspective in Karosh Taha's Novel Im Bauch der Königin

Karosh Taha's novel *Im Bauch der Königin* (2020) is mainly set in an immigrant neighborhood in Germany and is narrated by Amal and Raffiq, two young people of Kurdish descent, who are dealing with the issue of identity. They are not telling the same story from different perspectives but are in the same parallel narrative world in which the constellation of characters is different though. Accordingly, the text is conceived as a reversible novel, i.e. you can start with either Raffiq's or Amal's story and read the book from both sides. A fundamental difference between the two narrative characters lies in the gender identities assigned to them, which is why reading the book inevitably raises the question of the extent to which gender shapes the behavior and perception of the characters. This will be explored in more detail in the article. Also important for the following considerations is the premise that (German) society finds itself in a post-

migrant situation in which alterity comes about less through migration than through patriarchal, heteronormative and racist social structures that undermine the democratic promise of equality. In view of the diversity and hybridity that characterize post-migrant society, language has large political gaps, which are illustrated in the novel, particularly through the example of the protagonist Shahira. With the help of Gayatri C. Spivak's concept of othering and Kübra Gümüşay's modified comparison of the named and the unnamed, these gaps will also be illuminated here.

Keywords: *Karosh Taha, Im Bauch der Königin, Gender Identity, Post-Migration, Othering.*

EXTENDED ABSTRACT

From a post-migrant perspective, the article examines the role played by the social category of gender in Karosh Taha's *Im Bauch der Königin*. The novel is mainly set in a migrant neighborhood in Germany and is narrated by Amal and Raffiq, two teenagers of Kurdish origin who are dealing with the issue of identity. What is special here is that the two characters do not tell the same story from different perspectives, but rather find themselves in the same parallel narrative world, in which the character constellation differs. In Amal's narrated world, Raffiq is her arch-enemy, while in his narrated world she is his girlfriend. The book is therefore conceived as a reversible novel that can be read from both sides; you can start with either Raffiq's or Amal's story. Therefore, when reading the novel, the question inevitably arises as to what extent gender shapes the behavior and perception of the characters.

In the context of the gender issue, certain expectations are already visible in the opening chapters of *Im Bauch der Königin*. Both stories begin with a fight or a brawl: Raffiq fights with Younes, Shahira's son, in boxing class, while at the same time the latter is beaten up by Amal. Unlike the boys' sporting altercation, Amal's act is stylized as something big within the community. The narrative characters are aware that they will be sanctioned if they do not conform to the expectations of their assigned gender. However, this seems to bother Raffiq far more than Amal, who is more like a boy in appearance alone and defines herself by being Younes' best friend, who has his back. At the same time, however, she is also endowed with typically 'feminine' characteristics, which becomes particularly clear in the scene in which she has Shahira apply her make-up. Amal's normative transgressions result in a gender-related upside-down that irritates and annoys the people around her, as it questions the culturally anchored gender model. The text demonstrates that sexism and asymmetrical gender relations can be traced back to patriarchal conditions that influence and are reproduced by social institutions and family structures.

After this has been explained in the second chapter, the study deals with the concept of post-migration. Hybridity plays a decisive role in post-migrant negotiation processes. Accordingly, in literary texts and films in which a post-migrant perspective comes into play, unambiguous constructions of identity are dissolved in order to explore cultural spaces in between. In order to occupy such a 'third space', subjects must be able to act and speak for themselves within their social structures. In Taha's novel, the protagonist Shahira is portrayed as a kind of female Don Juan, but, as the author also states in her essay accompanying the text, there is (still) no adequate language for promiscuous women. All terms that could describe women with changing sexual partners have negative connotations and tend to alterize them. Shahira herself hardly gets a chance to speak, people only speak *about* her or *for* her. Even if she wanted to articulate herself, she would have to make use of the language used in her environment, but even then communication would hardly be possible, as this language is in no way able to do justice to the reality of her life. In this sense, Shahira is a subaltern in the sense of Gayatri C. Spivak, whose agency is limited and who has no right to self-representation. Nevertheless, she is the titular *queen* ("Königin") of the migrant characterized neighborhood, not despite, but precisely because of the othering she experiences. The fact that the others alterize her allows them to reassure themselves of their own identity. Shahira therefore not only has a decisive influence on the narrative characters fascinated by her, she also forms the hub of the entire community in the neighborhood, which can only see itself as a center in contrast to Shahira.

Finally, the study turns to the issue of shame, which plays an important role in the text. Shame appears as a disruptive element in the families and in the community. The gaze of society triggers shameful feelings in the characters and causes them identity stress. The female characters are particularly aware of being constantly observed. In this respect, shame could be described as a social instrument for compliance with the norm. Basically, the characters are dealing with permanent adaptation processes that are designed to mask the individual's self. As a vehicle of concealment or disguise, shame is an integral part of these processes. Shahira and Amal evade them as far as possible and accept social sanctions for doing so – a fact that not only testifies to their strong individuality, but also makes it clear that the self-determined shaping of one's own (gender) identity is not self-evident and requires courage.

1 Einleitung

„Shahira ist keine Nachbarin, sie ist keine Frau, sie ist kein Mensch – sie ist eine Idee, und jeder im Viertel sieht Shahira, in jedem Kopf spielt sich eine Geschichte ab, wenn Shahira vorbeiläuft [...]“ (Taha 2020: 60 [Amal]). Shahira ist die Protagonistin in Karosh Tahas 2020 erschienenem Roman *Im Bauch der Königin*, und obwohl die Erzählung meist von ihr handelt, hat sie einen überraschend geringen Redeanteil. Stattdessen wird vor allem *über* Shahira geredet und jede/r bildet sich eine Meinung zu ihr oder erfindet eine Geschichte über sie. Und aufgrund ihrer betont ungezwungenen Art und ihres promiskuen Geschlechtslebens gibt es in der Tat viel über sie zu erzählen. Für die anderen ist sie, wenn man so sagen kann, auf unverzeihliche Weise authentisch und bleibt es auch – trotz der über sie kursierenden Geschichten und Gerüchte.

Der Roman spielt hauptsächlich in einem migrantisch geprägten Wohnviertel in Deutschland und wird von Amal und Raffiq erzählt, zwei kurdischstämmigen Teenager:innen, die sich mit dem Thema Identität auseinandersetzen. Das Besondere ist: Die beiden Charaktere erzählen nicht etwa dieselbe Geschichte aus unterschiedlichen Perspektiven, sondern sie befinden sich in derselben parallelen Erzählwelt, in der sich jedoch die Charakterkonstellation unterscheidet. So ist Raffiq in Amals erzählter Welt ihr Erzfeind, während sie in seiner erzählten Welt seine Freundin ist. Das Buch ist entsprechend als Wenderoman konzipiert, d. h. man kann es von beiden Seiten lesen, wahlweise mit Raffiqs oder mit Amals Geschichte beginnend. Diese „Mutation des klassischen Buchkonzepts“ (Taha 2020: 11), wie Taha sich in ihrem Essay, der Amals Erzählung vorangestellt ist, ausdrückt, bedeutet eine Irritation für die Leserschaft und lässt diese die Selbstverständlichkeit der Art, wie Bücher geschrieben und gelesen werden, hinterfragen. Taha kommt den habituellen Erwartungen der Lesenden nicht nach, ihr geht es vielmehr darum, bestimmte „Automatismen“ in der Rezeption „herauszufordern“, meint sie doch: „Literatur sollte mit Traditionen brechen“ (ebd.).

Ein grundlegender Unterschied der beiden Erzählenden Raffiq und Amal besteht in den ihnen zugeordneten Genderidentitäten. Daher kommt bei der Lektüre des Wenderomans zwangsläufig die Frage auf, inwiefern Gender das Verhalten und die Wahrnehmung der Charaktere formt. Im Beitrag wird dieser gendertheoretisch inspirierten Frage näher auf den Grund zu gehen sein. Gendertheorien befassen sich mit der Dekonstruktion geschlechtlicher Identitäten. Dabei betreiben sie „Kultursemiose“ als Analyse von Machtstrategien, brechen so Geschlechterdifferenzen auf und vervielfältigen diese (vgl. Babka 2004: 214). Judith Butler lehnt die Aufrechterhaltung von binären Kategorien sowie die damit verbundenen heteronormativen Attribute ab und geht stattdessen davon aus, „dass die Kategorie Frau selbst ein prozeduraler Begriff, ein Werden und Konstruieren ist, von dem man nie rechtmäßig sagen kann, daß er gerade beginnt oder zu Ende geht. Als fortdauernde diskursive Praxis ist dieser Prozess vielmehr stets offen für Eingriffe und neue Bedeutungen“ (Butler 2016: 60). Da es sich bei Gender um einen offenen Prozess handelt, der diskursiv gesteuert und kulturell kodiert wird, ist es prinzipiell auch wandelbar (vgl. Babka 2004: 114). Geschlechtliche Identität wird performativ hergestellt, das heißt durch täglich wiederholte (Sprech-) Handlungen stets

aufs Neue reproduziert (vgl. ebd.: 115). In den Gender Studies werden also binäre Gegenüberstellungen und diskursiv erzeugte Differenzen in Frage gestellt. Dies gilt jedoch – darauf sei hier eigens hingewiesen – nicht nur in Bezug auf *gender*, sondern auch auf andere intersektional¹ damit verflochtene Ungleichheitskategorien wie *race* und *class* (vgl. ebd.: 117).

Grundlegend für die nachfolgenden Überlegungen ist zudem die Prämisse, dass sich die (deutsche) Gesellschaft in einer postmigrantischen Situation befindet, in der Identitäten in einem permanenten Aushandlungsprozess begriffen sind (vgl. Foroutan 2021: 19). Demnach kommt Alterität nicht etwa durch Migration zustande, sondern durch patriarchale, heteronormative und rassistische Gesellschaftsstrukturen, die das demokratische Versprechen von Gleichheit unterminieren (vgl. ebd.: 271). Die Art, wie ethnische, soziale, geschlechtliche u. a. Zuschreibungsprozesse erfolgen, ob sie auf Alterisierung und Ungleichheit abzielen oder auf Parität und Anerkennung, prägt nicht nur die Identität einzelner Menschen, sondern auch den gesamtgesellschaftlichen Charakter eines Landes, einer Stadt oder einer Community – so auch die Gemeinschaft, in der Amal und Raffiq leben. Eben deshalb ist es hier wichtig, sowohl genderspezifische als auch postmigrantische Perspektiven analytisch fruchtbar zu machen.

Im Bauch der Königin demonstriert ein Bewusstsein für die Verschränkung unterschiedlicher Ungleichheitskategorien und beschreibt die einschlägigen Definitions- und Exklusionsprozesse, mit denen es Migrant:innen und deren Kinder, die im Zielland geboren und aufgewachsen sind, zu tun haben. Diese Prozesse gilt es hier näher zu untersuchen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Aspekt der Sprache, der mithilfe von Gayatri C. Spivaks Begriff des Othering und Kübra Gümüşays davon inspirierter Gegenüberstellung von Benannten und Unbenannten beleuchtet werden soll. Praktiken, bestimmte Menschengruppen zu kategorisieren und/oder auszugrenzen, durchziehen sämtliche Bereiche der Gesellschaft. In Anlehnung an Spivak geht Gümüşay davon aus, dass es sich hier um ein strukturelles Problem handelt, das sprachlich produziert und permanent reproduziert wird. Angesichts der Diversität und Hybridität, die die postmigrantische Gesellschaft auszeichnen, weist Sprache nach wie vor große politische Lücken auf (vgl. Gümüşay 2021: 45ff.). Tahas Roman bildet das durch sie errichtete Ordnungs- und Repräsentationsregime ab und bringt dadurch die Unvollständigkeit von Sprache zur Anschauung, einer Sprache, die es unter den gegebenen Bedingungen unmöglich macht, Menschen in ihrer Komplexität anzuerkennen.

¹ Der Begriff der Intersektionalität wurde von der Juristin Kimberlé Crenshaw geprägt. Er beschreibt, dass Ungleichheit schaffende Kategorien miteinander in Wechselwirkung stehen und nicht separat zu betrachten sind. Somit sind gesellschaftliche Unterdrückungsmechanismen weitaus komplexer und undurchsichtiger als es auf den ersten Blick scheint. Intersektionalität meint also, dass eine Person in mehreren sozialen Kategorien diskriminiert wird und sich somit in einem multidimensionalen Unterdrückungsverhältnis befindet (vgl. Schößler / Wille 2022: 112).

2 Das Upside Down der sozialen Kategorie Gender

Raffiq und Amal, die Erzählenden in Tahas Roman, sind zwei Jugendliche, die mit gesellschaftlichen Herausforderungen konfrontiert werden, deren Beschaffenheit den Text gattungsmäßig in die Nähe des Jugendromans rückt. Mit Anna Stemmann lässt sich dieser thematisch wie folgt zusammenfassen:

Zentrales Thema des Jugendromans sind Prozesse des Heranwachsens, die in all ihren – häufig vor allem krisenhaften – Dimensionen aufgegriffen und in diversen Subgenres dargestellt werden. [...] Jugend als Thema ist jedoch nicht isoliert zu betrachten, sondern vielmehr eingebettet in einen sozialen Kontext: Die Auseinandersetzung mit Eltern und Gleichaltrigen ist dafür zentral, sodass das dargestellte Wechselspiel von Individuum und Gesellschaft einen wichtigen Wirkungsmechanismus ausmacht. (Stemmann 2020: 172)

Raffiq, Amal und Younes (Shahiras Sohn) sind mit sich, ihren Eltern und deren Abwesenheit beschäftigt. In einer für Jugendromane typischen Weise können ihre individuellen Schicksale zudem in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext eingebettet werden. Allerdings basieren laut Stemmann die meisten Jugendromane auf Genderdifferenzen; „Prozesse der Bewährung, des Aufbruchs und der Passage sind eher männlich kodiert“ (ebd.: 170). Historisch gesehen behandeln Jugendromane überwiegend männliche Protagonisten und deren Lebenswelten (vgl. ebd.: 173). Insofern fällt ein signifikanter Unterschied von *Im Bauch der Königin* zum traditionellen Jugendroman ins Auge: Die Erzählfiguren sind ein Junge *und* ein Mädchen. Dadurch erfährt der Jugendroman unter dem Genderaspekt eine konzeptuelle Ergänzung oder Neuakzentuierung. Auf der anderen Seite scheint mit dieser Konstellation das sich aus den Kategorien ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ zusammensetzende binäre Geschlechtermodell bestätigt zu werden. Tatsächlich aber ist das Gegenteil der Fall. Durch ihr Verhalten führen Raffiq und vor allem Amal gewissermaßen die Diskursivität und Kodiertheit binärer Identitätskonstruktionen vor.

Taha beschreibt die beiden unterschiedlichen Narrationen im Roman als „Upside Down“, vergleichbar mit der Parallelstruktur in der Serie *Stranger Things*² (Deistler 2020). Es handelt sich nicht etwa um eine Geschichte, die wiederholt aus zwei verschiedenen Perspektiven wiedergegeben wird, sondern um eine aus zwei verschiedenen Perspektiven erfolgende Erzählung über zwei Parallelwelten, in denen die gleichen Figuren jeweils andere Haltungen einnehmen bzw. Rollen verkörpern. Strukturelle Gemeinsamkeiten sind zum einen das Wohnviertel, in dem beides Mal ein Großteil der Handlung spielt, und zum anderen die Hauptfigur Shahira, die das Zentrum beider Erzählungen bildet. Amal und Raffiq bewundern Shahira, wenn auch auf unterschiedliche Weise. In Raffiqs Welt ist Raffiq Younes bester Freund und Amal seine Beziehungspartnerin, in Amals Welt hingegen ist sie Younes beste Freundin und Raffiq agiert als gleichaltriger Antagonist. In beiden Geschichten interagieren sie miteinander, aber ihre Beziehung wird unterschiedlich portraitiert. Beide Erzählungen fangen mit

² *Stranger Things* ist eine Serie, die auf der Streamingplattform Netflix erschienen ist. In der Serie existiert neben der Welt der Protagonist:innen eine Parallelwelt, die als „Upside Down“ bezeichnet wird. In dieser Parallelwelt gibt es die gleichen Handlungsorte wie in der Realität der Protagonist:innen, allerdings ohne Einwohner:innen.

einem Kampf bzw. einer Schlägerei an: Raffiq kämpft mit Younes im Boxunterricht, parallel dazu wird dieser von Amal verprügelt. Anders als die sportliche Auseinandersetzung der Jungen wird Amals Tat innerhalb der Gemeinschaft zu etwas Großem heraufstilisiert. „Und immer fragten sie mich“, so Amal,

wie ich es angestellt hatte, den neuen Jungen, der wesentlich größer und stärker war, zu verprügeln, und ich erzählte, weil mir jeder zuhörte und mich glauben ließ, etwas Bedeutendes vollbracht zu haben, und ich erzählte, weil die Männer sich freuten und die Frauen sich ärgerten, weil mein Vater mich auf den Schoß nahm und mich aufforderte, die Geschichte seinen Männerfreunden zu erzählen, als wäre sie eine seiner Anekdoten, als wäre ich seine Handpuppe. Aber es ist meine Geschichte, hätte ich beinahe gesagt, hätte mich beinahe umgedreht zu meinem Vater und ihm gesagt, das ist meine Geschichte. (Taha 2020: 23 [Amal])

Es gefällt Amal, wahrgenommen und bewundert zu werden. Vor allem genießt sie es, dass der Vater, zu dem sie (wie auch im weiteren Verlauf der Handlung deutlich wird) eine besondere Beziehung hat, offenkundig stolz auf sie ist. Allerdings stört es sie, dass er ihr Erlebnis, das für sie anscheinend einer individuellen Selbstbehauptung gleichkommt und von ihr daher emphatisch als „meine Geschichte“ bezeichnet wird, für sich vereinnahmt. Um sich vor seinen „Männerfreunden“ [Herv. d. Verf.] zu profilieren, benutzt er Amal quasi als „Handpuppe“, als Mittel zum *doing masculinity*. Sein Verhalten könnte zum einen mit einschlägigen Genderkodierungen von ‚Männlichkeit‘ in seiner Herkunftskultur zusammenhängen, zum anderen lässt es sich als Reaktion auf die Entwertung seiner ‚Männlichkeit‘ im Zielland lesen, in dem er als studierter Architekt in einem Supermarkt Gabelstaplerarbeiten verrichten muss. So gesehen dient ihm die Bestätigung, die er sich von seinen Freunden erhofft, wenn er die Geschichte von Amals geradezu ‚männlicher‘ Bewährung im Kampf gegen einen größeren und stärkeren Jungen so wiedergibt, „als wäre sie eine seiner Anekdoten“, zur Rehabilitation seiner angeschlagenen ‚Männlichkeit‘. Signifikanterweise haben Vater und Tochter gleichermaßen den dringenden Wunsch nach Anerkennung, was im Hinblick auf ihr Verhältnis zur deutschen Mehrheitsgesellschaft auf einen gewissen Mangel hinzudeuten scheint. Unbewusst ringen sie um die Deutungshoheit des Vorfalls, der Amal das Gefühl gibt, „etwas Bedeutendes vollbracht zu haben“. Sie prahlt damit sogar bei ihren Lehrerinnen, weshalb diese ihr den Rat erteilen, sie solle „keine Freude bei dem Gedanken an diese Tat empfinden“ (ebd.: 24). Hier kristallisiert sich heraus, was im zitierten Abschnitt bereits angedeutet wird: Wenn ein Mädchen sich mit einem Jungen prügelt, wird dies vonseiten der Gesellschaft anders bewertet als die Prügelei zwischen zwei Jungen. Es stellt eben „etwas Bedeutendes“ dar, worüber „die Männer sich freuten und die Frauen sich ärgerten“ (s. o.), kurz: ein Ereignis, mit dem eine diskursiv gesetzte Grenze überschritten wird. Amals Schlägerei mit Younes läuft dem Normverhalten von Mädchen zuwider. „Ein Mädchen, das Jungen verprügeln, könne nicht normal sein“ (ebd.: 25), schimpft Younes Mutter Shahira. Amals Mutter reagiert ähnlich: „Mutter drohte mir das Gleiche an wie die fremde Mutter und beendete die Szene mit einer Ohrfeige und der Aufforderung, mich zu schämen“ (ebd.). Indes sind die beiden Mütter Teil der migrantisch geprägten Gemeinschaft im Wohnviertel. Außerhalb dieser Gemeinschaft wird Amal nicht nur für ihr als unstatthaft angesehenes Genderverhalten sanktioniert, sondern auch rassistisch

angefeindet. Kurz nach dem Vorfall beraumt die Direktorin ihrer Schule ein Elterngespräch an, in dem sie in Anspielung auf Amals jugenhafte Wildheit meint, sie sei „wie Mogli, der mit den Wölfen aufgewachsen ist“ (ebd.: 26). Damit setzt sie die Familie der Schülerin und ihr migrantisch geprägtes Umfeld mit Tieren im Dschungel gleich. Dass ausgerechnet die Direktorin, also jemand in einer gesellschaftlich repräsentativen Position, sich einer solch exotisierenden Sprache bedient, verweist auf die institutionelle Verankerung der rassistischen und sexistischen Strukturen, von denen Amal in intersektional verschränkter Form betroffen ist.

Bei Raffiq hingegen ist es so, dass er Angst vor dem Boxkampf mit Younes hat, dies jedoch um jeden Preis verbergen will. Während des Kampfes ist er streng darauf bedacht, keine lächerliche Figur abzugeben: „Ich zwinge mich, nicht wegzulaufen“ (Taha 2020: 10 [Raffiq]). Da Younes ungleich stärker ist und besser boxt, kommt es Raffiq lediglich darauf an, sein Ansehen bei den anderen Jungen zu wahren, seine ‚Ehre‘ zu schützen. So glaubt er zu wissen: „Die einzig ehrbare Möglichkeit, aus dem Ring zu steigen, ist, in die Defensive zu gehen“ (ebd.). Im Übrigen muss Amal in ihrem Teil der Geschichte auf der Bank Platz nehmen, denn das Boxtraining ist ausschließlich für Jungs bestimmt: „[...] ich darf nur auf der Bank sitzen, als Einzige, ich bin ein Mädchen. [...] die Box-AG ist nur für Jungen, sagt der Lehramtsstudent.“ (Taha 2020: 36 [Amal]) Offensichtlich wird das Boxtraining als eine rein ‚männliche‘ Veranstaltung betrachtet, an der alle mit entsprechenden Erwartungen und – siehe Raffiq – Erwartungserwartungen teilnehmen. Boxen steckt hier, mit Pierre Bourdieu gesprochen, den Rahmen für die „ernsten Spiele[] des Wettbewerbs“ (Bourdieu 1997: 203) ab, mit denen die Schüler ebenso wie der geltungsbedürftige Lehramtsstudent (ständig hebt er seine Konvertierung zum Islam hervor, um bei der größtenteils muslimischen Schülerschaft zu punkten) ihre ‚Männlichkeit‘ erproben und diese dadurch im Grunde erst aufbauen (vgl. Spindler 2006: 314). Weibliche Personen können – wie Amal – als Zuschauerinnen an solchen Praktiken teilnehmen. Sie werden dann auf die Rolle von „*schmeichelnden Spiegeln*“ verwiesen, „die dem Mann das vergrößerte Bild seiner selbst zurückwerfen, dem er sich angleichen soll und will“ (Bourdieu 1997: 203). Nicht zufällig behauptet Amal, dass Younes „mich zum Beobachten zwingt“ (Taha 2020: 36 [Amal]). Anscheinend ist er sich des vorteilhaften Eindrucks, den er im Vergleich mit den anderen Jungen seiner Klasse macht, bewusst. Und tatsächlich empfindet Amal beim Anblick ihres ungleich größer und stärker erscheinenden Freundes eine gewisse Genugtuung, mit der sie seiner ‚Männlichkeit‘ im Sinne Bourdieus bewundernd den Spiegel vorhält: „Ich genieße es, wie die Unsicherheit sie [die anderen Jungen] umgibt. Wie kleine Hügel sehen sie mit Younes in ihrer Mitte aus.“ (Ebd.: 37)

Im Kontext der Genderthematik werden in den Eingangskapiteln von *Im Bauch der Königin* also bestimmte Erwartungshaltungen sichtbar. Beide Erzählfiguren wissen, dass sie sanktioniert werden, falls sie den Erwartungen des ihnen zugeordneten Genders nicht entsprechen. Indes scheint dies Raffiq weit mehr zu bekümmern als Amal, die allein schon äußerlich eher einem Jungen gleicht und sich darüber definiert, Younes’ bester Freund (nicht beste Freundin) zu sein, der ihm den Rücken freihält: „[...] ich lächle ihn an, schneide die Haare, damit ich seinen Rücken freihalten kann, ziehe weite T-Shirts an,

laufe seine Schrittgeschwindigkeit, um an Younes' Seite zu bleiben, aber es reicht nicht“ (ebd.: 38). Es reicht, so ließe sich hinzufügen, auch deshalb nicht, da beide Jugendliche eine den Gendernormen gemäße Entwicklung durchlaufen und eine von außen nicht sichtbare gesellschaftliche Trennung zwischen ihnen stattfindet, der sich Amal nicht beugen möchte. Gleichwohl wird sie immer wieder daran erinnert, dass sie sich entlang dieser Trennung einordnen muss, da die Mehrheitsgesellschaft keinen Platz vorsieht für hybride Formen von Gender. Doch ehe es zu einer solchen Einordnung kommt, unterläuft sie die binäre Geschlechterkodierung, indem sie in ihrem Verhalten sowohl ‚männliche‘ als auch ‚weibliche‘ Attribute vereint.

Besonders deutlich wird dies in der Szene, in der sie sich magisch von Shahiras Schminktisch angezogen fühlt, der „nach Puder und Blumen, nach Parfüm und Frauen“ (ebd.: 78) riecht und bei ihr den Wunsch weckt, „alles anzufassen, alles in die Hand zu nehmen, es zu befühlen, die Leichtigkeit der Gegenstände, in denen Zauberkraft stecke“ (ebd.), wie Shahira meint, die in dieser Szene etwas von einer Schamanin hat: „Und weil Shahira Gesichter lesen kann, bot sie an, mich zu schminken, und ich willigte ein und wollte so riechen wie Shahira“ (ebd.: 79). Als Younes das Makeup auf Amals Gesicht bemerkt, sagt er, sie sehe aus „wie eine Nutte“ (ebd.), worauf sie ihm einen Schlag auf die Nase versetzt und sie sich heftig prügeln. Indem sie ihn zum zweiten Mal körperlich attackiert, beweist sie, dass sie die Gendernorm noch immer unterwandert, dass sie trotz Makeup keine ‚Frau‘ ist. Auch ihre Mutter möchte die Schminke nicht sehen, denn sie assoziiert diese mit Shahira, die sie für schlechten Umgang hält. Es scheint sogar, dass sie die Schminke problematischer findet als Amals jugenhaftes Verhalten.

Wie unschwer zu erkennen, darf Amal beides nicht: weder weite Klamotten tragen noch sich schminken. Sie ist stets zu ‚männlich‘ oder zu ‚weiblich‘. Aus ihren normativen Grenzüberschreitungen ergibt sich ein genderbezogenes Upside Down, das die Menschen um sie her irritiert und verärgert, da es das kulturell verankerte Geschlechtermodell in Frage stellt. Der Text demonstriert, dass Sexismen und asymmetrische Geschlechterverhältnisse auf patriarchale Verhältnisse zurückzuführen sind, die Einfluss auf gesellschaftliche Institutionen und Familienstrukturen haben und durch diese reproduziert werden.

3 Die postmigrantische Perspektive

Der Begriff Postmigration ist im deutschen Raum bekanntlich von der Theaterschaffenden Shermin Langhoff geprägt worden. Nach eigener Aussage geht es in ihrem Konzept des postmigrantischen Theaters „um Geschichten und Perspektiven derer, die selbst nicht mehr migriert sind, diesen Migrationshintergrund aber als persönliches Wissen und kollektive Erinnerung mitbringen“ (Donath: 2011). Gleiches lässt sich über die Jugendlichen im Roman *Im Bauch der Königin* sagen. Die hauptsächlich aus Menschen mit Migrationshintergrund bestehende Gemeinschaft, in die Amal und Raffiq erzählerisch Einblick gewähren, erscheint als natürlicher und essenzieller Teil der deutschen Gesellschaft. Der Faktor Migration – so könnte die Botschaft lauten – kann nicht mehr als Ausnahme behandelt werden (vgl. Yıldız 2018: 23). Dies gilt selbstredend

auch für die Literatur. Dennoch äußert Karosh Taha in einem Interview, dass sie mit dem Begriff der Migrationsliteratur nichts anfangen könne (Gerk 2020). Ihrer Ansicht nach handelt es sich nur um eine weitere Zuschreibung, mit der eine bestimmte Gruppe von Autor:innen an den Rand des Literaturkanons gedrängt bzw. daraus ausgeschlossen wird. Folglich würde auch die postmigrantische Literatur nicht als deutsche Gegenwartsliteratur denn vielmehr als vorübergehender Trend oder abseitige Strömung behandelt (ebd.) Im Grunde ist damit ein Alterisierungsprozess angesprochen, der auch (wie noch zu sehen sein wird) im Roman *Im Bauch der Königin* eine wichtige Rolle spielt. Tahas Einwand ist durchaus plausibel. Trotzdem sei hier ergänzend hervorgehoben, dass das Potential des Begriffs *postmigrantisch* unabdingbar für die Stärkung der Demokratie und die Erweiterung von Partizipationschancen ist (Kulaçatan 2020: 237). Was Tahas Vorbehalte gegenüber einer Etikettierung von Literatur als ‚migrantisch‘ oder ‚postmigrantisch‘ betrifft, so argumentiert sie ähnlich wie Moritz Schramm, der zu bedenken gibt, dass

die Kategorie einer „Literatur der Postmigration“ dabei [hilft], eine Abgrenzung gegen das problematische und von vielen abgelehnte Label der „Migrationsliteratur“ vorzunehmen, zugleich läuft die neue Kategorie aber Gefahr, eine neue Sonderstellung der „Literatur der Postmigration“ vorzunehmen, und diese so vom Korpus der „normalen“ deutschen Literatur auszugliedern. (Schramm 2018: 83)

Daher schlägt Schramm eine Verschiebung zu einer „postmigrantischen Perspektive“ vor, „die sich potentiell auf alle literarischen und künstlerischen Texte, unabhängig vom Hintergrund der jeweiligen Autor:innen, beziehen lässt“ (ebd.). Dieser Vorschlag wird in dieser Arbeit übernommen, zumal es keinem Zweifel unterliegen kann, dass *Im Bauch der Königin* auf Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens eine postmigrantische Perspektive eröffnet.

Einen entscheidenden sozialwissenschaftlichen Beitrag zur Postmigrationsdebatte leistet Naika Foroutan mit ihrem Buch *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Die zentrale Annahme darin lautet, dass es bei Postmigration „nicht um Migration selbst geht, sondern um gesellschaftspolitische Aushandlungen, die *nach* der Migration erfolgen, die *hinter* der Migrationsfrage verdeckt werden und die *über* die Migration *hinaus* weisen“ (Foroutan 2021: 19). Migration ist also vergesellschaftet, alle Menschen samt ihrer Geschichte selbstverständlicher Teil der Gesellschaft. Im Fokus steht nicht die Frage der Herkunft, sondern, wie Foroutan in kursiv gesetzter Schrift postuliert, „*Aushandlung und Anerkennung von Gleichheit als zentralem Versprechen der modernen Demokratien*, die sich auf Pluralität und Parität als Grundsatz berufen“ (ebd.: 13f.).

In postmigrantischen Gesellschaften ist der Aspekt der Identität von übergeordneter Bedeutung. Foroutan moniert gesellschaftliche Klassifizierungssysteme, die Menschen zwingen, sich in Referenzsystemen zu verorten, und keine Hybridität zulassen:

Hybridität wird vor allem dann als widerständiges Konstrukt wahrgenommen, wenn Identitätsbildungsprozesse damit verbunden werden, die für sich in Anspruch nehmen, Referenzsysteme ineinander zu vereinen, die sich nach dem Geltungsanspruch der

Mehrheitsgesellschaft gegenseitig ausschließen: Demnach ist es nach den gängigen Normalitätsvorstellungen schwer miteinander vereinbar, gleichzeitig deutsch und türkisch oder gleichzeitig muslimisch und säkular zu sein. (Ebd.: 124)

Über derartige Normalitätsvorstellungen, die zumeist mit eurozentristischen Konstruktionen verbunden sind, wird auch und vor allem in den Postcolonial Studies kritisch reflektiert. Tatsächlich sind sozialwissenschaftliche Thesen zur Postmigration ebenso wie die postmigrantische Perspektive in Kunst und Literatur stark von diesen inspiriert, ja, man könnte sagen, dass ihnen ein postkoloniales Paradigma zugrunde liegt. Die Theorien von Edward Said, Homi K. Bhaba und Gayatri C. Spivak knüpfen an den Poststrukturalismus an und gehen auf den Zwischenraum ein, der zwischen binären Strukturen und Zuordnungen entsteht und sich außerhalb des öffentlichen Diskurses befindet. Bhaba verweist darauf, dass nationalistische Diskurse darauf abzielen, Individuen innerhalb homogener Gemeinschaften zu platzieren, was aber in einer postmigrantischen und globalisierten Welt überholt sei (vgl. Burtscher/Bechter 2004: 283). Hybridität spielt in postmigrantischen Aushandlungsprozessen mithin eine entscheidende Rolle. Dementsprechend werden in literarischen Texten und Filmen, in denen eine postmigrantische Perspektive zum Tragen kommt, eindeutige Identitätskonstruktionen aufgelöst, um kulturelle Zwischenräume zu erforschen:

Figuren gehören nicht einer Kultur an, sondern treten als hybride Identitäten im Sinne Homi K. Bhabhas auf den Plan: Sie lassen sich weder in der einen noch in der anderen Kultur eindeutig verorten bzw. erscheinen nicht als bloße „Mischung“ aus zwei verschiedenen kulturellen Identitäten, sondern zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie eine neue hybride und eben nicht mehr eindeutig verortbare Identität entwickelt haben; sie besetzen einen „dritten Raum“. (Dawidowski / Hoffmann / Walter 2015: 51)

Um einen solchen „dritten Raum“ einnehmen zu können, müssen die Subjekte die Möglichkeit haben, innerhalb ihrer Sozialstrukturen zu agieren und für sich zu sprechen. In ihrem Essay *Can the Subaltern Speak?* weist Gayatri C. Spivak darauf hin, dass das unterworfenen Subjekt auch im postkolonialen Diskurs keine eigene Stimme hat und somit diskursiv gewissermaßen unsichtbar ist (vgl. Spivak 2008). Daher geht sie vor allem auf die Frage ein, wie die Etablierung von Fremdheit in Verbindung mit der Sprach- und Machtlosigkeit der Subjekte aussehen könnte. Besonders produktiv für die folgende Analyse ist Spivaks Begriff des *Othering*. Gemeint ist damit eine koloniale Praktik, durch die das Andere diskursiv – d. h. in erster Linie sprachlich – konstruiert und dem Eigenen gegenübergestellt wird (vgl. Spivak 1985). Die Konstruktion des Anderen erfolgt auf der Basis der Kategorien Geschlecht, Kultur, Ethnizität, Klasse und Nation, die eigentlich erst durch die Konstruktion des Anderen entstehen (vgl. Babka 2017: 23). Ziel des *Otherings* ist es, sich von einer als fremd wahrgenommenen Gruppe abzugrenzen und dabei die eigene Position als Zentrum zu konstituieren – ein Vorgehen, das die Aufteilung in binäre Kategorien voraussetzt und sie zugleich befördert (ebd.).

Kübra Gümüşay – eine Bloggerin, Autorin und Netzaktivistin, die in vielen sozialen und kulturellen Fragen eine postmigrantische Position vertritt, nimmt implizit auf Spivaks Thesen Bezug. In ihrem Essay *Sprache und Sein* beschreibt sie Sprache als ein Museum, in dem es zwei Kategorien von Menschen gibt: die Unbenannten und die Benannten. Erstere sind Menschen, die der Norm entsprechen und „deren Existenz nicht

hinterfragt wird“ (Gümüşay 2021: 53), letztere hingegen weichen von der Norm ab und werden als „nicht *selbstverständlich*“ betrachtet (ebd.: 54). Da die Unbenannten auch Benennende sind, machen sie „von der Macht der Namensgebung Gebrauch“ (ebd.), indem sie die ihnen rätselhaft erscheinenden Anderen kategorisieren und mit Definitionen versehen, die sie auf Kollektivmerkmale reduzieren. „Das“, so Gümüşay, „ist der Moment, in dem aus Menschen Benannte werden. In dem Menschen entmenschlicht werden.“ (ebd.) Im Museum der Sprache können sich die Unbenannten frei bewegen, während die Benannten in beschrifteten Glaskäfigen eingesperrt sind und durch Benennungen Kategorien unterworfen werden, die aus ihnen „gesichtslose Wesen, Bestandteile eines Kollektivs“ (ebd.) machen und so jeglicher Individualität berauben. Den Unbenannten, die sie beschauen, erscheint dies durchaus normal, auch wenn Individualität für sie selbst die „Grundlage ihres Seins“ bedeutet (ebd.: 55).

Gümüşays Metapher des Sprachmuseums akzentuiert das machtvolle, wirklichkeitserzeugende Potential von Sprache, die „genauso reich und arm, begrenzt und weit, offen und vorurteilsbeladen [ist] wie die Menschen, die sie nutzen“ (ebd.: 24). Sie unterliegt den Wirklichkeitskonstruktionen der Sprechenden. Signifikanterweise hat Gümüşay zur Veranschaulichung ihrer Gedanken das Bild einer Institution gewählt. Die Beschreibung von Sprache als Museum verdeutlicht, dass die Kategorisierung von Menschen ein strukturelles Problem ist, das sich durch alle gesellschaftlichen Institutionen zieht, und sprachlich reproduziert oder – und daraus geht ein gesellschaftspolitischer Appell hervor – bekämpft werden kann.

4 Shahira: Ein fehlendes Wort

„Wenn Shahira das Viertel verlässt, ist es nicht mehr das Viertel“ (Taha 2020: 52 [Raffiq]), heißt es in Raffiqs Teil von *Im Bauch der Königin*. Die Protagonistin Shahira bildet nicht nur das Zentrum des Wohnviertels, sondern auch das des Textes, in dem sie nahezu omnipräsent ist und ihn so gewissermaßen strukturiert. Sie ist die titelgebende „Königin“, die sich gleichsam in die Fiktion des Buches oder (wie Taha es in dem der Erzählung Amals vorausgehenden Essay *EIN WORT, DAS FEHLT, IST KEINE FRAU, DIE FEHLT* ausdrückt) in den „Bauch“ des Buches hüllt (Taha 2020: 15). Majestätisch steht sie über den Zuschreibungen der Menschen und verteidigt ihre Person, indem sie sich nicht für ihr Verhalten entschuldigt und sich nicht einschüchtern lässt.

Shahira ist die eigentliche Hauptfigur beider Erzählungen, auch wenn sie selbst kaum zu Wort kommt. Man erfährt nichts über ihre Gedankenwelt, sie wird nur von außen beschrieben. Hiermit ist ein Verweis darauf gegeben, dass Shahiras Handlungsmacht eingeschränkt ist und sie kein Recht auf Selbstrepräsentation hat. Spivak schreibt: „Die weiblichen Subalternen sind im kolonialen wie auch im angestammten (>heimischen<) Patriarchat gefangen, sie haben damit keinen Anteil an der Produktion von Wissen, sondern sind (Untersuchungs-) Objekte, *über* die oder *für* die gesprochen wird“ (zit. nach Babka 2019: 45). So gesehen ist auch Shahira eine Subalterne, die in mehrfacher Hinsicht „gefangen“, d. h. von mehreren Diskriminierungsformen betroffen ist. Auffälligerweise wird im Viertel ausschließlich über und für Shahira gesprochen, und zwar nicht selten

aus einer phallozentrischen Position heraus. Auch wenn sie sich artikulieren wollte, müsste sie Gebrauch von der in ihrem Umfeld benutzten Sprache machen, doch selbst dann wäre eine Verständigung wohl kaum möglich, vermag diese Sprache doch in keiner Weise, ihrer Lebensrealität gerecht zu werden. Shahira ist zwar die Königin, doch wird sie auch ausgegrenzt. Besser gesagt, wird sie ausgegrenzt, *weil* sie die Königin ist. Eben aufgrund ihrer zentralen Stellung in der Gemeinschaft ist sie die subalterne Andere, die – mit Gümüşay gesprochen – Benannte schlechthin. Dadurch, dass die Anderen sie alterisieren, können sie der eigenen Identität Kontur verleihen. Somit hat Shahira nicht nur maßgeblichen Einfluss auf die von ihr faszinierten Erzählfiguren, sie bildet auch den Knotenpunkt der gesamten Gemeinschaft, die sich nur in Abgrenzung zu Shahira als Zentrum verstehen kann.

Taha beschreibt die Protagonistin als eine Art weiblichen Don Juan. In besagtem Essay stellt sie fest, dass es für promiske Frauen wie Shahira (noch) keine Sprache gibt. Alle Begriffe, die Frauen mit wechselnden Geschlechtspartner:innen umschreiben könnten, sind negativ konnotiert: „Femme fatale, Vamp, Maneater – die deutschen Begriffe sind härter: Dorfmatratze, Wanderpokal, Sexbombe“ (Taha 2020: 12). „Dorfmatratze“ und „Wanderpokal“ degradieren die Frau zum willenlosen Sexualobjekt, die übrigen Ausdrücke insinuierten, dass sie ihre Sexualität instrumentalisiert und zur Verführung des Mannes verwendet. Die Sprache weist hier erhebliche Lücken auf. „Ein Wort, das fehlt“, schreibt Taha, „ist die Unterdrückung einer Wirklichkeit – die Sprache und der Glaube an die Sprache, alles auszudrücken, dient der Verneinung einer Wirklichkeit“ (ebd.: 11f.).

Die Lebensweise von Frauen kann nicht in ihrer Ganzheit dargestellt werden, besonders dann nicht, wenn sie intersektional ausgegrenzt werden. Sie werden im Regelfall kategorisiert und lediglich einer bestimmten Rolle oder Gruppierung zugeordnet. In der Literatur führt dies häufig zur eindimensionalen Konzeption von Frauenfiguren oder zu deren eindimensionaler Rezeption. Sprache setzt in vielerlei Hinsicht Grenzen. Durch das Lernen von Fremdsprachen und die Verwendung neuer Begrifflichkeiten kann sie sich jedoch in das Mittel verwandeln, mit dem sich diese Grenzen überwinden lassen (vgl. Gümüşay 2021: 19ff.). Um Shahira zu charakterisieren, greifen wir auf die Sprache zurück, die uns zur Verfügung steht, wobei es nahezu unmöglich ist, negative Umschreibungen zu umgehen. Denn wie schon Spivak in Anlehnung an Jacques Derrida bemerkt, kann Dekonstruktion nur in der Sprache dessen erfolgen, was sie kritisiert, und fällt daher in gewisser Weise der eigenen Kritik zum Opfer (vgl. Spivak 1990: 135). Unter diesem Aspekt erscheint eine – postmigrantisch inspirierte? – Neuperspektivierung von Sprache und die Suche nach neuen Begriffen unumgänglich.

5 Scham als gesellschaftliches Instrument

Scham ist eine Schnittstelle zwischen Ordnungen des Individuums und dem Gesellschaftlichen, da sie selbstbezogen ist im Hinblick auf den Anderen (vgl. Geisenhanslücke 2019: 7). Shahira und Amal agieren so gesehen schamlos, denn sie

unterlaufen feststehende Rollenbilder und lassen Hybridität zu. Sie brechen mit Konventionen und irritieren durch ihre Selbstbestimmtheit. Shahira provoziert durch ihre kurze Kleidung und durch mehrere Sexualpartner, Amal durch das genaue Gegenteil, nämlich ihre langen, weiten Klamotten und ihre freundschaftliche Beziehung zu einer männlichen Person. Keine der beiden Figuren provoziert vorsätzlich, keine genießt die verunsicherten oder verärgerten Blicke der Anderen, allerdings nehmen diese ihr Verhalten als Provokation wahr und beziehen es auf die eigene Identität.

Eine Frage, die sich hier stellt, ist, ob Shahira in gewisser Weise die unterdrückten Wünsche der anderen Frauen verkörpert, die sich das Leben von Shahira und eine andere Art des Mutterseins nur deshalb nicht vorstellen können, da sie immer versuchen, den Erwartungen der Anderen zu genügen, und den gegen sie gerichteten Sexismus ein Stück weit internalisiert haben. Auf Shahira trifft dies offenkundig nicht zu. Sie schafft es, sich von den Blicken der Anderen freizumachen, und begreift sich als eigenständiges Subjekt. Im Gegensatz zu den anderen Frauen lässt sie sich von den patriarchalen Strukturen der Gesellschaft, insbesondere denen ihres nahen Umfelds, nicht vereinnahmen. Eine Schlüsselszene in diesem Zusammenhang ist ein Erlebnis im Park, von dem sie Amal erzählt. Zum ersten Mal zeigt sie dort Haut in der Öffentlichkeit und erlangt infolgedessen eine geradezu epiphanische Einsicht, die Amal wie folgt wiedergibt:

Sie ist allein, sie ist mit sich, sie ist für sich, sie ist sich, sie ist nicht Shahira Shafiq, die Tochter von Anisa und Ramazan, sie ist nicht eine Frau, sie ist nicht ein Mensch, sie ist viel mehr und sie ist nichts, sie läuft und sie atmet und sie ist da und über ihr steht Gott und sagt, schau dir mein Werk an, bewundere es. Und Shahira läuft und hört nie wieder auf zu laufen. (Taha 2020: 61f. [Amal])

Ab diesem Wendepunkt lässt sich Shahira nicht mehr über die Wahrnehmung anderer definieren. Sie entzieht sich, um mit Gümüşay zu reden, jeglicher Benennung und betrachtet die ihr zugeschriebenen Attribute gleichsam als Käfig, aus dem es sich zu befreien gilt. Deutlich wird dies etwa, wenn sie beim Libanesen um die Ecke einkaufen geht. Er macht ihr jedes Mal Avancen, führt einen regelrechten „Balztanz“ (ebd.: 58) um sie auf, doch sie ändert ihre selbstbewusste Haltung nicht, ignoriert ihn zwar nicht, geht aber auch nicht auf ihn ein, kurz: „Shahira bleibt Shahira, sie zieht weiterhin enge Blusen und Jeans an, oft einen kurzen Rock, und wenn der Libanese sie länger berührt und Andeutungen macht, dann lacht Shahira nur“ (ebd.: 59). Zum Vergleich: Als Amals Mutter von dem kurdischen Verkäufer Ramsy belästigt wird, bindet sie sich zum Schutz vor weiteren Annäherungsversuchen ein Kopftuch um (vgl. ebd.: 57). Bis dahin glaubte sie, durch ihren Ehering geschützt zu sein, auch wenn ihr Mann, Amals Vater, in die irakische Heimat zurückgekehrt war, doch anscheinend gilt: „Der Ring ist ungültig, weil der Ehemann weg ist“ (ebd.).

Sowohl Shahira als auch Amals Mutter sind sich des gesellschaftlichen Blicks bewusst und wissen, dass nicht viel geschehen muss, um als „Flittchen“, „Schlampe“, „Hure“ o. Ä. abgestempelt zu werden. Doch während es Shahira nicht tangiert, was die Leute über sie denken, ist Amals Mutter um ihren Ruf besorgt. Dementsprechend ist sie auch bestrebt, sich von Shahira abzugrenzen. An vielen Stellen wird deutlich, dass sie Shahira alterisiert, um so die eigene Identität als ‚anständige‘, ‚ehrbare‘ Frau zu festigen.

Zugleich tritt sie durch das Tragen eines Kopftuchs selbst einer Gruppe bei, die in gesellschaftlichen Diskursen als das Andere konstruiert wird. Amal schämt sich deshalb für ihre Mutter und fürchtet, dass man in ihr nur noch eine ‚kopftuchtragende Frau‘ erblickt:

[...] und ich schämte mich für das Kopftuch meiner Mutter, weil sie zehn Jahre älter aussah, und das ist nicht gelogen, ich schäme mich immer noch, weil Mutter nicht Stoff trägt, sondern Schlagzeilen – plötzlich ist Mutter unterdrückt, Mutter ist ungebildet, Mutter ist fanatisch, Mutter ist abhängig, Mutter ist schwach, Mutter ist nicht ansprechbar, weil Mutter gebrochen Deutsch spricht, weil sie keine Sprache hat, ist sie keine Frau, sie ist ein Streitfall, sie ist eine Schlagzeile. Sie ist das Kopftuch, und ich schäme mich, versuche in der Öffentlichkeit nicht mit ihr gesehen zu werden [...]. (Ebd.: 58)

In dieser Textstelle wird das einzige Mal im Roman Bezug auf einen gesamtgesellschaftlichen Diskurs genommen und somit die Gemeinschaft, die den Rahmen der Handlung setzt und in der die „Almans“³ nur als Statist:innen vorkommen, verlassen. Beschrieben wird hier das Phänomen, dass das Kopftuch die gesamte Identität eines Menschen überschattet, sodass dieser nicht mehr als individuelle Person gesehen wird, sondern als Teil der homogenen Masse kopftuchtragender Frauen, denen laut Foroutan das Deutschsein abgesprochen wird (vgl. Foroutan 2017: 150). Ihnen werden dann generalisierende Attribute zugeschrieben, wie sie im Zitat zur Sprache kommen: unterdrückt, ungebildet, schwach.

Amal schämt sich für die Mutter, da sie sich des durch das Kopftuch ausgelösten Otherings bewusst ist. Umgekehrt schämt sich aber auch die Mutter für Amal, ist sie sich doch des gesellschaftlichen Blickes, der auf ihre Tochter gerichtet ist, bewusst: „[...] sie schämt sich, weil ich mit Younes befreundet bin, und sie schämt sich, weil ich ein Mädchen bin, und sie schämt sich, dass ich kein Mädchen bin, und sie ist auch irritiert, als wäre sie so blöd wie die Leute und nicht meine Mutter [...]“ (Taha 2020: 63 [Amal]). Amal denkt, da ihre Mutter sie kennt und liebt, müsste sie von ihr in einem anderen Licht gesehen werden, doch hat die Mutter die gesellschaftlichen Konventionen derart internalisiert, dass sie ihre Tochter nach einschlägigen Kategorien bewertet, ohne diese zu hinterfragen. Sie schämt sich für Amals unziemliches Genderverhalten und ihre Freundschaft mit Younes, dem Sohn von Shahira, auf die sich der Blick der gesamten Gemeinschaft richtet, wie auch Younes weiß:

Younes passt gut darauf auf, nicht mit seiner Mutter in der Öffentlichkeit gesehen zu werden. Shahira ist ein Geist, der Younes umspielt und ständig mit uns ist, ohne dabei zu sein, als wären wir gefangen in ihrem Bauch. Irgendwann wird Younes ihrem Bauch entwachsen, und keiner weiß, was dann passiert, und das macht uns alle nervös.

Als Younes vierzehn war, wurde er das letzte Mal mit seiner Mutter in der Öffentlichkeit gesehen, auf dem Wochenmarkt. Vor einem Stand schlenderten sie zum anderen, und Younes trottete immer einen Schritt hinter seiner Mutter her, die alle Verkäufer mit Namen kannte. (Ebd.: 22 [Raffiq])

³ In Texten mit postmigrantischer Perspektive werden weiße Deutsche ohne Migrationshintergrund häufig mit diesem Lehnwort aus dem Türkischen (Alman: der/die Deutsche) bezeichnet, um sie von Menschen zu unterscheiden, die einen Migrationshintergrund haben und auch Deutsche sind.

Younes und Amal schämen sich beide, mit ihrer Mutter gesehen zu werden, doch auf unterschiedliche Weise: Younes schämt sich für Shahiras kurze Klamotten und ihre Beziehungen und Amal schämt sich für das Kopftuch ihrer Mutter. Beide Kinder sind sich dem Blick der Öffentlichkeit und der Gemeinschaft bewusst, in welcher eine Frau nicht zu viel und auch nicht zu wenig tragen darf. Amal spürt zudem den Blick auch auf sich selbst, etwa dann, wenn sie Shahira beim Einkaufen begleitet: „Er [der libanesische Verkäufer] nennt mich Junge, weil er nicht versteht, wie ein Mädchen sich gegen langes Haar entschieden kann, für weite T-Shirts und sich ungeschminkt aus dem Haus traut“ (ebd.: 58 [Amal]). Indes ist festzuhalten, dass sich Amal nur für die Mutter schämt, nicht auch für sich selbst. Dieser Punkt verbindet sie wiederum mit Shahira, die auf sich selbst bezogen ebenfalls keine Scham empfindet. Auch wenn sie kaum Redeanteil hat, wird deutlich, dass sie ein vergleichsweise selbstbestimmtes, unabhängiges Leben führt. In gewisser Weise lässt sie ihr eigenwilliges Verhalten für sich sprechen. Ihre betont ungezwungene Art und ihr promiskues Geschlechtsleben könnten auch als Zeichen dafür gedeutet werden, dass sie Younes' Bedürfnisse nicht über die eigenen stellt, und sich somit der gesellschaftlich verbreiteten Vorstellung, dass Mütter sich für ihre Kinder aufopfern müssen, widersetzt. Anders ausgedrückt, hat sie, die über die Meinung der Anderen erhabene „Königin“, die Scham schlichtweg nicht nötig, als deren wesentliche Funktion sich mit Dorothee Döring das Verhüllen normwidriger (und daher peinlicher) Sachverhalte definieren lässt:

Scham soll verdecken und verhüllen. Geht der verhüllende Teil verloren, ist das, was eigentlich verhüllt werden sollte, schamlos und allen Blicken preisgegeben. Jemand wird zur Schau gestellt, was einer psychischen Vernichtung gleichkommt. Sich zu schämen hat auch etwas mit den Sitten und Vorstellungen zu tun, die in einer Gesellschaft gelten. (Döring 2021: 14)

Letztlich ist Scham ein gesellschaftliches Instrument, das die Charaktere in Tahas Roman dazu zwingt, sich gesellschaftlichen Kategorien zu fügen, und als disruptives Element in den Familien sowie in der Gemeinschaft auftritt. Die Blicke der Gesellschaft lösen beschämende Gefühle in den Figuren aus und sorgen bei ihnen für Identitätsstress. Besonders sind sich die weiblichen Charaktere des ständigen Beobachtetwerdens bewusst. Nicht zufällig ist es Amal (nicht Raffiq), die die Anordnung der Balkone im Wohnviertel als eine Art Freilufttheater beschreibt.⁴ Man könnte auch sagen, dass es die Charaktere mit permanenten Anpassungsprozessen zu tun haben, die dazu angetan sind, das Selbst des Individuums zu maskieren. Als Mittel zur Verhüllung oder Verbergung ist Scham ein integraler Bestandteil dieser Prozesse. Dass Shahira und Amal sich ihnen nach Möglichkeit entziehen und dafür soziale Sanktionen in Kauf nehmen, zeugt nicht nur von ihrer starken Individualität, es macht auch deutlich, dass die selbstbestimmte Gestaltung der eigenen Identität nichts Selbstverständliches ist und Mut erfordert. Insofern können

⁴ „[...] es gibt viele Menschen, die nicht wissen, wo sie sich aufhalten sollen, wenn sie rausgehen, und viele bleiben auf ihren Balkonen sitzen und schauen runter auf die Menschen, die nicht wissen, wo sie sich aufhalten sollen, wenn sie rausgehen, und deswegen bleiben sie auf ihren Balkonen sitzen und schauen auf den Marktplatz mit dem Lidl [...]“ (Taha 2020: 56 [Amal]).

wir im Hinblick auf die Frage, in was für einer Gesellschaft wir leben wollen, viel von diesen Charakteren lernen.

6 Heterogenes Fazit

In der vorangegangenen Untersuchung wurde aus postmigrantischer Perspektive der Frage nachgegangen, welche Rolle in Karosh Tahas Roman *Im Bauch der Königin* die soziale Kategorie Gender spielt. Gleich zu Beginn stellte sich heraus, dass die Autorin im Hinblick auf den Rezeptionsvorgang bestimmte Automatismen unterläuft, indem sie den Text als Wenderoman konzipiert, also von beiden Seiten (hinten und vorne) lesbar macht. Dieses Format setzt gleichsam den Ton, denn es lädt zu einer divers orientierten Annäherung an zwei im Paralleluniversum spielende Geschichten ein, in denen jeweils eine postmigrantische Perspektive enthalten ist, d. h. die einseitige Sicht auf Ungleichheitskategorien wie *race*, *class* und *gender* in Frage gestellt wird. So kommt in den Erzählungen der verschiedengeschlechtlichen Teenager Amal und Raffiq zur Anschauung, wie unterschiedlich die Handlungen männlicher und weiblicher Charaktere bewertet werden. Ein Beispiel dafür sind die Figurationen im Boxunterricht an der Schule.

Durch die Zuhilfenahme eines intersektionalen Ansatzes wird zudem deutlich, dass die Figuren in mehrfacher Hinsicht von Diskriminierung betroffen sind, und zwar sowohl außerhalb als auch innerhalb ihrer Gemeinschaft. Für ihr nonkonformes Genderverhalten wird Amal nicht nur im Viertel sanktioniert, sondern auch an der Schule, wo sie von der Direktorin zusätzlich rassistisch angefeindet wird. Ihre Mutter wird, als scheinbar alleinstehende Frau, von einem kurdischen Verkäufer belästigt, worauf sie sich zum Schutz ein Kopftuch umbindet und dadurch zum Opfer von Otheringprozessen außerhalb der Gemeinschaft wird.

Das Verhalten Amals und Shahiras läuft den Geschlechternormen auf unterschiedliche Weise zuwider und sorgt daher für Irritationen und Verärgerung. Im Falle Shahiras wurde aufgedeckt, dass es sich hier in erster Linie um ein Sprachproblem handelt: Es fehlt schlichtweg an Worten, um die unkonventionelle Lebensart dieser Figur als Frau und Mutter zu beschreiben, ohne sie zu alterisieren. Insofern stellt sie eine Subalterne im Spivak'schen Sinne dar und hat dementsprechend einen verschwindend geringen Redeanteil. Ihr Verhalten und die Art, wie es von den anderen Charakteren gelesen wird, spricht für sich (oder für sie). Sie wird von den Anderen ausgegrenzt und hat keine eigene Stimme, und trotzdem – oder gerade deshalb – ist sie die „Königin“, dank der sich jede/r Einzelne/r der eigenen Identität vergewissern kann und das Viertel erst zum Viertel wird.

Abschließend wandte sich die Untersuchung dem Thema Scham zu, dem im Text ein wichtiger Stellenwert zukommt. Von der Scham, die als gesellschaftliches Instrument zur Einhaltung der Norm betrachtet werden kann, lassen sich alle Charaktere leiten, außer Amal und Shahira, die sich ihr verweigern und dafür Sanktionen in Kauf nehmen. Die unabhängige, selbstbewusste Haltung, die sie hinsichtlich ihrer Genderidentität an den

Tag legen, zeugt von Mut. Unter diesem Aspekt erscheint ihr vermeintlich normverletzendes Verhalten als vorbildlich.

In Tahas Roman herrscht ein wahrhaftes Unbehagen der Geschlechter vor. Betont wird darin der Umstand, dass Sprache (zumindest in ihrer gegenwärtigen Form) die Genderidentität einer Person nicht in ihrer Fülle abbilden kann, mehr noch: dass die Art, wie sie benutzt wird, eher dazu angetan ist, jegliche Identität zu verschleiern und zu verfälschen. Um dies herauszuarbeiten, haben sich die Ansätze Spivaks und Gümüşays als methodisch fruchtbar erwiesen. Zudem hat sich gezeigt, dass gendertheoretische und postmigrantische Perspektiven sich gut dazu eignen, die heterogenen Räume sichtbar zu machen, in denen sich die ambivalenten Charaktere Amal und Shahira bewegen. Allerdings lässt sich ein solch heterogener Raum auch für den Roman an sich in Anschlag bringen. Tatsächlich kann dieser nicht ohne weiteres einer literarischen Strömung zugeordnet werden, würde dies doch eine im Text angelegte Homogenität insinuieren. Nimmt man den Begriff der postmigrantischen Perspektive ernst – und dies tut der Beitrag –, so ist gerade das formal wie inhaltlich Heterogene von *Im Bauch der Königin* in den Vordergrund zu rücken. Erol Yıldız gibt zu bedenken:

Das Postmigrantische fungiert als [...] eine Beobachtungskategorie für soziale Situationen von Mobilität und Diversität, macht Brüche, Mehrdeutigkeit und marginalisierte Erinnerungen sichtbar, die nicht am Rande der Gesellschaft anzusiedeln sind, sondern die zentralen gesellschaftlichen Verhältnisse zum Ausdruck bringen. [...] Das Postmigrantische versteht sich dann als Kampfbegriff gegen Migrantisierung und Marginalisierung von Menschen, die sich als integraler Bestandteil der Gesellschaft sehen, gegen einen öffentlichen Diskurs, der Migrationsgeschichten als Ausnahmeerscheinung behandelt. (Yıldız 2018: 22)

Die postmigrantische Kategorie thematisiert also Geschichten, die früher am Rande der Gesellschaft verortet wurden und lokalisiert diese neu im Zentrum. Dementsprechend haben in Tahas Roman Zentrum und Peripherie gleichsam die Seiten gewechselt: Den Dreh- und Angelpunkt des narrativen Paralleluniversums bildet Shahira, um sie herum gruppieren sich Amal, Raffiq und die anderen Mitglieder der Gemeinschaft und dahinter, relativ weit außen, befinden sich die autochthonen Deutschen, die Almans, die (wie etwa die Direktorin) allenfalls eine Nebenrolle spielen. Überflüssig zu sagen, dass eine derartige Protagonistin (Migrantin, alleinstehende Mutter, promiske Lebefrau) eine in der deutschsprachigen Literatur eher atypische Erscheinung ist. Gleiches gilt für die jugendlichen Erzählerfiguren, bei denen es müßig wäre zu erörtern, ob sie Kurden, Deutsche oder Deutsch-Kurden sind. Und genau dies ist der springende Punkt. Tahas Charaktere sind mehrdimensional und weder der einen noch der anderen noch zwei Kulturen simultan zuzuordnen. Vielmehr existieren sie in neuen hybriden kulturellen Zwischenräumen, in denen es nicht möglich ist, die deutsche und die kurdische Kultur voneinander zu trennen oder miteinander zu synthetisieren, genau so, wie es nicht möglich ist, sich die deutsche Geschichte ohne ihre (post)migrantische Realität vorzustellen.

Literaturverzeichnis

- Babka, Anna** (2004): Feministische Theorien. Martin Sexl (Hrsg.): *Einführung in die Literaturtheorie*. Stuttgart: UTB Verlag, 191-222.
- Babka, Anna** (2017): Gayatri C. Spivak. Dirk Göttsche / Axel Dunker / Gabriele Dürbeck (Hrsg.): *Handbuch Postkolonialismus und Literatur*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Babka, Anna** (2019): *Postcolonial-queer: Erkundungen in Theorie und Literatur*. Wien: Verlag Turia + Kant.
- Bourdieu, Pierre** (1997): Die männliche Herrschaft. Irene Dölling / Beate Kraus (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 153-217.
- Burtscher-Bechter, Beate** (2004): Diskursanalytisch-kontextuelle Theorien. Martin Sexl (Hrsg.): *Einführung in die Literaturtheorie*. Stuttgart: UTB Verlag, 257-288.
- Butler, Judith** (2016): *Das Unbehagen der Geschlechter* (18. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna Rebecca / Walter, Benjamin** (2015): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film: Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Deistler, Antje** (2020): Karosh Taha: „Im Bauch der Königin“ – Lauter Zwischenwelten. *deutschlandfunk.de* (25.06.2020.). <https://www.deutschlandfunk.de/karosh-taha-im-bauch-der-koenigin-lauter-zwischenwelten-100.html> (Letzter Zugriff: 20.03.2024)
- Döring, Dorothee** (2021): *Scham: Einem belastenden Gefühl auf der Spur*. Wien: maudrich.
- Donath, Katharina** (2011): Die Herkunft spielt keine Rolle – „Postmigrantisches“ Theater im Ballhaus Naunynstraße: Interview mit Shermin Langhoff. *Bundeszentrale für politische Bildung* (10.03.2011). <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60135/die-herkunft-spielt-keine-rolle-postmigrantisches-theater-im-ballhaus-naunynstrasse/> (Letzter Zugriff: 20.03.2024)
- Foroutan, Naika** (2021): *Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen der pluralen Demokratie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Geisenhanslücke, Achim** (2019): *Die Sprache der Infamie: Literatur und Scham*. Wilhelm Fink Verlag.
- Gerke, Andrea** (2020): Karosh Taha über „Im Bauch der Königin“ – Von prügelnden und promiskuen Frauen. *deutschlandfunkkultur.de* (24.04.2020). <https://www.deutschlandfunkkultur.de/karosh-taha-ueber-im-bauch-der-koenigin-von-pruegelnden-und-100.html>
- Gümüşay, Kübra** (2021): *Sprache und Sein*. München: btb Verlag.
- Kulaçatan, Meltem** (2020). »Empowering«, Feminismus und Islam? Katrin Huxel / Juliane Karakayali / Ewa Palenga-Möllnbeck u. a. (Hrsg.): *Postmigrantisch gelesen*. Bielefeld: transcript Verlag, 235-252.
- Schöbner, Franziska / Wille, Lisa** (2022): *Einführung in die Gender Studies*. Berlin/Boston: De Gruyter Verlag.
- Schramm, Moritz** (2018): Jenseits der binären Logik: Postmigrantisches Perspektiven für die Literatur und Kulturwissenschaft. Naika Foroutan / Juliane Karakayali (Hrsg.): *Postmigrantisches Perspektiven: Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, 83-95.
- Spindler, Susanne** (2006): *Corpus delicti: Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migrantinnen*. Münster: Unrast-Verlag.
- Spivak, Gayatri Chakravorty** (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. Francis Barker (Hrsg.): *Europe and Its Others. Proceedings of the Essex Conference on the Sociology of Literature*. Vol. 1. Colchester: University of Essex, 128-151.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. Hrsg. von Sarah Harasym. New York: Routledge.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Übersetzt von Alexander Joskowicz / Stefan Nowotny. Wien/Berlin: Turia + Kant.

Stemmann, Anna (2020): Epische Texte 2: Jugendroman. Kurwinkel, Tobias / Schmerheim, Philipp (Hrsg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Heidelberg: J. B. Metzler eBooks, 166-176.

Taha, Karosh (2020): *Im Bauch der Königin*. Deutschland: DUMONT Buchverlag.

Yıldız, Erol (2018): Ideen zum Postmigrantischen. Naika Foroutan / Juliane Karakayali (Hrsg.): *Postmigrantische Perspektiven: Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, 19-34.

Otokurmaca: Franz Kafka ve *Dava*

Emre Bekir Güven , Siirt

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1499607>



Öz

20. yüzyılın gerçeklik algısı ile yakından ilişkili olan “otokurmaca” kavramının, gerçek ile kurmaca ilişkisine bir tepki olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Temelde gerçek ve kurmacanın tamamen ayrı noktalarda konumlanmasına rağmen, 20. yüzyıla geçiş sürecinden itibaren artarak birbirlerinin sınırlarına daha fazla geçmeleri, çağdaş insanın gerçek ile kurmaca eksenindeki algısının çökmesine neden olmuştur. Çöken bu algının, esası itibarıyla tartışmalı olan bir tür olan otobiyografi ile birleşmesi ise otokurmacanın ilk alanını oluşturmaktadır. Yazara ait gerçeğe dair bir verinin, kurmaca bir yapıta kimi zaman bilinçsiz, kimi zaman ise kasıtlı olarak yerleştirilmesi durumu romanlarda karşılaşılabilen bir durumdur.

Bu çalışma, Franz Kafka'nın *Dava* romanı örneği üzerinden otokurmacanın ne olduğunu sorgulamaktadır. Amatörlük sonucu değil, tamamen kasıtlı olarak kendisine ait verileri metne işleyen bir yazar olarak Kafka'nın, yaşadığı bir olayın ardından yazdığı romanda otokurmacaya ne şekilde yer verdiğini irdelemektedir. Çalışmanın amacı, Franz Kafka ve *Dava* ekseninde otokurmacayı farklı bir açıdan ortaya koymaktır.

Anahtar Sözcükler: Otokurmaca, Özkurmaca, Franz Kafka, *Dava*, Gerçek ile Kurmaca İlişkisi.

Abstract

Autofiction: Franz Kafka and The Trial

It can be said that the concept of “autofiction”, which is closely related to the perception of reality of the 20th century, emerged as a reaction to the relationship between reality and fiction. Although reality and fiction are basically positioned at completely separate points, their increasing bordering on each other since the transition to the 20th century has caused the contemporary man's perception of the axis of reality and fiction to collapse. The combination of this collapsed perception with autobiography, which is essentially a controversial genre, constitutes the first field of autofiction. A situation that can be encountered in novels is that the author's real data is placed in a fictional work, sometimes unconsciously and sometimes deliberately.

This study questions what autofiction is through the example of Franz Kafka's novel *The Trial*. It examines how Kafka, as an author who deliberately devoted his own data to the text rather than as a result of amateurism, included autofiction in the novel he wrote after an event he experienced. The aim of the study is to reveal autofiction from a different perspective on the axis of Franz Kafka and *The Trial*.

Keywords: Autofiction, Self-Fiction, Franz Kafka, The Trial, Relationship Between Reality and Fiction.

EXTENDED ABSTRACT

Fictionalization of autobiographical elements is an action that can generally be encountered in the works produced by amateur writers or even strong writers at the beginning of their writing life. Reasons such as the lack of all necessary data regarding the act of writing about the event or subject, or the fact that almost the only material the author has is his own life, may lead the author to fictionalize the facts of his own life.

The inclusion of the author's biography in a fictional text can be interpreted as a sign of poor writing skills or poor quality in some respects. These can be produced about the legitimacy of the expectation that the author can move away from reality and create figures, events, places and times in accordance with the universe of the completely fictional layer. However, if the author produces very strong products in terms of narrative dimensions, these comments and theses lose their validity.

The fact that Franz Kafka presents texts of a quality that has become a part of world literature, rather than belonging to German, Austrian or Czech affiliations, makes the fictional elements he includes in his texts especially worth examining. On the other hand, the novel *The Trial*, which he wrote after a concrete event he experienced, can be positioned at a very different point in this respect. After the trial of Kafka cheating on his fiancée, Felice Bauer, with their mutual friend, Grete Bloch, Kafka started writing the novel *The Trial*. In the trial held at the *Askanischer Hof* hotel, what was important and central, rather than whether other people found Kafka guilty or not, was whether Kafka found himself guilty. The fact that Kafka found or could find various justifications for this action, especially his inability to control himself, does not change the fact that he resorted to an immoral action that was in line with the essence and philosophy of the crime. As a matter of fact, the reflection of the situation in the novel *The Trial* is in the same direction. Josef K.'s guilt and innocence are unclear at first glance. In fact, in the opening sentence, it is clearly stated that K. did nothing and was slandered. However, when the novel is taken as a whole, K.'s immoral behavior shows that he is not completely innocent. As a result, it is shown to the reader that he was not only killed, but that he was killed with the implication that he lost his honor.

In addition to the connection between the trial and the writing of the novel, the multi-dimensional parallelism between Kafka and K. gives rise to thesis that the novel *The Trial* contains autobiographical elements, or even consists of autobiography. Apart from this, the fact that the trial in the real layer continues in the fictional layer affects the researcher or the reader as an extraordinary technique. For a reader familiar with Kafka's biography, the novel can be positioned at a very different point. It is clear that Kafka resorted to this not as a result of amateurism, but purely as a technique, and that he literally vomited blood through the act of writing in parallel with his illness. In this respect, the novel *The Trial* is an action that goes far beyond the transfer of some biographical elements about Kafka into a fictional text by Kafka. The impression emerges that the case novel as a whole consists of a fictionalized reality.

It is clear that Kafka, as a strong and productive writer in terms of narrative, transferring an event he experienced into a fictional text and philosophizing about the event he experienced in this text is not the result of a simple impulse. Kafka also problematizes the perception that facts are not real and fiction is not fiction, which started with the transition to the 20th century. Combining a genre such as autobiography, which can be debatable as to whether it is essentially a factual/instructional text or a fictional text, with the collapse of the perception of reality and fiction in the 20th century, creates a completely different topic of discussion.

It is possible that the deliberate transfer of autobiographical elements into the novel *The Trial* as a fictional text and the use of this action as a technique can be considered as the problematization of the ambiguity between reality and fiction in the 20th century. In addition to the ambiguity of autobiography as a text type, the blurring of reality and fiction that emerges concretely in the period carries the concept of "autofiction" to a different point from its known meaning.

Through Josef K., Franz Kafka realizes autofiction not as simple data, but as a whole and by problematizing it. This study questions what autofiction is through Franz Kafka and the novel *The Trial*, but examines autofiction from a different perspective in the example of Kafka and *The Trial*.

Giriş

Otokurmaca, 20. yüzyıl gerçeklik algısı ve bununla bağlantılı olarak, günümüz otobiyografi alımlaması ile de yakın ilişki içindedir. Modernite ile birlikte ortaya çıkmaya başlayan değişim ve dönüşümlerin, insanı ve içinde bulunduğu mekânı farklı bir noktaya taşıdığı bilinmektedir. Tüm bunların üzerine iki dünya savaşı, Soğuk Savaş, Berlin Duvarı gibi olgular ise 20. yüzyılı, diğer yüzyıllardan farklı bir konuma yerleştirmiştir. Çalkantılarla dolu bu yüzyıl, başta gerçeklik olmak üzere, insanın çeşitli algılarının değişmesine hatta ortadan kaybolmasına neden olmuştur. Almanya’da ortaya çıkan Planck, Einstein, Heisenberg gibi bir grup teorik fizikçi, yüzyıllardır süregelen Newton fiziğini tartışılır kılar. “Somut gerçek, artık Newton fiziğinin savladığı gibi somut ve mantıklı değildir modern fizikte” (Ecevit 2016: 26) görüşü hakimdir. Kuantum, izafiyet, belirsizlik gibi konular gerçeğin, sarsılmaz olmadığını modern insana göstermektedir. Diğer bir tarafta Adler ve Freud gibi isimler ise gerçekliğin farklı bir boyutunu kazanmaktadır. Bunlarla birlikte insanın refahına katkı sunacak olan ve yüzyıllardır çaktığı zorluklardan onu kurtaracak olan modern teknik gelişmelere rağmen insanlık huzursuz bir atmosfer içindedir ve savaşmaktadır. Üstelik tarihteki büyük derslere rağmen, bu derslerin ardından Rönesans, Hümanizma ve Aydınlanma dönemlerini geçirmiş insanlık, büyük çapta bir dünya savaşı ile karşı karşıyadır. Tüm bunlar, gerçeğin gerçek olmadığı, gerçeğin kurmacadan ibaret olduğu algısını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla 19. yüzyıldan 20. yüzyıla geçiş ve 20. yüzyılın ilk çeyreği, kurmaca olanın gerçeğe, gerçek olanın ise kurmacaya dönüştüğü dönemler bütünüdür. Algıdaki bu değişikliği açıklamak üzere, katı gerçeklik, doğrulanabilirlik, olgusal gerçekler sunmasıyla bilinen doğabilimin kurmacaya veya “fantastik” olarak anılan edebiyata dönüştüğü ifade edilir:

Son birkaç yüzyıldır bilimin neden-sonuç ilişkisini temel alan ve kesinlik/değişmezlik üzerine kurulu saptamaları, yerini giderek belirsizlik/olasılık/görecelik kavramlarının yön verdiği bir doğabilim eğilimine bırakmaktadır. Bilim artık geleneksel edebiyatın fantastik diye adlandırdığı türden bir gerçeklik anlayışı sunmaktadır insanoğluna. (Ecevit 2016: 27)

Katı gerçekliğin oynak kurmacaya dönüştüğü ve “gerçekliğin paradoksal, belirsiz, kesinliğe konu olmayan açık uçlu doğası” (Sarup 2019: 187) söyleminin konuşulduğu bu ortamda neyin gerçek, neyin kurmaca olduğu tartışması kökten anlamını kaybetmişken, bu sınır silikliğinin üzerine otobiyografi gibi belirsizliğiyle bilinen bir metin türü eklenmektedir. Otobiyografi, normal şartlarda yazarın ve anlatıcının bir olduğu, kişisel yaşam öyküsünün anlatıldığı, düzyazı formatında yazılmış metin (krş.: Wagner-Egelhaaf 2005: 6) şeklinde tanımlanabilir. Ancak, otobiyografi ile otobiyografik roman gibi olguların varlığı, çeşitli soruları doğurabilmektedir. Nitekim bu konu, edebiyat kuramı kaynaklarında da tartışmalıdır (Wagner-Egelhaaf 2005: 2-5; Stevick 2017: 34). Otobiyografi veya otobiyografik romanda yazara olan inanç ya da inançsızlık, söz konusu metni, gerçek/öğretici metin veya kurmaca metin kılabilenmektedir. Gerçek metin olarak otobiyografiye, yazarının ekleyeceği hayal ürünü olan tek bir unsur dahi metnin gerçekliğini sorgulatabilir. Kurmaca metin olarak otobiyografik romana, güvenilirmez anlatıcı kılığıyla yazarının ekleyeceği “Bu metindeki her şey hayal ürünüden ibarettir!”

söylemi, metnin kurmaca yapısını sorgulatabilecektir. Dolayısıyla otobiyografi için söylenen “[...] kütüphaneye gelen bir otobiyografi, eğer kütüphaneci eserin yazarına inanıyorsa, hikâye türünden olmayan eserle aynı rafa gider. Aksi halde hikâye sayılan edebi eserle aynı rafta kalır. Bir edebiyat eleştiricisinin açısından böyle bir ayrımın faydasını anlamak zordur.” (Stevick 2017: 34) durumu, tam anlamıyla geçerlidir. Otobiyografi ve materyalini oluşturduğu otobiyografik roman ve bu yönde herhangi bir kurmaca tür, gerçekliği ve kurmaca yapmayı büyük ölçüde belirsiz bir metin olabilmektedir.

Otobiyografinin kendi özünde taşıdığı, gerçek ve kurmaca eksenindeki belirsizlik, 20. yüzyılın ortaya çıkardığı sınır silikliğiyle bire bir örtüşmektedir. Gerçekliğin yerini alan simülasyonlar, hipergerçekler hatta yalanlar, Postmodernite ile birlikte kabul gören/meşru bir zemine yerleşmiştir. Tüm bunlar, Modernite’nin doğuşu ile birlikte ortaya çıkan ya da farklı perspektife göre Modernite’yi doğuran teknik ve toplumsal gelişmelerin neden olduğu olgular olarak görülebilir.

Gerçek ve kurmaca sorunsalının en başarılı yansımalarından biri hiç kuşkusuz Franz Kafka yapıtlarıdır. Nedenselliğin yokluğu, belirsizlik, varoluşsal sorunsal gibi olgular Kafka’nın yapıtlarının adeta temelini, felsefesini oluşturmaktadır. Bu yönüyle Kafka’yı, zamansal/dönemsel uygunluktan bağımsız, fakat felsefe olarak modernizm ve postmodernizmi yaratan isimlerin başında konumlandırmak mümkündür. Kafka’nın mektuplarında hatta günlük gibi gerçek metinlerde dahi güçlü bir edebiyatın varlığı ortadadır (krş.: Kafka 2013: 57-59, 237, 341-344, 493). Kafka’nın kurmaca metinlerinde ise varoluş sorunsalına dair unsurların varlığı net bir şekilde göze çarpmaktadır. İçinde yaşadığı dünyanın ve kendisine yaşamın farklı alanlarının bir bütün olarak sunduğu atmosfer nedeniyle Kafka’nın, gerçek içinde kurmacaya, kurmaca içinde ise gerçeğe yer verdiği söylenebilir. Bu yönüyle Kafka metinleri gerçek ile kurmaca ilişkisini sorunsallaştırmakta ve okurun bu ilişkiye dair algısını dağıtmaktadır. *Dönüşüm* yapıtlarındaki böcek sorunsalı bu durumun somut göstergesidir.

Kafka’nın edebiyata dair oluşturduğu genel izlenimi ve “hileli” dili, okur ya da araştırmacıyı gerçek metinlerde edebiyatı, kurmaca metinlerde ise gerçeği aramaya iter. Bu nedenle Kafka’nın kurmaca metin türünde verdiği yapıtlarda gerçeğe dair ya da otobiyografik unsurlar arama dürtüsü yersiz değildir.

Otokurmaca

Özkurmaca, özkurgu, özfiksion, otokurgu, otofiksion gibi kullanımları da bulunabilecek olan otokurmacayı (Alm.: Autofiktion, Fr.: Autofiction, İng.: Autofiction) tanımlamaya çalışmak, ifade ettiği türe de paralel olarak karmaşık bir eylem olabilmektedir. Gerçek metin türü olarak biyografinin kurmaca bir metinde yer alması veya tam tersi şekilde, kurmaca unsurların gerçek bir metne hasredilmesi, iki metin türünün kesiştiği bir noktayı oluşturur. Geleneksel kabulün aksine otobiyografi, özünde de tartışma konusu olabilmektedir:

Otobiyografilerin çoğu, ilham ve hayal gücünün mahsulüdürler, bundan dolayı sanatçı, hikâyede olduğu gibi, hayatındaki olaylar ve tecrübeler arasından sadece bir bütün

oluşturacak olanları seçmek zorundadır. Bu bütünün yansıttığı şahsiyet, sanatçının gerçek şahsiyetinden üstün olabilir veya gerçek karakter ve davranışlarını ifade edebilir. (Stevick 2017: 38)

Bir taraftan denilen gerçek metin, diğer taraftan kurmaca metin olabilen otobiyografi, bu yönüyle otokurmacaya oldukça uygun bir zemin sunmaktadır.

20. yüzyılda materyalist algının değişimi, hatta belirli açılardan çöküşü ile birlikte ortaya çıkan gerçek ve kurmaca ilişkisi, özünde de belirsiz olan otobiyografiyi farklı bir boyuta taşımıştır. Geleneksel kabule göre gerçek, fakat uygulama alanında gerçekliği belirsiz olan otobiyografi, otokurmaca ile birleşerek, gerçek ile kurmaca eksenindeki belirsizlik bağlamında daha ileri bir noktada konumlanmıştır. Genel olarak bakıldığında, türlerin belirsizliği, türlerarasılık, herhangi bir türe dâhil olamama ya da birden fazla türe uygun düşme tarzında yapıtlar postmodern edebiyatta sıkça karşılaşılan metinlerdir. Dolayısıyla 21. yüzyılda otobiyografinin, hangi metin türüne dâhil olma konusunu tartışmak hem otobiyografinin özü hem de postmodern edebiyatın iddiası itibarıyla sonuç vermesi güç olan bir uğraştır. Bu yüzden otokurmaca, geleneksel tür tanımlamalarını sorunsallaştıran bir tepki duruşu olarak da ele alınabilir. “Otokurmaca bir metin hem kurgusal hem de otobiyografik olma iddiasındadır ve dolayısıyla geleneksel tür anlayışında bir paradoksu temsil eder.”¹ (Gronemann 2019: 241) görüşü, otokurmacanın gerçek ve kurmaca metin türleri arasındaki geçişkenliği ve sonucunda oluşturduğu paradoksu anlatmaktadır. Dolayısıyla otokurmaca, 20. yüzyıla geçiş süreci ile birlikte başlayan, gerçeğin kurmacaya ve kurmacanın da gerçeğe dönüşmesi durumlarının yansımaları olarak yorumlanabilir.

Otokurmacanın, edebiyattaki uygulamasına önerilebilecek net bir tanım, uygulama alanını, yani kuramın kurmaca metne yasımasını kısıtlama riski taşımaktadır. “Otobiyografi ve romanın birleşimi olarak anlaşılan otokurmaca kavramı ve uygulaması, edebiyatın sınırlarıyla ilgili çeşitli yönlerden sorular ortaya çıkarmaktadır.” (Zipfel 2009: 286) görüşünden de anlaşılacağı üzere, en temel tanımlanama dahi, çeşitli sorunlar doğurmaktadır. Bunlardan en dikkat çeken, gerçek metin ile kurmaca metnin birleşimidir. Bu yüzden kavramın asıl atfedildiği kişi olan, Doubrovsky’nin 1977 tarihli “Otobiyografi mi? Hayır, bu, dünyadaki önemli insanlara, hayatlarının son demine ayrılmış güzel üslup ayrıcalığıdır. Tam anlamıyla gerçeklerin ve gerçek olayların kurmacası isteniyorsa, otokurmaca.” (Zipfel 2009: 285) tanımı esas alınabilir. Ancak, bu tanımın da günümüz otokurmacasının uygulanma alanını kapsadığı söylenemez. Bu yüzden kısıtlayıcı bir tanımdan çok, hangi durumlarda otokurmacadan bahsedilebileceğine değinmek daha sağlıklı bir sonuç verecektir. Önerilebilir ki, kabaca ve bunlarla sınırlı olmamak kaydıyla:

- Yazarın, gerçek yaşantılarını yorum katmaksızın kurmaca metne işlemesi;
- Yazarın, gerçek yaşantılarını kurmacalaştırarak, yaşanmış olmalarını arzu ettiği şekliyle gerçek veya kurmaca metne taşıması;
- Yazarın, zihninde kurguladığı yaşantılara gerçek metinde yer vermesi;

¹ Yabancı dillerden yapılan alıntılar yazar tarafından çevrilmiştir.

- Yazarın, gerçek kişi olarak kurmaca metinde somut varlık göstermesi;
- Yazarın ya da yaşantılarının, kurmaca metnin olay ve/veya kişilerine bilinçli ya da bilinçsiz yansımaları;

benzeri eylemlerin varlığı durumunda, metnin otokurmaca yönü tartışmaya açılabilir. Bunların en az birinin varlığı durumunda otokurmacaya dair unsurlardan bahsedilebilir; ancak, metnin tamamının otokurmacadan ibaret olup olmadığı ise ayrı bir konudur. Bu noktaların birden fazlasının, hatta tümünün varlığı durumunda da metnin tamamı otokurmacadan oluşmayabilir. Belirleyici olan, otokurmacanın hangi boyutta ve ne amaçla metinde yer aldığıdır. Kimi zaman yazar oldukça somut bir şekilde dünyadaki gerçek varlığını ve yaşamını kurmaca metne taşıırken, kimi zaman da belki farkında dahi olmadan kendisini ya da yaşantısını kurmaca metnin figürü veya olayına dönüştürebilmektedir. Nitekim Thomas Mann ve Franz Kafka metinleri, bu ikiliğe dair nitelikli örnekleri oluşturmaktadırlar.

Franz Kafka

Franz Kafka 1883 yılında Prag'da doğar. Liseyi Prag'da, Almanca eğitim-öğretim uygulayan devlet lisesinde okur. Üniversiteyi Prag Alman Üniversitesi'nde okur. Öğrenim hayatının ilk iki haftasında kimya, sonrasında ise hukuk öğrenimi görür. Bu öğrenim esnasında kültür/sanat tarihi derslerini de alır. Buradan hareketle Alman filolojisi öğrenimi de görür. 1904 yılında, 21 yaşındayken *Bir Savaşın Tasviri* çalışmasına başlar. Yapıt, bilinenler ve günümüze ulaşanlar arasında muhtemelen ilk çalışmasıdır. (krş.: Wagenbach 1995: 140-142)

Aslında hukuk doktoru olan Kafka, hukukla ilgili avukatlık, sigortacı gibi farklı işlerde çalışmış olsa da daha çok edebiyata yönelmiştir. Bu nedenle Kafka'nın, adını duyurduğu ve dünyanın tanıdığı asıl uğraş alanının edebiyat olduğu açıktır.

Kafka'nın yapıtlarındaki anlatı gücü o denli yüksek ve farklıdır ki, bu tarzı tamamıyla kapsayabilecek bir akım ya da dönem bulmak güçtür. Bu nedenle Kafkavari, yani Kafka'nın üslubuna uygun anlatı anlamlarına gelebilecek veya ilk bakışta bu şekilde alımlanabilecek "Kafkaesk" kavramı (krş.: Sarı 2016: 8; Glück/ Rödel 2016: 136) doğmuştur. Bu kavram tekinsiz, tehdit eden, korkutucu gibi anlamlar atfedilebilecek özgün bir anlatı stili olarak özetlenebilir. (krş.: Sarı 2016: 5-11, 55-59)

İçinde yaşadığı atmosfer, taşıdığı hastalık, ait olduğu dinsel köken ve sosyal yaşamı gibi olguların Kafka'nın, yazma ediminde beslendiği noktalar olduğunu söylemek mümkündür. İlk bakışta bir insanı olumsuz yönde etkileyebilecek bu olgular, Kafka'yı anlatı gücü açısından adeta var eden noktalar olmuştur. Kafka'nın başka bir coğrafyada, sağlıklı bir birey, inançlı bir Hristiyan olduğunu hayal etmek güçtür. Bu özelliklerde olması durumunda ise bugünkü anlamda Kafka veya Kafkaesk anlatılarının ortaya çıkıp çıkamayacağı konusu kuşkuludur.

Kafka'nın, beslendiği olgular ile birlikte ürettiği ve sonrasında dünya edebiyatında önemli bir yer tutan *Dava*, *Şato*, *Amerika* gibi yapıtları, ölümünden (1924) sonra yayımlanmıştır.

Dava

Dava romanı Franz Kafka'nın sınırlı sayıda romanları arasındadır. Roman 1925 yılında yayımlanmış ve Kafka'nın postum yayımlanan yapıtları arasında önemli bir noktada konumlanmaktadır. Yazımı ise 12 Temmuz 1914'te (krş.: Kafka 2013: 755-756; Sarı 2019: 7) karşılaştığı yargılama olayına dayanır. Başvurduğu “ahlaksızlık” eyleminin ardından bir dizi insan, Kafka'yı yargılar. Kafka diğer insanların hükümlerinden bağımsız olarak kendisini suçlu olarak görmektedir. Bu dürtü ile *Dava* romanı üzerinden yazma edimine başvurur.

Kafka'nın bir terapi ya da hesaplaşma aracı olarak *Dava* romanına başvurduğu ihtimali güçlüdür. Roman, kısaca şöyle özetlenebilir:

Josef K., 30. yaş gününün sabahında tutuklanır. Kendisine göre herhangi bir suç işlememiş ve muhtemelen iftiraya uğramıştır. Kendisine herhangi bir neden bildirilmez. Tutuklu olmasına rağmen normal hayatına devam edebilmekte ve çalıştığı bankaya gidebilmektedir.

Mahkemeden neden tutuklandığına ve kendisini neye karşı savunması gerektiğine dair yanıtları alamaz. Josef K. sorununu çözmeye çalışırken bir taraftan bürokratik engellerle karşılaşır, diğer taraftan yozlaşmışlıktan da yakını. Kendi tarafında ise paradoksal bir durum söz konusudur. Süreç boyunca bir yandan soru ve sorunlarına yanıtlar ararken, diğer yandan kendisine yardım edeceğini düşündüğü adliye çevresinden kadınlarla cinsel yakınlaşmalar yaşar.

Josef K. ne ile suçlandığını, kendisini neye karşı savunması gerektiğini bilmediği gibi kararı da öğrenemez. Gerçekte bir mahkeme kararı olup olmadığı da belirsizdir. Buna rağmen 31. yaş gününden bir gün önce iki kişi tarafından alınır ve bir taş ocağında bıçaklanarak onursuzca öldürülür. (krş.: Kafka 2017: 1-216)

Franz Kafka ve *Dava* Ekseninde Otokurmaca

Günlükler'de geçen “Hayatımda ilk kez Montmartre'dan büyük bulvarlara gittiğimde metronun gürültüsünü korkunç bulmuştum.” (Kafka 2013: 691) ifadesi, Modernite'nin Franz Kafka için ne anlam ifade ettiğini anlatır niteliktedir. Yeraltında, kendisi için milimetrik ölçülerde yapılmış bir tünelde giden trenin çıkardığı ses, günümüzde dahi ürkütücü olabilmektedir. Aynı trenin istasyona girerken oluşturduğu ses ve görüntü, çalkantılarla başlayan bir yüzyılın insanı üzerindeki etkisi düşünülmelidir. Üzerinden henüz 20 yıl geçmeyen Lumiere Kardeşler'in tren tecrübesine paralel olarak, Modernite insanı ve Kafka, sadece teknik gelişmelere olan yabancılığından değil, modernizmin bir

felsefe olarak sunduğu belirsizlik ve nedensizlikten (nedensel kopukluk) korkmakta ve adeta kaçmaktadır.

Yüzyıllardır süregelen katı fizik kuralları, neden ve sonuç arasında diyalektik bağı zorunlu kılmıştır. Ancak, 20. yüzyıl itibarıyla olasılık, görecelik ve belirsizlik gibi olguların konuşulduğu (Ecevit 2016: 26-27) bir ortamda nedensellikten uzak ilişkiler ortaya çıkmıştır. *Don Kişot*'tan 20. yüzyıla kadar roman, bir tür olarak, büyük ölçüde neden-sonuç ilişkisine uymuş, uymak zorunda kalmıştır. Ancak, 20. yüzyıl itibarıyla, o güne kadarki katı gerçeklerin birer kurmaca olduğunun ortaya çıkışıyla birlikte roman, şu ifadelerle başlayabilecek bir boyuta ulaşmıştır:

Biri Josef K.'ya iftira atmış olmalıydı, çünkü kötü bir şey yapmadığı halde bir sabah tutuklandı. (Kafka 2017: 1)

Nedensellikten kopuk olay zinciri romanın sadece başlangıcında değil, tamamında okura sunulmaktadır. Başlangıcın hemen ardından “Kiraladığı odanın sahibi Bayan Grubach’ın K.’ya her sabah saat sekize doğru kahvaltısını getiren aşçısı o gün gelmemişti. Oysa böyle bir şey şimdiye kadar hiç olmamıştı.” (Kafka 2017: 1) ifadeleri gelir. Roman boyunca nedensiz olayların peşinde olan Josef K., yine nedensiz bir şekilde aradığını bulamaz. Romanın neredeyse tamamı nedensellikten uzak sonuçların, sonuçsuz nedensizliklerin oluşturduğu kopuk parçalardan oluşmaktadır:

Sakin kalmak kolay değildi. Fakat ben sükunetimi korudum ve şeflerine son derece sakin bir şekilde -burada olsaydı söyleyeceklerimi doğrulardı-, neden tutuklandığımı sordum. Biraz önce sözünü ettiğim genç bayanın koltuğunda aptalca bir kibirle oturan şef ne cevap verdi biliyor musunuz? Baylar, aslına bakarsanız hiçbir şey demedi, belki de gerçekten bir şey bilmiyordu, beni tutuklamıştı ve bundan son derece memnundu. Hatta bununla da kalmadı, benim bankamda çalışan üç memuru bahsettiğim bayanın odasına soktu ve bu üçü genç bayanın fotoğraflarını, özel eşyalarını karıştırıp darmadağın ettiler. (Kafka 2017: 41)

Modernist romana kadar böyle bir tarzın hayali dahi güçtür. Roman normal şartlarda, nedensel bağlar ile örülüdür. Ortaya çıkan herhangi bir sonuç, nedensiz değildir ya da nedensiz oluşmaz; bir süreç ve zincir halinde gelişir. Buna paralel şekilde, herhangi bir nedenin de doğurduğu sonuç vardır. Ancak, modernist romanın önemli temsilcileri bu zinciri ve algıyı dağıtmaktadır ya da yapıbozuma tabi tutmaktadır. Franz Kafka ise, darmadağın olmuş bu algıyla adeta oyun oynamaktadır. Kafka’nın modernizm ile olan bağına bakıldığında, Albert Einstein ile olan karşılaşması önem atfedilmektedir:

[...] 20. yüzyılın ilk on yıllarında Prag’da Bayan Fanta’nın evindeki kültür/sanat toplantılarına katılan Franz Kafka’nın, bu toplantılarda buluşlarını doğrudan Einstein’ın kendisinden dinleme olanağı bulduğunu biliyoruz. Einstein’la karşılaşmasının, modernizmin bu büyük öncüsünün yaşama ve gerçekliğe bakışını etkilediği su götürmez. (Ecevit 2016: 27)

Bu ifadelere ek olarak Kafka’nın anlatıdaki genel yaklaşımını da göz önüne alarak, nedensellikten uzak modernist tavrın, Kafka’nın hedef aldığı ve böylece sorunsallaştırdığı bir alan olduğu ortaya atılabilir. Bu tezden hareketle, Kafka’nın, içinde yaşadığı ve bizzat kendisinin yanı sıra ait olduğu toplumun da içinde yaşadığı bu atmosferin otokurmacasını yaptığı söylenebilir. Dolayısıyla Kafka, gerçekte var olan ve kendisinin de bunlardan

bağımsız olmadığı Modernite'yi, bir dönem, felsefe, tavır veya uygulama olarak sorunsallaştırmaktadır.

Modernite'nin romandaki varlığının alımlanması, okur ya da araştırmacının bilgi düzeyiyle doğru orantılı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu konuya dair veriler, kuşkusuz daha soyuttur ve yorumlamaya bağlı olarak hermenötik barındırdığı açıktır. Ancak, diğer taraftan Kafka'nın psikolojik yapısı bir yana, sadece bilinen yaşamının dahi *Dava*'da anlatılan ile ne denli örtüştüğü açıktır. Kafka içinde yaşadığı dönemin, coğrafyanın, toplumun, etnik ve milli toplulukların, ailenin, duygusal ilişkilerin ve daha birçok olgunun etkisinden bağımsız ve bunlara yapıtlarında dolaylı olarak yer vermeyen biri değildir. Tam tersine, en ince konuya dahi olağanüstü gözlem gücüyle ve derin yorumla yaklaşan bir isimdir. Janouch'un aktardığı örnek Kafka'nın bu yaklaşımını açıklar niteliktedir:

Kafka'nın gazetelere pek güveni yoktu. Bende çeşitli gazetelerden ne zaman bir paket görse gülümserdi.

Bir gün şöyle dedi: «Gazeteye gömülüp gitmek deyimi durumu gerçek anlamda yansıtıyor. Gazete dünyada olup bitenleri duyurur bize – yan yana taş ve pislik yığınları. Bir toprak ve kum yığınının başka bir şey değil. Anlam denilen şey nerde peki? Tarihe olaylar yığını gözlemlenir, bakmanın hiçbir önemi yok. Önem taşıyan şey, olayların içerdiği anlamdır. [...] (2008: 84)

Kafka'nın bu yaklaşımı, (dönemin) sunduğu çalkantılar göz önüne alınarak Modernite'ye taşındığında, *Dönüşüm* ve *Dava* gibi yapıtların ortaya çıkmış olması tesadüf değildir. Gözlem gücü açısından bakıldığında Modernite'nin Kafka için ayrı bir fırsat olduğu ortaya atılabilir. Çünkü bu yeni dönem, *Üç Silahşörler*'den çok *Ulysses*'e benzediği söylenen (Ecevit 2016: 170) bir dönemdir. Nedensellik bağı ile akıp giden yaşamların olmadığı ve dolayısıyla duru anlatıların da olamayacağı bir süreçtir. Haliyle Kafka'nın gerçek katmanda karşılaştığı, gözlemlendiği, kuvvetle muhtemel bizzat deneyimlediği olguları, kurmaca katman olarak *Dava* romanına bir bütün olarak hasrettiği söylenebilir.

Kafka'nın *Dava* romanına aktardığı diğer otokurmaca unsurlar, görece daha görünür niteliktedir. Özünde büyük ölçüde soyut bir aktarım yapan metin (krş.: İlkılıç 2019: 26), Modernite'ye dair verileri de bu doğrultuda, metnin tamamına yayılacak şekilde ve kısmen gizli ya da görece daha soyut sunmaktadır. Ancak, Modernite'nin dışındaki diğer otokurmaca veriler, bunlara kıyasla daha az soyuttur. Okurun gözüne çarpan ilk veri, romanda seçilen karakter adlarıdır. Bir yanda ana figür Josef K., diğer tarafta nöbetçi Franz, Bayan Bürstner isimleri Kafka'nın otobiyografik unsurlarını metne taşımasının ilk göze çarpan örnekleri olarak görünmektedir. K.'yı Kafka'nın diğer benliği (alter ego) olarak görmek mümkündür. Diğer taraftan Josef'in ise kutsal metinlere gönderme ile hapis edilmiş ruh, haksızlığa uğramış beden olarak seçilmiş olması muhtemeldir. Franz adının K.'dan ayrılarak karşısındaki bir figüre verilmiş olması ise diğer benlikle bağlantılı olarak kimlik bölünmesi/yarılması, kimliksizlik gibi ontolojik sorunlara gönderme olarak alımlanabilir. Zira hem Franz Kafka'nın hem de Josef K.'nın kendi beliklerine rağmen, ilkel dürtüler ile kendilerine hâkim olamayarak çeşitli eylemlere başvurdukları ortadadır. Josef K.'nın içinde bulunduğu olağandışı duruma rağmen “[...] K. haftada bir gün geceleri meyhanede sabahın erken saatlerine kadar

garsonluk yapan, gündüzleri de konuklarını sadece yatakta ağırlayan Elsa adında bir kıza gidiyordu.” (Kafka 2017: 16) şeklinde anlatılan eylemden geri duramaması, Franz Kafka’nın Felice Bauer ile nişanlı iken Grete Bloch ile olan ilişkisi ve hatta bu süreçte Bloch’un Kafka’dan gebe kalmış olma ihtimali söylentisini (Sarı 2019: 9) ve *Günlükler*’ine yazdıklarını (krş.: Kafka 2013: 517) hatırlatmaktadır. Ek olarak Josef K.’nin Bayan Bürstner, Leni ve mübaşirin karısı ile olan ilişkileri, net bir şekilde “çapkınlığı ve ahlaksızlığı” (Sarı 2019: 9) dillendirilen Franz Kafka’nın kadınlarla olan ilişkilerini² yansıtmaktadır. Aynı şekilde Bayan (Fräulein) Bürstner’i, Felice Bauer’in “F. B.” olarak metne dâhil edilişi olarak görmek de mümkündür. Bunlar aşırım yorum sınırına girmeyen, Kafka’nın karakteristik yapısı ve Kafkaesk anlatı stili ile uygun çıkarımlardır. Dolayısıyla gerek gerçek figür olarak Franz Kafka’nın, gerekse kurmaca figür olarak Josef K.’nin kendi benliklerine rağmen, ruhun derinliklerindeki bir gücün etkisiyle çeşitli eylemlere başvurdukları söylenebilir.

Franz Kafka’nın *Yargı* metnindeki “F. için” ithafı (Kafka 2015: 59) veya *Dönüşüm* metnindeki “Samsa” adı (Kafka 2015: 73-132), Kafka’nın bu tür kodlamalarla gerçek yaşama dair verileri kurmacalaştırmaya olan eğilimini göstermektedir. *Günlükler*’inde de bu doğrultuda kullanımlara başvurduğu görülebilir (krş.: Kafka 2013: 467-469). Kafka’nın “F. için” ithafının detayının sorulması üzerine ne diyeceğini bilemeyerek gülümsemesi (Janouch 2008: 26), “Samsa” adının “Kafka” adının şifresi olduğu söylenmesinin üzerine ise “Bir şifrenin sözü edilemez. Samsa tümüyle Kafka değildir. Değişim -bir bakıma- boşboğazlık niteliği taşıyorsa da bir itiraf sayılmaz.” (Janouch 2008: 27) demesi, gerçek ile kurmaca ayrımını ne denli ölçülü yapabildiğini ve kurmacalaştırılan gerçeklerin de kuramsal olarak nasıl ele alınması gerektiğinin farkında olduğunu göstermektedir. Kafka, kurmaca figür olarak Samsa’nın tümüyle Kafka olmadığını, fakat Kafka’dan tamamen bağımsız bir figür de olamayacağını belirtir. Diğer bir taraftan, kurmaca metnin gerçek/öğretici metinden ayrıldığı ve “boşboğazlık” olduğu bir noktada, kurmaca metnin bir günlük ya da mektup olarak “itiraf” niteliğinde gerçek metin olarak ele alınamayacağını dillendirir. Ancak, Kafka’nın bu türlerle nasıl oynadığı, gerçek metinlerinde dahi ne tür edebi tuzaklar kurduğu açıktır. Bu ifadeleri dillendirdikten hemen sonra “[...] insanın kendi ailesindeki böceklerden söz açması bir incelik, mahremiyete saygı mıdır?” (Janouch 2008: 27) diye sorması ya da “Gördünüz mü, ne kadar ahlaksız biriyim?” (Janouch 2008: 27) diyerek gülmesi ve “yakayı sıyırmak” (Janouch 2008: 27) istemesi, Kafka’nın söz konusu yaklaşımının kanıtları niteliğindedir.

Kafka roman kuramına hâkim biri olarak, gerçek ile kurmacanın hangi noktalarda ayrılması gerektiğinin farkındadır. Ancak, edebi yanının güçlülüğü nedeniyle mektup, günlük gibi metinlerinde dahi kurmacaya başvurmaktan da geri durmamaktadır. Aynı şekilde, kurmaca olan metne de amatör yazarların tüm metinlerinin veya genellikle başarılı romancıların dahi ilk metinlerinin aksine Kafka, bilinçli ve ölçülü olarak gerçek

² *Tüm baş ağrılarına, uykusuzluğa, saçların ağarmışlığına ve umutsuzluğa aldırılmayarak kızlardan gelen ayartılara diretemeyişim. Sayıyorum: Yazdan beri en az altı tane. Bir türlü karşı koyamıyorum; hayran olunacak bir kıza hayranlık duymaz, kanatlanmış çıkıp gelen hayranlık duygusu bitkin düşene kadar komplimanlarda bulunmazsam dünyalar başıma yıkılıyor sanki. Altı kızın altısına karşı da hemen yalnızca kendiliğimden bir suçluluk hissediyorum; ancak biri var ki, bir başkasının aracılığıyla bana suçlamalar yöneltiyor* (Kafka 2013: 517).

unsurlar hasretmektedir. Salt modernist romanın aksine, işin adeta ironisini yapmaktadır. Bu ironiyi, gerçek ya da kurmaca çoğu metninde adeta bir teknik olarak kullanmaktadır.

Genel itibarıyla, yeterince okuma ve yazma edimlerine başvurmamış yazarların özellikle başlangıç metinlerinde otobiyografik unsurların fazlalığı araştırmacıyı şaşırtmaz. Elleriindeki neredeyse tek veri kendi yaşamları ve deneyimleridir. Bu tür yazarların yanı sıra güçlü romancılarda dahi bu tarz durumlarla karşılaşmak mümkündür. Thomas Mann veya Orhan Pamuk gibi farklı coğrafya ve zamanlara ait ve Nobel ödülü sahibi isimlerde de bu durum görülebilir. Dolayısıyla bu tür isim ve bu yöndeki metinlerde otokurmaca daha saptanabilir durumdadır. Ancak, Franz Kafka söz konusu olduğunda ise, Kafka'nın gerek roman kuramına olan hâkimiyeti gerekse gerçek metin ile kurmaca metin arasındaki geçişlerin adeta ironisini yapması incelemeyi güçleştirmektedir. Hangi unsurların gerçekten kurmacaya taşındığı, gerçek metinde hangi unsurların kurmaca olduğu ya da Kafka'nın zihin dünyasında nelerin gerçek veya kurmaca kılındığı gibi sorulara ancak muğlak yanıtlar bulunabilmektedir. Fakat gerçek olan, Franz Kafka'nın, *Dava* metnini kendi "yargılanma" eyleminden sonra kaleme aldığıdır.

"Otelde mahkeme" (Kafka 2013: 422) ifadesi, Franz Kafka'nın *Askanischer Hof* otelinde yaşadıkları için yaptığı nitelendirme. "Beni yargılayan kişiler" (Kafka 2013: 756) olarak gördüğü başta Felice Bauer ile Grete Bloch olmak üzere insanlar, Kafka'yı 12 Temmuz 1914'te (krş.: Kafka 2013: 755-756; Sarı 2019: 7) mahkûm eder ve Kafka ile Bauer arasındaki nişan bozulur. Ardından ise şu yaşanır ve *Dava* romanının temeli atılır:

[...] yargılanırken aşırı susmuş ve ruhunda sonsuz bir utancın oyuğuyla kendisini teskin eden Felice'nin kızkardeşi ile bir lokantaya giren Kafka vejetaryen olmasına, evde ve normal yaşantısında et yememesine rağmen bu lokantada kendine kanlı bir steak söylemesi ve onu kanlı kanlı mideye indirmesi [...] Kafka bu utançla *Dava*'ya başlar ve *Dava*'nın kökeninde bu utanç duygusu yatmaktadır. (Sarı 2019: 9-10)

Dava romanının hangi otokurmaca unsurları barındırdığını tartışmaktan çok, metnin tamamının Franz Kafka'nın gerçek yaşantısının bir kesitini ele aldığı ve bu yönüyle temelde yine tamamının otokurmacadan oluştuğunu belirtmek gerekir. Kafka'nın ustaca ve ölçülü bir şekilde metne aktardığı otobiyografik unsurlar, ikincil kaynaklar ya da söyleşi, günlük gibi metinler yardımıyla ancak saptanabilmektedir. Öteki türlü *Dava* romanı, diğer metinlerin yokluğunda incelendiğinde fazla sayıda otokurmaca verileri sunmayacağı muhtemeldir. Ancak, Felice Bauer ve Grete Bloch ile olan süreç ve ardından yaşananlar *Dava* romanının, adeta bir bütün olarak otokurmacadan oluştuğunu göstermektedir.

Askanischer Hof adlı otelde [...] Grete'ye yazılan mektuplar Felice'ye gösterildiğinde, sadece dört kişinin olduğu o mahkemede davacı yani müştekinin Felice, yargıcin Grete Bloch olduğu bu mahkemede Kafka uzun susuşu ve kadim bir utançla, 'öldükten sonra bile hayatta kalan utançla' o otelden ayrılır. Bu olaydan iki hafta sonra da zaten güncelerine Josef K., kapıcı, gözetleme altında bulunma durumu ile ilgili *Dava* adlı romanın önemli içeriklerini sayacak doneler yazılır. İki hafta sonra da *Dava* adlı romana başlar. (Sarı 2019: 37)

Sadece tematik olarak değil, teknik ve zamansal olarak da Franz Kafka ile Josef K. arasındaki otobiyografi ve otokurmaca bağlantıları bu alıntıda görülmektedir. Kafka'nın,

kendisini yargılayanlar için kullandığı “[...] onlar için, benim için iğrenç bir durumdu; hani öyleydi ki, onların yerinde aslında ben kendim oturuyordum sanki [...]” (Kafka 2013: 756) ifadeleri, kendi kendisini yargıladığını göstermektedir. Dolayısıyla sadece Felice Bauer’e veya Grete Bloch’a göre değil, kendisine göre de suçludur ve kendisini yargılamaktadır. Bu yüzden Kafka’nın yazma edimine başvurarak, kendi kendisini yargılayabileceği ve kendiyi hesaplaşabileceği bir metne başlamış olması kuvvetle muhtemeldir.

Metne otobiyografik unsurların taşındığının diğer bir göstergesi ise suç sorunsalıdır. Franz Kafka’nın gerçek katmanda suçlu olup olmadığı büyük ölçüde nettir. Elbette nişanlı olduğu kişiyi başka biriyle, özellikle de nişanlı olduğu kişinin arkadaşı ile mektuplar gibi somut ve reddedilemeyecek kanıtlar üzerinden aldatması Kafka’yı suçlu kılmaktadır. Öte yandan, kendine hâkim olamadığı için bu tür eylemlerin içinde bulunduğunu kabul etmesi (Kafka 2013: 517) Kafka’nın suçluluğunu tartışılır kılabilir. Josef K.’nin da kurmaca katmanda suçlu mu, masum mu olduğu ise okur takdirindedir. Metnin ilk ve son cümlesinin birbirleriyle olan bağlantısı göz önünde bulundurulduğunda; “Biri Josef K.’ya iftira atmış olmalıydı, çünkü kötü bir şey yapmadığı halde bir sabah tutuklandı.” (Kafka 2017: 1) ifadesi K.’nin suçsuz olduğunu, “‘Bir köpek gibi!’ dedi, sanki utanç kendisinden sonra yaşamaya devam edecekti.” (Kafka 2017: 216) ifadesi ise K.’nin suçlu olduğunu aktarmaktadır. Metnin tamamı ele alındığında ise, Josef K. bir taraftan suçludur, diğer taraftan ise suçsuz. Gerçek katmanda Felice Bauer’e karşı gerçekleştirdiği eylemde de hem suçlu hem suçsuzdur. Dolayısıyla *Dava* romanı, Franz Kafka için gerçek yaşama dair bir deneyimin yazma edimi üzerinden hesaplaşma alanı olarak görülebilir. Buna paralel olarak romanın, sadece otobiyografik bazı unsurların kurmacalaştırılarak olaya hasredildiği bir metin olarak değil, tamamı otokurmacadan oluşan bir metin olarak ele alınması gerekir.

Sonuç

Otobiyografik unsurların yazar tarafından kurmaca metne taşınması olarak görülebilecek otokurmaca, 20. yüzyıl itibarıyla ortaya çıkan gerçek ve kurmaca ilişkisi bağlamında edebiyatta sıkça karşılaşılan bir olguya dönüşmüştür. Normal şartlarda, amatör yazarlarda karşılaşılan otobiyografik unsurların kurmacalaştırılması durumu, bu dönem ile birlikte, gerçek ve kurmaca sorunsalı bağlamında adeta bir teknik halini almıştır.

Franz Kafka, yazma edimine dair ilham ve benzeri gibi herhangi bir sorun yaşamayan bir yazar olarak en umulmadık noktalardan dahi, tematik malzeme yaratabilmektedir. Fakat buna rağmen, gerçek ile kurmaca ilişkisini sorunsallaştırma yolunda, kendi yaşamına dair verileri kurmacalaştırmaktan geri durmamıştır. Bu eyleme, yazabileceği bir malzeme bulamadığından ya da ilham sorunu yaşadığından değil, bir teknik olarak başvurduğu ise açıktır.

Kafka’nın metinlerinde okur genellikle, elinde olmaksızın, metin içinde yazarın bilindik yaşamına dair unsurlar arar. Okur tarafından bu eyleme başvurma durumu diğer birçok yazar için de geçerlidir; ancak, Kafka’nın ilgi çekici bir yaşam öyküsü sunması

nedeniyle, Kafka metinlerde daha ileri boyuttadır. Nitekim okur açısından yersiz bir dürtü de değildir. *Dava* romanı, Kafka'nın nişanlıyken, sorun yaşadığı nişanlısı Felice Bauer'i durumu düzeltmek için aracı olan Grete Bloch ile aldatması ve bunun sonucunda Bauer ve Bloch'un da aralarında bulunduğu birtakım kişiler tarafından yargılanmasına dayanır. Kafka, *Askanişer Hof* otelindeki yargılanmasından bir süre sonra *Dava* romanına başlamıştır.

Bu çalışmada, gerçek bir figür olarak Franz Kafka'nın ve gerçekte yaşadığı olayların, *Dava* romanına tematik ve teknik açıdan yansıdığı saptanmıştır. Olay elbette gerçek katmanda olduğu şekliyle doğrudan metne aktarılmamış, Kafka tarzıyla doneler olarak metnin tamamına hasredilmiştir. Kafkaesk anlatıma paralel bir şekilde tekinsiz, korkunç ve tehditkâr tarzda ve parçalar halinde kurmaca figür Josef K.'nin tutuklanması, yargılanması ve cezalandırılması aktarılmıştır. Bir yandan K.'nin iftiraya uğradığı dile getirilirken, diğer tarafta bir köpek gibi öldürüldüğü sonucu ifade edilmiştir. Bu ikilemin yanı sıra K., bir yanda ciddi bir meselenin ardında koştururken, diğer yanda ciddiyetten uzak eylemler içindedir. Teknik açıdan bakıldığında ise, "Josef" adının seçilmiş olması ve bu ada "K." anonim soyadının eklenmiş olması, Franz adının bir nöbetçiye verilmiş olması, Bayan (Fräulein) Bürstner'in oluştuğu "F. B." metne aktarılan otokurmaca unsurlar olarak temanın yanına eklenebilir. Hem tematik hem teknik unsurlara ek olarak Modernite'nin modern insana sunduğu atmosferin içinde, bireyin birey olamaması, nedensellikten uzak yaşantılar, gerçek ve kurmaca ilişkisinin altüst olması, metnin tamamına yayılmaktadır. İçerisinde yaşadığı zamanı, mekânı ve en önemlisi de kişi olarak hissettiklerini Kafka, kurmacalaştırarak metne taşımıştır.

Romandaki bu unsurlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Franz Kafka'nın gerçek yaşamına dair unsurları kimi noktalarda parçalar halinde, kimi noktalarda ise metnin tamamına yayılacak şekilde, kurmaca bir metin olan *Dava* romanına aktardığı söylenebilir. Bu yönüyle ve sunduğu veriler itibarıyla, *Dava* romanının Kafka biyografisinin kurmacası, dolayısıyla da bir bütün olarak otokurmaca bir metin olduğu hipotezi ortaya atılabilir.

Kaynakça

- Ecevit, Yıldız** (2016): *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Glück, Helmut / Rödel, Michael** (2016): *Metzler Lexion Sprache*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Gronemann, Claudia** (2019): Autofiction. Wagner-Egelhaaf, Martina (Ed.): *Handbook of Autobiography/ Autofiction*. Berlin/Boston: De Gruyter, 241-246.
- İlkılıç, Süreyya**. (2019): Franz Kafka'nın Türkiye'de Alınlanması. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 7(1), 14-33.
- Janouch, Gustav** (2008): *Kafka ile Söyleşiler*. (Çev.: Kamuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kafka, Franz** (2013): *Günlükler*. (Çev.: Kamuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kafka, Franz** (2015): *Bütün Öyküleri*. (Çev.: Kamuran Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.

- Kafka, Franz** (2017): *Dava*. (Çev.: Gülperi Sert). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sarı, Ahmet** (2016): *Kafkamakine*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Sarı, Ahmet** (2019): *Edebiyat ve Utanç*. İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Sarup, Madan** (2019): *Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm*. (Çev.: Abdülbaki Güçlü). Ankara: Pharmakon Yayınevi.
- Stevick, Philip** (2017): *Roman Teorisi*. (Çev.: Sevim Kantarcıoğlu). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Wagenbach, Klaus** (1995): *Kafka*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Wagner-Egelhaaf, Martina** (2005): *Autobiographie*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Zipfel, Frank** (2009): Autofiktion. Zwischen den Grenzen von Faktualität, Fiktionalität und Literarität. Winko, Simone vd. (Ed.): *Grenzen der Literatur*. Berlin: Walter de Gruyter, 285-314.

Goethe ve Devrim: Egmont Devrimci Miydi?

M. Sami Türk , Sakarya

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1499709>



Öz

Goethe'nin genelde devrim, özelde Fransız Devrimi'yle ilgili tutumu olumsuz görünmektedir. Yayınlanışları özellikle devrimden sonraya rast gelen eserleri bu anlamda pek çok incelemenin konusu olmuştur. Bununla birlikte bu anlamda Egmont piyesi üzerinde durulmadığı göze çarpar. Egmont İspanyol hakimiyeti altında yaşayan Alçak Ülke insanların sevdiği bir yöneticidir, bununla birlikte İspanya idaresinin memurudur. Bir yanda Kalvenist harekete mensup olanların uğradığı takibat, öbür yanda İspanyol yönetiminin uyguladığı baskıcılık ve şiddet, halkı usandırmış, galeyana getirmiştir. Kendi içlerinden ve sözünü dinledikleri birisi olan Egmont, patlak vermek üzere olan ayaklanmayı güç kullanmadan bastırmaya çalışsa bile İspanya yönetimi ayaklanmayı zorla bastırarak bir vali yollar ve yeni atamanın ilk kurbanı Egmont olur. Buradan hareketle Egmont şahsında Goethe'nin devrimlerle ilgili olumsuz yaklaşımı bu makalede piyesin çözümlenmesiyle örneklendirilir. Aynı zamanda yazarın modern öncesi bir anlayışla sosyal çalkantıların yukarıdan aşağı yönetilmesi anlayışı "devrim" kavramının asıl anlamıyla açıklanır. Bu makalenin amacı Goethe'nin devrimle ilgili tavrını ortaya koyarken devrim kavramının yaşadığı etimolojik dönüşümü anmak ve bu dönüşümün izdüşümlerini Egmont yapıtı üzerinden göstermektir.

Anahtar Sözcükler: Goethe, Egmont, Devrim, Fransız Devrimi, Toplumsal Düzen.

Abstract

Goethe and the Revolution: Was Egmont a Revolutionary?

Goethe's attitude towards revolution in general and the French Revolution in particular seems to be negative. His works, which were published especially after the revolution, have been the subject of many analyses in this sense. However, it is noticeable that the play Egmont is not emphasised in this sense. Egmont is a ruler beloved by the people of the Low Countries living under Spanish rule, but he is also an official of the Spanish administration. The persecution of the members of the Calvinist movement on the one hand, and the oppression and violence of the Spanish administration on the other hand, have made the people weary and agitated. Even though Egmont, one of their own and someone they listen to, tries to suppress the uprising that is about to break out without using force, the Spanish administration sends a governor who will suppress the uprising by force, and Egmont becomes the first victim of the new appointment. From this point of view, Goethe's negative approach to revolutions in the person of Egmont is exemplified in this article by analysing the play. At the same time, the author's pre-modern understanding of the top-down management of social upheavals is explained in the actual meaning of the concept of

“revolution”. The aim of this article is to commemorate the etymological transformation of the concept of revolution while revealing Goethe’s attitude towards revolution and to show the projections of this transformation through the work Egmont.

Keywords: *Goethe, Egmont, Revolution, French Revolution, Social Order.*

EXTENDED ABSTRACT

Goethe's interest in history is a known fact. Especially in his plays, he dealt with historical figures and events. In the second half of the 16th century, his play *Egmont*, which centres on Count Egmont who lived in the Netherlands, is among them. In this article, the character of Egmont will be discussed within the framework of Goethe's attitude towards the revolution.

In order to do this, Goethe's attitude towards revolution will be determined first. The period in which he wrote his work is just before the French Revolution, which is one of the first events that comes to mind today when the word revolution is mentioned. In this respect, even if the analysis of the work will not look directly at the French Revolution, it will deal with the conditions leading up to it, and it will also be based on a view that the literature in the relevant field almost consensually accepts, namely the idea that Goethe stands against the revolution. Attention will be paid to the fact that revolution in its broadest sense, i.e. from popular uprisings to independence movements, will be considered.

The next step of the article will be to leave aside the debates on the definition of the concept of revolution and to first evaluate the concept from a historical perspective. The etymology of the word contains valuable information in this sense. It will be pointed out that the word, which in modern understanding means overthrowing the old and bringing in the new, is first an astronomical concept. Attention will be drawn to the connection of the meaning of going back in astronomy with the understanding of reviving the old and returning to the old order.

It is remarkable that revolution in the sense of returning to the old order plays a decisive role in Goethe's attitude towards revolution. Based on these two facts, this article will proceed to the analysis of the play *Egmont*.

Catholic Spaniards closely follow the Calvinists. They intervene harshly in their religious life. The people are fed up with the situation. Moreover, Spaniards are brought to important positions. This is what leads to the rebellion. The analysing part of the article will reveal the passive attitude adopted by Egmont to pacify the people and solve the problem. Especially the positive information about the old administration given by the character Vansen in the play is important. Goethe accepts social problems, but he is very much against the attempt to solve them by uprising and revolution. In this respect, on the one hand, Egmont's behaviour confirms the author's attitude, and on the other hand, Vansen's statements about returning to the former administration indicate the original meaning of the concept of revolution before the French Revolution. Thus, both Goethe's attitude towards revolution, as presented in the Introduction, and the original meaning of the concept of revolution, as shown by the etymology of the word given at the beginning of the Analysis section, are followed in the play *Egmont*.

Considering the results of the analysis, the determination that Goethe is against revolution in general and the French Revolution in particular reveals the following fact: Goethe adopts an idealist attitude. With the understanding of the classical period, he wants everything and everyone to stay where they should be. As shown in the work, this is also related to his understanding of justice. If deterioration is observed in the social order, what needs to be done to correct this deterioration is not the uprising of the lower class. The ruling class should see the problems personally. Firstly, it should take measures to prevent such problems from arising. Nevertheless, if problems still arise, they should not ignore them, they should endeavour to solve them.

The demand for freedom, which is often mentioned in the work, is again handled with the traditional understanding of society. Egmont's speech to the rioting people is the most meaningful indicator of this. Everyone should be busy with their work, as long as this is the case, no matter who is in charge, their freedom will not be taken away.

1. Giriş

Egmont kişiliğinin gerek Hollanda tarihindeki rolü gerek bu role dayanarak Goethe'nin piyesinde aldığı siyasi pozisyon onun siyasi yanını öne çıkarmış, bu yanıyla kimi çalışmaların konusu olmuştur. Bu bakımdan sözgelimi Mommsen'in (1948) Goethe'nin siyasete bakışını ele aldığı kapsamlı eserinde Egmont'u incelemesi, Bennett'in (1977) makalesi Egmont'un hep siyasi yanını irdeler fakat Goethe'nin devrimle ilgili düşünceleriyle irtibatlandırmaz, Egmont'un daha çok tarihî kişiliği ön plana çıkarılır. Müller-Seidel (1974) genel olarak Alman Klasiği'nin devrimle ilişkisine bakarken bu akımın bayraktarı Goethe'ye bir hayli yer ayırıp kıymetli tespitlerde bulunur ve kimi yapıtlarına doğrudan başvurursa da Egmont'u hiç anmaz. Metni onunla aynı kitapta bulunan David ise Egmont'a bir kez üstünkörü değinse bile Goethe'nin devrimle ilgili tavrını Fransız Devrimi'yle sınırlı tutmayıp gençliğine kadar inen bir kanaatin belirişi olarak gördüğü için (krş. 1974: 73-74) elinizdeki çalışmanın varsayımını ciddi olarak güçlendiren bir tespit ortaya koymaktadır. Öbür yandan Gooch büyük devrimle ilgili Almanya'nın tutumunu irdelediği oylumlu çalışmasında Goethe başlığı altında kitlelerin "siyasi kapasitesi" bakımından Egmont'a sadece değinmekle kalır (1965: 176). Hohoff Alman klasik dönemi düşünür ve yazarlarının Fransız Devrimi'yle ilgili tutumlarını incelerken de Goethe'nin üstünde durmakla birlikte Egmont'tan sadece "yıkıcı güçlerin özü" ve "özgürlük ile kaosun tehlikeli zıtlığı" (1989: 459) bağlamında söz eder, ayrıntıya inmez. Alan literatüründe bu konudaki istisnalardan biri Wilson'ın (1994) Goethe piyeslerindeki devrim ajitatörlerini serimlediği çalışmasıdır fakat devrime yol açan açıklık faktörünü incelemeye odaklanır, devrimin kendisi üstünde pek durmaz. Gelgelelim *Egmont* piyesi bu tarihî kişiliği büyük bir halk ayaklanmasının içindeyken ele alır, bu yönüyle ayaklanma ve devrimle ilgili düşünceler çerçevesinde incelenmesi gereği doğar ki okuduğunuz makalenin amacı budur. Ne var ki bu makale Goethe'nin devrim kavramına karşı tutumunu ve kavramı anlayışını genel hatlarıyla ortaya koyarken aynı zamanda kavramın yaşadığı anlam dönüşümünü takip edecek, Goethe'nin devrimi Fransız Devrimi'nde olduğu ve bugün de anlaşıldığı gibi değil ancak asli anlamıyla tasvip edebileceğini gösterecektir. Bu amaçla önce kavramın etimolojik tarihini kısaca ortaya koyacak, sonra da savını *Egmont* piyesi üzerinden örneklerle destekleyecektir.

Goethe'nin genelde devrim¹, özeldeyse Fransız Devrimi'yle ilgili tutumu incelenirken edebî yaratılarından daha çok *Der Bürgergeneral*, *Der Groß-Cophta* ve *Unterhaltungen deutscher Auswanderer* gibi eserlerine bakılmış, *Egmont* piyesi daha geri planda kalmıştır. Bunun haklı gerekçeleri ortadadır. Yazarın daha önce gerek *Goetz von Berlichingen* gerek *Clavigo* ve *Torquato Tasso* gibi piyeslerinde yararlandığı gerçek tarihî kişilerde olduğu gibi bu esere adını veren şahsiyet de yaşanmış tarihten alınmadır ve zaman aralığı bakımından Fransız Devrimi'yle iki yüz elli yıl kadar mesafesi vardır. Ne var ki bu tarihî kişilikleri o gün kullanması sözgelimi daha önce *Iphigenie auf Tauris*

¹ Bu makalede üzerinde uzlaşmaya varılmasını son derece güçleştiren çeşitliliğinden ötürü devrim olgusunun tanımına girişmeyecek, bunun yerine olguyu ayaklanmalardan bağımsızlık mücadelelerine varan alabildiğine geniş bir yelpazede kullanacağım. Bu anlamda Schiller'in kimi piyeslerinde gözlemlenebilen "tiran katli" eylemi gibi kurtuluş ve bağımsızlaşma hareketlerini de kapsayacak bir genişlikte ele alacağım.

metninde görüldüğü üzere (krş. Türk 2023: 109) onları çoğunlukla tarihî bağlamlarından koparıp eserlerin yazıldığı zamana güncellenmeleri, daha doğrusu güncel konulara malzeme yapılması gibi bir maksat taşımaktadır, nitekim Goethe'nin bizzat kullandığı ifadeyle bu artık “benim Egmont’um”dur (Eckermann, 1987: 213), tarihî olanı değil. Fakat hal böyle olsa bile, yani aradaki uzun zaman farkı konunun güncelliğiyle ortadan kaldırıldığında dahi bir sorun, varlığını sürdürür: *Egmont* piyesinin yayınlanması Devrim’in bir yıl öncesine tesadüf eder, dolayısıyla doğrudan ve münhasıran büyük devrimle ilişkisinin kurulması maddi sebepler gereği olanaksız durmaktadır. Oysa Henrich’in de haklı olarak belirttiği gibi (1990: 108, 109) Fransız Devrimi yoktan patlak vermediği, yani hazırlayıcı sebepleri bir süredir gözlemlenebildiği için elinizdeki makale olayın kendisinden çok devrim olgusuna odaklanacak, bunu yaparken Fransız Devrimi’ne yalnızca bir gerekçe olarak dokunup geçecektir. Çünkü çözümlenecek piyes devrimle konusu gereği doğrudan ilişkili görünmektedir. Nitekim Hohoff Alman klasiklerinin büyük devrimle ilgili tutumlarını irdelediği makalesinde Goethe’den bahsederken onun 1785 tarihli kolye vakasından² dehşete kapıldığını ve bundan dört yıl sonra patlak verecek devrim olayının Fransa’nın gelişiminde zaten “on yıllardan beridir” (1989: 459) gözlemlendiğine dair görüşünü iyice pekiştirdiğini kaydeder, aynı zamanda Gooch (1965: 175) da bu görüşü onaylarken David (1974: 70-71) bu vakanın bizatihi çok önemli olmamakla birlikte Goethe nezdinde sırf hakim tabakanın zaaflarını ifşa ettiği ve kendisinin devrimin de ancak bu yoldan mümkün olabileceği kanaatini taşıdığını ileri sürerek Goethe’nin devrimin gelişini gördüğünü belirtir, dolayısıyla Egmont, yukarıda da ifade edildiği üzere gerçi devrimin arifesinde yazılmıştır ama yazarı eseri kaleme alırken kopacak fırtınanın zaten farkındadır. Üstelik devrimi bir tek ve bütün halinde anladığını gösteren, birinci ağızdan değerli bir tanıklığı da vardır, yapıtını ilk kez kaleme aldığı 1775 yılından on yıl sonra Roma’dayken gazetede okuduğu haberleri görünce vaktiyle Hollanda’da yaşananların harfiyen tekrarlandığını tespit etmiş, bundan da dünyanın daima aynı kaldığını çıkararak piyesinde ne kadar isabetli davrandığını ifade etmiştir (krş. Eckermann 1987: 123-124). Öte yandan gerek tarihî kişilik olarak Egmont’un aslında Lamoral olan adının eserde Heinrich diye değiştirilmesi, gerek kont gece vakti hücrelerinde uyurken gelen askerler idam emrini okuduktan sonra emrin yazıldığı tarih söyleneceği sırada “Tarih ve yıl belli belirsiz okunur ki dinleyiciler anlamasın” (Goethe 2007: 231) diye reji talimatı konması hep eserin güncelliğine işaret eder, konu eskiden alınsa bile temsil edildiği tarihte de geçerli olduğu yazar tarafından hissettirilmek istenmektedir. Bu ayrıntılı değerlendirmelerden sonra aşağıda Goethe’nin devrimle ilişkili tutumu *Egmont* piyesinin çözümlenmesiyle gösterilecektir.

2. Çözümleme

Metinden örneklere geçmeden önce ilkin Giriş kısmında da sözü edilen ve çözümlemede elde edilecek bulgulara dayanak olması bakımından değer taşıyan, kavramın etimolojisine değinilerek devrim sözünün Almancada (aynı zamanda birçok Batı dilinde)

² Fransızcası “l’affaire du collier de la reine”, devrim öncesi Fransa’sını çalkalamış büyük dolandırıcılık olayı; olaya kraliçe Marie-Antoinette de karışmıştır. Goethe haberleri günü gününe yakından izlemiştir.

kök olarak nereye dayandığına yer verilecektir. Sonrasında, incelenecek metnin içeriğine birkaç cümleyle değinilecek, hemen ardından çözümlemenin ayrıntılarına girilecektir.

Devrim Almancada “Revolution” kelimesiyle karşılaşılır. Kelime Duden’da (2002: 1252) kök itibarıyla Latince geri dönmek, tekrar dönmek anlamındaki “revolutum” fiilinden türetilmiş “revolutio” ismine dayandırılır ki o zaman da anlamı geri dönme, tekrar dönme olmaktadır. Bu anlamıyla kullanımına ilkin astronomide gezegenlerin güneş etrafında (tekrar tekrar) dönüşlerini ifade edilmiş rastlanır. Gerek Herder’in (1854-1857, 4. cilt: 715) gerek Meyer’in (1905-1909, 16. cilt: 852) ansiklopedileri de ilgili madde başında önce bu anlamı verirler. Bu kullanım bugün astronomi de dahil olmak üzere eskimiş, yerini adı geçen sözlüklerin de listelediği güncel anlamı olan siyasi ve(ya) sosyal düzeni devirme, aniden bozma veya bu yolda şiddet kullanarak teşebbüste bulunmaya bırakmıştır. Kavramın güncel anlamı, tarihî gelişimi ve bu gelişim içerisindeki olayların çeşitliliğinden ötürü tam olarak tanımlanmakta Holtmann’ın da işaret ettiği gibi (2000: 607) zorluklar barındırır da okuduğunuz çalışma açısından birincil önem taşımadıkları için bu tür tartışmalardan sarfınazar edilecektir. Gelgelelim kavramın astronomik kullanımından güncel anlamına dönüşümü bakımından Fransız Devrimi’nin milat sayılması herhalde zor olmayacaktır. Nitekim aşağıda görüleceği üzere Goethe’nin Giriş bölümünde serimlenen, devrimle ilgili tutumu da bunu gösterir niteliktedir çünkü devrimden çok evrimi benimserken kavrama güncel anlamıyla karşı durduğu göze çarpmaktadır. Onun anlayışınca şiddet kullanılarak yerleşik düzeni bozmak değil, bozulan düzen varsa eskiyi yer yer koruyarak, yer yer yeniden getirerek tekrar ikame etmek gereklidir. Giriş’te verilen Eckermann alıntısında 250 yıllık bir periyotta yaşanan hadiselerin nasıl harfiyen aynı olduğunu belirtmesi başka türlü anlaşılacak olsa gerektir.

Goethe yerleşik değerlere bağlıdır. Her şey yerli yerinde olmalı, tüm toplum tabakaları, sınıflarının gereklerince davranmalıdır. Bu bakımdan *Şiir ve Hakikat* başlıklı otobiyografisinin notlarında kısmında sözgelimi görkemli kraliyet yatağını hor görüp katlanır karyolayı yeğleyen Büyük Friedrich’i “baldırıçplaklıkla” itham ettiği Mommsen’in haklı tespitince (1948: 92) onun devrimle ilgili tavrını baştan aşağı belirleyicidir. Çünkü hükümdar, yaşam şartları gereği kendine yakışanı yapmalı, sıradan asker gibi portatif döşekte yatmamalıdır. Bu, yukarıdan aşağı kurulmuş toplum yapısının bozulmasına karşı açık bir tutum olup otobiyografinin muhtelif pasajlarında doğrudan doğruya üstünde durulur. Aynı anlamda David de “her bir kimsenin payına düşen yerde kalması şartıyla [...] ancak bireyin gelişiminin mümkün” olacağını kaydederken (1974: 74) Mommsen’in görüşünü onamaktadır.

Fransız Devrimi’nde gelişen olaylar Goethe’yi hemen tüm çağdaşları gibi olağanüstü etkilemiş, siyasi ve sosyal görüşleri açısından hayli belirleyici olmuşsa bile temel tutumu Mommsen’e göre (1948: 91) çok önceden kesinleşmiştir, nitekim Goethe devrimden birkaç ay önceye denk düşen, Roma Karnavalı’yla ilgili makalesinde devrimin ünlü sloganının özgürlük ve eşitlik taleplerinin ancak “cınnet karmaşasında” (2006: 607) tadılabileceğini kaydetmiştir. Yazar, İtalya Seyahati sonrası yüzünü tam anlamıyla hümanist ideallere çevirdiğinden her türlü devrimi sosyal ve siyasi yaşamı altüst edecek unsurlar olarak görmüş, devrimlerin nirengi noktasını oluşturan Fransız Devrimi’ne de

devrinin önde gelen simalarının aksine karşı çıkmıştır, zira ona göre, Gooch'un da tespit ettiği gibi (1965: 175), bir düzenleme, değişiklik olacaksa tepeden gelmeli, devrimin aniliğinde olmayıp kademe kademe yapılmalıdır, kitleler zaten “kendilerini kurtaramazlar” (a.g.e.: 177). Yukarıdaki bilgiler ışığında denebilecektir ki Goethe devrimin karşısındadır³, toplumsal sorunları görmezden gelmemekle birlikte çözümlerini gene yerleşik düzenin tepesine, yani yönetici tabakaya havale eder ve tekrar etmek gerekirse devrimin astronomideki anlamıyla bir geri dönüş, eskiye dönüş bekler, bu eskiye dönüş, eskinin ihya edilmesidir. Bu tespitle birlikte çözümleme aşamasına geçebiliriz, bununla birlikte öncesinde Egmont piyesinde neler olduğunu kısaca aktaralım.

16. yüzyılın ikinci yarısında Brüksel'de geçen olaylarda Hollandalıların İspanyol hakimiyetine karşı ayaklanması ve Seksen Yıl Savaşı'nın patlak vermesine giden yoldaki iki senelik zaman dilimi aktarılır. Hollanda soylularının bir kısmı Katolik İspanya'nın gerek dinî gerek siyasi zulmüne son verebilmek için Protestanlarla ittifak kurmuştur. Bu aristokrat muhalefetin başında Hollandalı Kont Egmont ve I. Wilhelm bulunur. Egmont bir yandan hemşerileri arasında çok sevilirken bir yandan da İspanya'ya sadıktır. Gelgelelim İspanyollar onun Kalvenistlere karşı sert adımlar atıp meseleyi çözemediğini düşündüklerinden işi kökten halletmek için Alba Dükü'nü yollarlar. I. Wilhelm bu atamanın ardındaki tehlikeyi sezip Egmont'a kaçmaları gerektiğini söylediğinde beriki durumu hafife alır. Oysa Alba Dükü'nün planı baştan beri Egmont'a kumpas kurmaktır ve başarılı olur. Egmont'un sevgilisi onu kurtarma girişiminden bir şey elde edemeyince intihar eder. Egmont ise vatana ihanetten idama mahkum edilir.

Çözümlemenin net anlaşılması için Egmont'un tutuklanma ve infaza gidişindeki arka planı görmek gerekir. Okur birinci perdede doğrudan olayların içine çekilir. Brüksel ahalisinden aralarında sıradan esnaf, zanaatkar ve yurttaşların bulunduğu pek çoklarının düzenle ilgili yakınışları işitilir. Hollanda üstündeki İspanya tasallutu bölge sakinlerini bezdirmiştir. Yaşam şartlarındaki değişimler ve hakim İspanyol etkisinden şikayetçidirler. Tek avantajları İspanyol hizmetinde bulunmakla birlikte görkem ve şatafata tamah etmeyen hemşerileri Kont Egmont'tur, “weil er nichts besitzt, das er dem

³ Alan yazını Goethe'nin devrime karşı tutumuyla ilgili neredeyse hemfikirken daha Ortodoks Marksist geleneğe dayanan sözgelimi Lukács aksi görüşü savunur: “Genç Goethe elbette devrimci değildir, genç Schiller'in olduğu anlamda da değildir. Ama daha geniş ve derin tarihî anlamıyla, burjuva devriminin temel meseleleriyle manen ilişkili olarak genç Goethe'nin eserleri Büyük Fransız Devrimi'nin Avrupa'daki hazırlıklarının devrimsel zirve noktasıdır.” (1953: 45). Gelgelelim bu dolaylı devrimcilik yakıştırması bile en hafif deyimle bir güzelleme sayılabilecektir. Nitekim böylesi güdümlü görüşlerin Müller-Seidel'in yerinde tespitiyle (1974: 42) geçerliliği çok kısıtlı olabilecektir çünkü sonunda fazlasıyla “basitleştirmeye” meyillidirler. Goethe'nin devrimle ilgili temel tavrında şüphe yoktur, Fransız Devrimi'nin sadece kendisinden değil bu olayı önden hazırlayan olaylardan da “rahatsızlık duymuştur” (a.g.e.: 43). Nitekim *Egmont* dramı çözümlemesinde de göreceğimiz üzere *revolutio* taraf olunan bir şey değildir, zaten ondan anlaşılan en iyi ihtimal yeniden ikame etmek veya ihya etmek yönünde bir tutumdur. Goethe'nin toplumsal çalkantılar karşısında alacağı en çözümcü tutum yukarıda da sözü edildiği gibi *evolutio* yani tekamül yoludur. Goethe'nin kolye vakasından ürperişinin getirdiği sezgilerle devrimi daha olmadan kestirmesi, çözümlemeye konu piyeste adeta vücut bulmuştur, denebilir.

Dürftigen nicht mitteilte, auch dem ders nicht bedarf⁴ (Goethe 2007: 165). İlk kertede bozuk düzene başkaldırmayı tasarlayanlara karşı çıkışlar sırf onun hatırlanır. Seksen Yıl Savaşı'na giden yolda kimseye hele de dinî meselelerde göz açtırılmamaktadır:

Es ist sehr fatal. Wenn's den lieben Leuten einfällt, in mein Haus zu stürmen, und ich sitz' an meiner Arbeit und summe just einen französischen Psalm und denke nichts dabei, weder Gutes noch Böses; ich summe ihn aber, weil er mir in der Kehle ist; gleich bin ich ein Ketzer und werde eingesteckt. Oder ich gehe über Land, und bleibe bei einem Haufen Volks stehen, das einem neuen Prediger zuhört, einem von denen, die aus Deutschland gekommen sind; auf der Stelle heiß' ich ein Rebell und komme in Gefahr, meinen Kopf zu verlieren.⁵ (a.g.e.: 167)

Katolik İspanya, Protestan rahiplere ve dinleyicilerine nefes aldirmamaktadır çünkü berikiler ötekiler gibi “kürsüden ahkam kesip cemaati Latince lakırdılarla boğan (auf der Kanzel heruntrommeln und die Leute mit Lateinischen Brocken erwürgen)” kimseler olmayıp anlaşılır konuşmakta, üstelik Katoliklerin onları şimdiye kadar nasıl kandırdıklarını hem de “İncil'den delillerle ispat etmektedir (das bewies er euch alles aus der Bibel)” (a.g.e.: 167). Böylelikle gözü açılan halk başlarındaki İspanyol sultasına karşı daha çok galeyana gelmekte, onlar kızıştıkça da iktidar, uyguladığı baskının dozunu arttırmaktadır. İşte böylesi bir sıkışmışlık halinde yerli halkın tek dayanağı Kont Egmont'tur: “Die Augen des Volks sind alle nach ihm gerichtet und die Herzen hängen an ihm.”⁶ (a.g.e.: 172)

Öte yandan Protestanlar resim düşmanlıklarıyla, önlerine çıkan her resmi indirmekte, ortalığı birbirine katmakta, “şapellere, kiliselere ve manastırlara saldırıp (Kapellen, Kirchen und Klöster anfallen)” heykelleri kırmakta, tüm kutsalları yerlebir etmekte, üstelik en ufak tahrikle “(bir anda muazzam komplolar) in Einem Augenblicke die ungeheure Verschwörung” (a.g.e.: 169) tertipleyip hayata geçirmektedirler. Ortaliğa tam bir keşmekeş hakimdir. Yetmez gibi siyasi çalkantılar ve kayırmacılık işleri iyice karıştırmıştır:

Noch werden alle Statthalterschaften mit Niederländern besetzt; lassen sich es die Spanier nicht zu deutlich merken, daß sie die größte, unwiderstehlichste Begierde nach diesen Stellen empfinden? Will ein Volk nicht lieber nach seiner Art von den Seinigen regiert werden, als von Fremden, die erst im Lande sich wieder Besitztümer auf Unkosten aller zu erwerben suchen, die einen fremden Maßstab mitbringen und unfreundlich und ohne Teilnehmung herrschen?⁷ (a.g.e.: 171)

⁴ Egmont piyesinden yapılan tüm alıntılar metnin içinde orijinaliyle yer alacak, çevirileri dipnotlarda makale yazarı tarafından aktarılacaktır. İlgili alıntının çevirisi: “Çünkü varını yoğunu ihtiyacı olup olmadığına bakmaksızın muhtaçlarla paylaşır.”

⁵ “Çok feci. Canına yandıklarımın akıllarına evime dalmak gelse, ben de o sırada işimin başına oturmuş, aklımda ne iyi ne kötü bir niyet, Fransızca bir ilahi okusam, sırf dilime dolanmış diye okusam yani, o saat kafirim demektir, içeri tıklarlar beni. Yahut ortalıkta gezinirken, yeni bir vaizi, hani şu Almanya'dan gelenler var ya onlardan birini dinleyen bir kalabalığın yanında dursam, şak diye asiye çıkar adım, kelleyi kaybetmem an meselesidir.”

⁶ “Halkın gözü hep onu arıyor, gönülleri hep ona bağlı.”

⁷ “Şimdilik tüm valiliklere Hollandalılar yerleştiriliyor, gelgelelim İspanyollar bu mevkilere en büyük, en karşı konmaz arzuları beslediklerini fazla belli etmiyorlar mı? Halk dediğin kendi meşrebince, kendi insanlarınca yönetilmeyi memlekette herkesi zarara sokarak mal mülk edinmeye çalışan, yanlarında

Ayaklanmaya giden yolun taşları işte böyle döşenmiştir. Mezhep ayrımcılığı, dinde aşırılık ve resmî makamlarda iltimas, düzeni bozmuştur. Tüm bu karmaşayı anlatan birinci perde Brackenburg'un dışarıda kopan gürültüye bakmak için gidip geri döndüğünde aktardıklarıyla kapanır: “Man weiß nichts Gewisses. In Flandern soll neuerdings ein Tumult entstanden sein; [...]. Das Schloß ist stark besetzt, die Bürger sind zahlreich an den Thoren, das Volk summt in den Gassen.”⁸ (a.g.e.: 178) Bu tasvir, devrimlere gidilirken yaşanan belirsizliği, amaçsızlığı net bir şekilde anlatmaktadır. Aslında kimsenin olan bitenden haberi yoktur. Böylesi bir karmaşa halinde, suretleri yıkan Protestanlık müntesipleri civardaki hiçbir mabedi masun bırakmazken (krş. a.g.e.: 180) sıradan halk ve esnaf arasında bir girişimde bulunmak üzere hareketlenmeler olur. Çünkü boş durmak da bir şeyler yapmak da bu keşmekeşte bir tarafa yorulabilecek, isyancılardan oldukları sanılabileceği gibi isyancılara karşı hükümdarın sadık tebaası olarak kaldıkları da düşünebilecektir. Bu sırada ayyaşlığın neden olduğu bozuk iş yaşamından ötürü hemşerilerince küçümsenen Vansen adlı kişinin getirdiği fikir metnin tüm karakterini belirleyecek, dolayısıyla Goethe'nin devrim kavrayışını onayacak türdendir. Vansen, nadir eserlere düşkün hamisinin koleksiyonunda Alçak Ülke insanları olarak vaktiyle nasıl yönetildiklerine ilişkin anayasa metinlerini bütün halinde bulmuştur, buna göre “alles nach hergebrachten Rechten, Privilegien und Gewohnheiten” yönetilmiştir vaktiyle, “her şey geleneksel hak, ayrıcalık ve örflere göre”; “ataları şayet gereğince yönetiyorlarsa hükümdarlarını çokça saymış, hükümdar ölçüyü kaçırarak olsa derhal icabına bakmışlardır (wie unsre Vorfahren alle Ehrfurcht für ihren Fürsten gehabt, wenn er sie regierte, wie er sollte; und wie sie sich gleich vorsahen, wenn er über die Schnur hauen wollte)” (a.g.e.: 181). Bu demektir ki içinde buldukları karmaşanın, başıbozukluğun çaresi eskiden bu yana sahip oldukları (örfi) düzendir. Böylelikle makalenin başında devrimin etimolojisini verirken gösterilen, eskiye dönme, yani eski düzeni geri getirme anlamı berkitilmiş olmaktadır. Nasıl ki hükümdar vaktiyle işini yaptığında herkesçe sevilip sayılmış fakat görevinin gereklerinden uzaklaşınca halk tarafından hizaya çekilmişse aynı şimdi de yapılmalıdır.

Vansen'in müdahalesi halka tam duymak istediğini verince halk onun okuduğu kitaptan bu minvalde daha çok şey anlatmasını ister. Böylelikle eski düzene dönüş anlamındaki devrim/ revolutio temin edilebilsin diye ilkin eski düzenin ne olduğu ortaya konmalıdır çünkü İspanyol tasallutu altında geçen uzun yıllar, sahip oldukları “Freiheiten” ve “Privilegien”⁹ (a.g.e.: 182) onlara unutturmuştur. Modern öncesi dünyanın yukarıdan aşağıya kurgulanmış sıradüzeni neyi gerektiriyorsa ideal şekilleriyle anlatan Vansen esasen başıbozukluğun düzeltilmesinde hedeflenecek doğrultuyu belirlemektedir: “Er ist uns verpflichtet, wie wir ihm. Zweitens: Er soll keine Macht oder eignen Willen an uns beweisen, merken lassen, oder gedenken zu gestatten, auf keinerlei

yabancı ölçüler getiren, kabalıkla ve hiç alaka göstermeksizin hüküm süren yabancılara yeğ tutmak istemez mi?”

⁸ “Kesin bilinen bir şey yok. Flandra'da karmaşa çıkmış [...] Saraya asker yığılmışlar, pek çok vatandaşı kapılara dayanmış, halk sokaklarda söyleniyor.”

⁹ “özgürlükleri” ve “ayrıcalıkları”.

Weise.”¹⁰ (a.g.e.: 183) Şu halde herkesin ait olduğu yeri ve yükümlü bulunduğu görevleri bilip bunların gereklerince davrandığı bir düzenin kurulması, daha doğrusu vaktiyle kurulmuşken yitirilmiş bu düzenin ihyası hedeflenmektedir.

Nasıl ki Protestanlık mensubu resim ve suret düşmanları en ufak provokasyonla her yeri talan ediyor, kilise ve şapelleri “ne var ne yok yerlebir edip [...] çırılçıplak dört duvardan başka hiçbir şey (ganz und gar zu Grunde gerichtet [...] nichts als die vier nackte Wände)” (a.g.e.: 180) bırakmayana dek yağmalıyorlarsa aynı karmaşa sair yurttaşlara da sıçramıştır ve minicik kıvılcımla yurttaşlar arasında bile kavga-dövüş başgösterir, sözgelimi Vansen konuşurken itiraz eden bir yurttaş adeta ablukaya alınırken reji talimatları saldırının boyutlarını tasvir etmektedir: “Buben pfeifen, werfen mit Steinen, hetzen Hunde an, Bürger stehn und gaffen, Volk läuft zu, andere gehn gelassen auf und ab, andere treiben allerlei Schalksposen, schreien und jubilieren.”¹¹ (a.g.e.: 184).

İşte Kont Egmont tüm bu arka plan üstünde belirir, sıradan vatandaşın, hele de böylesi karmaşa halinde dirlik sağlayacak yerde birbirine düşmesini sitemle karşılayıp uslanmalarını telkin eder: “Was an euch ist, Ruhe zu erhalten, Leute, das thut; ihr seid übel genug angeschrieben. [...] Ein ordentlicher Bürger, der sich ehrlich und fleißig nährt, hat überall soviel Freiheit, als er braucht.”¹² (a.g.e.: 184, 185) Görüldüğü üzere kont, arayılı bulup düzeni temin ederken İspanyollar adına çalışmakla birlikte halkın yararını gözetmekte, halkça sevildiği için sözü dinlenmektedir. Tıpkı Vansen’in okuduğu kitaptan andığı haklar gibi Egmont da Oranien’le isyan ve kralın isyana karşı tutumu hakkında konuşurken toplumda herkesin sahip olduğu haklar bulunduğundan ve kendileri gibi kralın da bu hakları düşünüp tartacağından dem vurur. Egmont bu iddiasında ne kadar idealistse Oranien de cevabında o denli gerçekçidir: “Wenn er sich nun aber mehr zuschriebe und Treulosigkeit nennte, was wir heißen, auf unsere Rechte halten?”¹³ (a.g.e.: 193) Gelgelelim Egmont buna ihtimal vermez, fakat daha önce Jetter’in “Sein Hals wär’ ein rechtes Fressen für einen Scharfrichter,”¹⁴ (a.g.e.: 185) diyerek kontun sonunu adeta sezgileriyle önceden ifşa etmesi gibi Egmont yanılacak, kurulu düzeni sürdürme amaçlı iyi niyetli idealizmi isyanın doğurduğu devrime kurban gidecektir. Buradan hareketle Goethe’nin idealden yana saf tuttuğunu iddia etmek yerinde olacaktır çünkü Oranien Egmont’a muhalefet ederken niyeti hükümdara başkaldırmak, böylelikle halkın hakkını korumak ve savunmaktır, bu amaçla gizlenecek, kendini kollayacaktır. Egmont ise dostunun kesin gözle baktığı ölme ihtimaline rağmen inandığı yolda sebat eder, bunun üzerine dostu şimdiden göz yaşları döker: “Einen Verlorren zu beweinen ist

¹⁰ “Bizim ona [düke] karşı nasıl sorumluluklarımız varsa onun da bize var. İkincisi: İktidarını veya kendi muradını üstümüzde ispat etmemeli, bize fark ettirmemeli veya bunlara müsaade etmeyi düşünmemelidir, hem de hiçbir şekilde.”

¹¹ “Oğlanlar ıslıklar, taş atar, köpekleri saldırtır, vatandaş durup seyreder, kalabalık akın eder, birileri rahatça volta atmakta, başkaları da türlü şaklabanlık ve soytarılık yapmakta, bağırıp sevinç nidaları atmaktadır.”

¹² “Sizin işiniz dirlik sağlamak, ey ahali, dirlik sağlayın, adınız yeterince çıkmış zaten. [...] Dürüstlük, gayretle geçinen düzgün vatandaş nereye gitse ihtiyaç duyduğu kadar özgürlük bulur.”

¹³ “Ya [kral] kendine daha fazlasını hak görür de bizim haklarımızı korumak dediğimizi sadakatsizlik addederse?”

¹⁴ “Boynu tam celladın ağzına layık.”

auch männlich.”¹⁵ (a.g.e.: 195). Jetter’den sonra Oranien’in daha eserin ikinci perdesinde Egmont’un sonuna dair bu kesin tahmini kontun idealizminin de ölüme yazgılı olduğunun göstergesidir. Nitekim daha peşi sıra, üçüncü perdenin başında Oranien’in kral hakkındaki kestirimi gerçekleşecek, kral isyankar ayaktakımını tepeleyecek kişiyi, Alba Dükü’nü oraya yollayacaktır ki dük “gelir gelmez bir emir çıkartacak, emre göre iki veya üç kişi sokakta baş başa konuştu mu sorgusuz sualsiz vatana ihanetle suçlanacaktır (hat gleich bei seiner Ankunft einen Befehl ausgehen lassen, dadurch zwei oder drei, die auf der Straße zusammen sprechen, des Hochverrats ohne Untersuchung schuldig erklärt sind)” (a.g.e.: 204). Öyleyse düzen geri getirilecektir ama Egmont’un suhuleti ve sakinliğiyle değil Alba’nın gaddarlığıyla temin edilecektir bu. Egmont’un baş koyduğu halksa gene Vansen’in ilerigörürlüğüyle ancak pusacak, sinecek ama harekete geçmeyip onu kendi haline bırakacaktır.

Oranien zekice davranıp Alba’nın pususundan kaçarken Egmont korkacak bir şeyi olmadığını düşünerek davete icabet eder. Alba onu her halükârda tutuklatacak ve alıkoyacaktır, bununla birlikte gene de çıkan karışıklık ve başkaldırıların yatıştırılması yolunda fikirlerini duymak ister. Egmont’a göre halk “ikinci bir boyunduruk (ein doppeltes Joch)” altına girmekten kaçınmakta, “özgürlüklerini (ihre Freiheit)” istemektedir, Alba ise en büyük özgürlüğün “adaletli davranmak (Recht zu tun)” olduğu, kralın kimseyi bu hususta engellemeyeceği cevabını verir (a.g.e.: 216). Fransız Devrimi’ne giden yolun ve devrimin kendisinin sloganı üç talep içerirken en başlıcası, bilindiği üzere, özgürlüktür (krş. Griewank 1984: 48). Kelimeyi serbestlik diye anlamak da mümkündür. Modern öncesi dünya ise her şeyin ve herkesin yerli yerinde kaldığı bir toplum konstelasyonu öngördüğünden kralın görevlendirdiği en yüksek rütbeli kişi olan Alba’nın özgürlük talebine adaletle karşılık vermesi şu yönden anlaşılırdır ki adalet demek herkese hak ettiğini vermektir (krş. Wolf 1948: 9). Buradan bakıldığında makalenin başında Goethe’nin *Şiir ve Hakikat* eserinden yer verilen anlatıyla örtüşme derhal göze çarpmaktadır ki bunun klasik toplumlarda genelde böyle olduğunu iddia etmek de yanlış olmayacaktır. Alba halkı daima çocuk diye görür ve bu sebepten “kısıtlamak (einengen)” gerektiğini, ona “çocuklara davranıldığı gibi (wie Kinder halten)” davranıp haklarında neyin iyi olacağına karar verilmesinin yerinde olacağını ifade eder, “halk asla yaşlanmaz (ein Volk wird nicht alt)” (Goethe 2007: 216). Bu bakımdan erginliği olmayana özgürlük/ serbestlik tanınamayacak, ne hak ediyorsa o verilecektir, dolayısıyla kurulu düzen sürdürülecektir. Nitekim “kral iyice düşündükten sonra halka neyin yarayacağını görmüştür (der König hat nach tiefer Überlegung gesehen, was dem Volke frommt)” (a.g.e.: 218), yani halka halkın istediğini değil bizzat yakıştırdığını verecektir ki geleneksel toplum düzeninde adalet de zaten budur¹⁶.

¹⁵ “Kaybedilen birine ağlamak da erkekliktir.”

¹⁶ Goethe çalışmalarındaki handikaplardan büyük bir tanesi eserlerinde otobiyografik unsurlara çokça yer vermiş olmasının yol açabildiği bir yanlış anlamadır ki karakterleriyle, özellikle de başkarakterleriyle özdeşleştirilmesi şeklinde belirir. Oysa Goethe gibi bir şahsiyetin kişiliğindeki çokyönlülük hiçbir zaman dikkatten kaçırılmadan eserlerindeki figürler de bu çokyönlülükten hareketle değerlendirilmelidir. Bu bakımdan Egmont karakteri bir figür olarak tek başına onun siyasi görüşlerinin borazanlığını yapamayacaktır. Goethe’nin siyasi görüşlerini daha çok aradaki çatışmadan, sözgelimi *Egmont* eserinde Egmont ile Alba çatışmasından okumak daha yerinde olacaktır. (krş. Mommsen 1948: 229)

Alba'yla görüşmesinde Egmont'un durduğu yer Goethe'nin özelde Fransız Devrimi geneldeyse devrimlerle ilgili tavrıyla yakındır. Mommsen'e göre (1948: 109) Goethe devrimler söz konusu olduğunda sorumluluğu taşıyanların sıradan halk değil daima hâkim tabakalar olduğu görüşünü savunmuştur çünkü "tekâmül yoluyla ilerleme" kaydettirmeyi beceremeyip devrime yol açan onlar olmuştur. Nitekim gene Eckermann'la konuşmalarında söylediği üzere "halkı bastırmak" mümkünse de "ezmek" mümkün değildir ve "aşağı sınıfların devrimci ayaklanmaları büyüklerin adaletsizliğinin sonucudur" (Eckermann 1987: 509). Şu hâlde Alba, "Solltest du das alles in des Königs Gegenwart wiederholen?"¹⁷ (Goethe 2007: 217) diye sorduğunda Egmont şöyle yanıtlar:

Ich würde ihm sagen: Leicht kann der Hirt eine ganze Herde Schafe vor sich hintreiben, der Stier zieht seinen Pflug ohne Widerstand; aber dem edeln Pferde, das du reiten willst, mußst du seine Gedanken ablernen, du mußst nichts Unkluges, nichts unklug von ihm verlangen. [...]

Die Kraft seines Volks, ihr Gemüt, den Begriff, den sie von sich selbst haben, will er schwächen, niederdrücken, zerstören, um sie bequem regieren zu können.¹⁸ (a.g.e.: 217-218)

Bu ifadeleri Mommsen'in tespiti ve Goethe'nin Eckermann'a söyledikleri bağlamında değerlendirince kabahatin başkaldıran halkta değil onu anlamayarak, taleplerini göremeyerek, isteklerini adilce yönlendirip "tekamül yoluyla" ilerlemeye vardırılmayarak başkaldırmaya sevk eden kralda ve gene Egmont'un, "O, wenn seine Absicht gut ist, so wird sie mißgeleitet!"¹⁹ (a.g.e.: 219) deyişine bakılırsa yalnızca kralda da değil aynı zamanda onun hareketlerini yönlendiren maiyetinde olduğu belirlenebilecektir. Öyleyse isyandaki sorumluluk isyancıların üstünden kaldırılıp onları isyan ettirenlere yüklenmektedir. Bununla birlikte burada devrime karşı diye yorumlanan bu ifadenin devrimden yana görülmesi de mümkün olabileceken -çünkü madem talepler karşılanmıyor o zaman devrim haktır, denebilir- çözümlenmenin buraya kadarki örnekleri ve özellikle bölümün başında devrim kavramının etimolojisiyle ilgili verilen bilgiler ışığında söz konusu ikinci ihtimale kaymak olanaksızlaşmaktadır. Üstelik Mommsen'e göre Goethe bu temel anlayışını "devrim döneminde bile" (1948: 110) sürdürmüştür.

3. Sonuç

Piyesteki Egmont karakteri göstermektedir ki Goethe olandan değil olması gerekenden yana tavır almakla idealist bir pozisyon tutmaktadır. Bu pozisyon ise çözümlenmenin başında devrim/ revolutio kelimesinin etimolojisinde gösterildiği üzere günümüzdeki anlamından başka bir düzlemde, yani mevcudu bozup şartları devirerek yerlerine

¹⁷ "Bunların hepsini kralın huzurunda tekrar eder misin?"

¹⁸ "Ona derdim ki: Çobanın koca bir sürüyü önüne katıp gütmesi kolaydır, öküz sabanı karşı koymadan çeker ama soylu ata bineceksen düşüncelerini öğrenmeli, ondan hiçbir akılsızlık, hiçbir şeyi akılsızca istememelisin. [...]"

"Halkının kuvvetini, huyunu, kendi kendisi hakkındaki fikrini [kral] zayıflatmak, iyice ezmek, perişan etmek istiyor ki onları rahatça yönetebilsin."

¹⁹ "Eh, [kralın] niyeti halisse bile yanlış yönlendiriliyor!"

yenilerini koymak olarak değil tam aksine bozulan düzene eski sağlam halini geri getirmek, iade etmek anlamında kullanılarak eskinin ihyasıdır.

Halkın özgürlük talebi geleneksel toplumun adalet anlayışıyla karşılanmakta, dolayısıyla yerleşik düzenin sürdürülmesi hedeflenirken Aydınlanma öncesi toplumun adalet kavramı esas alınmaktadır. Goethe'nin bu görüşü otobiyografik eserinde savunması ile, çözümlemede de gördüğümüz üzere Egmont piyesinde Alba karakterine söyletmesi tam bir örtüşme halindedir.

Öyleyse halk aşağıda sorunlar yaşayabilir, düzen sekteye uğrayabilir, bu kabul edilmektedir. Fakat hem Goethe'nin devrime ilişkin görüşleri hem çözümlemeye konu piyeste gözlemlediğimiz üzere söz konusu sorunların çözümü ayaklanma yoluyla değil gene toplumun üst tabakasının bunları görüp halletmesi yoluyla olabilecektir. Nitekim bir kez ayaklanan halkı zapt etmek güç kullanmadan mümkün olmamakta, buysa çözüme katkı sağlamadığı gibi daha büyük kayıplara yol açabilmektedir. Kont Egmont'un halkı suhulete çağırması, namusuyla çalışanın her yerde özgür olacağını ifade etmesi işe yaramamıştır çünkü Goethe'nin tıpkı piyesi yazdıktan sonra İtalya'daki olaylarda da tespit ettiği üzere bu tarz ayaklanmaların karakteri “harfiyen” birbirini tutmakta, ayaklanma bir belirsizlik durumu doğurduğundan kim kimin neyi niçin yaptığını seçememekte, bu karmaşa ise asıl amaçlanan hedefi bile şaşırtmaktadır. Demek ki iş işten geçmeden, yani halkın sorunları kangrenleşip ayaklanmaya, hatta devrim hareketine varmadan önce yönetici tabaka tarafından görülmeli, çözümlemede de anılan klasik anlamıyla adalet tesis edilerek herkese hakkı verilmelidir. Şu halde düzen *revolutio*'nun güncel anlamıyla “devrilmemeli”, ilk anlamıyla “tekrar kurulmalıdır”. Aksi takdirde ayaklananlar amaçlarına ulaşamayacak, Egmont gibileriyse kurban verilecektir.

Kaynakça

Bennett, Benjamin (1977): Goethes Egmont as a Politician. *Eighteenth-Century Studies*, Vol. 10, No. 3. The Johns Hopkins University Press, 351-366.

David, Claude (1974): Goethe und die Französische Revolution. *Deutsche Literatur und Französische Revolution*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Drodowski, Günther; Müller Wolfgang vd. (2002): *Duden Deutsches Universalwörterbuch A-Z*. Mannheim: Dudenverlag.

Eckermann, J. Peter (1987): *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*. Frankfurt a. M., Leipzig: Insel Verlag.

Gooch, George Peabody (1965): *Germany and French Revolution*. Frank Cass & Co.

Goethe, J. Wolfgang v. (2006): *Italienische Reise. Sämtliche Werke nach Epochen seines Schaffens Münchner Ausgabe*. Bd. 15. München: Carl Hanser Verlag.

Goethe, J. Wolfgang v. (2007): Egmont. *Goethe Werke 2 – Dramen Novellen*. Borchmeyer, D.; Dewitz, H. G. vd. (yay. haz.): Frankfurt a. M., Leipzig: Insel Verlag.

Griewank, Karl (1984): *Die Französische Revolution 1789-1799*. Wien: Böhlau Verlag.

Henrich, Dieter (1990): Die Französische Revolution und die klassische deutsche Philosophie – Überlegungen zur Bestimmung ihres Verhältnisses. *Goethe Jahrbuch*, Bd. 107. Weimar: Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger, 102-114.

Herder, Raphael; Herder, Benjamin (1854-1857): *Herders Conversations-Lexikon*. 5 Bd. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Hohoff, Curt (1989): Die deutschen Klassiker und die Französische Revolution. *Internationale katholische Zeitschrift Communio*, Bd. 18, Heft 5. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 452-461.

Holtmann, Everhard (2000): *Politiklexikon*. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag.

Lukács, Georg (1953): *Goethe und seine Zeit*. Dresden: A. Francke Verlag.

Meyer, H. Julius (1905-1909): *Meyers Konversationslexikon*. 20 cilt. Leipzig: Bibliographisches Institut.

Mommsen, Wilhelm (1948): *Die politischen Anschauungen Goethes*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Müller-Seidel, Walter (1974): Deutsche Klassik und Französische Revolution. *Deutsche Literatur und Französische Revolution*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.


Türk, M. Sami (2023): Aydınlanmacı ve Muhafazakâr Iphigenie. *Filoloji Alanında Uluslararası Araştırma ve Değerlendirmeler*. Kurt, Gülnaz (yay. haz.): Ankara: Serüven Yayınevi.

Wilson, Daniel (1994): Hunger/ Artist: 'Goethe's Revolutionary Agitators in Götz, Satyros, Egmont, and Der Bürgergeneral. *Monatshefte*, Vol. 86, No. 1. University of Wisconsin Press, 80-94.

Wolf, Erik (1948): *Rechtsgedanke und Biblische Weisung. Drei Vorträge*. Tübingen: Furche-Verlag.

Wolfgang Borchert'in *Draußen vor der Tür* (Kapıların Dışında) Adlı Oyununda Ekspresyonist Eğilimler¹

Nalan Saka , Denizli

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1499724>



Öz

Bu çalışmada 'Savaş Sonrası Alman Edebiyatı'nın önde gelen isimlerinden Wolfgang Borchert'in *Draußen vor der Tür* (Kapıların Dışında) adlı sıra dışı oyunu, ekspresyonizm (dışavurumculuk) akımına bağlı tiyatro anlayışı ekseninde ele alınıp analiz edilmiştir. Oyun, cephede savaşmış Beckmann isimli bir askerın yurduna geri dönüş öyküsü üzerine kuruludur. Dışavurumculuğa dayalı dil ve anlatım özelliklerini bünyesinde barındıran oyunda, savaşın hem birey hem de toplum üzerinde bıraktığı psikolojik etkiler çarpıcı bir şekilde dile getirilir. Çalışmada Alman Dışavurumculuğunun savaş sonrası oyunlara yansıma biçimini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu sebepten ötürü ilk olarak "ekspresyonizm" kavramının ne anlam ifade ettiği açıklanarak edebi bir sanat akımı olarak tiyatro alanına etkileri, karakteristik özellikleri ve önemli temsilcileri ortaya konulmuştur. Tüm bu bilgiler ışığında, savaş sonrası tiyatronun büyük ses getiren tiyatro yapıtlarından biri olan *Draußen vor der Tür* adlı oyunun metin odaklı çözümlemesi yapılarak ekspresyonist tarzda yazılmış dramatik bir eser olarak okumanın mümkün olup olmadığı tartışılmıştır. Genel itibarıyla oyun bize savaşın ağır yükünü omuzlarında taşıyan bir askerın, evine döndüğünde artık hiçbir şeyin bıraktığı gibi kalmadığını görünce umutsuzluğa kapılışını ve kapıların dışında kalışını duyumsatmak ister. Başkahraman, tüm insani değerlerin anlamını yitirdiği bir dünyada hayatta kalmak istemez. Oyunda karşısına çıkan her insan, toplumun yozlaşmışlığını gözler önüne serer. Bir taraftan savaş gerçekliğini bizzat yaşamış bir askerın iç dünyasına tanık olurken diğer taraftan da savaş karşısında duyarsız kalan yönetimin ve toplumun eleştirisi yapılır. Çalışmanın sonuç bölümünde tüm bu düşüncelerin genel bir değerlendirilmesi yapılarak oyunda verilmek istenen mesajlar gün ışığına çıkartılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Savaş Sonrası Alman Edebiyatı, Wolfgang Borchert, *Draußen vor der Tür*, Ekspresyonizm, Ekspresyonist Tiyatro.

Abstract

Expressionist Tendencies in Wolfgang Borchert's Play "Draußen vor der Tür" (The Man Outside)

In this study, the extraordinary play *Draußen vor der Tür* (The Man Outside) by Wolfgang Borchert, one of the leading names of 'Post-War German Literature', was discussed and analyzed in the context of the theater approach related to the expressionism movement. The play is based on the story of a return to the hometown of a soldier named Beckmann who fought on the front line. In the play, which includes language and expression characteristics based on expressionism, the psychological effects of war on both the

individual and society are expressed strikingly. The study aims to reveal the reflection of German Expressionism in post-war plays. For this reason, it was first explained what the concept of “expressionism” means, and its effects, characteristic features, and important representatives were revealed in the theater area as a literary art movement. In light of all this information, a text-oriented analysis of the play “The Man Outside”, one of the great-sounding theater works of post-war theatre, was made and it was discussed whether it was possible to read it as a dramatic work written in an expressionist style. In general, the play wants us to feel the despair and the presence of a soldier who carries the heavy burden of war on his shoulders, when he returns home, seeing that nothing remains as he left it. The protagonist does not want to survive in a world where all human values lose their meaning. Every person who comes across us in the play reveals the degeneration of society. On the one hand, while witnessing the inner world of a soldier who has experienced the reality of war himself, on the other hand, criticism of management and society is made, which is insensitive to war. In the last part of the study, a general assessment of all these ideas was made and the messages intended to be given in the play were brought to light.

Keywords: *Post-War German Literature, Wolfgang Borchert, The Man Outside, Expressionism, Expressionist Theatre.*

EXTENDED ABSTRACT

Expressionism, seen as one of the historical avant-garde art movements of the 20th century, aims to explain the period's political, social, religious, and moral problems on an abstract level by focusing on the individual's inner world. The theoretical side of the movement is Wilhelm Worringer's doctoral thesis published in 1908. In the introduction part of the study, the theoretical side of expressionism was examined by giving information. According to Worringer's thesis, the artist moves from two basic artistic orientations in the face of objective reality. These are defined under the name "Abstraction and Empathy". The two terms mentioned contain two basic aesthetic views that are opposite to each other. Worringer points out that the history of art continues to exist as a struggle between these naturalistic and abstractly inclined understandings of art. By explaining what these two artistic tendencies mean in essence, the philosophical, aesthetic and psychological foundations of the expressionism art movement were revealed.

Expressionists who find a way to fight the chaos of the outside world in aesthetic abstraction remove existing objects from their appearance in the real world and give them new and different meanings by breaking them from their historical, cultural, and social contexts. In the 20th century, as the idea of projecting apparent reality into another loses its meaning, the author tries to explain his writings abstractly by searching for new forms. He presents unusually the objects that exist in the environment in which he lives by taking them beyond his own reality. By presenting appearances in various ways from different perspectives, it creates new and diverse meanings for them. In this way, he dreams of creating a better world. The language and expression used by the author in his works move away from plainness and acquire a symbolic appearance. It is possible to see that all these characteristics and structural features are undoubtedly reflected in the theater understanding of the period.

Borchert's play "The Man Outside" includes theater-specific qualities that depend on the expressionism art movement. For this reason, general information about Expressionist theater was given in the second part of the study. It is observed that the plays of the theater movement that preceded the First World War concentrate more on the inner world of individuals and reveal their subconsciously hidden emotions. In addition, themes including spiritual depressions experienced by individuals in the face of mechanized society, rebellion against the bourgeois order, and father-son conflict are studied. With the emergence of the First World War, humanity has been dragged into a great catastrophe and all the value judgments adopted in social life have lost their meaning. The devastating effect of war has managed to make itself felt in every layer of society. The content of the plays is now observed to be the result of social and political problems such as the devastating effects of war on the individual, despair, social degeneration, rebellion against social order, and social change. Playwrights deal with problems in society by acting from a social realistic point of view.

Wolfgang Borchert is one of the leading representatives of Post-war German Literature and is among the group of writers influenced by the expressionist art movement. His play "The Man Outside" is a work that reflects the post-war era and includes expressionist features. This study aims to reveal the expressionist elements in the play by making a text-oriented analysis. For this purpose, in the third part of the study, the qualities of an expressionist playtext were examined in certain titles. Thus, the changes that the expressionist theatre has brought about in the play's structure were revealed. In the fourth part of the study, general information about the content of the play was given and the play was analyzed from a technical and thematic point of view. In general, the play reflects, in an expressionist style, the material and moral problems experienced by a soldier returning to his hometown after the Second World War. As a result of the technical and thematic analysis, it was concluded that the play is suitable to be read as a dramatic work written in an expressionist style.

1. Giriş

20. yüzyıl tarihsel avangard sanat hareketlerinden biri olarak görülen Ekspresyonizm, içinde bulunduğu zaman diliminin siyasal, toplumsal, dinsel ve ahlaki sorunlarını, bireyin iç dünyasını merkeze alarak soyut bir düzlemde anlatmayı yeğler. Söz konusu akımın, Birinci Dünya savaşı öncesinde Almanya’da ortaya çıktığını, savaş yıllarında geliştiğini ve sonrasında diğer Avrupa ülkelerine yayıldığını söylemek mümkündür. 1910 ile 1925 yılları arasında oldukça fazla etkili olan bu sanatsal hareket, ilk olarak Almanya’da doğduğu için “Alman Ekspresyonizmi” olarak da nitelendirilir. Akımın kuramsal yanı ise Wilhelm Worringer’in 1908 yılında yayınlanan “Abstraktion und Einfühlung” (Soyutlama ve Özdeşleyim) başlıklı doktora tezine dayanır. Worringer’in çalışmasına göre sanatçı, nesnel gerçeklik karşısında iki temel sanatsal yönelimden hareket eder. Bunlar “Soyutlama ve Özdeşleyim” olarak tanımlanır ve birbirine karşıt iki temel estetik görüşü içerir. Worringer sanat tarihinin, bu iki sanat anlayışının birbirine karşı vermiş olduğu bir mücadele olarak varlığını sürdürdüğünü belirtir. Toplumların içinde bulunduğu koşullar ve psikolojik nedenlerden ötürü ortaya çıkan bu iki karşıt sanatsal tutumun bir araya gelmesi durumunda ise modern sanatın kuşatıcı bir estetik görünüm kazanabileceğini vurgular:

Modern estetik’in Archimedes noktası, insanın sanat duyarlığının daha çok yalnız bir kutbunda bulunur. Eğer karşı kutuptan doğan çizgilerle birleşirse, ancak o zaman, modern estetik kuşatıcı bir estetik sistem biçimi kazanabilir. Bu karşı kutup olarak, biz, insanın özdeşleyim içtepisi yerine soyutlama içtepisinden kalkan bir estetik’i görüyoruz. Özdeşleyim içtepisinin, estetik yaşantının şartı olarak, tatminini organik olanın güzelliğinde elde etmesine karşılık, aynı şekilde soyutlama içtepisi de aradığı güzelliği, hayatı reddeden inorganik şeylerde, kristal çeşidinden şeylerde, ya da genel olarak dendiğinde, bütün soyut kanunluluklarda ve zorunluluklarda bulur. (Worringer 1985: 12-13)

Soyutlama ve özdeşleyim bireyin sanatsal duyarlığının iki kutbunu oluşturur. Özdeşleyim içtepisi, natüralist eğilimli sanat anlayışının temelini oluştururken, soyutlama içtepisi soyut eğilimli sanat anlayışının merkezinde yer alır. Söz konusu bu sanatsal üslupların ne anlama geldiğini açıklamak üzere Worringer, ünlü Alman filozof Theodor Lipps’in estetik öğretilerine başvurur. Estetiğin psikolojik boyutuna Lipps şu sözlerle dikkat çeker:

Estetik, güzelin bilimidir; bu, çirkinin bilimini de içerir. Bir obje, bende özel bir duygu, ‘güzellik duygusu’ olarak tanımlayabileceğimiz bir duygu uyandırdığı ya da uyandırmaya yetili olduğu için ‘güzel’dir. Her durumda ‘güzellik’, bir objenin bende belli bir etki uyandırma yetisine verilen bir addır. Bu etki, her ne ise, bende meydana gelen bir etki olarak psikolojik bir olgudur. Estetik, bu etkinin özünü saptamak, çözümlenmek, nitelendirmek, sınırlamak ister. (Lipps 1923: 1)

Estetiği güzelin bilimi olarak tanımlayan ve doğal olarak karşıtını da içerebileceğinden bahseden Lipps için önemli olan herhangi bir nesnenin özünde uyandırdığı haz duygusudur. Bu estetik duygunun analizi ise sanatın özünü kavramada bize yol gösterici olacaktır. Öte yandan bireyin öznelliğinin dışavurumunu tetikleyen bu etki, estetiğin psikolojik yönünün göstergesidir. Estetiği psikolojiyle ilişkilendiren Lipps, sanatın anlamının estetik nesnelere zihnimizde yarattığı etkiyi araştırmakta saklı olduğunu belirtir. Worringer, Lipps’in “Einfühlung” (Özdeşleyim) kavramından yola çıkarak kendi

tezini ortaya koyar. Lipps'in kavramını tek başına yeterli görmez. Söz konusu kavramın, sadece doğayı taklit etmeye yönelik bir algı oluşturduğunu, doğayla barışık bir görüntü çizerek natüralist bir sanat anlayışına hizmet ettiğini savunur. İnsanın zihinsel bir varlık olduğunu geri plana iterek soyut düşünmenin önemini göz ardı ettiğini ileri sürer. Bu bağlamda Worringer, "Özdeşleyim" kavramının yanına "Soyutlama" kavramını da getirerek insanın dış dünya karşısında duyduğu endişe ve korkuyla baş etmenin yolunun iç dünyaya yönelmekte gizli olduğunu vurgular.

Dış dünyanın kaos ortamıyla mücadele etmenin yolunu estetik soyutlamada bulan dışavurumcular, var olan nesnelere gerçek dünyadaki görünüşlerinden uzaklaştırıp tarihsel, kültürel ve toplumsal bağlamlarından kopartarak onlara yeni ve farklı anlamlar kazandırır. Görüldüğü üzere dönemin yazar ve sanatçıları yeni arayışlar içine girerek içinde yaşadığı gerçekliğe alternatif biçimler üretirler. 20. yüzyılda dış dünyayı olduğu gibi yansıtma anlayışı artık önemini kaybeder. Söz konusu dönemin yazın ve sanat anlayışını İpşiroğlu şu sözlerle özetler:

20. yüzyıl yazarı gördüğü ya da yaşadığı gerçekleri olduğu gibi gösteren bir yansıtmacı değildir. Yaşadığı her şeyi bozan, çarpıtan, değişik açılardan çeşitli biçimlerde yoğuran, kısaca sürekli değiştiren bir büyücüye, bir sihirbaza dönmüştür. Kafasında kurduğu, tasarladığı dünyalarla yaşadığı dünyaya yön vermeye, yeni yeni dünyalar yaratmaya çalışır. Yazın yapıtını oluşturan malzeme (dil, kurgu, biçim) belli bir olguyu yaratan bir araç olmaktan çıkar, artık. Konunun geri plana itilmesiyle başıboş kalan dil, beylik deyişlerden, alışlagelmiş kavramlardan kurtularak yeni biçimlerde ortaya çıkar. Sözcükler de kendi kendilerine yetmeye, kendi içinde bir bütünü oluşturmaya başlarlar, tıpkı matematik işaretleri gibi. (İpşiroğlu 2000: 13-14)

Görünen gerçekliği birebir yansıtma düşüncesinin anlamını yitirdiği 20. yüzyılda artık yazar yeni biçim arayışlarına yönelerek yazdıklarını soyut bir düzlemde anlatır. İçinde yaşadığı ortamdaki nesnelere kendi gerçekliğinin ötesine taşıyarak onları alışılmışın dışında sunar. Bu şekilde daha iyi bir dünya yaratmanın hayalini kurar. Yazarın yapıtlarında kullandığı dil ise sadelikten uzak ve simgeseldir. Çalışmada ele alacağımız Borchert'in *Draußen vor der Tür* adlı oyunu ekspresyonist tiyatroya özgü nitelikler taşır. Bu sebeple, öncelikle söz konusu tiyatro üzerine genel bir bilgi verilecektir.

2. Ekspresyonist Tiyatro

20. yüzyılın başlarında natüralist gerçekçi tiyatroya bir tepki olarak ortaya çıkan dışavurumcu tiyatro, özünde var olan düzene başkaldırışı kendine konu edinir. Dönemin içinde bulunduğu toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişmeler insanlar üzerinde büyük bir tedirginlik ve huzursuzluk yaratır. Yeni bir dünyanın, yeni bir toplumsal yapının, yeni bir sanat arayışının özlemi had safhadadır. 20. yüzyıl içerisinde ülkeler arasında meydana gelen ekonomik çıkar çatışmalarının, toplumu topyekûn büyük bir savaşa sürüklediği görmezden gelinemez. Bu yüzyıl insanının içinde bulunduğu ekonomik koşullar, toplumsal hayatın gidişatını olumsuz etkilediği apaçık ortadadır. Savaşla birlikte ücretlerin azalması, silahlanmaya ayrılan bütçenin artması, gündelik ihtiyaçların karşılanamaması gibi sorunlar, insan üzerinde büyük bir iç huzursuzluk yaratır.

Sanayileşme, kapitalizm ve şehirleşmenin beraberinde getirdiği toplumsal sorunlar, insanı yaşadığı hayatı ve sahip olduğu değerleri sorgulamaya iter. Görüldüğü üzere, ekspresyonizmin temelinde bunalımlı dönem geçiren insanın geleceğe dair endişeleri ve güvensizliği vardır. Bireyi psikolojik olarak yıpratın ve olumsuz düşünmeye iten bu toplumsal ve siyasi ortam ise dönemin sanat anlayışını derinden etkiler. Norbert Otto Eke, ekspresyonizmin belli dönemlerde baskın güç olmasını şu şekilde yorumlar:

1900'lü yıllardaki edebiyat akımlarının gerçekçilik ve tarihselcilik geleneklerine karşı olan anti-mimetik tutumu, 1910'larda Avrupa bağlamında nispeten izole görünen bir modernite evresinin başladığı Ekspresyonizm'de de devam etti. Ekspresyonizm, yüzyılın başında içe dönüklük sanatına makine çağının güzelliği, hareketlilik, dinamikler ve eşzamanlılık, şok algısı, montaj ve dilin yok edilmesiyle -ama aynı zamanda savaşın büyük bir üretim olarak yüceltilmesiyle- karşı çıkan İtalyan Fütürizminin burjuva karşıtı sanatından esinlenmiştir. Gösterişten uzak atılımlar gerçekleştirerek kısa sürede Birinci Dünya Savaşı deneyiminin gölgesinde kalan 20. yüzyılın ilk çeyreğinde iki ana hareketin ortaya çıkmasıyla baskın güç haline geldi: Bunlardan biri politik aktivizme doğru ilerleyen, vizyoner coşkulu bir biçimde ütopyaı çağrıştıran bir eğilim, diğeri ise olumsuzluk ve yabancılaşma deneyimlerini ele alan, benliğin ve aşkınlığın kaybını, ölümü ve yıkımı yansıtan bir eğilimdir. (Eke 2015: 174)

Eke'ye göre ekspresyonizm, 20. yüzyılın ilk çeyreğinde iki temel eğilimin ortaya çıkmasıyla birlikte zirveye yerleşmiştir. Bunlardan biri toplumsal değişimi kendine ilke edinen, bireyin hayal dünyasını öne çıkarmayı arzulayan ve belli bir görüşü temsil eden bir yönelimdir. Diğeri ise yaşanan olumsuz deneyimler sonucu bireyin topluma yabancılaşmasını ele alan, benliğin ve tanrısal gücün varlığının kaybıyla birlikte ölümü ve öz yıkımı yansıtan bir eğilimdir. Böyle bir zeminde doğan bu akımın, oyunların içeriğini şekillendirmede büyük bir rol oynadığı şüphesiz ortadadır. Eke, ekspresyonist dramının karakteristik özelliklerini ise şu şekilde sıralar:

Ekspresyonist drama temelde ideolojik bir düşünce oyununu karakterize eder. Gerçekliğin dışavurumcu deneyiminin bir aracı olarak söz konusu dramının ortaya çıkışı savaş dönemine denk gelir. Düzyazıda olduğu gibi, psikolojik motivasyonlar ve nedensellik belirleyici bir rol oynamaz: Dışavurumcu dramaların dramatik kişilikleri, psikolojik olarak kendine yeten karakterlerden çok, talepleri sesli olarak dile getiren konuşmacılardır. Bu tarz oyunlarda genellikle oğul, kız, baba gibi tipik karakterler yer alır. İstasyon dramasının dramaturjik figürünün tipolojik olarak daha detaylı incelenmesi gerekir; bununla ekspresyonist drama, bir karakterden ziyade bir istasyonun gelişimini hedefler: eskiden yeni kişiye doğru; burada bireysel istasyon, daha yüksek veya daha derin bir gelişim yolunda bırakılan bir deneyim ve bilinç durumunu belirtir. Bunlar, Georg Kaiser'in "Sabahtan Gece Yarısına" (1912) ve Ludwig Rubiner'in "Şiddet" (1919) adlı oyunlarında örneklendiği gibi, benliğini arama ve dönüşüm istasyonlarıdır. (Eke 2015: 175)

Ekspresyonist bir tiyatro eserini, esasen içerisinde belli bir ideolojik görüşü barındıran bir oyun türü olarak tanımlamak mümkündür. Gerçekliğin dışavurumcu bir bakışla sorgulanmasını amaçlayan bu oyun türünün savaşın gölgesinde büyüyüp geliştiğini söyleyebiliriz. Jörg von Brincken ve Andreas Enghart, Alman Ekspresyonizmin Avrupa avangardında özel bir konuma sahip olduğunu, tiyatronun edebiyatla yeniden ilişkilendirilmesi çağrısında bulunduğunu ve tiyatronun araçlarını metnin içeriğine tabi kıldığını iddia ederler. Onlara göre Ekspresyonizm ideolojik bir uyanış hareketi olarak

ortaya çıkmıştır ve sahneyi toplumsal değişim iddiasının bir aracı haline getirmiştir. Bu durumun ise özellikle oyunlardaki başkahramanların coşkulu beden diline, etkileyici ve ikna edici konuşma biçimlerine büyük ölçüde yansıdığını belirtirler. (Brincken / Enghart 2008: 89) Öte yandan Şener, tiyatroya kazandırdığı yeniliklerle tiyatronun gelişimine önemli bir katkı sağlayan ekspresyonizm akımının başlangıç ve gelişme döneminde birbirinden farklı eğilimler içerisinde olduğunu ileri sürer:

Dışavurumculuk, başlangıçta bireysel heyecanların, bilinçaltı baskılarının özgür ifadesi iken, giderek toplumsal sorumluluk yüklenmiştir. Gerçekçiliğin tersine, toplumda gözlenen yazgı kesinliğindeki koşullar karşısında, etkin bir tavır alır. Kurban vermek pahasına da olsa, çağdaş toplumun makine duygusuzluğundaki ilişkilerini, savaşa yol açan yürtücülüğünü ve adaletsizliğini değiştirmek ister. (Şener 2006: 253)

Ekspresyonist oyun yazarlarının başlangıçtaki hedefleri, bireyin iç dünyasında taşıdığı duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmesini sağlamaktır. Ancak ilerleyen zamanlarda baş gösteren sosyo-politik olaylar sebebiyle bu amaçlarından uzaklaşarak daha iyi bir dünya yaratmanın hayalini kurarlar. Dolayısıyla oyunların içeriğini artık toplumsal ve siyasal içerikli sorunlar oluşturur. Bu açıdan bakıldığında, ekspresyonist tiyatroyu ortaya çıktığı zaman dilimine uygun olarak savaş öncesi ve sonrası olarak iki farklı döneme ayırmak mümkündür. Savaş öncesi dönemdeki ilk ekspresyonist sanatçıların nasıl bir eğilim içinde olduğunu ise Şener, “*İç Gerçeğin Özgürce İfade Edilmesi*” (Şener 2006: 250) başlığı altında şu şekilde değerlendirir:

Düşler, düşlerin karmaşası, iç itilimler, insanın yaşamına yön veren gizli güçler olarak önem kazanmıştır. Bu tercihte psikanaliz biliminin bulgularına duyulan ilginin payı vardır. Ruh hastalıkları, komplekslerde alınır. Bunların rahatça ifade edilmesine çalışılır. Bu yüzden ilk dışavurumcular özde ve biçimde her türlü sınırlamaya karşı çıkmış, sanatta mantık kurallarının, ahlak kısıtlamasının, dış gerçeğin baskısının kaldırılmasına çalışmışlardır. (Şener 2006: 250)

Birinci Dünya savaşı öncesinde gelişen söz konusu tiyatro akımının oyunları, daha çok bireyin iç dünyasını merkez alarak onun bilinçaltında saklı kalmış duygularını açığa çıkarmaya odaklanır. August Strindberg’in *Ein Traumspiel* (Rüya Oyunu) (1907) ve *Gespensersonate* (Hayaletler Sonatı) (1908) ile Frank Wedekind’in *Frühlings Erwachen* (İlkbahar’ın Uyanışı) (1890-91) gibi oyunları bunlara örnek verilebilir. Öte yandan makineleşmiş toplum karşısında bireyin yaşadığı ruhsal çöküntüler, burjuva düzenine karşı başkaldırı, baba-oğul çatışması gibi temaların işlendiği de gözlerden kaçmaz. Allkemper ve Eke bu dönemin dikkat çeken oyunlarını ise şu şekilde sıralar: Ernst Barlach’ın *Der Tote Tag* (Ölü Gün) (1912), Reinhard Johannes Sorge’nin *Der Bettler* (Dilenci) (1912), Reinhard Goering’in *Seeschlacht* (Deniz Muharebesi) (1917), Georg Kaiser’in *Von morgens bis mitternachts* (Sabahtan Gece Yarısına) (1912), *Gas I* (Gaz I) (1917/ 18), *Gas II* (Gaz II) (1918) ve Walter Hasenclever’in *Der Sohn* (Oğul) (1914). (Allkemper / Eke 2016: 261-262) Ekspresyonist yazarlar sadece modernleşmenin toplumsal sonuçlarını değil, aynı zamanda bunların gerçekliğin duyusal deneyimi üzerindeki etkilerini de ele alırlar. Her şeyden önce zamanın hızlanmasıyla birlikte elektrik enerjisinin kullanılmaya başlandığı sanayileşmiş kentlerde yaşayanlarda ortaya çıkan duyusal aşırı yüklenme, öznenin parçalanması olarak deneyimlenmekte ve kurgulanmaktadır. (Burdorf / Fassbender / Moennighoff 2007: 222-223)

Birinci Dünya Savaşı'nın ortaya çıkmasıyla, mevcut silahlı çatışma birçok metnin (savaş dışavurumculuğu) konusu olur. Birçok yazarın cephede ölmesi ve hayatta kalanların sahada milyonlarca insanın katledilmesi karşısında yaşadığı hayal kırıklığı, ruh halinde değişikliğe yol açtı. Akımın sanatçıları savaşın sona ermesi için propagandacılara dönüştü. Sol sosyalist ve anarşist konumları temsil eden birçok yazar, Almanya ve Avusturya'daki devrimlere aktif olarak katıldı. Bu sebepten ötürü ekspresyonizmin geç dönemi politik aktivizmden güçlü bir şekilde etkilenir. (Burdorf, Fassbender und Moennighoff 2007: 224) Savaş sonrası dönemin karakteristik özelliğiyle ilgili ise Şener *Daha İyi Bir Dünya Ülküsü* (Şener 2006: 250) başlığı altında şu yorumları yapar:

Dışavurumcu akım yazarları savaşın yarattığı dehşete karşı tepki göstermişlerdir. Bu tepkiyi dünyanın anarşik durumunu sergileyerek dile getirirler. Kan dökücülük sanki bir alışkanlık olmuştur. Öldürme, diri diri gömme, intihar, işkence sahneleri yazarın toplumsal ve bireysel yozlaşmaya karşı protestosudur. Sosyal adaletsizliği ele alan, devrim ülküleri taşıyan eserler yazılır. İnsanın umutsuzluğuna karşı bir çare aranmaktadır. Mekanik ve insafsız bir düzenin koşullarını aşmanın yolunu bulmaya çalışan yazarlar, insansızlaşmaya karşı yeni değerler getirirler. (Şener 2006: 250-251)

Birinci Dünya Savaşının ortaya çıkmasıyla beraber insanlık büyük bir felakete doğru sürüklenmiş, toplumsal hayatta benimsenen tüm değer yargıları anlamını yitirmiştir. Savaşın yıkıcı etkisi, toplumun her tabakasında kendini hissettirmiştir. Dönemin oyun yazarları yaşanan bu vahşetin acı ve kirli yüzünü oyunlarına taşır. Oyunların içeriğini ise artık savaşın birey üzerinde bıraktığı yıkıcı etkiler, umutsuzluk, toplumsal yozlaşma, toplumsal düzene başkaldırı ve toplumsal değişim oluşturur. Dolayısıyla oyun yazarlarının toplumsal gerçekçi bir bakış açısıyla hareket ettiği söylenebilir. Bu dönemin belli başlı yazarları arasında hiç kuşkusuz Ernst Toller, Georg Kaiser ve genç Bertolt Brecht vardır (Nutku 1997: 139). Borchert'in *Draußen vor der Tür* (*Kapıların Dışında*) adlı oyunu da savaş sonrası döneme ışık tutan ve ekspresyonist özellikler taşıyan bir yapıttır. Çalışmamızda söz konusu oyunun metin odaklı çözümlemesini yaparak içerdiği ekspresyonist öğeleri ortaya koymaya çalışacağız. Ekspresyonizm, kendinden önceki tiyatro biçimlerine tepki göstermesiyle, bireyin iç dünyasına yönelmesiyle ve de yeni bir düzen isteğiyle tiyatroyu etkilerken oyun yazımında ve sahnelemede önemli değişikliklere imza atmıştır. Bu bağlamda çalışmamızda ele alacağımız tiyatro eserinin sadece metin çözümlemesi yapılacak ve sahnelenme özelliklerine değinilmeyecektir.

3. Ekspresyonist Oyun Metnine Özgü Nitelikler

3.1. Düşünce Öğesinin Öne Çıkması

Ekspresyonist tiyatro eserlerinde oyun metninin temel unsurlarından biri olan düşünce önem kazanarak ilk sıraya yerleşir. Bilindiği üzere daha önceki dönemlerde olay örgüsü oyun metninin en önemli öğesi konumundaydı. Dram sanatında meydana gelen gelişmeler sonucunda bu durum zaman içinde değişikliğe uğrayarak yer yer oyun kişisi ön plana çıkmıştır. Ekspresyonist tiyatrodaki ise oyunda işlenen tema diğerlerinden üstün tutularak birinci sıraya yükselmiştir. Şener bu değişikliği Antik tiyatronun başlangıcından ele alarak şu şekilde özetler:

Antik tiyatrodan başlayarak oyun içeriğinin en önemli ögesi ya konu ya da oyun kişileri olmuştur. Oysa şimdi düşünce ögesi ön plana geçmektedir. Oyunun olay dokusu, oyunun sunmak istediği bildiriye göre düzenlenir. Bu yüzden konunun, neden-sonuç ilişkisine göre düzenlenmiş bir olay dizisi içine sunulmasına gerek kalmamıştır. Tüm ilgi oyunun teması üzerine toplandığından olaylar ve durumlar da tema çevresinde yoğunlaştırılır. Sahnede birbirini mantıklı olarak izleyen olaylar yerine, yan yana, eşzamanlı olarak sunulan olaylar ve durumlar yer alır. (Şener 2006: 251-252)

Şener'in yaptığı açıklamalardan hareketle, oyun metinlerinde düşünce ögesinin ön planda tutulması beraberinde bir sürü değişiklik ortaya çıkarır. Olay örgüsü ve oyun kişileri daha önceki kurallara tabi olmaktan sıyrılarak esneklik kazanır. Olay örgüsü neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde düz bir çizgide hareket etmesine gerek kalmaz. İşlenen temaya göre olay ve durumlar değişir. Sahnede birbirini mantıklı bir şekilde takip eden olaylar yerine eş zamanlı ve yan yana sunulan olay ve durumlar göze çarpar.

3.2. Bilinçaltının Yansıması

Ekspresyonist oyun yazarları, oyunlarında bilinçaltının karmaşık görünümünü gün yüzüne çıkarmaya çalışırlar. Oyunun temel kişinin somut yaşam gerçeği karşısındaki içsel tutumunu dışa vurmak için bilinçaltını yansıtmaya eğilim gösterirler. Çünkü bilinçaltı aklın ve mantığın etkili olmadığı özgür bir düşer alanını temsil eder. Bu şekilde bireyin iç dünyasında saklı olan duygu ve düşüncelere erişmenin mümkün olacağına inanılır. Özellikle ekspresyonist tiyatro anlayışını benimseyen August Strindberg'in *Rüya Oyunu* adlı eserinin önsözünde geçen şu ifadeler dikkat çekicidir: "Her şey olabilir. Her şey olası ve olanaklıdır. Zaman ve mekân yoktur. Önemsiz bir gerçeklik temeli üzerinde imgelem, anıların, yaşantıların, özgür düşlemlerin, anlamsızlıkların ve doğaçlamaların karışımından yeni biçimler tasarlayarak işler. Karakterler ikiye bölünür, çiftleşir, büyür, yok olur, daralır, dağılır, birleşir." (Akt.: Innes 2010: 55) Bu bağlamda gerçekle düş ayırt edilemeyecek kadar yoğundur ve birlikte sunulur. Aklın ve mantığın işlemediği her şey bu düşsel atmosferde mümkün olarak gösterilir. Strindberg'e göre rüya gören kimse hiçbir baskı altında kalmadan istediğini düşleyebilir. Bundan ötürü rüyalarda her olay gerçekleşebilir ve her şey olasıdır. Bilinçaltı, gerçek dünyada gerçekleşmemiş birçok arzuları içerisinde barındırır. İşte bunlar rüya yoluyla gerçeğe dönüşebilir. Rüyalarda yer ve zaman kavramının var olduğu söylenemez. Mantık dışı her olay veya durum gerçekleşebilir. Zaman ileriye ve geriye doğru akarak karakterler genç ve yaşlı halleriyle karşımıza çıkabilirler. Çalışlar, ekspresyonist tiyatronun düş oyunları dramaturjisine dair şu değerlendirmeleri yapar:

Gizemci, akıldışı ve aşırı öznelci bir anlayış doğrultusunda, Dışavurumcu Tiyatro, bireyin öznel iç yaşantısını ve tinsel başkaldırışını tiyatronun odağına yerleştirir; zihinsel gerçekliği mutlaklaştırarak, zaman ve mekânın soyutlandığı bir düşünsel anlatım dramatiği yaratır. Burada belli bir olay örgüsüne başvurulmaksızın, ana tema bir değişmezlik olarak merkezleştirilir; köktenci başkaldırı, trajik durum, paradoks vurgulama, fantastik anlatım, düş dünyası, abartma ve groteskleştirme aracılığıyla bilinçaltının, zihinsel gerçekliğin eylemin yerine geçmesine çalışılır. (Çalışlar 1995: 164-165)

Çalışlar'ın yorumlarından hareketle, ekspresyonist tiyatro gizemci, mantıkdışı ve çoğunlukla öznel bakış doğrultusunda hareket ederek bireyin iç dünyasını ve ruhsal başkaldırışını dile getirmeye kendine uğraş edindir. Bireyin zihninde yarattığı gerçeklik üstün tutularak yer ve zaman soyut bir düzleme taşınır. Çeşitli yöntemler kullanılarak bilinçaltının ön plana çıkarılması sağlanır.

3. 3. Durak Tekniği (Stationentechnik)

Ekspresyonist tiyatro anlayışının dramatik biçimi olarak görülen “Stationendrama” da, seyirci baştan sona kurgulanmış bir olay örgüsü yerine oyunun merkezinde duran ana kişinin kaderini takip eden düzensiz sahneler izler. Durak tekniğiyle, oyunun ilerleyişi artık psikolojik olarak temellendirilmiş ve motive edilmiş anlaşılır eylem adımları dizisiyle değil de esnek veya hiç bağlantısı olmayan, genellikle ‘duraklar ve resimler’ gibi özerk eylem parçacıkları dizisiyle sunulur. Söz konusu teknikle yazılmış oyunların çoğunda genellikle oyunun merkezinde tek bir kişi yer alır. Bu kişi içinde yaşadığı çevreden izole edilmiş bir vaziyettedir. Fakat yine de “değişmeye” olan inancından ve yeteneklerinden asla vazgeçmez. Strindberg de düş ile gerçekliği birbirine karıştırarak metne aktarmada bu tekniğe başvurur. Özellikle *Nach Damaskus* (Şam’a doğru) adlı oyun üçlemesinde bu tekniği geliştirerek ekspresyonist tiyatroya öncü eserler kazandırdığı söylenebilir (Fähnders 2010: 172). Durak tekniğe göre yazılmış bir oyunun yapısıyla ilgili Brauneck şu açıklamaları yapar:

(...) oyunun gelişimi psikolojik bir nedensellikten kaynaklanan eylemler zincirine dayanmaz; oyunun gelişimi eylemde bulunan oyun kişisini sürekli yeni olaylara, yeni yargılara sürükleyen her bağımsız oyun bütünlüğü içerisindeki duraklarla sağlanır. Bu sırada, çoğunlukla gerçeklik düzlemleri de değişir. Düş, imge, masal dünyası ve somut gerçeklik son derece karmaşık, ancak eylemde bulunan kişilerin yaşantılarında söz konusu olabilecek bir oyun dünyası oluştururlar. Duraklar birbirini zamansal ardışıklık ilkesine göre izlemezler, kolayca yer değiştirebilirler; geçmiş, şimdi ve gelecek iç içedir. (Brauneck 1982: 206)

Yukarıda sözü edilen karakteristik özelliklere sahip oyunda peş peşe sıralanmış olaylar dizisinde herhangi bir nedensellik belirten bağ yoktur. Oyunun merkezinde bulunan baş figürün kendi bakış açısına göre şekillenmiş ve mantığa uygun olmayan şekilde süre gelen olaylar zinciri dikkat çeker. Görüldüğü üzere klasik dramın yapısıyla çelişen bu oyun tekniğinde, “perdelere bölünme yerine, sayıca kısıtlanmamış anlatım durakları seçilmiştir. Bunlar aynen düşlerde olduğu gibi belli bir kronoloji ya da süreklilik içermeyen sıçramalı bir akış içindedir.” (Candan 2003: 71). Rüya, imge, masal dünyası ve gerçek gerçeklik kusursuz bir şekilde yan yana gelerek son derece karmaşık bir oyun dünyası oluşturur. Duraklar sürekli bir zaman akışını takip etmez ve kolaylıkla yer değiştirebilme potansiyeline sahiptirler. Geçmiş, şimdi ve gelecek iç içe olduğundan ayırt edilmesi olanaksızdır. Tüm bu sözü edilenlerden sonra ekspresyonist tiyatroyun durak oyunu modelinin olay, yer ve zaman birlikteliğine dayanan geleneksel tiyatro anlayışının kalıplarını ters yüz ettiği söylenebilir. Öte yandan bu durum baş figürü olayın merkezine yerleştirerek 19. yüzyıldan beri kesintiye uğrayan tiyatroyun iletişim sorunsalına yeni bir boyut kazanır. Doğadaki gerçekliği olduğu gibi tasvir etmekten yana olan natüralist

oyunların aksine durak oyunları bu betimleme anlayışından kendilerini alı koyarlar. Salt gerçeklik ve betimleme yerini dışavurumcu ‘yeni insana’ dönüşümü gösterilen kahramanın bildirisine, vereceği mesaja bırakır (Fähnders 2010: 173).

3.4. Yer ve Zaman

Oyunculardaki olay dizisinin neden sonuç ilişkisine dayalı yapısının ters yüz edilmesiyle birlikte yer ve zaman ilkesinde de kırılmalar baş gösterir. Oyunda gecen olaylar sıçramalı bir akış içinde, zamansal bir kronolojik sıralamaya tabi tutulmadan verilir. Öte yandan düş gücünün oyun metnine girmesiyle sıra dışı mekanlar göze çarpar. Ekspresyonist oyunlardaki mekân tanımlamasına Patrice Pavis ise şu şekilde bir açıklama getirir: “Ekspresyonist mekân, parabolik mekânlarla (hapishane, sokak, tımarhane, şehir) karakterize edilir. İdeolojik ve estetik bilinci derinden sarsan bir krize tanıklık eder.” (Pavis 1998: 361) Dolayısıyla akımın önde gelen yazarların ideolojik anlamları olan mekanlara ve estetik bilinçlenmeye büyük önem verdiğini söylemek yerinde bir ifade olacaktır.

3.5. Oyun Kişileri

Ekspresyonist oyunlarda tek bir ana figür vardır. Tüm gerçekleşen olaylar onun gözünden anlatılır. Söz konusu baş kişinin oyunun başından sonuna kadar acı çektiğine şahit olunur. O tüm gücüyle var olan yozlaşmış düzene başkaldırır. Çevresindeki tüm insanların tepkilerine ve duyarsızlığına rağmen tek başına mücadelesini sürdürür. Oyunun sonunda ise kaybederek yenilgiye uğrar. İdealleri uğruna savaşmış can verenler ise ekspresyonist oyunlarda yüceltilir. Şener ekspresyonist eserlerdeki ana figürü *Baş Oyun Kişisinin Daha İyi Bir Dünya Ülküsüne Kurban Edilmesi* (Şener 2006: 252) başlığı altında tanımlayarak şu şekilde bir değerlendirme yapar:

Oyunun tek önemli kişisi vardır. Olaylar onun bakış açısından verilir. Bu baş oyun kişisi, maddesel değerlere düşkünlüğün, yalanın, kötülüğün kurbanı olur. Aynı zamanda gelecek mutlu günler için bir adak kurbanı değeri taşır. Dışavurumcu tiyatrodaki oyun kişileri karakter boyutları içinde ele alınmamışlar, tipik birkaç çizgi ile belirtilmişlerdir. Bu tipler iletilmek istenen görüşle ilgili olarak bireysel, ya da toplumsal bir özelliği simgelerler; soyut ve kavramsal tiplerdir. (Şener 2006: 252)

Oyunun merkezinde yer alan baş oyun kişinin idealleri uğruna can veren bir kimseyi temsil ettiği hiç kuşkusuz aşıkardır. Daha iyi bir dünya kurma hayaliyle yaşar. Diğer oyun kişileri ise belli bir düşüncüyü, kurumları ve toplumsal sınıfları temsil eden tipler olarak karşımıza çıkarlar. Oyun metinlerinde kendine has özellikleriyle yer almazlar. Dolayısıyla karakter olarak nitelendirmemiz mümkün değildir. Söz konusu kişiler ise genel itibarıyla isimleri olmadan metinlerde var olur. İçinde bulunduğu toplumsal sınıfın özelliklerini taşıyan tipik bireylerdir.

3.6. Dil ve Üslup

Ekspresyonist oyunlarda kullanılan dil ve üslup için metaforik ve çağrışımsal bir anlatım tarzının benimsendiği söylenebilir. Özellikle metaforların oldukça yaygın bir biçimde kullanıldığı göze çarpar. Genel olarak gerçeklikle, açıklanabilirlikle veya mantıkla hiçbir bağlantının olmadığı bir dil ve anlatım söz konusudur. Oyunlar düşünce ögesini ön plana çıkarmayı amaçladığı için baş kişinin oyunun temel düşüncesi üzerine vermek istediği mesajlar çoğunlukla uzun monologlar eşliğinde karşımıza çıkar. Ekspresyonistler monologları kişilerin iç dünyasının doğrudan bir yansıması olarak görürler ve bu sebepten ötürü ağırlıklı olarak kullanmaya özen gösterirler. Diyaloglara baktığımızda ise “telgraf konuşmalarını hatırlatacak biçimde kısa, kesik, montajlanmıştır, sessizlikler en az sözler kadar önemlidir.” (Çakmak 2015: 37) Dolayısıyla kullanılan dilin diğer dönemlerden oldukça farklı olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle bu yöntem bilinçaltının karmaşık dünyasını yansıtmada büyük rol oynar.

3.7. Karşıt Ögeler

Karşıtlık ilkesi, ekspresyonist oyunların yazımı ve sahnelenme aşamalarının her birinde karşımıza çıkarak büyük bir coşku yaratır. Daha önce bahsettiğimiz dil ve üslup özelliklerinde de bu ilkeye çokça başvurulduğu ortadadır. Oyunlardaki baş kişinin bitmek bilmeyen monologları ve diyaloglarda geçen kısa kısa ifadeler ile telegrafik konuşmalar zaten bu tezatlığı bize görünür kılmaktadır. Dolayısıyla oyun metninin karşıtlıklar ilkesine dayanan bir yapısının olduğunu açık bir şekilde ifade edebiliriz. Öte yandan Şener, ekspresyonist oyunlardaki karşıt ögelerin neler olduğuna ve ne amaçla kullanıldığına şu sözlerle dikkat çeker:

Sözde, görüntüde, anlamda karşıtlıklardan yararlanılarak heyecansal etki sağlanmıştır. Gerçek ile fantazi, Tanrısal olanla dünyadaki vahşet, lirizm ile pornografi, kısa anlatım ile uzun monolog, düzyazı ile koşuklu yazı yan yana getirilir. Karşıt ögeler sık sık birbiri ile yer değiştirir. Sahneler ve sahnelerdeki küçük birimler ivedi olarak değişmekte, bu devrimle karşıtlık daha çarpıcı olmaktadır. Karşıtlık, devinim, ivedilik, dünyanın anarşik durumunu sergiler. (Şener 2006: 252)

Şener’in yorumlarından hareketle ekspresyonist oyunlarda karşıtlıklardan büyük ölçüde yararlanıldığını dile getirebiliriz. Kullanılan dilde, sahnelemede ve işlenen temada karşıt ögeler iç içe bulunur. Tüm bunlarla içinde yaşanan dünyanın kaos halini yansıtmaya çalışılır.

4. Ekspresyonist Bir Oyun Örneği: Wolfgang Borchert ve *Draußen vor der Tür*

4.1. Oyunun İçeriği

Savaş bittikten sonra evine dönen Beckmann, zihinsel ve fiziksel yönden kendini yaralı hisseder. Yaşadığı acılara son vermek ve huzurla uyuyabilmek için Elbe nehrine atlamayı düşünür. Elbe nehri ise onun canını almak istemez, yeniden hayata tutunabilmesi için onu

kıyıya geri püskürtür. Beckmann, geride bıraktıklarıyla yüzleşmek adına ilk eşini görmeye gider. Eşinin başka bir adamla yaşadığını ve küçük kızının öldüğünü öğrenince kahrolur. Gece vakti nehrin kıyısında otururken bir kızla karşılaşır. Beckmann'ı ıslak ve üşümüş halde görünce evine davet eder. Birlikte kızın evine giderler. Eve vardıklarında kız Beckmann'ın gaz maskesi gözlüğünü görünce onunla önce alay eder. Sonra ona kocasının Stalingrad'ta üç yıldan beri kayıp olduğundan, yaşayıp yaşamadığını bilmediğinden, açlıktan ve soğuktan donarak ölmüş olabileceğinden bahseder. Beckmann'a kocasının kıyafetlerinden verir. O anda tek ayaklı adam yani kızın kocası içeri girer ve kız çığlık atar. Tek ayaklı adam eşinin yanında başkasını görünce öfkelenir. Beckmann hemen dışarıya çıkar. Daha sonra eski komutanı Binbaşı'nın evine gider. Binbaşı, Beckmann'a akşam yemeği vaktinde kendisini neden rahatsız ettiğini sorar. Beckmann, savaşta ölen arkadaşlarının sorumluluğunu artık üzerinde taşıyamadığını, geceleri uyuyamadığını, artık dayanacak gücünün kalmadığını ona anlatır. Binbaşı ise kendini yaşananlardan hiçbir şekilde sorumlu tutmaz. Beckmann'a ise harp karşısında aklının karıştığını, boş yere telaşlandığını söyler. Beckmann, Binbaşı'ya geceleri gördüğü bir kabustan bahseder ve kendisine verdiği sorumlulukları hatırlatır. Ancak Binbaşı onu yine anlamak istemez. Aniden ışıklar söner, Beckmann bir şişe içki ve biraz ekmek alıp evden çıkar. Aşk kapısı ve sorumluluk kapısı kapandığından Beckmann, bu defa iş arar. Bir kabare direktörüyle tanışır. Kabare direktörü önce onu reddeder. Sahneye acemi birinin çıkmasını doğru bulmaz. Sonra Beckmann ona hayatının savaş meydanlarında geçtiğini, açlıkla soğukla savaştığından bahseder. Bunun üzerine kabare direktörü ona bir fırsat verir. Beckmann, savaş yıllarından kalma bir şarkı söyler. Direktör, şarkıyı çok karamsar bulur ve seyircilerin sahnede umut vaat eden şeyleri izlemek istediğini belirtir. Beckmann, yönetmenin söylediği sözleri yanlış bulur ve hemen tiyatroyu terk eder. Beckmann yaşadıklarını Öteki ile tartışır. Ona ebeveynlerinin evine gitmesini önerir. Kapıyı Bayan Kramer açar. Yaşlı kadın, ona ailesinin gazla intihar ettiğini söyler. Böylece ısınabileceği ve yiyecek bir şeyler bulabileceği son kapıda kapanır. Oyunun sonunda ona en başından beri cesaret veren "öteki" de ortadan kaybolur. Beckmann soruları, anıları, kâbusları ve sorumluluklarıyla "kapıların dışında" yapayalnız kalır.

4.2. Oyunun Analizi

Oyun, 1946 yılında yıkım edebiyatının temsilcilerinden, Nasyonal Sosyalizm ve savaş karşıtı fikirleri olan Wolfgang Borchert tarafından oldukça kısa bir zaman diliminde yazılmıştır. Yazar, İkinci Dünya Savaşı sonrasında Almanya'nın Hamburg kentine, memleketine geri dönen bir askerin bedeninde ve ruhunda taşıdığı savaş izleriyle yaşamını sürdürebilmek veya yaşamından vazgeçmek arasındaki gelgitlerini, iç çatışmalarını dışavurumcu bir dil ve anlatımla gözler önüne serer. Bir taraftan da iktidar güçlerin ve savaş sonrası duruma duyarsız kalan halkın eleştirisi yapılır. Savaşın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan ve toplumu savaşa sürükleyen durumları, savaş sonrası toplumda oluşan psikolojiyi, savaş gerçekliğini birebir yaşamış ve evine döndüğünde bu yükü hala omuzlarında taşıyan bir askerin iç dünyasını irdeleyerek sunar yazar ve

oyununu “hiçbir tiyatronun oynamak, hiçbir seyircinin görmek istemediği oyun” (Borchert 2017: 5) olarak tanımlar.

Oyun metninin dramatik formuna baktığımızda ise, tek ana karakter Beckmann ile bağlantılı temalar üzerine kurulmuş beş sahneden oluşan bir durak oyunuyla karşılaşırız. Gece vakti Elbe nehri kıyısında gerçekleşen olay örgüsünden önce üç metin pasajı dikkat çeker. Bunlar, İzleyiciyi veya Okuyucuyu savaş sonrası Almanya'ya götüren önsöz, Tanrı ile ölüm arasındaki diyalogun başlangıcı ve Beckmann'ın Elbe ile konuşma rüyasıdır. Kitabın önsözünde geçen şu cümleler ise adeta oyunun içeriğini özetler niteliktedir:

Bir adam Almanya'ya geliyor. Uzun zaman yad ellerde kalmıştı, bu adam. Çok zaman. Belki haddinden fazla. Adam giderken başka idi, dönüşünde bambaşka... İçiyse de öyle. Adam bin şu kadar gün soğuklarda, ayazda, kapıların dışında bekledi. Para yerine dizkapağını verdi de içeriye öyle girebildi. Bin şu kadar gece soğuklarda, ayazda, dışarılarda bekledi, işte en sonunda yerine yurduna dönebildi. Bir Adam Almanya'ya geliyor. Geliyor, yaman bir film seyrediyor. Oyun sürüp giderken sık sık kolunu çimdiklemesi gerek; çünkü uyanık mı, yoksa rüya mı görmekte, bilmiyor. Ama sonra sağında solunda daha bunca insanın aynı filmi yaşadıklarını görüyor. Demek gerçek, diye düşünüyor, ne çare, gerçek! Evet, sonunda karnı aç, ayakları üşümüş, kendini tekrar sokakta bulunca bunun pek orta malı, pek beylik bir film olduğunu anlıyor. Almanya'ya dönen bir adamın, onlardan birinin hikâyesi. Adam, onlardan biri; onlar yurtlarına dönerler, ama evleri barkları kalmamış ki yurtlarına kavuşsunlar. Artık onların yerleri kapıların dışıdır. Onların Almanya'sı dışarıdır, gece vakti yağmurda sokak. Budur onların Almanya'sı. (Borchert 2017: 26)

Bu cümlelerle yazar bizi savaş sonrası Almanya'nın içinde bulunduğu acı durumla yüzleştirir. 1940'lı yıllar açlığın, soğğun, hastalığın, esaretin hâkim olduğu, Nazi Almanyası'nın Avrupa'ya kan kusturduğu zamana denk gelir. Nazi Ordusu Rusya'ya doğru ilerlemekte, insanlar birbirlerini öldürmekte, merhametsizlik, insan düşmanlığı, faşizm had safhadadır. Savaşın anlamsızlığını gören yazar, buna dur diyemenin ızdırabı içindedir. Antimilitarist tavır ve düşüncelerinden dolayı tutuklanır. Oyun, savaşların büyük bir yıkıma sebebiyet verdiği yüzyılın içinde kök salmış ve “ölüm” metaforu olarak karşımıza çıkan cenaze servisi müdürünün uzun monoloğuyla açılır. Cenaze Servisi Müdürü, Elbe Nehri'nin kıyısında oturmuş intihar eden insanları uzaktan seyreder:

CENAZE SERVİSİ MÜDÜRÜ: (Birkaç kere yüksek sesle geçirir.) Hıkk! Hıkk! Tıpkı... Hıkk! Tıpkı sinekler gibi, sapır sapır. Aha, işte biri. İskelede. Üniformalı da galiba. Evet, sırtında eski bir asker kaputu. Başında kasket yok. Saçları kısa, fırça gibi. Suya da oldukça yakın duruyor. Neredeyse suya girmiş. Bunda bir iş var...Hıkk! Vay! Gitti. Suya atladı. Suya pek yakındı zaten. Güme gitti. Şimdi yerinde yeller esiyor. Hıkk! Birisi ölüyor. Sonra? Sonrası hiç. Rüzgâr yine eser. Elbe yine durmadan bir şeyler geveler...Hıkk! Birisi öldü. Sonra? Sonrası hiç! Yalnız halka halka birkaç dalga, onun az önce orada olduğunu ispat eder. Ama bu dalgalar da silinip gitmiştir çarçabuk. Dalgalar geçip gittikten sonra o adam da unutulur, sanki hiç yaşamamış gibi, iz bırakmadan geçer gider. Aaa, birisi ağlıyor. Garip şey! İhtiyar bir adam durmuş, ağlıyor. İyi akşamlar! (Borchert 2017: 17-18)

Yukarıda geçen Cenaze Servisi Müdürünün konuşmalarında birçok metaforik öge göze çarpar. Cenaze Servisi Müdürünün sürekli geçirerek konuşması aslında bir nevi savaşta ölen insanları bize çağırıştırır. İnsanlar hayatını kaybettikçe ölümlerin sayısı gitgide artmış

ve her yeri ölüm kaplamıştır. Cenaze Servisi Müdürünün “tıpkı sinekler gibi” derken kastettiği, sinekler kadar ölümlerin olduğudur. Yaşlı adam ise Tanrı’yı sembolize eder. Cenaze Servisi Müdürü’nün Beckmann’ın Elbe nehrine atladığını gördüğü anda verdiği tepkilerden ölümün artık kabullenilmiş bir olgu olduğu anlaşılır. Yazar, toplumun gerçeğini yansıttığı için toplumun bakış açısından insanın hayatına biçilen değeri göstermeye çalışır. Savaş bittikten sonra insanların artık yaşamaya olan inançları kalmamıştır. Onları hayata bağlayan sebepler tek tek anlamını yitirmiştir. Tanrı’ya olan inancın yerini artık ölümün aldığı fark edilir. İnsanlar artık ölüme inanır ve onda bir tür özgürlük bulur. Bu bağlamda savaş sonrasında toplumdaki bireylerin, artık hayattan ve tanrıdan umudunu kestiği, tercihlerini ölümden yana kullandıkları söylenebilir. Beckmann da gideceği bir yerinin artık olmadığını düşünerek kendini suya atmak ister:

ELBE: “...Azizim, aç kalan herkes kendini suda boğmaya kalkışsaydı bu biçare dünya kel bir hamal kafası gibi çıplak kalırdı, dazlak ve pırıl pırıl. Yağma yok delikanlı! Bu kaçamak ağızları yutmam ben. Bana sökmez bu ağızlar. Sana bir güzel sopa çekmeli yavrucuğum, evet! İstersen altı sene askerlik etmiş ol! Bu işi herkes yaptı. Topallayan bir taraf mı ararsın çok, hepsinde. Yatağında başkası yatıyorsa sen de kendine başka yatak ara! O biçare ve azıcık hayatını istemem ben. Sen benim için nesin ki, yavrum? Bir ninenin sözü kulağına küpe olsun: Hele önce yaşa! Önce çiğnen bakalım! Sen de çiğne! Hele burnunun ucuna kadar, şuraya kadar dol, ensende boza pişsin hele, yüreğin yüzükoyun yerlerde sürünsün bir. (Borchert 2017: 33)

Oyunun başkahramanı Beckmann, yaşadıklarına artık katlanamadığı için ölüm ve yaşam arasında sıkışmış vaziyette giderek artan can çekişmeleriyle Elbe Nehri kıyısında intihara kalkışır. Elbe nehri, insanın artık katlanamadığı bir hayattan kurtuluşu sembolize eder. “Elbe nehri, II. Dünya Savaşı’nda Torgau yakınlarındaki Elbe’de bir nokta, ABD ve Sovyet ordularının buluşma yeri idi. Savaşın sona ermesinden 1990’a kadar nehir Doğu ile Batı Almanya arasındaki sınırın bir parçasını oluşturuyordu.” (<https://dunyanehirleri.com/elbe-nehri/>, 2022) Bu bağlamda yazar, bu nehre savaş yıllarında birçok kişinin gelerek canına kıymak istediğini duyumsatmak ister bize. Oyunun rüya sahnesinden alınan yukarıdaki kesitte, Elbe nehrine insana ait özellikler verilerek bir kişileştirme yapıldığı görülür. Ayrıca oyun boyunca nehrin yaşamda düş ve gerçek arasında bir köprü görevi üstlendiği söylenebilir. Elbe nehrinden uzaklaştığında Beckmann, “Öteki”yle karşılaşır yani ‘evet’ diyen tarafıyla. Öteki, onu ölümden vazgeçirmeye çalışır:

ÖTEKİ: Benden kurtulamazsın. Benim binlerce çehrem var. Ben herkesin tanıdığı sesim. Ben her zaman var olan ötekiyim. Öteki, cevap veren. Sen ağlarken gülen. Sen yorgunken dürten. Dürten, gizli kalan, bir vicdan gibi tedirgin edim ben. Kötüde iyiyi, en koyu karanlıklarda lambayı gören iyimserim ben. İnanan, gülen, sevenim ben! Topallayarak da olsa yürüyüp gidenim ben. Sen hayır derken ben evet diyenim ben! Ben evet diyenim! Ben... (Borchert 2017: 33)

Öteki, Beckmann’ın yaşadığı tüm acılara ve kaybettiklerine rağmen savaşı ve savaşın yıkımlarını artık kabullenmiş tarafını bize çağırır. Savaşın alt üst ettiği yaşamı görmezden gelerek her şeye rağmen içindeki yaşama umudunu kaybetmemesi gerektiğini ona sürekli hatırlatır. Beckmann’ın sabrının tükendiği her anda karşısına çıkıp onu başka kapılara götürerek yaşamaya ikna etmeye çalışır. Aslında “Öteki” savaşta ölenleri,

savaşın toplumsal hayattaki yıkımlarını, yıkılan şehirleri gördükçe içimizi kaplayan o derin üzüntüyle başa çıkmanın yollarını arar. Öteki, Beckmann'dan farklı düşünceler içerisindedir her zaman. Aynı bedende iki farklı ruhun çırpınışlarına kulak misafiri oluruz adeta. Bir yanı hayata tutunmaya çalışırken, diğer yanı yaşamaya tahammülü kalmadığından canına kıymak ister:

BECKMANN (Heyecanlı olmaktan çok, duyarsız): Bu ismi söyleme. Ben artık Beckmann olmak istemiyorum. Benim artık adım yok. Bir insanın bulunduğu, tek ayaklı, eh ne çare sadece tek ayaklı bir adamın bulunduğu yerde, ben yaşamaya devam etmeliyim, öyle mi? Beckmann adında bir çavuş, “Onbaşı Bauer, bulunduğunuz noktada sonuna kadar mutlaka dayanacaksınız!” dediği içindir ki, bu adam böyle tek ayaklı. Ben, boyuna, Beckmann, diyen bu tek ayaklının olduğu yerde yaşamaya devam edeyim, öyle mi? O hiç durmadan Beckmann derken, habire Beckmann derken, bu ismi mezar der gibi söylerken; cinayet der gibi, köpek der gibi; bu adam benim adıma kıyamet der gibi, boğuk, tehditli, üzgün söylerken, sen bana “Yaşamaya devam et!” diyorsun ha? Ben dışarda, kapıların dışındayım, yine dışında. Dün gece kapıların dışındaydım. Bugün yine dışında. Ben daima kapıların dışındayım... (Borchert 2017: 49)

Beckmann'ın konuşmalarından yaşadığı iç huzursuzluğu hissedebilmek mümkündür. Bu noktaya gelmiş olmasında etkili olan faktörlerden biri de savaşta emrinde görev yaparken ölen on bir askerin sorumluluğudur. Ona emri veren Binbaşı'nın ise yaşananlardan kendini sorumlu tutmayı vurdumduymaz davranmasını hazmedemez. Üstelik Binbaşı ve ailesinin kendisini hor görmesinden ve kendisiyle alay edercesine konuşmasından büyük rahatsızlık duyar. Yazar burada devletin üst düzey yöneticilerinin sanki hiçbir kötü durum yaşanmamış gibi hayatlarına kaldığı yerden devam etmelerini eleştirir. Beckmann gibi savaştan hem bedensel hem ruhsal yaralarla geri dönen bir askerin yaşadıklarının görmezden gelindiği duyumsatılır. Oyunda düşsel atmosferin yaratıldığı sahnelerden biri de Beckmann'ın Binbaşı'ya anlattığı kâbus dolu rüyasıdır:

BECKMANN: ... Bir adam var, ksilofon çalıyor. Çılgınca bir hava çalıyor. Bir yandan da terliyor adam, çünkü alabildiğine şişman. Çaldığı da muazzam bir ksilofon. Çalgı pek muazzam olduğu için adam her vuruşta, ksilofonun önünde sağa sola uçuyor. Bir taraftan da terliyor, çünkü cidden pek şişman. Terliyor, ama terlediği ter değil, işin tuhaf tarafı da bu ya! Adam kan terliyor, duman duman kan. Ve kan geniş ve kırmızı iki şerit halinde pantolonunun sağından ve solundan aşağı akıyor, bu haliyle adam uzaktan bir general gibidir. Bir general gibi! Şişman, kanlı canlı bir general. Harplere girmiş çıkmış yaşlı bir general olsa gerek, çünkü iki kolu da yok. Evet, uzun, ince takma kollarla çalıyor; el bombası sapına benzeyen, maden halkalı, tahta kollarla. Pek garip bir çalgıci olsa gerek bu general, çünkü muazzam çalgısının çubukları asla tahtadan değil. Hayır, inanın bana, Binbaşım, inanın bana; çubuklar kemikten. İnanın bu sözüme, Binbaşım, kemikten! (Borchert 2017: 56-57)

Beckmann rüyasında “ölüm” metaforuyla ilişkilendirebileceğimiz şişman bir adamın insan kemiklerinden oluşan bir ksilofonda askeri bir marş çaldığından söz eder. Beckmann'ın bilinçaltının yansıtılmaya çalışıldığı bu sahnede grotesk anlatım biçiminin kullanıldığı göze çarpar. Yazar burada birbirine karşıt durumları bir araya getirerek bir uyumsuzluk yaratmaya çalışır. Dolayısıyla mantığa ters düşen durumlar söz konusudur. Kan terlemek, ksilofonun çubuklarının insan kemiğinden oluşması...vb gibi ifadeler buna örnek gösterilebilir. Ayrıca grotesk anlatımın karakteristik özelliklerinden aşırıya kaçma ve abartma ilkesine başvurulduğu görülür. Oyunda Kabare Direktörüyle Beckmann

arasında geçen bir konuşmada ise savaştan dönen insanların iş bulma konusunda yaşadığı sıkıntılara gönderme yapılır. Kabare direktörü de tıpkı Binbaşı gibi toplumda yaşanan savaş gerçeğine kayıtsız kalan kesimi temsil eder. Özellikle Beckmann'ın gösterisinde savaş ve sonrasında tüm yaşananları sahnede gerçekçi, acımasız ve duygusal bir katılıkla işlemesini güldürüden yoksun bulur:

DİREKTÖR: (Bir tedirginlik duymaya başlar.) Eğlendirici mi? Ne gezer! Seyircilerin kahkahaları boğazlarında donar kalır, azizim. Sizi gördüler mi hepsinin ensesi, buz gibi bir dehşetle taş kesilir. Mezarından kalkan bir hortlak karşısında duydukları buz gibi dehşet, onların içinde yükseldikçe yükselir. Millet, aslında, sanattan kam almak, yüksek duygulara ermek, vecde gelmek istiyor; ıslak, soğuk hortlaklar görmek değil. Hayır, biz sizi sahneye bu şekilde bırakamayız. Seyircilerin karşısında biraz daha dahice, daha üstün, daha neşeli olmamız gerekir. (Borchert 2017: 69-70)

Hiç kimsenin sahnede gerçekleri görmek istemediğini belirten Direktör, Beckmann'ın sahne gösterisini eleştirir. Daha önce onun kılık kıyafetiyle ve taktığı gaz maskesi gözlüğüyle alay etmesi, bizlere savaş sonrası toplumun yaşananları çabuk unuttuğunu gösterir. Beckmann gibi insanları artık kimsenin umursamadığı, onları yok saydığı anlatılmak istenir. Beckmann bu kapıda da umduğunu bulamayarak hayal kırıklığına uğrar. Savaşın alt üst edemeyeceğine inandığı son kapı olan doğduğu eve gelir. Evlerine yerleşen Bayan Kramer'den ebeveynlerinin savaş sonrası uygulanan denazifikasyon sebebiyle intihar ettiğini öğrenir. Bayan Kramer olup biteni oldukça duygusuz ve katı yürekli bir şekilde Beckmann'a anlatır:

BAYAN KRAMER (Senlibenli, savruk, kabaca duygulu): Hiç de böyle komik evlat görmedim, siz tipsiniz tip! Ala, geçelim bunları. Üç yıl Sibiry'a da kalmak da hani kolay değil. İnsanın aklının freni bozulur, dizlerinin bağı çözülürse şaşılmaz doğrusu. İhtiyar Beckmann'lar daha fazla dayanamadılar, yaa!... Biraz fazlaca taşkındı, o sizin ihtiyar. Nazilerin emrinde kendini fazla harcadı. Ne çare, o haki üniforma devri geçince sizin peder beyi jurnal ettiler. Yahudiler yüzünden. Çünkü Yahudilere karşı biraz aşırı gidilmişti. O da niçin çenesini tutamadı sanki. İhtiyar Beckmann da hani pek taşkındı doğrusu. Eh, o haki üniformalı delikanlılar devri geçince de onu şöyle bir yokladılar. Baktılar ki çürük, Allah için, tamamen çürük...

BECKMANN: Ne yaptılar dediniz? Kendi kendilerini...

BAYAN KRAMER (Kaba olmaktan çok, iyi kalpli): Nazilikten temizlediler. Biz böyle deriz, bilmiyormusunuz? Bu bir deyim kendi aramızda. Evet, sizin ihtiyarlarda artık yaşama isteği kalmamıştı. Bir sabah onları; kaskatı, morarmış, mutfakta buldular. Bizimki, olur aptallık değil, dedi, bu havagazıyla biz tam bir ay yemek pişirebilirdik. (Borchert 2017: 83-84)

Oyunda Bayan Kramer insanlığını yitirmiş savaş yağmacısı bir kadın olarak karşımıza çıkar. Savaş sonrası duruma duyarsız kalan kesimi temsil eden bir diğer yan kişidir. Özellikle Beckmann'ın ailesinin gazla intihar etme olayında sarf ettiği sözlerden, onun sadece kendi çıkarını düşünen, etrafta olup bitenleri umursamayan, ölümlerin yasını tutmak yerine normal hayatını yaşamaya kaldığı yerden devam eden bir kişiliğe sahip olduğu anlaşılır. Bayan Kramer'in ölümlerin yasını tutmak yerine harcanan gazla bir ay yemek pişirebileceklerinden bahsetmesiyle, savaş sonrası toplumda yaşanan açlık ve sefalet anlatılmak istenir. İnsanların temel ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma geldikleri görülür.

İçinde buldukları ortam onları bencil davranmaya iter. Tüm bu olumsuzluklara rağmen Beckmann'ın iyimser yanı Öteki, yeniden ortaya çıkarak ona yaşama umudu verir:

ÖTEKİ: Hayata sen de katıl. Hayat canlıdır, Beckmann. Sen de canlan!

BECKMANN: Dinle bak hayat nedir:

1. Perde: Gökyüzü kurşun renginde. Canınızı yakarlar.

2. Perde: Gökyüzü kurşun renginde. Tekrar canınız yanar.

3. Perde: Hava kararır, yağmur başlar.

4. Perde: Karanlık çoğalır. Bir kapı görülür.

5. Perde: Gece, koyu gece, kapı kapalı. Dışarıdasınız. Kapının dışında. Elbe kıyısındasınız; Seine Nehri, Volga, Mississippi kıyısında. Boyuna düşünüyorsunuz, soğuktan donmuş, aç ve müthiş yorgun. Derken birdenbire cump diye bir ses duyulur. Suda küçük, şirin halkalar peyda olur. Sonra perde hışırtıyla kapanır. Balıklar, solucanlar sessiz bir alkış ziyafeti çekerler. İşte hayat! Ancak bir hiç, değil mi? Ben, ben artık yokum bu oyunda. Esneyişlerim dünyalar kadar geniş!

ÖTEKİ: Uyuma, Beckmann! Yoluna devam etmelisin. (Borchert 2017: 90)

Öteki'nin umut vadeden konuşmalarına artık inancının kalmadığını görürüz Beckmann'ın. Hayat ona acı yüzünü sert bir şekilde göstermiştir. İçinde yaşadığı dünyada kendini yapayalnız ve çaresiz hisseder. Gökyüzüne bakmak bile içini ferahlatmaz. İçinde kendini iyi hissettirecek hiçbir güzel duygu kalmamıştır. Yaşadığı tüm olumsuzluklar ve kayıplar onu yıpratarak ayakta kalma gücünü elinden almış ve yorgun düşmüştür. Artık uğruna mücadele edeceği hiçbir şeyi ve hiç kimsesi kalmamıştır. Tüm bu düşüncelere kapılmışken bir taraftan da içindeki ses olan "Öteki" ile tartışmaya başlar. Son sahnede Beckmann, Elbe nehri kıyısında bütün karakterler ile yüzleşerek onları kendisini öldürmekle suçlar. En sonunda Beckmann'ın olumlu düşünen diğer yanı "Öteki" de onu yalnızlığa mahkûm ederek ortadan kaybolur. Sonunda Beckmann kendisini acı ve kederden kurtarabilecek tek çarenin ölüm olduğunu düşünür ve rüyasında intihar eder. Ancak yalnız kaldığını görünce etrafına şöyle seslenir:

BECKMANN: Sen şimdi neredesin, ey evet diyen? Bana asıl şimdi cevap ver! Sana asıl şimdi ihtiyacım var, ey cevap veren! Nerelerdesin ki? Ansızın yok oluverdin! Neredesin, ey cevap veren, neredesin, ey bana ölümü çok gören? Hani nerede Allah olduğunu söyleyen ihtiyar? Niçin sesin çıkmıyor acaba Cevap versenize! Niçin susuyorsunuz? Niçin? Yok mu bir cevap veren? Kimse cevap vermiyor mu? Kimse, hiç kimse cevap vermiyor mu? (Borchert 2017: 119)

Oyunun sonunda karşımıza çıkan Beckmann'ın en uzun monoloğundan ne kadar karamsar bir ruh hali içerisinde olduğu ve yalnızlığı iliklerine kadar hissettiği anlaşılır. Onun bu son çılgınlıkları, aslında ölümün acı ve kederden bir kurtuluş olmadığını, sadece yalnızlığa giden bir yol olduğunu bizlere gösterir. Savaş bittikten sonra yurduna dönen insanların psikolojisini en iyi yansıtan sahnedir. Beckmann bu son sahnesinde insanların içinde bulunduğu duruma duyarsız kalmasından rahatsızlık duyar ve artık geleceğe umutla bakmanın imkânsız olduğunu düşünür. Bu bağlamda yazarın burada retorik sanatına başvurduğunu söyleyebiliriz. Seyircileri farklı düşünmeye teşvik etmek ve onlara farkındalık kazandırmak adına oyun retorik sorularla bitirilir.

5. Sonuç

Savaştığı cepheden geri dönen bir askerin yaşadığı maddi ve manevi sıkıntıları dile getiren bu yapıtla yazar, esasen savaş sonrası yurduna dönen tüm genç askerlerin sesi olarak onların yaşadığı sorunları gün ışığına çıkarmayı amaçlamıştır. Yapılan teknik ve tematik analizler neticesinde, oyunun ekspresyonist metinlere özgü nitelikler taşıdığı tespit edilmiştir. Her bir bölümde baş karakter Beckmann'ın farklı yan kişilerle diyalogları vardır. Ancak oyunun aynı temel düşünce çerçevesinde geliştiği gözlemlenmiştir. Tüm olayların, kişilerin ve konuşmaların ise bu düşünceye hizmet ettiği saptanmıştır. Oyun savaşın getirdiği travmalar üzerine kuruludur. Oyunun merkezinde Beckmann'ın umutsuzluk, yalnızlık ve çaresizlikle dolu hayat hikayesi yer alır. Bu sebepten ötürü yazar, savaşı ve savaş sonrası hayatın zorluklarını Beckmann'ın gözünden yansıtmaya çalışmıştır. Oyun boyunca başkahramanın gelişimi, başından geçen olaylar ve bu süreçte deneyimlediği olumsuz durumlar anlatılır. Dolayısıyla oyunun bir “Stationendrama” olma özelliği taşıdığı sonucuna varılmıştır.

Oyunda gerçek ile düşün iç içe geçtiği sahnelerin varlığı dikkat çekicidir. Özellikle oyunun beşinci sahnesinde Beckmann ve Binbaşı arasında geçen konuşmalarda Beckmann'ın gördüğü rüyayı gerçek hayatta yaşamış gibi anlattığı anlar, bilinçaltını yansıtmaya görevi üstlenmiştir. Bu bağlamda oyunda rüya sahneleri aracılığıyla Beckmann'ın iç dünyasında saklı olan duygu ve düşünceler ortaya koyulmuştur. Öte yandan yazar yarattığı düşsel atmosferin yanında oyuna gerçek dünyaya özgü olay veya durumları ilave ederek seyirci üzerinde algı etkisi oluşturmaya çalışmıştır. Beckmann'ın Gorodok'taki savaştan ve Rusya'da üç yıl görev yapmak zorunda kaldığından bahsettiği konuşmalar buna örnek teşkil etmektedir. Tüm bunlarla birlikte seyirci düş ve gerçek arasında bırakılarak olan biteni sorgulamaya teşvik edilmiştir.

Yazarın oyununda kullandığı üsluba baktığımızda ise ekspresyonizmin kendine has dil ve anlatımıyla büyük ölçüde benzerlik taşıdığı görülmüştür. Gerçek ve gerçek dışının bir arada sunulduğu söz konusu yapıtta motifler ve sembolik ifadelerle oluşturulmuş oldukça anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Özellikle kitabın başlığını oluşturan “Kapıların Dışında” motifiyle o dönemde savaştan geri dönüp evsiz barksız kalanların yaşadığı yalnızlık ve terk edilmişlik duygusu anlatılmak istenmiştir. Oyunda iletilmek istenen düşünceleri vurgulamak adına çeşitli sembollerin kullanımı da söz konusudur. Örneğin Beckmann'ın sürekli taşıdığı gaz maskesi gözlüğüyle savaşın bıraktığı izleri henüz üzerinden atamamış olmasına göndermede bulunulmuştur. Beckmann'ın dışındaki diğer oyun kişilerinin tasvirine baktığımızda ise mecazi bir anlatım dikkat çeker. Tanrı ve Ölüm kavramlarıyla ilgili kişileştirmeler yapılmıştır. Yazar, Tanrıyı artık kimsenin inanmadığı yaşlı bir adam, Ölümü de cenaze işleriyle meşgul olan Cenaze Levazımatçısı ve oyunun son bölümünde yer alan Çöpçü karakteri olarak kişileştirmiştir. Öteki ise Beckmann'ın “evet diyen” tarafını oluşturan ve hayata iyimser bakış açısıyla yaklaşan bir kişilik olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda oyunda birbirine karşıt durumların yaratılmasıyla ekspresyonist öğelerden karşıtlık ilkesine başvurulduğu tespit edilmiştir. Oyundaki diğer kişilerle ilgili olarak dikkat çekici bir husus ise metinde isimleriyle var olmamalarıdır. Daha çok belli bir toplumsal sınıfı temsil eden tipler olarak oyun metninde

yer aldıkları saptanmıştır. Bunun yanında bazı figürleri tanımlamada metaforik bir dil kullanılarak kendine has isimler kullanılmıştır. Örneğin oyunun gizemli yan kişisi “Tek ayaklı adam” ismiyle oyunda geçmişte yaşanan acıları, korkuları ve sorumlulukları çağrıştırmaya görevi üstlenmiştir.


Kaynakça

- Allkemper, Alo / Eke, Norbert O.** (2016): *Literaturwissenschaft*. 5. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Borchert, Wolfgang** (2017): *Kapıların Dışında*. Behçet Necatigil (Çev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Brauneck, Manfred (Hrsg.)** (1982): *Theater im 20. Jahrhundert: Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Brincken, Jörg von / Enghart, Andreas** (2008): *Einführung in die moderne Theaterwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Burdorf, Dieter / Fassbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hrsg.)** (2007): *Metzler Lexikon Literatur: Begriffe und Definitionen*. 3. Auflage. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Candan, Aysın** (2003): *Yirminci Yüzyılda Öncü Tiyatro*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çakmak, Banu** (2015): “Tiyatroda Ekspresyonizm Akımı ve Leopold Jessner’in Shakespeare Oyunlarına Yönelik Ekspresyonist Sahneleme Çalışmalarından Örnekler”. *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü Dergisi* (19), 31-63.
- Çalışlar, Aziz** (1995): *Tiyatro Ansiklopedisi*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Eke, Norbert O.** (2015): *Das deutsche Drama im Überblick*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fähnders, Walter** (2010): *Avantgarde und Moderne 1890–1933: Lehrbuch Germanistik*. 2. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.
- <https://dunyanehirleri.com/elbe-nehri/>, 06.01.2022. Erişim Tarihi: 08.03.2024.
- Innes, Christopher** (2010): *Avant-Garde Tiyatro*, Aziz Kahraman & Beliz Güçbilmez (Çev.). 2.b. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- İpşiroğlu, Zehra** (2000): *Tiyatroda Devrim*. İstanbul: Mito Boyut Yayınları.
- Lipps, Theodor** (1923): *Ästhetik: Psychologie des Schönen und der Kunst, Erster Teil: Grundlegung der Ästhetik*. Leipzig: Leopold Voss.
- Nutku, Özdemir** (1997): *Dram Sanatı*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Pavis, Patrice** (1998): *Dictionary of the Theatre: Terms, Concepts, and Analysis*. Toronto: University of Toronto Press
- Şener, Sevda** (2006): *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Worringer, Wilhelm** (1985): *Soyutlama ve özdeşleşim*. İsmail Tunalı (Çev.). Remzi Kitabevi.

Gudrun Pausewang'ın *Kâbus* Adlı Kısa Öyküsünde Göç ve Travma

Halime Yeşilyurt , Sivas



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1499738>

Öz

Sebepleri ve sonuçları bakımından çok boyutlu özellikler gösteren göç olgusunun insan ruh sağlığı üzerindeki etkileri de çeşitlilik göstermektedir. Tarih boyunca insanların çeşitli nedenler yüzünden yaşadıkları yeri terk etmek zorunda kalışları yeni sorunları da beraberinde getirmiştir. Zorunlu göç nedeniyle alışkın oldukları yaşam ve düzenin aniden dışına itilen ve özellikle çocuk yaşlarda göçü deneyimlemek zorunda kalan insanlar travmalar yaşayabilmekte ve bunlarla başa çıkabilmek için farkında olmadan bazı savunma mekanizmaları geliştirmektedir.

Kişinin iç dünyasına dair çeşitli ipuçları veren rüyalar bu noktada hem birer yol gösterici hem de ruh sağlığını korumak açısından kalkan işlevi göstermektedir. Rüyalar sayesinde gerçek hayatta üstesinden gelinemeyen olayların olumsuz etkileri dengelenir. Böylelikle rüyalar, duygu ve düşüncelerin güvenli bir boşalmasını sağlamakta, insan ruhunu korumaktadır. Rüyalarda dengelenemeyen çatışma durumları ise kâbus şeklinde kendini gösterir.

Bu çalışmada, zorunlu göçü henüz çocuk sayılabilecek yaşlarda tecrübe eden Alman yazar Gudrun Pausewang'ın "*Kâbus*" adlı eseri göç ve travma bağlamında doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Göç olgusunun çocuk ruh sağlığı üzerinde meydana getirmiş olduğu yaralar, bir rüya türü olan kâbus kavramı çerçevesinde ele alınmıştır. Bu çalışmanın öncelikli amacı göç ve göçmenlik gibi soyut kavramları çocukların yetişkinlerden nasıl farklı algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını ortaya koymaktır. İkinci temel amaç ise zorunlu göç sürecinde çocuklarda meydana gelen ve bilincin derinliklerine itilen olumsuzlukların farklı travmalara yol açabileceği, bunların da rüyalar yoluyla çeşitli şekillerde tezahür edebileceğini göstermektir.

Anahtar Sözcükler: Rüya, Kâbus, Travma, Göç, Empati.

Abstract

Migration and Trauma in Gudrun Pausewang's Short Story "Nightmare"

The effects of migration, which has multidimensional characteristics in terms of its causes and consequences, on human mental health also vary. Throughout the history, people have had to leave the place they live for various reasons, which have brought with it completely new problems. People who are suddenly pushed out of the life and order they are accustomed to due to forced migration and who have to experience migration, especially at a child age, may experience traumas and unknowingly develop some defense mechanisms to cope with these.

At this point, dreams, which give various clues about the person's inner world, serve as both a guide and a shield to protect mental health. Thanks to dreams, the negative effects of events that cannot be overcome in real life are balanced. Thus, dreams provide a safe release of emotions and thoughts and protect the human soul. Conflict situations that cannot be balanced in dreams manifest themselves as nightmares.

In this study, that is called "Nightmare" by the German writer Gudrun Pausewang, who experienced forced migration at an age that could be considered a child, was examined using the document analysis method in the context of migration and trauma. The wounds caused by the phenomenon of migration on children's mental health are discussed within the framework of the concept of nightmare, which is a type of dream. By addressing immigration and the issue of immigration through a nightmare seen by the child protagonist Tina, the author has shown in what ways people's attitudes and feelings such as prejudice and empathy can be expressed.

Keywords: *Dream, Nightmare, Trauma, Migration, Empathy.*

EXTENDED ABSTRACT

Migration is a concept that affects almost all aspects of human life. Regardless of age group, almost every segment of the society has different experiences due to or on account of migration. Although the positive aspects of migration are examined from time to time in various economic sources, the questioned concept is remembered with negative qualities when considered with its general characteristics. Especially when it comes to forced migrations, it is not possible for people to be satisfied with their migration experience. Almost every forced migration throughout the historical process has caused other problems to arise.

When we look at the studies on the emotional effects of migration on children, it's seen that they focus mostly on the children of the sending country. These studies focus mostly on the emotional and psychological problems experienced by immigrant children. On the other hand, the phenomenon of migration also has different effects on the children of local people. In Gudrun Pausewang's story titled "Nightmare", a different perspective is brought to the phenomenon of migration and the negative effects of migration which expressed from the perspective of Nina, one of the children of the host country. The story, which was analyzed with the document analysis method, was discussed from the first person perspective.

In order to understand the changes and negative effects that occur in children and young people during and after the migration process, it is necessary to consider the process from a broader perspective. Finding a common path and creating a living space for people coming together from different cultural backgrounds is a challenging process, even if it is not impossible. Although the phenomenon of acculturation, which occurs as a result of the interaction of two different cultures, creates from time to time some psychological problems and difficulties for families and children, it supports not only their resistance, but also develops strategies and creative solutions.

In the story, the protagonist Nina has nightmares because she has excessively internalized the situation of immigrants leaving their homes. Nina has internalized the hostile writings against immigrants on the walls she sees every day on her way to school, the negative comments of the people around her about immigrants, and the bullying of immigrant children by other children in the school environment. The effects of these events on her are revealed during her nightmare. It is useful first of all to look at the meanings of the concepts of dream, trauma and nightmare, in order to discuss Nina's nightmare in the context of migration, trauma and children,

Dreams are "important psychological data that reflect the depths and secrets of human life" and if they can be defined and interpreted correctly, they provide data about what people want to be and what they are (İmamoğlu 2023: 21). At this point, it is important to see that the person carries traces from her/his past life and what kind of expectations or hopes she/he has for the future. Events or desired situations that most affected the person in the past are repeated in dreams. Dreams provide a safe release of wishes, desires or problems that have been pushed into the background, suppressed or unresolved. If balance is not achieved during this mental discharge process, nightmares and constantly recurring disturbing dreams occur. Trauma, which means wound in Greek, can be defined as the traces left in the depths of the memory by all kinds of problems encountered in daily life. Traumas are related to the first experiences that people have but cannot understand; At this point, it is natural and common to encounter trauma cases in children and young people who experience migration for the first time.

Every bad experience in human life causes trauma. Trauma occurs when a person consciously or unconsciously experiences deep despair and feels his or her life is threatened. The person may have experienced the events that caused the trauma personally or may have been affected by the experiences of those around her/him. It is possible for people to experience such traumas during periods of forced migration. People have to deal with various problems before, during and after migration. These problems create different effects not only on the people of the sending countries but also on the people of the receiving countries. Being pushed out of society, economic difficulties, inadequate housing conditions, and especially the difficulties experienced by women and children during the migration process are among these problems.

1. Giriş

Göç, insan hayatını neredeyse tüm yönleriyle etkileyen bir kavramdır. Yaş grubu fark etmeksizin toplumun hemen her kesimi göç yüzünden veya göçler vesilesiyle değişik deneyimler yaşamaktadır. Ekonomik anlamda çeşitli kaynaklarda zaman zaman göçün olumlu yönleri incelense de söz konusu kavram genel özellikleriyle ele alındığında olumsuz niteliklerle anılmaktadır. Özellikle zorunlu göçler mevzu bahis olduğunda insanların bu deneyimden memnun kalmaları söz konusu değildir. Tarihsel süreç içerisindeki hemen her zorunlu göç başka sorunların da ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Göç olgusu çok çeşitli nedenlerden kaynaklandığı gibi farklı sonuçlar üreten, sebepleri ve sonuçları iç içe geçmiş bir kavramdır (Şimşek 2018: 16). Göstermiş olduğu çok yönlülük nedeniyle her yaş grubundan insanı farklı açılardan etkilemektedir. Bu bakımdan sadece bireyi değil aynı zamanda toplumu doğal olarak da ulus devletlerden uluslararası örgütlere kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Bu noktada hem göç veren hem de göç alan yerlerde yeni bir toplumsal ilişki biçiminin ortaya çıkması zorunlu hale gelmektedir. Yaş grubu fark etmeksizin her göçmen katıldığı çevrede yeniden bir sosyalleşme sürecine girerek, bireysel ve sosyal hayatını çevreleyen tüm ilişkileri tekrar kurmaktadır (Adıgüzel / Tekgöz 2020: 305). Bu durumda gerek göç veren ülke veya şehirlerin halkını gerekse yeni gelenlerin alışkanlıklarını etkileyen ve değiştiren gelişmeler söz konusudur.

Göç; farklı sosyal, ekonomik ve psikolojik süreçleri içerdiği için göç edenler açısından olduğu kadar göç edilen yerler ve oradaki insanlar açısından da değerlendirilmesi gereken bir olgudur (Günyüz 2022: 156). Göç nedenleri farklı olsa da yaşanan sorunlar benzerlik gösterebilmektedir. İnsanlar göç nedeniyle başka ülkelere gittiklerinde genellikle ekonomik, dilsel, idari ve yasal zorlukların yanı sıra sosyal dışlanma sorunuyla da karşılaşır (Batista / Wiese 2010: 142). Bu nedenle özellikle farklı kültür çevresinden bir araya gelen insanlar için ortak bir yol bulmak ve yaşam alanı oluşturmak zorlaşmaktadır.

Göç kavramı genel itibarıyla ele alındığında yerinden yurdundan edilme, kişinin yerleşik düzeninde değişiklik, korku, belirsizlik, kayıp, bilinmezlik vb. anlamlarını da içermektedir. Bunların dışında da sorun oluşturacak birçok durum vardır. Özellikle göçmen çocuklarda görülen problemler arasında yüksek anksiyete, hiperaktivite ve travma sonrası stres bozuklukları, benlik saygısı ve yaşam doyumunda düşüklük, okul başarısızlığına bağlı nevrotik problemler, madde bağımlılığı, suç ve şiddet eğilimine artış bulunmaktadır (Özdemir / Budak 2017: 212). Küçük yaşta alışkın oldukları yaşam alanlarının dışına çıkmak zorunda kalarak geleceğine dair belirsizlikler yaşayan ve kayıplar veren çocuk veya gençler, yaşamlarının geri kalan bölümünde onlarda travmatik izler bırakacak olan söz konusu kayıplara yetişkinlere kıyasla farklı şekillerde tepkiler verebilmektedir.

Bu çalışma kapsamında cevap aranan iki temel soru şunlar olacaktır:

1. Gudrun Pausewang, henüz çocuk yaşlarda tecrübe etmek zorunda kaldığı göç deneyimi karşısındaki bilinçli tutumunu öyküye yansıtmış mıdır?

2. Göç sonrası çocuklarda meydana gelen travma belirtileri rüyalar yoluyla anlaşılır mı?

2. Gudrun Pausewang'ın Biyografisi ve Yazınsal Eğilimi

Resmi adı Gudrun Wilcke (Kubátová 2016: 11) olan Pausewang'ın 3 Mart 2008'deki 80. doğum günü dolayısıyla Fulda Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu tarafından yayımlanan “*Weg vom Ich- hin zum Wir*” *Gudrun Pausewang*¹ adlı yazıda yazarın biyografik özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır: Ziraat mühendisi bir babanın altı çocuğundan en büyüğüdür. On beş yaşındayken, ikinci dünya savaşında babasını kaybettikten sonra ailesiyle birlikte Batı Almanya'ya kaçmak zorunda kalır. Wiesbaden'da tekrar okula gidip 1947 yılında liseden mezun olan yazar daha sonra öğretmenlik eğitimi alarak ilk ve ortaokullarda ders verir. 1956'dan itibaren Şili ve Venezüella'daki Alman okullarında çalışan Pausewang, bu süreçte tüm Amazon bölgesini görme şansını elde eder ve Ateş Toprakları, Peru, Bolivya, Kolombiya, Meksika, Orta ve Kuzey Amerika'yı gezer. 1963'te Almanya'ya geri dönerek Alman Dili ve Edebiyatı eğitimi alır. 1972'de Almanya'ya kesin dönüş yapan yazar, 1989'da emekli olana kadar öğretmen olarak çalışır. 1998 yılında Frankfurt am Main'daki Johann-Wolfgang von Goethe Üniversitesi'nde “Erich Kästner Jenerasyonunun Unutulmuş Genç Yazarları” başlıklı çalışmasıyla doktorasını tamamlar (Hochschule Fulda 2008: 4).²

Pausewang'ın çocuk ve gençler için yazmış olduğu eserlerde kendi deneyimleri, Güney Amerika'daki açlık, mülteci sorunu ve nükleer tehdit gibi konular göze çarpmaktadır. Dünya barışı ve sosyal adalet konularının yanı sıra Nasyonal Sosyalizm ve üçüncü Reich dönemi, yazarın ele aldığı konulardır (Hochschule Fulda 2008: 5). Pausewang, henüz on yedi yaşındayken Nazi işgalinden dolayı Doğu Bohemya'dan ailesiyle birlikte göç etmek zorunda kalmıştır (Pausewang 1980: 128). Yazarın bizzat kendisi de göçü tam ergenlik döneminde tecrübe ettiği için eserlerinde ele aldığı konular gerçek hayatından izler taşımaktadır.

1972'de Almanya'ya dönünce ilk çocuk kitabı olan *Hinterm Haus der Wassermann*'ı [Evin Arkasındaki Merman], ardından 1978'de ilk tarihsel çocuk ve gençlik kitabı olan *Auf einem langen Weg* [Uzun Bir Yolda] eserleri yayımlanır. Bir yıl sonra 1964'te, kardeşi Siegfried ile birlikte önceden ziyaret etmiş olduğu baba ocağı Rosinkawiese'ye bu defa oğlu ile gider. Annesi Elfriede ile birlikte Rosinkawiese'deki anılarını ve savaş yıllarını üçleme olarak yayımlar. Yetişkinler için ele aldığı bu

¹ Hochschul- und Landesbibliothek "Weg vom Ich - hin zum Wir" Gudrun Pausewang. https://fuldok.hs-fulda.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/130/file/Weg_vom_Ich_Ausstellungsfuehrer.pdf (Erişim: 02.10.2023).

² Gudrun Pausewang'ın biyografisine dair “Weg vom Ich – hin zum Wir” [Benden Bize] isimli kaynaktan alınan bilgiler makale yazarı tarafından çevrilmiştir.

üçlemede Südet Bölgesi'ndeki savaş öncesi, savaş zamanı ve sonrası dönemi otobiyografik bir üslupla işlemiştir (Kelm 2006: 127 vd.).

Stüben'e (2001: 165) göre 1945/46 yıllarında birçok Südet Almanı, özellikle kadınlar ve çocuklar, Bohemya'dan kaçmak zorunda kalmıştır. Pausewang ailesinin altı çocuğu da söz konusu kaçış sürecinde hayatta kalabilmiş olsalar da kamplara götürülen birçok çocuğun ölüm yürüyüşünü, yetersiz gıda sorununu ya da salgın hastalıkları yenemediğinden haberdardırlar. Bu süreçte henüz çocuk sayılabilecek olan yazarın yaşadıkları karşısında kardeşlerine kıyasla oradaki son yıllarını daha bilinçli geçirdiği ve geçmişini eleştirel bir biçimde incelemek için gerekli şartlara sahip olduğu annesi tarafından *Rosinkawiese Alternatives Leben in den zwanziger Jahren* (1983) isimli kitapta dile getirilir (Pausewang 1983: 128). Annesi Elfriede her ne kadar kızının o döneme karşı tutumlarının eleştirel ve bilinçli olduğunu söylese de yazarın o zamanki yaşının çocukluktan ergenliğe geçiş aşamasında olduğu gerçeği de göz ardı edilemez. Bu noktada yaşanan kayıpların çocuk, ergen ve yetişkinlerin psikolojik durumlarında ne gibi etkiler yarattığı detaylı olarak incelenmelidir. Bu çalışmanın öncelikli amacı bu olmadığı için söz konusu durumun başka çalışmalara konu olabileceği gerçeği bir tarafa bırakılarak, Pausewang'ın zorlukların içinden gelen bir yazar olarak yaşadıkları karşısındaki bilinçli tutumun eserlerindeki yansımalarına odaklanılmıştır.

3. *Alptraum* (Kâbus)³ Öyküsüne dair

Gudrun Pausewang'ın *Kâbus* adlı kısa öyküsünde göç ve göçün olumsuz etkileri ev sahibi ülke çocuklarından biri olan Nina'nın bakış açısıyla dile getirilmiştir. Öykü birinci tekil kişi bakış açısıyla ele alınmıştır. Baş figür Nina, evinden ayrılan göçmenlerin durumunu içselleştirdiği için kâbus görmektedir. Nina, her gün okula giderken gördüğü duvarlarda göçmenlere yönelik düşmanca yazıları, çevresindeki insanların göçmenler hakkındaki olumsuz yorumlarını ve okul ortamında göçmen çocukların diğer çocuklar tarafından zorbalığa maruz kalmasını fazlasıyla içselleştirmiştir.⁴ Söz konusu olayların onun üzerindeki etkileri ise gördüğü kâbus sırasında ortaya çıkar.

Öyküde Nina'nın gördüğü kâbusu göç, travma ve çocuk bağlamında ele alabilmek için öncelikle rüya, travma ve kabus kavramlarının içerdiği anlamlara bakmakta fayda vardır.

İmamoğlu'na (2010: 21) göre rüyalar, insan hayatının derinliklerini ve sırlarını yansıtan önemli psikolojik verilerdir ve doğru bir şekilde tanımlanıp yorumlanabilmesi durumunda kişilerin ne olmak istediklerine ve ne olduklarına dair veriler sunmaktadır. Bu noktada, kişinin geçmiş yaşantısından izler taşıdığını ve gelecek için nasıl bir

³ Kâbus göçmenlik yaşamının değişmez yansımalarından biridir. Türk işçi göçmenleri de popüler müzik ürünlerinde Almanya'yı kötü bir rüya olarak değerlendirirler (bkz. Öztürk 2001: 190 vd.)

⁴ Mülteci çocukların akran zorbalığına maruz kalması ile ilgili olarak bkz. Öztürk / Yeşilyurt 2021: 188-199.

beklenti veya umut içinde olduğunu görmek açısından önemlidir. Geçmişte kişiyi en çok etkileyen olaylar veya arzu edilen durumlar rüyalarda yinelenmektedir.

Pössiger'e (1974: 13) göre, Sigmund Freud rüyayı insan ruhunu anlamak için gerekli olan en ideal yol yani "via regia" (Königsweg) kraliyet yolu olarak tabir eder. Freud, ilk başlarda bilinçdışını araştırmanın güvenilir bir yolunu ararken rüyaların genel kişiliğin bir anahtarı olduğunu keşfeder. Ona göre görünüşte anlamsız rüya malzemeleri, rastgele uyarıcı ve algılar etkiliymiş gibi olsa da bir bütün olarak bakıldığında rüyalar asla tesadüf değildir, bilâkis her zaman rüyayı görenin bilgilendirici bireysel ürünüdür.

Rüyaların temel işlevlerinden biri uyanıklık durumunda çözüme ulaştırılamayan sorunlar üzerinde şuurlaltının çalışmasına izin vermesidir. Şuurlaltının söz konusu çalışma zamanı olmasa insanlar ağır zihinsel gerilim ve sorunlar yaşayabilir. Kişilerin zor bir olay yaşadktan veya zor bir zaman geçirdikten sonra yoğun bir şekilde uykuya ihtiyaç duyuyor olması şuurlaltının karşılaştığı sorunla başa çıkması için gerekli bir zaman gereksiniminden kaynaklanır (İmamoğlu 2010: 22). Bu bakımdan rüyalar gerçek hayatta karşılaşmış olduğu sorunu çözmede zorlanan veya yetersiz kalan bireyin zihinsel anlamda kendini daha büyük sorunlardan korumak için farkında olmadan sığındığı ruhsal kuytu bir alandır.

Pössiger'e (1974: 13) göre Freud'dan sonra *Wilhelm Stekel*, *Alfred Adler* ve *Karl Gustav Jung* gibi isimlerin yanı sıra bazı Amerikan ve Rus psikologlar rüyayı çeşitli şekillerde ele alarak incelemişlerdir. Hepsinin de mutabık olduğu nokta ise rüyanın psikolojik yaşantının düzenlenmesinde önemli bir rol oynadığıdır. Rüya, bilinçli veya bilinçsiz istek ve umutların güvenli boşalmasını sağlamakta; bir yandan üstesinden gelinememiş etkileri işlerken diğer yandan da gerilimleri dengeleyip çatışmaları etkisiz hale getirmektedir. Ayrıca sevinç ve korkulara bir çıkış yolu açmakta ve giderek artan fiziksel ve psişik sorun ve tehlikelere de işaret etmektedir. Rüyalarda zihinsel denge sağlanamadığında ise kâbuslar ve sürekli tekrarlanan rüyalar meydana gelmektedir.

Günlük hayatta karşılaşılan ve çözüme ulaştırılamayan her türlü sorun hafızanın derinliklerinde izler bırakır. İnsanın üzüldüğü ya da başa çıkmak istediği her ne var ise uyku esnasında iyi veya kötü rüyalar olarak tezahür eder. Kötü rüyalar olarak nitelendirilen kâbusların görülmesindeki en temel neden ise geçmişte yaşanan kötü olaylar sonrası kişilerde derin izler bırakan travmalardır.

Travma kavramı Yunanca "yara" anlamına gelmektedir (Flory 2017: 11; Kleina 2018: 260). Ruhsal yaralar bırakmasından dolayı insanlar için ciddi psişik sonuçları olabilecek şiddet deneyimlerini içermektedir. Ancak bu travmatik durumlar süre, sıklık ve tetikleyiciye göre farklılık göstermektedir (Flory 2017: 11).

Homer'e (2013: 116 vd.) göre tıpta her türlü kesik ya da yara anlamına gelen travma kavramı psikanalizde genellikle *psişik* bir olaydır. Psişik travma, öznenin dışsal uyarıcıları anlamaya ve onlara hükmetme konusundaki yetersizliklerin karşılaşmasına dayanır. Söz konusu karşılaşmalar öznenin cinsellikle zamanından önce tanışmış olmasından ve olup bitenlere anlam verememesinden ileri gelir. Öznenin anlamlandıramadığı bu olay bilinçdışına itilerek daha sonra yaşamında ortaya çıkacak

şekilde bir yara oluşturur. Erken yaşlarda göç ile karşılaşan çocuk söz konusu durumu yetişkinler gibi idrak edememektedir. Bilinçdışına itilen ve onda yara (travma) oluşturan durum ise kavrayamadığı ya da imgesel bir deneyim yaşadığı ilk sahneyle bağlantılıdır.

Bauman'a (2018: 2) göre travma, insanları derin umutsuzluğa sürükleyen bir olayın hayatı tehdit edici ve yıkıcı boyutlara ulaşması durumunda ortaya çıkar. Kişi bu olayı bizzat kendisi tecrübe etmiş olabileceği gibi ona sadece tanık olmuş da olabilir. Söz konusu olayın derinliği ve etkisi altında savunma sistemleri aşırı derecede zorlanır ve vücut korumasız hale gelerek aktif bir davranış sergileyemez. Mağdurlar sık sık dissosiyasyondan (kişilik bölünmesi) bahsederler. Yaşanılan olaya dayanabilmek ya da onun üstesinden gelebilmek için duyuşsal uyarıların gizlenmesi de söz konusu bölünme halleri arasındadır. Hatta bazen kendi bedeninin dışına çıkma gibi bir duyarsızlaşma da söz konusudur. Bu durumda kişi kendini yaşanılanlar karşısında pasif bir gözlemci gibi hisseder.

Göç, kayıpları ve kazançları beraberinde getirmekte; çocuk veya ergenler yurdundan, yani alışık olduğu yerden başka bir yere gitmek zorunda kaldıklarında içsel ve dışsal karmaşalarını birleştirmektedirler. Anayurtlarından ayrılıp başka bir yere gitmek zorunda kalan ergenler aynı zamanda çocukluklarını da terk etmek zorunda kalmaktadırlar (Volkan 2017: 89 vd.). Söz konusu durum çocuk veya gençlerde yetişkinlerde olduğundan farklı izler bırakmaktadır. Buldukları ortamı terk etmeye veya ondan sonraki sürece yönelik en ufak fikri olmayan küçük yaştaki bireyler yaşanılan belirsizlikler karşısında endişeye kapılır. Yetişkinlere kıyasla gerçekliğin henüz tam olarak farkında olmayacak yaş diliminde olan söz konusu çocuk ve gençler bu durumla başa çıkabilmek için çeşitli başa çıkma mekanizmalarına sığınabilirler. Eserdeki başkahraman Nina ve abisi üzerinden farklı yaş grubundaki çocuk ve ergen gençlerin söz konusu veya benzeri durumlarda verebilecekleri tepkiler gösterilmeye çalışılmıştır.

4. Nina'nın kâbusuna dair

Öykü çocuk figür Nina'nın yakın zamanda gördüğü bir rüyayı anlatmasıyla başlar. Rüyasında etrafındaki siyahi insanların çokluğundan ve orada yaşayan tek beyaz tenlilerin kendisi ve ailesi olduğu gerçeğinden yola çıkarak bir Afrika ülkesinde olduğuna kanaat getiren Nina, aslında böyle bir rüyanın çok da özel bir şey olmayacağını ve anlatmaya bile değmediğini söyler, çünkü sık sık bu tarz rüyalar görmekte; kendini Eskimolar, Kızılderililer ya da Çinliler arasında heyecan verici maceralar yaşarken bulmaktadır (Pausewang 1993: [1]⁵). Nina'nın daha önceki rüyalarının anlatılmaya bile değmeyeceği vurgusu onların önemsizliğinden değil; macera romanları veya çizgi filmleriyle büyüyen hemen her çocuğun o yaşlarda görebileceği türden rüyalar olmasındandır.

⁵ Pausewang, Gudrun (1993). *Der Alptraum. In: Silvia Berthold. Texte dagegen*. Weinheim: Beltz Verlag. Unter: <http://www.hsghrm.musin.de/WordPress/wp-content/uploads/2014/03/Alptraum.pdf>

Nina, rüyasında Almanya'yı terk etme nedenlerini tam olarak bilmiyor gibi görünse de başka bir ülkeden sığınma talep etmek zorunda kalan insanların gerekçelerini az çok sıralamaktadır. “Niçin Almanya'dan kaçmak zorundaydık, bilmiyorum. Savaş? Açlık? İkinci bir Hitler devri? Her neyse kaçıyorduk ve siyahların ülkesinde sığınma talep ediyorduk. Çok net biliyordum ki bizler talep edenlerdik.”⁶ (Pausewang 1993: [1]). Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere Nina, yaşının küçüklüğü nedeniyle yaşananlara her ne kadar anlam veremese de *savaş, açlık* veya *ikinci bir Hitler devri* vurgularıyla söz konusu döneme ve zorluklarına aşina olduğunu göstermektedir.

Göç edilen ülkede her ne kadar mülteci, sığınmacı ya da göçmen olarak anılıp, toplumsal hayatın nispeten dışında kalsalar da ya da içinde buldukları maddi imkânsızlıklar yüzünden kasıtlı veya kasıtsız bir şekilde dışlanmışlık yaşasalar bile söz konusu insanlar aslında geldikleri ülkelerde ekonomik anlamda belirli bir yaşam standardına sahiptirler. Daha iyi bir yaşam umuduyla gelmiş oldukları ya da gelmek zorunda bırakıldıkları ülkelerde içine düştükleri ekonomik darlık, henüz dilini bile ya tam olarak ya da hiç bilmedikleri ülkede çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Öyküde Nina, annesinin postanede pul alırken söz konusu ülkenin paralarına yabancı olduğu için para birimini anlamaya çalıştığı sırada gişe memuru tarafından çocuk gibi azarlanmasından bahsederken aslında kendi ülkesinde her gün gördüğü siyah insanların durumunu net bir şekilde gözler önüne sermektedir. Öykü boyunca gördüğü rüyadaki detaylar Nina'nın bir çocuk olarak, kendi ülkesindeki yabancıların çektikleri sıkıntıları ve belki de yetişkinlerin farkına varmadıkları ya da dikkate değer bulup gözleme isteği bile duymadıkları durumları çocuk masumiyeti ile içselleştirip aktarmaktadır.

Göçmen grupların içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılar aynı zamanda sosyal sorunlara da yol açmaktadır. Yeni girdikleri ortamlarda dışlanmaları⁷ veya hırsızlık potansiyeli yüksek gruplar olarak görülmeleri bunlardan bazılarıdır. “Mağazalara girdiğimizde, sanki kasayı soymaktan ya da en azından gizlice raflardaki çeşitli şeyleri yürütmekten başka bir niyetimiz olmadığı deyim yerindeyse apaçık ortadaymış gibi” (Pausewang 1993 [1]) diyen Nina mültecilere/ göçmenlere yönelik toplumsal önyargıyı bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Mültecilerin/ göçmenlerin barınma sıkıntıları da hem yerli halk hem de göçmen halk için büyük bir sorun oluşturmaktadır. Konut kiralalarını ödemede sıkıntı çektikleri için başka göçmenlerle bir araya gelerek aynı evi paylaşmaya başlayan aileler, çeşitli sorunlarla baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Kiralamada isteksiz davranan yerli halk, fiyatları olması gerektiğinden daha yüksek tutarak evlerini göçmenlerin kiralamalarına engel olurken; bu işte kar gütmeye niyetinde olan bir grup da düşük ücretle, yaşam koşulları sağlık ve güvenlik açısından uygun olmayan evleri göçmenlere kiralamaktadır. Maddi sebeplerden dolayı barınma sıkıntısı yaşayan göçmenler bir evi başkalarıyla paylaşabiliyor olmanın hüzünlü sevincini yaşamaktadırlar.

⁶ Bu ve takip eden bölümde öykü içi alıntıların çevirisi tarafımdan yapılmıştır.

⁷ Göçmen çocukların baskın kültür ortamında dışlanmalarıyla ilgili olarak bkz. Öztürk / Yeşilyurt 2021: 77-91.

Allah'tan biz hala şanslıydık. Sadece iki küçük oda ve bir mutfaktan ibaretti ama hiç yoktan iyiydi. Banyoyu başka bir aileyle paylaşmak zorundaydık. Aynı evde İtalyanlar, Fransızlar, İngilizler ve Polonyalılar yaşıyordu. Ve evin duvarında, penceremizin hemen altında büyük harflerle şöyle yazıyordu: YABANCILAR DIŞARI! ve altında da: KAHROLASI BEYAZLAR! (Pausewang 1993: [1])

Göçmen çocukların okul hallerini⁸ de öyküde Nina ve abisinin okul deneyimlerinden net bir şekilde görmek mümkündür. Çocukların yaş gruplarına göre okullarda karşılaştıkları sorunlar değişiklik göstermektedir. Özellikle büyük yaş grubundaki çocuklar okullarda daha fazla ayrımcılığa uğramaktadır. “Michael gibi ben de orada okula gittim. O daha okulun ilk gününde tamamen çamura bulanmış ve kolları yırtılmış halde eve geldi: Siyahlar onu okul bahçesinde dövmüşlerdi. On dört yaşında, büyük ve güçlü; ama çok fazla kişiye karşı koyamadı. Öfkeden kuduruyordu.” (Pausewang 1993: 1). On dört yaşındaki abisi, Nina kadar şanslı değildir; okuldaki diğer çocuklar tarafından kabul görmez. Söz konusu durum, kendini aşağılanmış ve çaresiz hisseden Michael’de üzüntüden ziyade büyük bir öfke yaratır.

Nina ise abisine kıyasla daha şanslıdır. Siyahî sıra arkadaşı tarafından koşulsuz bir sevgi ile karşılanan Nina’nın yaşadıkları, farklı yaş gruplarında önyargı, kabul veya reddetme olgularının değişiklik gösterdiğinin açık bir göstergesi niteliğindedir. Abisinin durumunu ile kıyasladığında kendini şanslı görür. Okulda yanına oturduğu kız ona karşı sevimli davranmış, teneffüste onunla oynamış ve anlamadığı her şeyi tek tek açıklamıştır. Bu bakımdan Nina kendini çok mutlu hissetmektedir (krş. Pausewang 1993: 1).

Evlerinden bir anda sebepsiz yere kaçmak zorunda kalan göçmenlerin acısı Nina’nın rüyasında vücut bulmuştur. Nina’nın küllerin içinde kendini görüyor oluşu savaş zamanında yaşanan yıkıntılara ve yangınlara yapılan bir göndermedir. Yakılıp yıkılan yerlerin arasında insanların görebileceği tek şey küllerin griliğidir.

Ama gece evde uyurken pencerenin camı bir anda paramparça oldu, tam yatağımın üstünden, bir şey içeri uçtu, korkunç bir patlama oldu ve oda çoktan alevler içinde kalmıştı. Yatağım da. Kendim bile. Çığlık çılgıncaydım ve gerçekte hiç olmadığı kadar ağrım vardı. Annem babam ve Mihael'in “Nina, Nina” diye bağırdığını duyuyordum, ama çoktan yanıp kül olduğum için onlar bana yardım edemiyordu. (Pausewang 1993 [2])

Kahramanın kendisini ölmüş olarak ve alevlerin içinde daha da küçüldüğünü görmesi, içinde büyüyen değersizlik hissini ortaya çıkarmaktadır. Yaşanılan olumsuzluklara karşı koyamıyor oluşunun insan ruhunda oluşturduğu çaresizlik hissi ile kendini değersiz görmesi tahmin edilebilir bir durumdur.

Ve sonra öldüm. Bu bir rüya olduğu için kendimi bile görebiliyordum. Küllerin içinde küçücük ve siyah bir haldeydim, annem babam ağlıyordu. Ama Michael bağırdı: Bu berbat ülkede kalmak istemiyorum! (Pausewang 1993 [2])

Pausewang, gençlik çağlarının başlarında yaşamış olduğu kitlesel göç yüzünden farklı yaş gruplarının kayıplar karşısında verdiği tepkileri detaylı bir şekilde resmetmektedir. Çocuklarını kaybeden ailelerin acıları ve çaresizlikleri ise eserde “...annem babam

⁸ Göçmen çocukların okul sorunlarıyla ilgili olarak bkz. Öztürk / Canbolat 2021: 32 vd. ve 2022: 45 vd.

ağlıyordu” şeklinde dile getirilir. Anne-baba ağlamaktan başka bir tepki gösteremez rüyasında. Buna karşın on dört yaşında olan abisi Michael, söz konusu berbat ülkede kalmayı reddetmekte, yaşanan duruma karşı tepkisini daha sesli dile getirmektedir. Bu noktada yine Pausewang’ın Bohemya’dan göç ettiklerinde henüz on yedi yaşında olduğu gerçeği akla gelmektedir. Bu noktada söz konusu yaş aralığındaki ergen gençlerin kayıplar karşısında verdikleri tepkilerden birinin de reddetme olabileceğini göstermektedir. Yaşanılanları sindiremeyen ergen bireyler şiddetli bir şekilde olayları reddetme yolunu tercih eder.

Dışarıda, isten siyahlaşmış evin önünde bir sürü insan vardı. Bazıları benim uyuduğum pencerenin altına çiçekler koyuyordu. Diğerlerinin şöyle dediğini duyuyordum: “Biz yabancılara karşı değiliz, ama güç bela kazandığımız paradan onlara vereceğimiz sonucuna nasıl varıyoruz? Tembeller için bir masal ülkesi değiliz ki? Umarım yakında bunu anlarlar. Yoksa böyle bir şey artık olmaz. Herkes tabi ki kendi ülkesine ait...” (Pausewang 1993 [2])

Rüyasında uyuduğu pencerenin altına çiçekler koyan insanlar aslında kaybedilen göçmenler ile empati kurabilen kişilere bir göndermedir. Rüyasında bir göçmen çocuğu olan Nina aslında kendi ülkesindeki yabancılara karşı aşırı bir empatik yaklaşım içerisindedir. Çevresinde göçmenlere karşı olan ve önyargı ile yaklaşan insanlar olduğu kadar onlarla empati kurabilen ama buna rağmen yine de her ülkenin vatandaşının kendi toprağına ait olduğunu ilk fırsatta dile getiren kişilerin de olduğu bir gerçektir.

Uykusundan çığlık atarak uyanan Nina, annesine rüyasında birinin kendisini yaktığını söyleyince annesi böyle bir şeyi kimsenin yapmayacağı konusunda onu ikna etmeye çalışır. Böyle korkunç şeyleri kimsenin yapmayacağını ve herkesin onu çok sevdiğini söyler (krş. Pausewang 1993 [2]). Annesi panjurları açtığında aydınlanan odasının aslında rüyasında görmüş olduğu ev kadar büyük olduğunu fark eder. Pencereden dışarı bakınca abisi Michael’in bahçede koştuğunu görür ve evin içindeki kahve kokusunu içine çeker. Bu noktada uykusundan tamamen uyanmış olan Nina için aslında korkulacak bir durum yok gibi görünmektedir. İçinde kendisiyle birlikte her şeyin yandığı evin yerinde şu anda huzurlu bir yuva bulunmaktadır. Değişmeyen tek şey ise yabancılara karşı olan düşmanlık söylemleridir. “*Ama okula giderken önünden geçtiğim sığınmacı evinin duvarında şu vardı: YABANCILAR DIŞARI! ve SİY AHLAR, Def OLUN!*” (Pausewang 1993 [2]). Gudrun Pausewang, eserin yazarı olarak bir yandan göç olgusunun henüz küçük yaşlardayken hafızasında bırakmış olduğu izleri okuyucuya yansıtırken diğer yandan da kahramanı Nina aracılığıyla ev sahibi ülke çocuklarının göçmenlere bakışını gözler önüne sermeye çalışmıştır.

5. Sonuç

Göç öncesi, süreci ve sonrası dönemlerde insanlar çeşitli sorunlarla başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar. Bu sorunlar sadece göç veren ülkelerin insanları için değil aynı zamanda göç alan ülkelerin insanları üzerinde de farklı etkiler yaratmaktadır. Toplumun dışına itilme, ekonomik zorluklar, barınma koşullarındaki yetersizlikler, özellikle kadın ve çocukların göç sürecinde yaşadığı zorluklar bu sorunların başında gelmektedir.

Göçmenler, hangi ülkeden veya hangi ekonomik, kültürel veya sosyal çevrelerden geldiklerine bakılmaksızın gittikleri yerlerde hırsızlık potansiyeli yüksek gruplar olarak görülmektedir.

Barınma ihtiyaçları bağlamında maddi imkânsızlıklar yüzünden yetersiz koşullar içinde başkalarıyla aynı evleri paylaşmak zorunda kalan göçmenler sağlık ve güvenlik başta olmak üzere çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Yerli halk üzerindeki etkisi ise haksız ekonomik rekabet ortamlarının oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Ekonomik anlamda yetersiz olan göçmenler yerleştikleri yerlerde genellikle kötü koşullarda yaşamaya başlar ve yerli halkın yapmadığı işleri daha ucuz ücretler karşılığında üstlenirler. Kendi iş imkânlarının ellerinden gittiğini düşünen yerli halkta göçmenlere karşı düşmanlık hisleri gelişir ve zamanla toplumda sürtüşmeler ortaya çıkar.

Göçmenlerin karşılaştıkları sorunların en önemlilerinden bir diğeri de çocuklarının okul ortamında yaşamış oldukları zorbalık, ayrımcılık vb. durumlardır. Terk etmek zorunda kaldıkları yerlerde büyük kayıplar yaşamış olan çocuk ve ergen gençler yeni yaşam alanlarında da akranları tarafından kabul görmediklerinde tepkilerini çeşitli şekillerde gösterebilmektedirler. Söz konusu tepkiler yaş gruplarına, kişilik özelliklerine veya yaşadıkları çevre vb. koşullara göre değişiklik göstermekte ve genel anlamda geldikleri ülkeye karşı büyük bir öfke ya da kendini dışlanmış hissedip sosyal hayata katılmama şeklinde tezahür edebilmektedir.

Göç olayı özellikle küçük yaş grubu çocuklarda kalıcı izler bırakabilmekte, onlarda travmaların oluşmasına neden olabilmektedir. Yunanca yara anlamına gelen travma sözcüğü, günlük hayatta karşılaşılan her türlü sorunun hafızanın derinliklerinde bıraktığı iz/ler olarak tanımlanmaktadır. Travmalar kişilerin yaşadıkları ama anlam veremedikleri ilk deneyimlerle bağlantılıdır; bu noktada ilk defa göçü tecrübe eden çocuk ve gençlerde travma vakalarının yaşanması doğal ve yaygın durumlardır.

İnsanda geri plana itilmiş, baskılanmış veya çözüme kavuşmamış istek, duygu veya sorunların güvenli bir şekilde boşalmasını sağlamak rüyalar sayesinde olmaktadır. Söz konusu zihinsel boşalım sürecinde denge sağlanamaz ise kâbuslar ve sürekli tekrarlanan rahatsız edici rüyalar ortaya çıkmaktadır.

İnsan hayatındaki her kötü deneyimin travmaya neden olduğunu söylemek doğru değildir. Travma, kişinin bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde derin bir umutsuzluk yaşadığı, hayatını tehdit altında hissettiği durumlarda ortaya çıkar. Travmaya neden olan olayları kişi bizzat yaşamış olabileceği gibi çevresindeki kişilerin deneyimlerinden de etkilenerek tecrübe edebilir. Zorunlu göç dönemlerinde insanların bu türden travmaları yaşamaları olasıdır.

Kendisi de savaş mağduru olan Pausewang, göçmen sorunlarını yakından tanıdığı için eserinde farklı yaş grubundaki çocukların benzeri durumlarda nasıl tepkiler verebileceğini kahraman Nina'nın kâbusu ile gözler önüne sermektedir. Yazar henüz çocuk sayılabilecek yaşlardayken tecrübe etmek zorunda kaldığı zorunlu göçü ev sahibi bir ülke çocuğunun bakış açısıyla işlemiştir.

Kaynakça

Adıgüzel, Yusuf / Tekgöz, Nursen (2020): *Göç. Kent Çalışmalarına Giriş. Kır, Kent ve Göç Sosyolojisi*. Ed. Murat Şentürk ve Yusuf Adıgüzel. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Batista, Elizabeth / Wiese, Pinto (2010): Culture and Migration: Psychological Trauma in Children and Adolescents. *Traumatology* 16 (4), 142-152.

Baumann, Renato (2018): Informationsbroschüre zu traumatisierten geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Informationen zu Trauma, Traumafolgestörungen und möglichen Traumatherapiemethoden.

file:///C:/Users/halim/Downloads/Informationsbrosch%C3%BCre%20zu%20traumatisierten%20gefl%C3%BChteten%20Kindern%20und%20Jugendlichen%20von%20Renato%20Baumann%20(2).pdf (Erişim: 06.05.2024)

Flory, Lea (2017): *Traumasesibler und empowernder Umgang mit Geflüchteten. Ein Praxisleitfaden*. Hg. v. Bundesweite Arbeitsgemeinschaft der Psychosozialen Zentren für Flüchtlinge und Folteropfer-BAFF e.V.

Günyüz, Melike (2022): *Çocuk Edebiyatı Okumaları. Kök Metinler, Metinlerarası İlişkiler, Karşılaştırmalı Okumalar*. İstanbul: Erdem Yayınları.

Homer, Sean (2013): *Jacques Lacan*. Abdurrahman Aydın (çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.

İmamoğlu, Abdulvahit (2010): *Bazı Psikanalistlere Göre Rüyanın İnsan hayatındaki Rolü*. Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: XII, Sayı: 22 (2010/2), 21-47.

Kelm, Heike (2006): *Autobiographische Spuren im Narrativ ausgewählter deutscher Kinder- und Jugendbuchautoren der Kriegs- und Nachkriegsgeneration - Eine qualitative Studie* – Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms - Universität zu Münster.

Kleina, Wibke (2018): Krieg, Flucht und Ankunft als traumatische Erlebnisse im Kindes- und Jugendalter. Pädagogische Rundschau. 72. Jahrgang, 259-276. DOI <https://doi.org/103726/PR022018.0017>
<https://www.phsg.ch/sites/default/files/download/2022/Kleina%20%282018%29.%20Flucht-Trauma.pdf> (Erişim: 06.05.2024).

Kubátová, Milena (2016): *Es war schmerzlich, mein Zuhause zu verlassen - literarische Auseinandersetzung mit Kindheitserinnerungen der Autorinnen G. Pausewang, I. Heyne und A. Schwarz in ihren Jugendromanen und Applikation einer Lektüre im Unterricht*. Disertační práce. Masarykova univerzita Filozofická fakulta Ústav germanistiky, nordistiky a nederlandistiky.

Özdemir, Aysel / Budak, Funda (2017): Göçün Çocuk Ruh Sağlığı Üzerine Etkileri | Effects of Migration on Children's Mental Health. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*. Cilt 3, Sayı 2, 212-223.

Öztürk, Ali Osman / Canbolat, Derya (2021): Almanya Türkülerine Yansıyan Dil ve Eğitim Sorunları. Balcı, Tahir / Öztürk, Ali Osman / Aksöz, Munise (Ed.): *Schriften zur Sprache und Literatur V..* Konya: Çizgi Kitabevi, 27-46.

Öztürk, Ali Osman / Canbolat, Derya (2022): Reflexion von Bildungs- und Sprachproblemen in den türkischen Gastarbeiterliedern in Deutschland. Codarcea, Emilia / Dressel, Manuela / Schneider, Thomas (Hgg.): *Macht der Sprache in der deutschen Kultur und Literatur Ostmittel- und Südosteuropas. Tendenzen – Verflechtungen – Wechselwirkungen*. Klausenburger Beiträge zur Germanistik, Bd. XI, 37-62.

Öztürk, Ali Osman / Yeşilyurt, Halime (2021): Onjali Q. Raúf'un "Arka Sıradaki Çocuk" Adlı Eseri Örneğinde Okullarda Mülteci Çocuklara Yönelik Akran Zorbalığı. *The Different Approaches of Academic Disciplines to the Phenomenon of Migration I*, Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayın, 188-199.

Öztürk, Ali Osman / Yeşilyurt, Halime (2022): Die Kinderfiguren als Außenseiter im Werk „Die grauen und die grünen Felder“ von Ursula Wölfel. Beníšková, Bianca (Ed.): *Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung*, 5/ 2022. *Rezensierte Beiträge der internationalen Konferenz Interkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen, kulturellen und historischen Kontext 2021* 7. – 9. Oktober 2021, Pardubice: Univerzita Pardubice, 77-91.

Öztürk, Ali Osman (2001): *Alamanya Türküleri. Türk Göçmen Edebiyatının Sözlü/Öncü Kolu*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Pausewang, Gudrun (1983): *Rosinkawiese Alternatives Leben in den zwanziger Jahren*. Ungekürzte Ausgabe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Pausewang, Gudrun (1993): *Der Alptraum*. Silvia Bartholl. Texte dagegen. Weinheim: Beltz Verlag. Unter: <http://www.hsghrm.musin.de/WordPress/wp-content/uploads/2014/03/Alptraum.pdf> (Erişim: 18.04.2024).

Pösiger, von Günter (1974): *Traumbuch Traumsymbole und ihre Deutung- Psychologie des Träumens*. München: Humboldt-Taschenbuchverlag.

Stüben, Jens (2001): „Flüchtlingskinder“ 1945 Flucht, Vertreibung und Internierung von Kindern und Jugendlichen in deutschsprachigen Autobiographien und autobiographischen Romanen. *Kinder auf der Flucht Kinder- und Jugendliteratur zu einem globalen Thema im 20. Jahrhundert*. Hg. v. Michael Fritsche, 157-175.


Şimşek, Rıdvan (2018): Göç Kuramları. Şimşek, Rıdvan (Ed.): *Göç Sosyolojisi Farklı Boyutlarıyla Göç*. Ankara: Akademisyen Kitabevi, 15-48.

Volkan, D. Vamık (2017): *Göçmenler ve Mülteciler Travma, Sürekli Yas, Önyargı ve Sınır Psikolojisi*. 1. Baskı. Ankara: Pusula Yayınevi.

Almanca'yı Türkiye'de Öğrenen Almanca Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Yabancı Dil Konuşma Deneyimleri

Devran Demir , Ankara



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1499744>

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de Almanca öğrenerek Almanca öğretmenliği programına yerleşmiş öğrencilerin Almanca konuşma deneyimlerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmış ve Hacettepe Üniversitesi Almanca öğretmenliği programında okumakta olan dokuz katılımcı ile 2022-2023 güz yarı yılında yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıtları öncelikle çevriyazı haline getirilmiş ve daha sonra MAXQDA 2020 yazılımı ile nitel olarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular üç ana temada ele alınmıştır: (1) Almanca konuşmadaki sorunlara ilişkin görüşler, (2) Almanca konuşmaya yönelik olumlu görüşler, (3) Almanca konuşma becerisinin alt boyutlarına ilişkin öz değerlendirmeler. Bulgular, alt kategorileri ve öğrenci ifadelerinden alıntılar ile birlikte detaylı bir şekilde sunulmuş ve raporlaştırılmıştır. Son olarak yabancı dilde konuşma becerisine yönelik çeşitli eğitsel çıktılar ve konunun araştırılmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sözlülük, Konuşma becerisi, Yabancı dil konuşma deneyimleri, Yabancı dil olarak Almanca, Fenomenoloji.

Abstract

L2 Speaking Experiences of University Students Having Learned German in Turkey and Majoring in German Language Teaching

The purpose of this study is to examine the German speaking experiences of students who have learned German in Turkey and placed in a German language teaching program. To this end, phenomenology, one of the qualitative research designs, was used and semi-structured individual interviews were conducted with nine participants studying in the German language teaching program of a state university in Turkey in the fall semester of 2022-2023. The interview recordings were first transcribed and then qualitatively analyzed with MAXQDA 2020 software. The findings were analyzed under three main themes: (1) views and self-assessments on difficulties in speaking German, (2) positive views on speaking German, (3) views on sub-dimensions of German speaking skills. In addition, the findings were presented and reported in detail with their sub-categories and quotations from student statements. Finally, various educational outcomes for foreign language speaking skills and suggestions for further research on the subject are presented.

Keywords: Oracy, Speaking-Skill, L2 speaking experiences, German as a foreign language, Phenomenology.

EXTENDED ABSTRACT

In Turkish universities, students admitted to German language teaching undergraduate programs can roughly be divided into two different groups based on their language learning and acquisition backgrounds. This division is influenced by students who were raised in Germany and returned to Turkey or came to Turkey for a short period for their university education. Therefore, in addition to students raised in Turkey, students raised in Germany also shape the student profile in these programs. Due to differences in the specific admission criteria considered for university placement, these two groups are distributed to the relevant programs in varying proportions (Epçeli / Gündoğar 2020). Accordingly, in German language teaching undergraduate programs that admit students solely based on German language exams, it is mostly observed that (1) students raised in Germany predominate (Demir / Schwab 2021), while (2) students raised in Turkey tend to enroll in programs where exams in other languages are accepted as alternatives to the German language exam. However, even though they are in small numbers, (3) there are also students who have learned German in Turkey and have been admitted to programs that accept only the German language exam, which consist a minority in that particular context. This third group is in the interest of this study. Combined with the knowledge that speaking skills are often the most challenging foreign language skills (Alyaz 2011) and also often the most lacking aspect in foreign language teaching (Aguado 2021: 259), this study aims to understand the L2 speaking experiences of German language teaching undergraduate students who have learned German as a foreign language in Turkey. Phenomenological design within the qualitative research methods was employed for this purpose. In individually conducted online interviews, each lasting approximately one hour, nine participants were asked semi-structured questions. Follow-up questions about each dimension were also posed to participants based on their responses. Transana Version 3.10 was used in the transcription process of the raw interview data recorded in video format and MAXQDA 2020 was used for the qualitative data analysis.

The findings obtained from the expressions of students during interviews regarding their German-speaking experiences were analyzed under three main themes: (1) Views on difficulties in speaking German, (2) Positive views on speaking German, (3) Views and self-assessments on sub-dimensions of German speaking skills. The negative feelings, thoughts, physical responses, and various actions and situations related to the experience of speaking German constitute the categories under the first theme. Based on the positive expressions of the participants regarding speaking German, following categories were created: Positive situations, positive orientations, and positive thoughts and personal theories. Students were also asked to assess themselves in various sub-dimensions related to L2 speaking skills, including fluency, phonetics, intonation, spontaneous speaking, interactive speaking and listening, vocabulary usage, and grammar usage.

Based on the findings of this study, some recommendations were made that can be implemented to enhance oral participation in German classes, with a focus on increasing awareness of how students can improve their oral language skills. For example, teachers can include information about whether there will be any follow-up questions in the design of the initial question or explicitly mention it when asking the initial question, in order to reduce anxiety and reluctance to speak. Referring to Seedhouse (2004; 2005), Sert (2016) emphasized, there is a reflexive and mutually dependent relationship between classroom turn taking order and pedagogical goals. In this study, student expressions also indicate that the clarity or ambiguity of turn taking order within the classroom is an important determinant in terms of requesting the floor to speak in German. Therefore, maintaining turn taking order consistently from the very first class session can contribute to creating an interaction environment in which students in the target group do not hesitate or experience anxiety when it comes to speaking. Thus, students may make progress in dimensions of oral skills that are relatively underdeveloped, such as fluency, spontaneous speaking, and the ability to speak freely and extensively. As a suggestion for researchers, focusing on in-depth research on the sub-dimensions of foreign language speaking skills where more negative expressions are concentrated may contribute to the development of more targeted and effective solutions to specific problems in these sub-dimensions.

1. Giriş

Türkiye’deki üniversitelerin Almanca öğretmenliği lisans programlarına, ‘DİL’ puan türünde, yani YKS’nin Temel Yeterlilik Testi ile birlikte Yabancı Dil Testinden alınan puanlara göre öğrenci kabul edilmektedir. Bununla birlikte, bu lisans programını sunan üniversiteler arasında kabul gören yabancı diller bakımından bir takım farklı uygulamalar vardır. Buna göre, Almanca öğretmenliği lisans programlarının bazılarında sadece Almanca sınavı ile öğrenci kabul edilirken, bazılarında ise Almanca sınavına alternatif olarak İngilizce ve diğer belirli yabancı dillerin sınavları ile de öğrenci kabul edilmektedir (bkz. Yükseköğretim Program Atlası 2023). Bu durum, sınavda kabul edilen yabancı dile bağlı olarak, ilgili programa yerleşen öğrenci profilinin de farklılaşabileceğini doğal olarak akla getirmektedir (bkz. Epçeli / Gündoğar 2020). Örneğin, sadece Almanca sınavı ile öğrenci kabul eden bir Almanca öğretmenliği programında Almanca konuşulan bir ülkede dil edinim geçmişine sahip öğrencilerin oranının ağırlıkta olduğunu gözlemlemek mümkünken (bkz. Yıldız 1998), İngilizce ve diğer bazı dillerin sınavını da alternatif olarak kabul eden Almanca öğretmenliği programlarında bu oranın belirgin bir şekilde farklılaşabileceği açıktır (ayrıca bkz. Epçeli / Gündoğar 2020). Ancak belirtmek gerekir ki, sadece Almanca sınavına göre öğrenci kabul eden programlardaki öğrenciler de kendi içinde yurt dışında buldukları süre, dil edinim geçmişi ve dil seviyesi bakımından çeşitlilik göstermektedir. Öte yandan bu programlara sayıca oldukça az da olsa Türkiye’de Almanca öğrenmiş öğrenciler de yerleşebilmektedir.

Türkiye’de yetişen ve örneğin Alman Dili ve Edebiyatı gibi bir Almanca lisans programında hazırlık okuyan öğrencilerin çoğunlukla dilbilgisinde iyi, ancak konuşmada zayıf olduklarına işaret edildiği geçmiş bir araştırmaya rastlamak mümkündür (Zengin 1998: 327). İşte bu sayıca azınlıkta olan öğrencilerin sınıf içindeki veya dışındaki Almanca konuşma deneyimlerinin niteliğinin ne olduğu ve bu deneyimlerin özüne ilişkin örüntülerin neler olduğu söz konusu çalışmanın temel sorusunu oluşturmaktadır. Bu fenomenolojik çalışma kapsamında amaçlı bir grubun deneyimlerini betimleyebilmek adına, yurt dışı geçmişi olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir üniversite ortamında bulunan, fakat kendisi Almancayı Türkiye’de öğrenmiş öğrencilerin Almanca konuşma deneyimleri merkeze alınmıştır. Dört temel dil becerisi arasından özellikle sözlü dil becerilerinden konuşmaya dair deneyimlerin araştırmanın odağına alınmasının gerekçesi ise bu becerinin geliştirilmesiyle ilgili belli başlı zorluklar ve kısıtlılıklar ile ilgilidir: (1) Hedef dilin konuşulmadığı bir ülkede tabii olarak sözlü yabancı dil becerilerinin kullanılabilmesi sosyal etkileşim ve iletişim imkanlarının son derece kısıtlı olması; (2) Sözlü dil kullanımının gelip geçici doğası (Fiehler 2012) nedeniyle bu konudaki araştırma ve eğitim faaliyetlerinin de yazılı dile göre daha kısıtlı olması (Aguado 2021: 259); (3) Sözlü dilde öğrencilerin becerilerini gerçek zamanlı olarak işe koşması gerektiğinden, dilin performans ve zorluk boyutunun diğer becerilere oranla daha fazla ön planda olması. Bu kısıtlılıklar dolayısıyla, hedef dilin kullanılmadığı ülkelerde sözlü dil becerilerinin geliştirilmesi ayrı bir zorluk teşkil ettiği için bu beceriler hakkında yapılacak araştırmalar da büyük bir öneme sahiptir. Buradan hareketle, özellikle konuşma gibi sözlü yabancı dil becerilerinin gelişimi ve kullanımında karşılaşılan zorluklar ve belirsizliklerden dolayı,

günümüzde Türkiye’de Almanca öğrenen ve ilgili lisans programlarında okuyan öğrencilerin Almanca konuşma deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Almanca’yı Türkiye’de öğrenen üniversite öğrencilerinin Almanca konuşma becerilerine yönelik yeterli araştırma bulunmadığı söylenebilir. Mevcut çalışmalar ise hedef dil, bağlam, hedef grup, araştırma yöntemi ve prosedürleri gibi çeşitli yönlerden farklılık göstermektedir. Yabancı dil konuşma becerisi ile ilgili alan yazınına bakıldığında örneğin yabancı dil konuşma kaygısına yönelik çalışmalar (Çölkesen 2015; Duman / Göral / Bilgin 2017; Şener 2018), yabancı dil konuşma becerilerine ilişkin ihtiyaç analizleri (Doğan / Mede 2017; Deveci / Buyruk / Erdoğan / Toy 2016) ve konuşma becerisi öğretimi ile ders içi etkinliklerin ilişkisine dair çalışmalar (Gömleksiz / Özkaya 2012; Pallauf 2017) gibi çeşitli araştırmalar bulunduğu görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin yabancı dil konuşma becerisini konu alması ve fenomenoloji deseni ile yürütülmüş olması bakımından bu çalışmaya yakın bir örnek olarak İşigüzel (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma gösterilebilir. Bir devlet üniversitesindeki hazırlık sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada, İşigüzel (2017) nitel araştırma desenlerinden metafor analizi ve fenomenolojik deseni entegre ederek kullanmıştır. Araştırma 148 öğrenci ile yürütülmüş ve her bir öğrenciden sadece “*Yabancı dilde konuşmak... gibidir. Çünkü...*” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Metafor türünden bir yanıt gerektiren bu soru tasarımının ortaya çıkardığı çağrışımların konusu öğrencilerin yabancı dilde konuşma deneyimlerine ilişkin algılarıdır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerisi hakkındaki metaforlarının ağırlıklı olarak olumsuz değerlikte olduğu ve öğrencilerin yabancı dilde konuşma konusunda endişe duydukları anlaşılmaktadır.

Bu çalışma ise, İşigüzel’den (2017) farklı olarak, sadece Almanca öğretmenliği öğrencileri ile gerçekleştirilmiş ve her bir kişiyle uzun ve ayrıntılı görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada, ‘*Almanca konuşulan ülkelerden gelen çok sayıda öğrencinin bulunduğu bir üniversite ortamında, sadece Türkiye’de Almanca öğrenen öğrencilerin Almanca konuşma deneyiminin doğası ve anlamı nedir?*’ sorusuna yanıt aranmıştır. Bu araştırma sorusu ilişkili iki alt sorudan oluşmaktadır. Buna göre yukarıda tanımlanan üniversite öğrencilerinin;

1. *Almanca konuşma deneyimlerinin anlamı nedir?*
2. *Almanca konuşma deneyimlerinin özü ve yapısı nedir?*

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi kapsamında yer alan ve „bir kişi ya da bir grup insanın bir fenomene dair yaşamış olduğu tecrübenin anlamı, yapısı ve özünü anlamayı ve daha net hale getirmeyi” (Patton 2018: 482) amaçlayan fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Katılımcıların belirli bir „fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl

anlamlandırdıkları ve diğerleri ile onun hakkında nasıl konuştukları” (a.g.e. 2018) fenomenolojik araştırmaların odağında yer alır. Bu bağlamda söz konusu fenomeni doğrudan deneyimleyen kişilerle derinlemesine mülakatlar yapılması gerekmektedir (a.g.e. 2018). Bu nedenle Almancayı Türkiye’de öğrenmiş olup Hacettepe Üniversitesi Almanca öğretmenliği lisans programında okuyan öğrencilerin Almanca sözlü dil kullanım deneyimlerini nitel bir bakış açısıyla ortaya koyabilmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem yaklaşımı kapsamında ölçüt örnekleme stratejisi tercih edilmiştir. Bunun nedeni, Almanca öğretmenliği lisans programındaki tüm öğrenciler yerine, bunların arasından sadece Almanca konuşulan ülkelerden birinde yetişmemiş olan kişilerin söz konusu fenomene ilişkin daha zengin bilgi sunacağı düşüncesidir. İlgilenilen fenomen ise bu gruptaki kişilerin Almanca konuşma ve duyduğunu anlama, bir diğer ifadeyle Almanca sözlü dil kullanım deneyimleridir. Yıldırım ve Şimşek (2006) fenomenolojik bir çalışmada örnekleme dahil edilecek katılımcı sayısının onu geçmemesini önermektedir.

Söz konusu çalışmadaki örnekleme, yukarıda belirtilen ölçüte uyan dokuz katılımcı dahil edilmiştir. Bu katılımcılara ilişkin yaş ve cinsiyet bilgileri aşağıda gösterilmiştir.

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
<i>Yaş</i>	22	25	32	23	31	22	25	32	28
<i>Cinsiyet</i>	K	K	K	K	E	E	K	E	E

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Temel Bilgiler

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verisi, Patton’un (2018) da fenomenoloji deseninde kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili işaret ettiği üzere *söz konusu fenomene ilişkin yaşanmış deneyimlere sahip kişilerle yapılan görüşmelere* dayanmaktadır. Görüşmelerin öncesinde gerekli etik komisyon onayı alındıktan sonra, katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilip kişisel bilgilerinin anonimleştirileceği konusunda garanti verilerek ıslak imzalı gönüllülük onamları alınmıştır. Bireysel olarak çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen ve ortalama birer saat süren görüşmelerde katılımcılara yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış sorular yoluyla, öğrencilerin Almanca öğrenme sürecinin çeşitli aşamalarını; derslerde ve ders dışı zamanlardaki Almanca konuşma süreçlerini; yurt dışında dil edinim geçmişi olan sınıf arkadaşlarıyla ilgili etkileşimlerini ve kendi konuşma becerilerinin alt boyutlarını nasıl değerlendirdiklerine dair kısmen yönlendirici bir kavramsal çerçeve sunarak söz konusu deneyim hakkında kapsamlı ve uzun görüşmeler yapılabilmesi amaçlanmıştır. Gelen yanıtlara bağlı olarak katılımcılara

ayrıca *sonda soruları* sorulmuştur. Video kaydı alınan ham görüşme verilerinin çevriyazı aşamasında Transana (Version 3.10) yazılımından faydalanılmıştır.

2.4. Veri Analizi

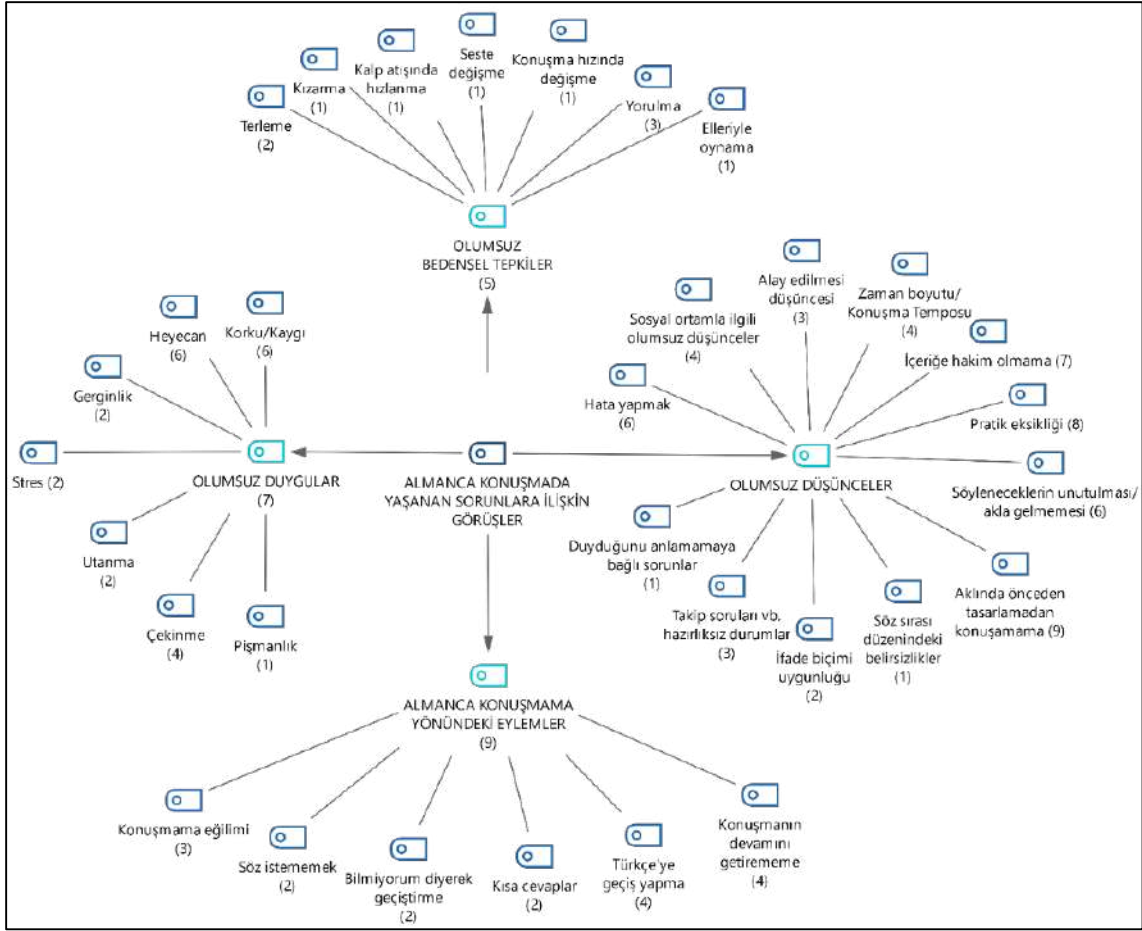
Çevriyazı haline getirilen verilerin analizinde MAXQDA 2020 yazılımından yararlanılmış ve analiz yaklaşımı olarak fenomenolojik analiz uygulanmıştır. Bu kapsamda fenomenoloji alan yazınında ifade edilen (Moustakas 1994; Yüksel / Yıldırım 2015) *fenomenolojik indirgeme, imgesel çeşitleme* ve *deneyimin özünün betimlenmesi* şeklindeki analiz süreçleri takip edilmekle birlikte *araştırmacının veriye yönelik tarafsız tutumu* (epoché) da gözetilmiştir. Bu doğrultuda veriler analiz edilmeden önce bütününe ilişkin tarafsız bir anlayış oluşturmak amacıyla tüm öğrenci ifadeleri baştan sona satır satır okunmuştur. Fenomenolojik indirgeme aşamasında öncelikle verinin içinden ortaya çıkan kilit ifadeler üzerinden açık kodlama yapılmış ve ilk etapta kategorize etmeden sadece kodlar oluşturulmuştur. Ardından bu kodların belirli anlam birimleri etrafında birleşip birleşmediğine bakılarak eksen kodlama yapılmış ve böylelikle kategoriler belirlenmiştir. Daha sonrasında kategoriler anlamlı kümeler oluşturacak şekilde sabit temalar etrafında yeniden organize edilmiştir. Fenomenolojik indirgeme aşamasındaki adımlar arasında son olarak katılımcı ifadelerinden temsili örnekler yardımıyla deneyimin dokusal betimlemesi yapılmıştır. İmgesel çeşitleme aşamasında deneyimin özüne ilişkin anlamı içeren yapısal bir betimlemesi yapılmıştır. Deneyimin özüne ilişkin anlamı merkeze alan son aşamada ise doku ve yapı bütünlüğü bir anlatıda bir araya getirilerek veri analiz süreci tamamlanmıştır. Bu bütünlük anlatı, çalışmanın sonuç kısmında sunulmuş olup, önceki aşamalarda kod, kategori ve temalar; katılımcı ifadelerinden örnekler ve tanımlamalar yoluyla doku ve yapıya yönelik açıklamalar bulgular kısmında ortaya koyulmuştur.

3. Bulgular

Söz konusu araştırmanın bulguları katılımcıların “Almanca konuşma” konusundaki deneyimlerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtlara dayanarak aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır: (1) Almanca konuşmadaki sorunlara ilişkin görüşler, (2) Almanca konuşmaya yönelik olumlu görüşler, (3) Almanca konuşma becerisinin alt boyutlarına dair görüş ve öz değerlendirmeler.

3.1. Almanca Konuşmadaki Sorunlara İlişkin Görüşler

Bu kısımda katılımcıların Almanca konuşma deneyimlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşler bir araya getirilmiştir. Bu kapsamda ifade edilen görüşlerden hareketle hissedilen olumsuz (1) duygular, (2) düşünceler, (3) bedensel tepkiler ve (4) Almanca konuşmama yönündeki eylemler şeklinde dört kategori belirgin hale gelmiştir. Bu kategorilere ait alt kodlar ve ilgili katılımcı sayıları da belirtilmiştir (bkz. Resim 1).



Resim 1: Almanca Konuşmada Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşler

3.1.1. Olumsuz Duygular

Almanca konuşmama veya konuşmanın minimize edilmesi eğilimi gibi çeşitli olumsuz sonuçların öğrenciler tarafından algılanan bazı olumsuz duygularla ilişkili olabileceği, yine öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır. Buna göre, heyecan, korku/ kaygı, utanma gibi çeşitli duyguların öğrencilerin Almanca sözlü dil kullanımıyla ilgili deneyimlerinin önemli bir boyutu olduğu ortaya çıkmaktadır.

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
Heyecan	■	■	■	■	■		■		
Çekinme	■		■		■		■		
Stres	■		■						
Gerginlik			■				■		
Utanma	■						■		
Korku/Kaygı	■	■	■		■		■		■
Pişmanlık							■		

Tablo 2: Olumsuz Duygulara İlişkin İfadelerin Sıklığı

„bölüme geçince birazcık ilk senelerde çekince oldu insanlar konuşabiliyo ben onlardan kötüyüm işte şimdi konuşursam yanlış bi şey dersem ne derler gibi [...] böyle korkular utançlar“ (Katılımcı 1)

„her dil öğrenen öğrencinin yaşadığı sıkıntıdır acaba kurcam cümle komik olur mu yanlış olur mu acaba soruyu doğru mu anladım kullandığım kelimeyi yanlış mı seçtim ya da ne biliyim hata yaptım mı cümlemin devamını getiremez miyim tabii ki bu korkular oluyo ve hala yaşıyorum mümkün olduğunca az söz istiyorum eğer Almancaysa“ (Katılımcı 2)

„doğaçlama bi muhabbet geliyorsa orda çok fazla geriliyorum çünkü onu kafamda planlamamış oluyorum ve oraya koyacak kelimeyi bulamıyorum öyle de olunca o bende stres yaratıyo“ (Katılımcı 3)

„işte terleme olur baya bi çekinme olur şimdi acaba ne diyem diğer arkadaşlar zaten biliyo felan işte bütün sınıf bana bakıyo hani cevap bekliyo hoca en kötü ihtimal bilmiyorum diyor ya da bi şekilde hoca da anlıyodu zaten de cevap vermeyince belli bi süre“ (Katılımcı 5)

„çok geriliyorum çünkü o sıra bana gelene kadar ben sürekli konuşurken hata yapmamak için aynı cümleleri sürekli kafamda tekrar ediyorum konuşurken de çok heyecan yapıyorum“ (Katılımcı 7)

Örnek İfadeler-1: Olumsuz Duygulara İlişkin Öğrenci İfadeleri

3.1.2. Olumsuz Bedensel Tepkiler

Almanca konuşma deneyimlerine eşlik eden bir takım bedensel tepkiler de katılımcılar tarafından ifade edilmektedir.

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
Terleme			■		■				
Kızarma							■		
Kalp atışında hızlanma		■							
Konuşma hızında değişme		■							
Seste değişme		■							
Elleriyle oynama							■		
Yorulma		■	■						■

Tablo 3: Olumsuz Bedensel Tepkilere İlişkin İfadelerin Sıklığı

„spontan konuşmak zorunda kaldım evet ellerimin avuçlarımın içinin terlediğini biliyorum yani o kadar heyecanlandım“ (Katılımcı 3)

„konuşmaya başladıktan sonra kalp atışım baya hızlanıyo ki bu sesimden de genelde fark ediliyo zaten konuşma şeklinden hızlı konuşmaya başlamamdan“ (Katılımcı 2)

„terleme olur baya bi çekimne olur şimdi acaba ne diyecem diğer arkadaşlar zaten biliyo felan işte bütün sınıf bana bakıyo hani cevap bekiyo hoca“ (Katılımcı 5)

„konuşurken çok kızarıyorum ve heyecanlandığım için“ (Katılımcı 7)

Örnek İfadeler-2: Olumsuz Bedensel Tepkilere İlişkin Öğrenci İfadeleri

3.1.3. Olumsuz Düşünceler

Almanca konuşma deneyimine yönelik olumsuz duygu ve sonuçların oluşmasında etkili olduğu ifade edilen bazı düşünceler tespit edilmiştir. Bunlar genellikle öğretmenlerin sınıf içerisinde yönelttikleri bir soruya yanıt aldıktan sonra sordukları olası takip soruları, zaman baskısı veya etkileşimin temposu, söz sırası düzenindeki belirsizlikler şeklindedir. Almanya'dan gelen öğrencilerin ağırlıkta olduğu bir sosyal ortam, hata yapma ve alay edilme ihtimali, sorulan veya sorulacak soruları anlamayacağı için yanıt verememe gibi konular etrafında şekillenmektedir.

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
<i>İçeriğe hakim olmama</i>	■		■	■	■	■	■		■
<i>Takip soruları vb. hazırlıksız durumlar</i>	■					■	■	■	■
<i>Söyleneceklerin unutulması/akla gelmemesi</i>	■	■		■	■		■	■	
<i>Aklında önceden tasarlamadan konuşamama</i>	■	■	■	■	■	■	■	■	■
<i>Söz sırası düzenindeki belirsizlikler</i>	■								
<i>Zaman boyutu/konuşma Temposu</i>	■	■	■	■	■		■		■
<i>Sosyal ortamla ilgili olumsuz düşünceler</i>	■			■	■		■		
<i>Alay edilme düşüncesi</i>	■	■			■				
<i>Hata yapma düşüncesi</i>	■	■	■		■		■		■
<i>İfade biçimi uygunluğu</i>		■	■						
<i>Duyduğunu anlamamaya bağlı sorunlar</i>		■							
<i>Pratik eksikliği</i>	■	■	■	■		■	■	■	■

Tablo 4: Olumsuz Düşüncelere İlişkin İfadelerin Sıklığı

İçeriğe hâkim olmama. Öğrencilerin Almanca konuşma deneyimlerini etkileyen önemli bir unsur da konuşulan içeriğe hâkim olup olmadıklarıdır. Burada katılımcılar görece daha hâkim oldukları konularda konuşma eğilimi gösterdiklerini ve dolayısıyla bilmedikleri konularda da susma eğilimlerinin olduğu yönünde çeşitli ifadelerde bulunmaktadır.

„eğer gerçekten hakim olduğum bi konuya ya da ilgimi çeken bi konuya sadece yani daha çok öyle durumlarda katılmak istiyorum“ (Katılımcı 7)

„alakalı bir ders olduğu zaman ya da bir konu olduğu zaman ben çok çok daha fazla söz almaya hatta arkada oturuyosam daha da öne geçmeye çalışıyorum ama mesela bazı derslerimiz var [...] hani beni çok zorladığı için yorum üretmek çok daha zor olduğu için o derste birazcık daha susma taraftarıyım“ (Katılımcı 6)

„içinde olduğum bi konudan bahsediyosam yani benim de yaşadığım bi konudan ya da işte hakim olduğum bi konudan konuşuyosam yani hiç bi şekilde kesinti olmuyo“ (Katılımcı 6)

Örnek İfadeler-3: İçeriğe Hâkim Olmama Konusundaki Öğrenci İfadeleri

Takip soruları vb. hazırlıksız durumlar. Öğretmenin ilk sorusuna verilen hazırlıklı öğrenci yanıtından sonra öğretmenin sorabileceği muhtemel takip sorularına vb. hazırlıksız durumlara dair düşüncelerin öğrencilerin Almanca konuşma deneyimini olumsuz etkilediği ifade edilmektedir.

„eğer bi soruya sadece cevap vermek için cevap veriyosam yani cevabı verdikten sonra herhangi bir cevabım yoksa o zaman benim için bi problem olabilir hani çünkü sadece hocanın sorduğu bi tane soruya cevap veriyorum hoca mesela belki benim cevabımdan sonra başka bi soru sorarsa bana belki orda bir tıkanma yaşanabilir“ (Katılımcı 6)

„X hoca bi soru sorduğunda ve cevap verdiğimde tekrar bi soru yöneltiyö bana o beni çok korkutuyö mesela bi şeye evet yanıtı veriyosam neden diye soruyö ve onu açıklayabilecek miyim korkusundan dolayı yanıt vermediğim çok oluyö evet [...] o yüzden hiç katılmamayı tercih ediyorum“ (Katılımcı 7)

Örnek İfadeler-4: Takip Soruları vb. Hazırlıksız Durumlara Dair Öğrenci İfadeleri

Söyleneceklerin unutulması/ akla gelmemesi. Söyleneceklerin akla gelmemesi durumu öğrencilerin hem Almanca konuşma anını olumsuz etkileyen hem de bu unutma düşüncesinden dolayı sonrasındaki konuşmalarını da olumsuz etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun sonucunda ‘konuşmanın devamını getirememe’ (bkz. 3.1.4) ve benzeri sonuçlar gerçekleşebilmektedir.

„hocaların sorduğu her soruya parmak kaldırıp bi şeyler söylemek istemiyorum çünkü yani bazen ya aklıma gelmiyö bi şey ya da cümleleri toparlayamadığım oluyö“ (Katılımcı 7)

„kafamda kuracağım cümleyi çevirmeye çalışırken diğer konuşan bi arkadaşım varsa eğer kesinlikle onu duymuyorum dediğim gibi diğer konuşam her şeyi kaçırıyorum kafamda cümle kurmaya çalışırken ya bunu hem Türkçe hem Almanca düşündüğüm için söz alma süreci de uzun sürüyö söz isteme süreci istedikten sonra ise bunu çok fazla yaşıyorum ilk bir iki cümle kuruyorum üçüncü cümleden sonra bazen ne söylediğimi hatırlamıyorum ne söyleyeceğimi unutuyorum veya ben az önce ne söyledim bir önceki kurduğum cümleyi de hatırlayamadığım oluyö“ (Katılımcı 2)

Örnek İfadeler-5: Söyleneceklerin Unutulması/ Akla Gelmemesi

Aklında önceden tasarlamadan konuşamama. Katılımcılar Almanca konuşma durumlarında söyleyecekleri cümleleri önce zihinlerinde bilinçli bir şekilde formüle ettikten sonra veya çeviri yaptıktan sonra derste söz almaya yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Bu madde genellikle spontane konuşamama, zaman baskısı, stres ve gerilme gibi durumların sebebi olarak ifade edildiğinden bu kısımda yer verilmiştir.

„kafamda kuracağım cümleyi çevirmeye çalışırken diğer konuşan bi arkadaşım varsa eğer kesinlikle onu duymuyorum dediğim gibi diğer konuşam her şeyi kaçırıyorum kafamda cümle kurmaya çalışırken ya bunu hem Türkçe hem Almanca düşündüğüm için söz alma süreci de uzun sürüyö“ (Katılımcı 2)

„karşıdan soru gelmezse farklı bir şekilde yani aynı konuşmayı ben başından sonuna kadar planladığım şekilde söyleyebileceğim problem yok ama orda doğaçlama bi muhabbet geliyösa orda çok fazla geriliyorum çünkü onu kafamda planlamamış oluyorum ve oraya koyacak kelimeyi bulamıyorum öyle de olunca o bende stres yaratıyor“ (Katılımcı 3)

„mutlaka ne söyleyeceğimi not alırdım yani hatta duruma göre tüm cümleyi bile not aldığımı hatırlıyorum yani şeyde şu an napaırım kafamda kurduğum yani bi kaç cümle vardır bi şey vardır veya işte tasarladığım şey vardır onu söylerim kapatırım“ (Katılımcı 8)

Örnek İfadeler-6: Aklında Önceden Tasarlamadan Konuşamama

Söz sırası düzenindeki belirsizlikler. Almanca sınıf içi etkileşim anında söz sırası düzenindeki belirsizlikler kaçınma durumlarının gerekçelerinden biri olarak öne sürülmüştür.

„ çok fazla araya giren ya söz almadan araya girenler çok fazla oluyo öyle bi şey olmazsa ben söz alıp söztümü belirtmek isterim yani öyle bi durumda“ (Katılımcı 1)

Örnek İfade-7: Söz Sırası Düzenindeki Belirsizlikler

Zaman boyutu/ konuşma temposu. Bir önceki maddede yer alan söz sırası düzenindeki belirsizliklerle kısmen bağlantılı olarak, zaman baskısı konusunun da konuşmaktan kaçınmada önemli bir gerekçe olarak öğrenci ifadelerinde yer aldığı görülmektedir.

„mesela hoca hani herkes bütün öğrenciler genelde hızlı konuştuğu için ders daha akıcı geçiyo ama ben bi şey söylemek istediğimde şey düşünüyorum ya o kadar hızlı cevap veremezsem hani acaba hani hoca dersin süresinden aldığını mı düşünür hani dersin akışını yavaşlatır mıym gibi şeyler de düşünüyorum“ (Katılımcı 7)

„o an onlar beni beklemiycek günlük dil sohbet dili Zeliha cümle kursun da biz beklizelim gibi öyle bi şans vakit yok“ (Katılımcı 1)

„o anda kafamda o cümleyi kuramamak ve onu kurmaya çalışırken bir sonraki söyleyeceğim cümleyi de düşünmek bi komplekse sokuyo ve o sırada sınıfta konuşulanları kaçırıyorum çoğu zaman“ (Katılımcı 2)

„yorum isteyen derslerde önce şöyle küçük defterime not alıyorum ki hani insanlar beni beklemesin“ (Katılımcı 4)

„ben düşünene kadar onlar zaten konuşuyo oldukları için [...] çok fazla katılamıyorum“ (Katılımcı 7)

Örnek İfadeler-8: Zaman Boyutu/ Konuşma Temposu

Sosyal ortamla ilgili olumsuz düşünceler. Almanya'dan dönen öğrencilerin olduğu sosyal ortamda olumsuz bir performans baskısı hissettiği yönünde ifadede bulunan bir öğrenci kendi seviyesine yakın olan kişilerle konuşurken rahat olabildiğine işaret etmektedir. Diğer bazı katılımcılar da yine sosyal ortamdan kaynaklı olumsuz performans baskısını dile getirmişlerdir.

„biraz baskılıyo diyebilirim çünkü biri söz alıp bi şey söylediği zaman hızlı ve düzgün bi Almanca oluyo ama ben söz alıp bi şey yaparsam bütün sınıf beni bekliyecek işte birileri güllücek derdi var birazcık Türk milletinde“ (Katılımcı 1)

„sonuçta ana dili Türkçe olduğumu bildiğim için ister istemez ben Türkçeye kayıyorum bi şey anlatırken yani onlar Almanca konuşuyosa bile araya istemsizce Türkçe konuşmak [...] zorunda kalıyorum çünkü o an onlar beni beklemiycek günlük dil sohbet dili X cümle kursun da biz beklizelim gibi öyle bi şans vakit yok“ (Katılımcı 1)

„üniversitedeki ilk Almanca dersinde ben çok şey yapmışım yani nasıl desem hani bi derse bi girdim herkes Almanca konuşuyo ve herkes işte çok güzel aksanları var çok akıcı konuşuyolar ben çok korkmuştum hani ben yapamam belki bu şekilde başaramam vesaire diye“ (Katılımcı 7)

Örnek İfadeler-9: Sosyal Ortamla İlgili Olumsuz Düşünceler

Alay edilme düşüncesi. Katılımcıların bir kısmı Almanca konuşma şekillerinin başkaları tarafından komik bulunabileceği veya bu konuda alay edilebileceğine ilişkin düşüncelerini ifade etmişlerdir.

„biri söz alıp bi şey söylediği zaman hızlı ve düzgün bi Almanca oluyo ama ben söz alıp bi şey yapsam bütün sınıf beni bekliyecek işte birileri gülücek derdi var o birazcık Türk milletinde“ (Katılımcı 1)

„her dil öğrenen öğrencinin yaşadığı sıkıntıdır acaba kurcam cümle komik olur mu yanlış olur mu acaba soruyu doğru mu anladım kullandığım kelimeyi yanlış mı seçtim ya da ne biliyim hata yaptım mı cümlelerin devamını getiremez miyim tabi ki bu korkular oluyo ve hala yaşıyorum mümkün olduğunca az söz istiyorum eğer almancaysa“ (Katılımcı 2)

Örnek İfadeler-10: Alay Edilme Düşüncesi

Hata yapma düşüncesi. Almanca konuşmada hata yapma ile ilgili olumsuz düşüncelerin ise katılımcıların çoğu tarafından dile getirildiği söylenebilir.

„diğerleriyle konuşunca ha yanlış mı yaptım filan işte onlar gibi telaffuzum iyi değil gibi oluyorum“ (Katılımcı 5)

„biz hep Türkiye’de gramerle öğrendiğimiz için hata yapmaktan da korkuyoruz bu yüzden işte önce kafamda toparlayıp öyle söylemem gerekiyor ama ben düşünene kadar onlar zaten“ (Katılımcı 7)

Örnek İfadeler-11: Hata Yapma Düşüncesi

İfade biçimi uygunluğu. Söyleneceklerin sadece dil bilgisi kuralları açısından değil aynı zamanda ifade biçimi bakımından da uygun olup olmadığı hakkındaki düşünceler (az sayıda da olsa) katılımcıların konuşmalarını etkileyen bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

„bazen hani bazı kelimeler anlam olarak birbirini tutuyo ama bu cümlede bu kullanılmaz dediğimiz şeyler oluyo ya yani bunu ifade ederken bunu söylemezsin Türkçede de oluyo aslında karşılıklı gibi duruyo ama karşılamiyo o kelimeler dolayısıyla o noktada da sorun yaşıyorum yani acaba konuşma dilinde bunlar kullanılıyo mu bunu söylesem absürd olur mu gibi bi telaşa kapılıyorum yani burda da sorunun var“ (Katılımcı 3)

Örnek İfade-12: İfade Biçimi Uygunluğu

Duyduğunu anlamamaya bağlı sorunlar. Almanca konuşma deneyimlerinin olumsuz boyutlarına dair bazı düşüncelerin duyduğunu anlamada yaşanan problemlerden kaynaklandığı belirtilmiştir.

„evet yani sadece Almanca işlendiği zaman yarısını anlıyorum diyebilirim dersin bi bölümünü anlamadığım için bazen soruyu da anlayamıyorum veya neye cevap vermem gerektiğini bilmiyorum veya daha önce ona başka bi arkadaşımı cevap verdi mi aynı şeyi mi söylerim düşüncesine kapılıyorum ama bazen Türkçe konuşulduğu zaman bu sadece beni değil diğer arkada- çünkü sonuçta Türkiyedeler ve aktif olarak Türkçe konuşuyorlar“ (Katılımcı 2)

Örnek İfade-13: Duyduğunu Anlamamaya Bağlı Sorunlar

Pratik eksikliği. Almanca konuşma pratiğinde önemli eksiklikleri olduğu öğrenciler tarafından açıkça ifade edilmekle birlikte, özellikle konuşmanın akıcılık ve telaffuz gibi boyutlarıyla ilgili eksikliklerin gerekçesi olarak da dile getirilmektedir.

„konuşma üzerine herhangi bi pratiğimiz olmuyo maalesef“ (Katılımcı 3)

„konuşmada pratik eksikliğim olduğu için çok iyi olduğumu düşünmüyorum iyi hissetmiyorum“ (Katılımcı 2)

„pratik eksikliğinden kaynaklı akıcı değilim“ (Katılımcı 2)

Örnek İfadeler-14: Pratik Eksikliği

3.1.4. Almanca Konuşmama Yönündeki Eylemler

Katılımcılar, Almanca konuşma fırsatlarının oluştuğu bazı anlarda konuşmaktan imtina ettiği, kendilerine soru sorulduğunda geçiştirdiği, Almanca konuşmalarını olabildiğince kısa tuttuğu veya Türkçeye geçiş yaparak konuştuğu yönünde çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır.

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
<i>Konuşmanın devamının gelmemesi</i>	■			■		■			■
<i>Konuşmama eğilimi</i>		■	■				■		
<i>Bilmiyorum Diyerek Geçişirme</i>	■				■				
<i>Kısa cevaplar</i>					■				■
<i>Söz istememek</i>	■	■							
<i>Türkçeye geçiş yapmak</i>			■		■			■	■

Tablo 5: Almanca Konuşmama Yönündeki Eylemlere İlişkin İfadelerin Sıklığı

„bazen de tamamen böyle kitleniyorum yani boş boş bakınca başlıyorum hoca anıyo zaten“ (Katılımcı 3)

„hep böyle kısa cevaplar vermeye çalışıyorum“ (Katılımcı 5)

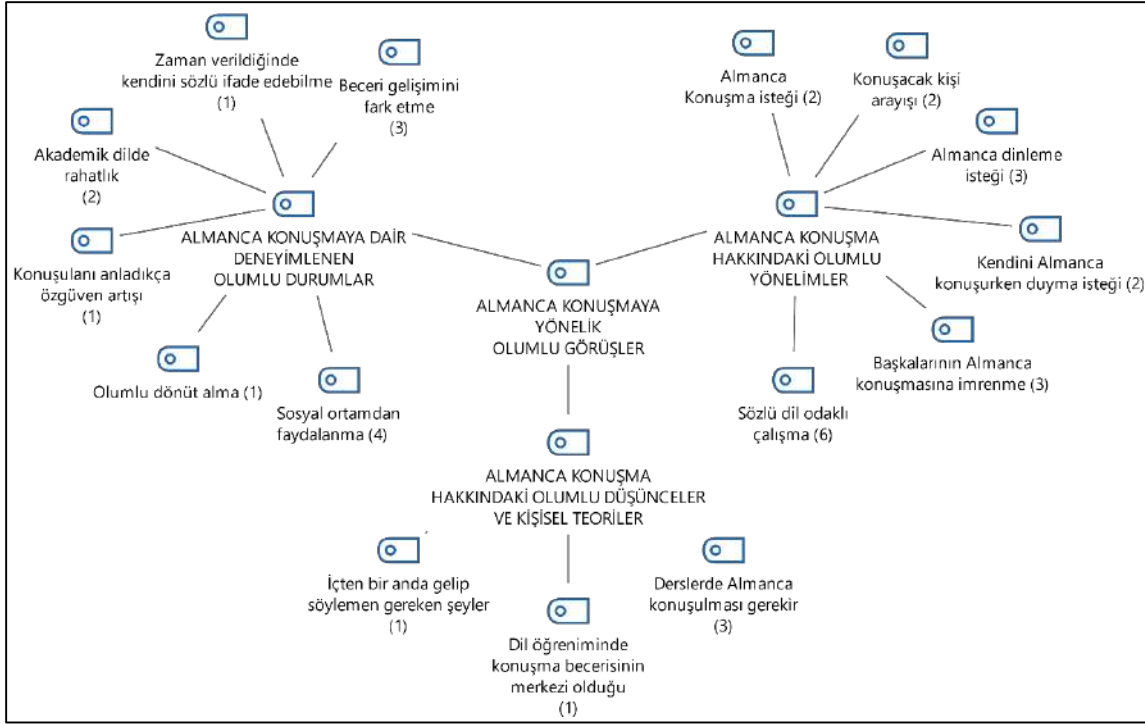
„Almanca için söz hakkı aldığımda kesinlikle nokta atışı yapmaya çalışırdım ki konu uzamasın derinleşmesin [...] evet kesinlikle bildiğim bi şeyi böyle kısa ve net bi şekilde ifade edebileceğim şeylere odaklanırdım“ (Katılımcı 9)

„o an toparlayamıyorum başımı getiriyorum mesela ondan sonra açıklamam çok fazla içimden yani biliyorum aslında cevabı yani dökerim bütün cevabı açıklamaları ama Almancasını toparlayamadığım için sadece başımı getirir kalırım sonra herkes cevap bekler herkes sessiz o sırada Türkçe ya hocam hani şöyle olıyo ya falan gibisinden sonra herkes zaten katılmaya başlar kaynarım ben de arada bu şekilde olıyo“ (Katılımcı 1)

Örnek İfadeler-15: Almanca Konuşmama Yönündeki Eylemler

3.2. Almanca Konuşmaya Yönelik Olumlu Görüşler

Bu kısımda katılımcıların Almanca konuşma deneyimleri açısından olumlu yöndeki ifadelerinden ortaya çıkan bulgular sunulacaktır. Bu bulgular (1) Almanca konuşmaya dair deneyimlenen olumlu durumlar, (2) Almanca konuşma hakkındaki olumlu yönelimler, (3) Almanca konuşma hakkındaki olumlu düşünceler ve kişisel teoriler başlıklı üç kategoride sınıflandırılmış ve ayrıca alt kategorileri de oluşturulmuştur.



Resim 2: Almanca Konuşmaya Yönelik Olumlu Görüşler

3.2.1. Almanca Konuşmaya Dair Deneyimlenen Olumlu Durumlar

Katılımcıların Almanca sözlü dil becerileri açısından olumlu yönde ifade ettikleri çeşitli durumlar aşağıda belirtilmiştir.

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
Beceri gelişimini fark etme	■	■	■	■		■	■		
Zaman verildiğinde kendini sözlü ifade edebilme							■		
Akademik dilde rahatlık	■						■		
Konuşulana anladıkça öz güvenin artışı					■				
Olumlu dönüt alma						■			
Sosyal ortamdan faydalanma		■			■	■		■	

Tablo 6: Olumlu Durumlara İlişkin İfadelerin Sıklığı

Beceri gelişimini fark etme. Öğrenciler belirli bir zorluk aşamasından sonra ortaya çıkan Almanca konuşma becerilerindeki gelişimi fark ettiklerini ifade etmişlerdir.

„Cümle yapısını bilmiyordum yüklem özne nereye geliyo hani konuşurkende sürekli bu önemli bi şey çünkü bunu bilmiyordum ama hazırlıktan sonra artık onu kendi kendime düşünüp hatta böyle öğretmene neden geç kaldığımı anlatan ifadeler falan kurabiliyordum çünkü lisede onu söyleyemiyorduk daha sonra kelimeler dediğim gibi kendim de önce şey yapıyordum mesela sözlüğe bakmadan önce kendim tahmin etmeye çalışıyordum doğru çıkıyordu genelde" (Katılımcı 1)

Örnek İfade-16: Beceri Gelişimini Fark Etme

Zaman verildiğinde kendini sözlü ifade edebilme. Söz sırası korunduğunda ve yeterli zaman verildiğinde Almanca konuşma açısından olumlu deneyim yaşayan bir öğrencinin ifadesi aşağıdaki gibidir.

„mesela geçen hafta X hoca yine derste bi şey sormuştu [...] ben dedim ki işte Türkçe anlatsam olur mu dedim X hoca da zorla Almanca anlatmamı istedi ve işte zamanımız var işte sana yardımcı oluruz işte yapabilirsin dedi [...] ben böyle üç dört cümleyle orda toparladım ve gayet de söylemek istediğim her şeyi söyledim ve sadece bi kelimeyi unuttuğum ve onu da X hoca söyledi bana tamamladı yani o yüzden çok rahat ve güzel bi deneyim olmuştu“ (Katılımcı 7)

Örnek İfadeler-17: Zaman Verildiğinde Kendini Sözlü İfade Edebilme

Akademik dilde rahatlık. Bazı katılımcılar günlük dilden ve konuşma dilinden ziyade derslerde geçen akademik dilde daha rahat olduklarını ve konuşma dili dışındaki boyuta daha çok ağırlık verdiklerini dile getirmişlerdir. Bu maddedeki rahatlık her ne kadar akademik dil açısından ve öğrencinin perspektifinden olumlu bir unsur olarak ifade edilse de, konuşma dili açısından (zıt ilişkili olduğu için) olumsuz olarak da yorumlanabilir.

„arkadaşlarım arasında günlük dilde zorlandım sadece öğretmenlerim derslerin açısından hiç bi sıkıntı yoktu“ (Katılımcı 1)

„normal günlük konuşma dilinin çok fazla üstüne gitmedim açıkçası çünkü akademik dile dil benim için daha önemli hani ona daha çok ağırlık verdim“ (Katılımcı 7)

Örnek İfadeler-18: Akademik Dilde Rahatlık

Konuşulanı anladıkça öz güven artışı. Bir katılımcı duyduğunu anlama ve konuşma becerisi arasındaki olumlu etkileşime işaret etmekte ve bu durumun kendisinde anlama ve konuşma açısından öz güven artışı sağladığını söylemektedir.

„üç yıl öncesiyle bu günkü seviyem aynı değil tabii ki bi de okula başladıktan sonra konuşmak için de ilk önce anlamak lazım işte derste hocalarımız konuştuğça anladıkça bi özgüven de artıyo zaten ha artık anlayabiliyorum işte cevap da verebiliyorum gibi ilk önce bi anlamak lazım anlama seviyem de arttı tabii işte kelime haznemiz arttı aşırı faydası oldu yani“ (Katılımcı 5)

Örnek İfade-19: Konuşulanı Anladıkça Öz Güven Artışı

Olumlu dönüt alma. Katılımcılardan birinin Almanca konuşmasına olumlu dönütler aldığını ifade etmesi de yine konuşma deneyimini şekillendiren olumlu bir durum olarak sınıflandırılmıştır.

„ilk aldığım dönüt her zaman şey senin telaffuzun çok iyi işte hani Alman gibi konuşuyosun vesaire işte gramer kurallarına daha çok baska yaparak konuştuğum için böyle gramerleri daha çok kullanmak istediğim için hani böyle daha kurs ağzında konuşuyorum işte karşıdakinin hoşuna gidiyo daha çok tane tane konuşuyorum hem karşıdaki anlasın diye hem de ben kendimi daha da iyi geliştirdim ya da kendimi de duymak istediğim için yani dediğim gibi telaffuz ve tane tane konuşmamı beğendiklerini söylüyorlar“ (Katılımcı 6)

Örnek İfade-20: Olumlu Dönüt Alma

Sosyal ortamdan faydalanma. Katılımcılar içinde buldukları sosyal ortamdan, özellikle Almanya'dan gelen arkadaşlarından Almanca konuşma bağlamında aktif veya dinleyici olarak istifade ettiklerini belirtmişlerdir.

„güzel güzel yani benim için çok iyi bi şey onlar kadar akıcı konuşmasak da cevap veremesem de unutmamak adına şindi sonuçta eve gelince evde yabancı birisi yok evde Almanca konuşacağını birisi yok yani o arkadaşlarla konuşmak iyi oluyo“ (Katılımcı 5)

„iyi konuşan arkadaşlardan hatta şöyle sıralarda şeylerim vardır yani böyle not aldığım bazı kalıp cümleleri not alıyorum ya o çok hoşuma gittiğinde not alıyorum onu ezberliyorum çünkü kullanabileceğim cümleler genel her yere gelebilecek cümleler çünkü konuşma bi kere ezberden gelen içten bir anda gelip söylemen gereken şeyler oluyoonları ezberlemen gerekiyo hence yani hatta şey aslında taklit yani çocuğun yaptığı şey aslında aynı bizim de ezberimiz diyelim ya neyse veya duya duya ezberliyosun aslında ben onu not alıyodum“ (Katılımcı 8)

Örnek İfadeler-21: Sosyal Ortamdan Faydalanma

3.2.2. Almanca Konuşma Hakkındaki Olumlu Yönelimler

Katılımcıların Almanca konuşmaya dair olumlu yönde ifade ettikleri çeşitli yönelimler aşağıda belirtilmiştir.

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
Almanca konuşma isteği	■						■		
Almanca konuşacak kişi arayışı		■				■			
Almanca dinleme isteği			■				■		■
Kendini Almanca konuşurken duyma isteği		■				■			
Başkalarının Almanca konuşmasına imrenme	■	■	■						
Sözlü dil odaklı çalışma	■	■		■		■	■	■	

Tablo 7: Olumlu Yönelimlere İlişkin İfadelerin Sıklığı

Almanca konuşma isteği. Öğrencilerin Almanca konuşma deneyimlerini şekillendiren önemli bir unsur da onların söz konusu beceriyi özgün bir şekilde kullanma yönündeki isteğidir. Bu çalışma kapsamında görüşülen tüm öğrenciler çeşitli ifadelerle dolaylı da olsa bu isteği dışa vurmuşlardır, ancak bir öğrencinin ifadesinde bu istek çok daha açık bir şekilde dile getirilmiştir.

„dinlemeye dair hiç bir istek ya da ihtiyaç bi şeyim olmadı ama konuşmayı çok istiyodum tabii ki metin ya mesela tahtaya çıkıp Almanca bi metin okuyoduk genelde onları düzgün bi şekilde okuyodum yani bi telaffuz açısından sıkıntı olmamıştı en başta yani lisede [...] işte yani konuşmayı metine bağlı kalarak değil de kendim böyle serbest konuşmak istemişim“ (Katılımcı 1)

Örnek İfade-22: Almanca Konuşma İsteği

Almanca konuşacak kişi arayışı. Katılımcılardan bazıları Almanca konuşma konusunda sadece istekli olmanın ötesinde konuşacak kişi arayışında olduğunu belirtmişlerdir.

„evet hep öyle bi arayış içindeydim işte bi ara bi tane telefona bi uygulama buldum orda bütün dünyadan böyle farklı kültürlerden ülkelerden insanlar var işte ordaki işte Alman insanlarla tanıştım skype üzerinden görüştüğüm konuştuğum bazı arkadaşlar da edindim ama çok hani sürekliliği olmadı onlar yoğun oluyodu benim vaktim olmuyodu vesaire derken düzenli bir periyotta ilerletemedik“ (Katılımcı 7)

„arkadaşlarımın Almanya'dan gelmiş akrabalarını duyduğum zaman diyodum ne olur görüşelim [...] çünkü benim çevremde hiç kimse yoktu Almanca konuşan“ (Katılımcı 2)

„çevremde de çok fazla Almanca konuşan biri olmadığı için hani genel olarak bu eksikliği hissettim konuşacak birini aradım“ (Katılımcı 6)

Örnek İfadeler-23: Almanca Konuşacak Kişi Arayışı

Almanca dinleme isteği. Yukarıdaki katılımcı ifadelerinden de anlaşıldığı üzere genellikle konuşacak bir kişi bulmak kolay olmasa da, sözlü dil becerilerinden en azından algısal olan (rezeptiv) „duyduğunu anlama (dinleme)“ becerisini geliştirebilme isteğini de olumlu boyutlar arasında saymak mümkündür.

„yani okul dışında da işeyler yapmaya çalışıyorum hani o akşam o şeyi duyabilmek için ya da duyduğumu anlayabilmek için“ (Katılımcı 7)

„bazı arkadaşlarım konuşuyorlar yani kendi aralarında da Almanca konuşuyor bazı arkadaşlar ders arasında kantinde işte şurda burda yemekhanede yani çoğunluğumu ben anlıyorum tabii ama bazen işte şiveli konuşup ya da çok hızlı konuşunca anlamama durumu oluyo ama konuşmaları çok iyi duymak bile bazen yetiyö“ (Katılımcı 5)

Örnek İfadeler-24: Almanca Dinleme İsteği

Kendini Almanca konuşurken duyma isteği. Az sayıda da olsa bazı katılımcılar Almanca konuşurken veya sesli bir şekilde kitap okurken kendi seslerini de duymayı sevdiklerini, dolayısıyla buna yöneldiklerini belirtmişlerdir.

„daha çok tane tane konuşuyorum hem karşıdaki anlasın diye hem de ben kendimi daha da iyi geliştireyim ya da kendimi de duymak istediğim için“ (Katılımcı 6)

Örnek İfadeler-25: Kendini Almanca Konuşurken Duyma İsteği

Başkalarının Almanca konuşmasına imrenme. Katılımcılardan bir kısmı Almanca konuşmalarını beğendikleri veya imrendikleri kişilere ilişkin anlarından bahsetmektedir.

„Almanya'dan gelen bi kız arkadaşımız vardı onunla öğretmen konuşuyordu arada yani o da arkadaşımız daha iyi konuşuyodu [...] ben çok etkilenmiştim sadece o kadar akıcı bi şekilde konuşuyodu ki yani çünkü ingilizce o kadar basitleşti ki yani konuşunca herkes konuşuyo ama Almanca'yı böyle akıcı bi şekilde konuşunca kulağa çok hoş geldi ya o konuştu ben dinledim sürekli böyle çok güzeldi“ (Katılımcı 1)

„güzel konuşanlara çok fazla imreniyorum çünkü dediğim gibi bi dili konuşmakla başlıyo herşey yani ana dilimiz gibi onlar gibi konuşabilseydim ya ne güzel konuşuyo hatta bunu dillendirmişliğim hatta özel olarak o arkadaşlarla görüştüğümde ne kadar güzel konuşuyorsun diye söylemişliğim de vardır yani ne kadar güzel konuşuyosun keşke bi arada olabilsek de birlikte muhabbet edebilsek demişliğim vardır evet ya ben muhabbet edemem de en azından dinlerim“ (Katılımcı 3)

Örnek İfadeler-26: Başkalarının Almanca Konuşmasına İmrenme

Sözlü dil odaklı çalışma. Öğrencilerin sözlü dil becerilerine yönelik olarak yaptıkları bireysel çalışmalara ilişkin ifadeler bu araştırmada olumlu bir boyut olarak değerlendirilmektedir. Ağırlıklı olarak çeşitli medya formatları (film, dizi, müzik, podcast vb.) yardımıyla dinleme ve izleme etkinlikleri yaptıkları ifade edilmiştir. Katılımcılardan

biri dikte çalışmasından faydalandığını belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise evde video çekerek konuşma provası yaptığını ifade etmiştir.

„sabahları okula gelirken Almanca podcastler dinliyorum [...] çok fazla var ordan işte açıp bölüm bölüm ya da ne denk gelirse hani önemli olan genellikle bir saatlik şeyler oluyo kayıtlar onları dinliyorum“ (Katılımcı 7)

„çok fazla Almanca videolar var onları izleyerek de biraz konuşmamı geliştirmeye çalıştım“ (Katılımcı 2)

„temel düzeyde de olsa dizi izledim veya video zaten çok fazla video izledim“ (Katılımcı 8)

„duyduğumu anlama noktasında diktatın faydasını gördüm hocam ben“ (Katılımcı 4)

Örnek İfadeler-27: Sözlü Dil Odaklı Çalışma

Sözlü çalışmaların diğer çalışmalara oranla daha az yapıldığı da yine ifade edilmektedir.

„ben en çok okudum ve okumaktan sonra en çok da yazdım [...] sonra da dinleme yani hep youtube kanallarından dinlediklerim“ (Katılımcı 9)

Örnek İfadeler-28: Sözlü Dil Odaklı Çalışmanın Görece Az Yapılması

3.2.3. Almanca Konuşmaya Dair Olumlu Düşünceler ve Kişisel Teoriler. Görüşmelerde katılımcıların yabancı dilde konuşma becerisine dair ortaya koyduğu bazı olumlu ifadeler ve kişisel teoriler aşağıda sunulmuştur.

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
İçten bir anda gelip söylemen gereken şeyler								■	
Dil öğreniminde konuşma becerisinin merkezi olduğu			■						
Derslerde Almanca konuşulması gerektiği					■			■	■

Tablo 8: Almanca Konuşmaya Dair Olumlu Düşünceler ve Kişisel Teoriler

„ana dilimizi de önce konuşarak öğreniyoruz dolayısıyla ben dilin önce konuşarak öğrenilmesi gerektiğine inanıyorum“ (Katılımcı 3)

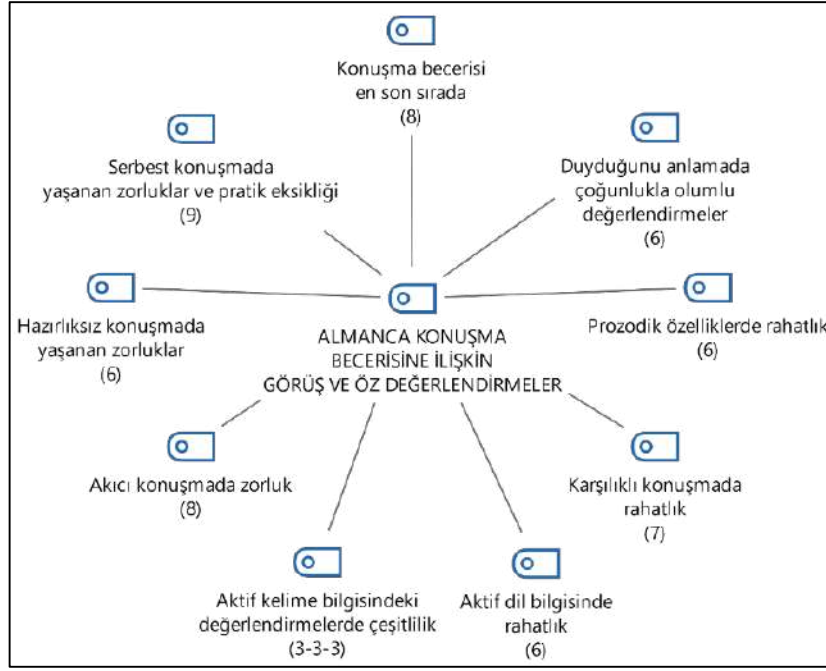
„çünkü konuşma bi kere ezberden gelen içten bir anda gelip söylemen gereken şeyler oluyo onları ezberlemen gerekiyo bence yani hatta şey aslında taklit yani çocuğun yaptığı şey aslında aynı bizim de ezberimiz diyelim ya neyse veya duya duya ezberliyorsun aslında“ (Katılımcı 8)

„her zaman Almanca konuşulması da daha iyi olur diye düşünüyorum“ (Katılımcı 9)

Örnek İfadeler-29: Almanca Konuşmaya Dair Olumlu Düşünceler ve Kişisel Teoriler

3.3. Almanca Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Dair Görüş ve Öz Değerlendirmeler

Almanca konuşma konusunda katılımcıların kendilerini nasıl konumlandıklarını etraflıca araştırabilmek için konuşma becerisinin alt boyutları da yarı yapılandırılmış sorulara dahil edilmiştir. Her bir alt boyut için ayrı ayrı sorular yöneltilmiş ve belirgin değerlendirme içeren yanıtlarından sonra (örn. „iyi“, „iyi değilim“ vb.) ayrıca sonda soruları sorulmamış, bir sonraki alt boyuta geçilmiştir. Net yanıt gelmemesi durumunda değerlik atayabilmek için söz konusu alt boyuta dair ek sorular sorulmuş ve bu şekilde tespit edilen örüntüler aşağıda sunulmuştur.



Resim 3: Almanca Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Dair Öz Değerlendirmeler

Görüşmenin bu kısmında her bir alt boyuta dair bir soru ve yanıtı şeklinde ilerlendiğinden her bir katılımcıya ait ifadelerin sıklık bilgileri aynı çıkmıştır. Resim 3’deki „Aktif kelime bilgisindeki değerlendirmelerde çeşitlilik” maddesinde toplam kişi sayısı olarak 3-3-3 belirtilmesinin sebebi ise bu çeşitliliğin „olumlu”, „orta” ve „olumsuz” değerlendirme yapan katılımcıların sayısının dengeli şekilde dağıldığını, yani bu alt boyut açısından tek belirgin yönelim olmadığını göstermektedir. Aşağıdaki Tablo 9’da ise bu madde katılımcılara göre detaylı şekilde açılarak gösterilmiştir.

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9
<i>Konuşma becerisi en son sırada</i>	■	■	■	■	■	■	■		■
<i>Duyduğunu anlamada çoğunlukla olumlu değerlendirmeler</i>		■	■	■	■	■		■	
<i>Serbest konuşmada zorluk ve pratik eksikliği</i>	■	■		■	■	■	■	■	■
<i>Karşılıklı konuşmada rahatlık</i>	■	■			■	■	■	■	■
<i>Prozodik özelliklerde rahatlık</i>	■	■		■	■	■			■
<i>Akıcı konuşmada yaşanan zorluklar</i>	■	■	■	■	■		■	■	■
<i>Hazırlıksız konuşmada yaşanan zorluklar</i>	■	■	■	■			■	■	
<i>Aktif kelime bilgisinde olumlu değerlendirmeler</i>		■		■		■			
<i>Aktif kelime bilgisinde orta değerlendirmeler</i>	■				■		■		
<i>Aktif kelime bilgisinde olumsuz değerlendirmeler</i>			■					■	■
<i>Aktif dil bilgisinde rahatlık</i>	■	■		■		■	■		■

Tablo 9: Almanca Konuşma Becerisinin Alt Boyutlarına Dair Öz Değerlendirmeler

Konuşma becerisi son sırada. Katılımcıların dört temel dil becerisine hakimiyetlerindeki algılanan rahatlıklarını sıralamaları istendiğinde dokuz katılımcıdan

sekizi konuşma becerisinin en sonda olduğunu ifade etti. En rahat hakimiyet gösterilen becerinin ise okuduğunu anlama becerisi olduğu yedi kişi tarafından ifade edilmiştir.

	Okuduğunu Anlama (Algısal yazılı)	Duyduğunu Anlama (Algısal sözlü)	Yazma (Üretsel yazılı)	Konuşma (Üretsel sözlü)
1. Sıra	7 katılımcı	1 katılımcı	1 katılımcı	
2. Sıra	2 katılımcı	5 katılımcı	2 katılımcı	
3. Sıra		3 katılımcı	5 katılımcı	1 katılımcı
4. Sıra			1 katılımcı	8 katılımcı

Tablo 10: Dört Temel Dil Becerisine Hakimiyetlerine Yönelik Katılımcı Görüşleri

„kesinlikle en iyi olduğum okuma daha sonrasında dinleme daha sonra yazma en sonda da konuşma“ (Katılımcı 6)

„okuduğumu anlamada daha iyiyim çünkü bunda daha fazla pratik yapma şansım oldu „duyduğumu anlamada da eğer bi cümleye takılmıyosam kaçırmıyosam diğer cümleleri duyduğumda büyük oranda anlıyorum konuşmada pratik eksikliğim olduğu için çok iyi olduğumu düşünmüyorum iyi hissetmiyorum yazma da aynı şekilde biraz daha gramer kurallarına güvendiğim için ve kelime hazneme güvendiğim için yazmada daha iyi olduğumu düşünüyorum“ (Katılımcı 2)

Örnek İfadeler-30: Konuşma Becerisi Son Sırada

Duyduğunu anlamada çoğunlukla olumlu değerlendirmeler. Katılımcılardan beşi duyduğunu anlama becerisine hakimiyetlerini ikinci sırada değerlendirmiş, bir katılımcı ise ilk sırada değerlendirmiştir. Çoğu durumda yazma becerisi duyduğunu anlama becerisinden daha zor olarak sınıflandırılmıştır. Duyduğunu anlama becerisi her durumda konuşma becerisinden daha ön sıralara yerleştirilmiştir. Bu durum, konuşma ve duyduğunu anlama becerileri arasındaki algılanan zorluğun önemli ölçüde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Genel tabloya bakmak gerekirse üretsel beceriler algısal becerilere göre daha zor olarak sınıflandırılmıştır. Sadece üretsel beceriler (konuşma ve yazma) değerlendirildiğinde ise, sözlü becerilerin (konuşmanın), yazılı becerilere (yazmaya) göre daha zor olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Buna göre katılımcılar tarafından en sık ifade edilen sıralama örüntüsü (kolaydan zora doğru) aşağıdaki gibidir: (1) Okuduğunu anlama, (2) duyduğunu anlama, (3) yazma, (4) konuşma.

Dört temel dil becerisinin sıralanmasında duyduğunu anlama becerisi konuşma becerisinden her ne kadar daha yetkin olunan bir alan gibi görünse de, katılımcılar tarafından bu beceriye özgü belli başlı zorluklara işaret edilmektedir.

„çok hızlı konuşulursa kaçtığı yerler oluyor yani çok çok iyi değilim“ (Katılımcı 6)

„bazen çok hızlı ve çok şeyli aksanlı konuşuyolar sadece o zaman anlamıyorum ama genel olarak çok sorun yaşamıyorum“ (Katılımcı 7)

„hani sokak dili felan konuşuluyo ya onları çok anlıyamıyorum“ (Katılımcı 7)

„aktıcı konuşmada tabii ki anlayamayabiliyorum [...] yakaladığım şeyler olur ama hepsini anlayamam“ (Katılımcı 8)

Örnek İfadeler-31: Duyduğunu Anlamada Çoğunlukla Olumlu Değerlendirmeler

Serbest konuşmada zorlanma ve karşılıklı konuşmada rahatlık. Konuşma becerisinin alt boyutları arasında en çok zorlanılan alanlardan birinin de öğrencilerin uzun uzadıya

serbest anlatımlarda bulunmasını gerektiren ‘serbest konuşma’ başlığı olduğu ifadelerden anlaşılmaktadır. Buna karşın karşılıklı konuşma alt boyutunda genellikle olumlu veya ortalama değerlendirmelere rastlanmıştır. Bu durum öğrencilerin Almanca konuşmada sözü karşı tarafa bırakmadan uzun uzadıya serbest anlatımlar yapmada yaşadıkları zorluğa işaret etmektedir.

„kendimi çok iyi değil ortalama görüyorum hani çünkü devam ettirmede bazı problemler olabiliyor“ (Katılımcı 6)

Örnek İfadeler-32: Serbest Konuşmada Zorlanma ve Karşılıklı Konuşmada Rahatlık

Prozodik özelliklerde belirgin rahatlık. Katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri bir diğer konunun da prozodik özelliklerle ilgili alt beceri alanı olduğu anlaşılmaktadır. Görüşme sorusunun öğrenciler açısından anlaşılır olabilmesi için ‘telaffuz ve vurgu gibi fonetik özellikler’ tabiri kullanılmıştır.

„telaffuz kurallarını öğrenerek başladım“ (Katılımcı 5)

„ilk aldığım dönüt her zaman şey senin telaffuzun çok iyi işte hani Alman gibi konuşuyosun“ (Katılımcı 6)

„bu ilk başladığımdan beri en zorlanmadığım nokta heralde buydu çünkü Almancanın belli telaffuz kuralları var İngilizce gibi yuvarlanmıyo ve hiç kuralların dışına çıkan kelime yok o yüzden telaffuzu oldukça kolay yani en zorlanmadığım nokta buydu“ (Katılımcı 2)

Örnek İfadeler-33: Prozodik Özelliklerde Belirgin Rahatlık

İstendik ve doğru telaffuz yapmak için uzun bir anlatım, serbest konuşma veya akıcı konuşma yapmak gerekmediği açıktır ve dolayısıyla görece küçük dilsel birimleri de doğru veya yanlış telaffuz etmek mümkündür. Yukarıdaki öğrenci yanıtlarında da telaffuz ve fonetik özelliklerin daha çok küçük dilsel birimler üzerinden değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Fakat katılımcılardan biri aşağıdaki yanıtta küçük dilsel birimlerin telaffuzu ile daha büyük birimlerin telaffuzu arasında algıladığı beceri düzeyi farklılığına da işaret etmektedir.

„kelimeleri evet doğru telaffuz edebiliyorum ama hani uzun cümleleri okurken biraz daha böyle düz bi şekilde gidiyo bende hani Titrkçe gibi“ (Katılımcı 7)

Örnek İfadeler-34: İfade Uzunluğu ve Telaffuz Arasındaki İlişki

Akıcı konuşmada yaşanan zorluklar. Katılımcılara Almanca konuşmada akıcılık bakımından kendilerini nasıl değerlendirdikleri de sorulmuştur. Yanıtlarda akıcılıkla ilgili olumsuz değerlendirmelerin ağırlıkta olduğu anlaşılmaktadır. Altı kişi olumsuz değerlendirme yaparken, açıkça olumlu değerlendirme yapan katılımcı olmamıştır.

„iyi değilim“ (Katılımcı 1)

„pratik eksikliğinden kaynaklı akıcı değilim“ (Katılımcı 2)

„o problem hocam yani o akıcılık zaten yok spontan konuşmada da yok o planlı konuşmada da yok yani çok kesintiye uğruyorum akıcılıkta şöyle ezberlersem akıcı olabilirim ama o da zaten dediğimiz gibi yani bi bence konuşma değil hani ezber hani bi şiir okumak gibi bi şey“ (Katılımcı 3)

Örnek İfadeler-35: Akıcı Konuşmada Yaşanan Zorluklar

Akıcılık ile ilgili problemlerden birinin de „hatırlamama, unutma, konuşma esnasında cümlelerin veya kelimelerin akla gelmemesi” olduğu anlaşılmaktadır.

„Türkçe gibi böyle çat çat çat konuşmıyorum hep kurallar geliyo aklıma ya da bilmediğim bir kelimenin eş anlamlısı geliyo diyorum bunu ben bu cümlede kullanabilir miyim ya da kelime hiç aklıma gelmiyo“ (Katılımcı 4)

„kelime eksikliğinden dolayı konuşmak istemediğim oluyo çünkü o an bazen kelimeleri unutabiliyorum“ (Katılımcı 7)

„söyleyeceğim şeyleri [...] hemen not alıyorum çünkü ben Almanca konuşurken akıcı olmayacak aklıma gelmiyecek zaten konuşmaya başlayınca ne söyleyeceğimi unutupam“ (Katılımcı 8)

Örnek İfadeler-36: Akıcı Konuşmada Söyleneceklerin Akla Gelmemesi

Hazırlıksız konuşmada yaşanan zorluklar. Konuşma becerisinin önemli bir alt boyutu olan hazırlıksız (spontane) konuşma ile ilgili olarak öğrencilerin sorun yaşadığı açıkça ifade edilmektedir.

„tabii ki onda iyi değilim önceden düşünmek daha iyi oluyo daha iyi hissettiriyo ne söyleyeceğimi düşünmek en azından [...] çünkü hem Türkçe hem Almanca düşündüğümüz için en azından Türkçe ne söyleyeceğimi düşünüp konuşmaya başladıktan sonra ne söyleyeceğimi bilmek daha kolay“ (Katılımcı 2)

„doğaçlama bi muhabbet geliyorsa orda çok fazla geriliyorum çünkü onu kafamda planlamamış oluyorum ve oraya koyacak kelimeyi bulamıyorum öyle de olunca o bende stres yaratıyo“ (Katılımcı 3)

„spontan konuşmak zorunda kaldım evet ellerimin avuçlarının içinin terlediğini biliyorum yani o kadar heyecanlandım [...] hiç iyi değilim spontane konuşma hakkında“ (Katılımcı 3)

Örnek İfadeler-37: Hazırlıksız Konuşmada Yaşanan Zorluklar

Aktif kelime ve dil bilgisi. Katılımcıların ‘konuşma esnasında aktif olarak kullanabildikleri kelime ve dil bilgisi’ne yönelik öz değerlendirmelerinde neredeyse eşit oranda olumlu ve olumsuz ifadeler kullanıldığı gözlemlenmiştir.

„kelime okurken anlıyorum yani hatırlıyorum kelimelerin anlamının ne olduğunu veya cümlelerin ne şekilde ifade edildiğini ama konuşurken o öyle oluyo [...] o seviye daha da düşüyo yani baya düşüktür o seviyem“ (Katılımcı 8)

„hepsini konuşmada kullanamıyorum tabii ki doğru tüm bildiklerimin yüzde yirmibeşidir konuştuğum kelime bildiğim kelimelerin yüzde yirmibeşidir [...] kesinlikle geliştirmem gereken bi şey yani“ (Katılımcı 9)

Örnek İfadeler-38: Aktif Kelime Bilgisi

Öte yandan, kelime dağarcığıyla ilgili öz değerlendirmelere kıyasla, katılımcıların konuşmadaki aktif dil bilgisine yönelik daha net olumlu öz değerlendirme yapmaya eğilim gösterdiği anlaşılmaktadır.

„iyi olduğumu düşünmüyorum rahatım“ (Katılımcı 6)

„dil bilgisinde iyiyimdir en iyi olduğum alan diyebilirim“ (Katılımcı 9)

„kendimi en iyi hissettiğim yer dil bilgisi“ (Katılımcı 2)

Örnek İfadeler-39: Aktif Dil Bilgisi

4. Sonuç ve Tartışma

Almanca konuşulan ülkelerden gelen çok sayıda öğrencinin bulunduğu bir lisans programında okuyan ve sadece Türkiye’de Almanca öğrenen öğrencilerin Almanca konuşma deneyiminin anlamına ve özüne ilişkin araştırma sorularına yanıt aranan bu fenomenolojik çalışmada söz konusu deneyime ilişkin öğrenci görüşmelerinden üç ana

tema ortaya çıkmıştır: (1) Almanca Konuşmadaki Sorunlara İlişkin Görüşler, (2) Almanca Konuşmaya Yönelik Olumlu Görüşler, (3) Almanca Konuşmanın Alt Boyutlarına İlişkin Öğrenci Deneyim ve Görüşleri. Almanca konuşma deneyimi bakımından olumsuz birer unsur olarak ifade edilen “*duygular, düşünceler, bedensel tepkiler ve Almanca konuşmama yönündeki çeşitli eylemler*” ilk tema altındaki kategorileri oluşturmaktadır. Katılımcılar Almanca konuşma durumlarında deneyimledikleri olumsuz duyguları heyecan, çekinme, stres, gerginlik, utanma, engellenme, korku, kaygı ve pişmanlık ile ilgili ifadeler yoluyla aktarmışlardır. Ayrıca bu olumsuz duygulara eşlik eden ve kısmen de bunların altında yatan bazı düşünce örüntülerinin de şunlarla ilgili olduğu yine öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır: hakkında konuşulacak içeriğe hakim olmama, öğretmenin asıl sorunun yanıtlanmasından sonra sorduğu takip soruları gibi hazırlıksız durumlar, söylenecek ifadelerin konuşma anında aklına gelmeyeceği veya unutulacağı düşüncesi, hata yapacağı düşüncesi, alay edilme ihtimali düşüncesi, sınıftaki çoğu kişinin Almanca konuşmaya daha hakimken kendisinin öyle olmadığına yönelik olumsuz karşılaştırma, söylenecek şeylerin dil bilgisi açısından doğru olsa bile ifade biçimi açısından uygun olmayabileceği düşüncesi, zaman açısından sınıftaki konuşma temposuna ayak uyduramayacağı, sınıf içinde söz sırasının belirsiz olduğu ve hızlı değiştiği durumlarda konuşmaya katılamayacağı düşüncesi, duyduğunu anlamayacağı için sonrasında da ne söyleyeceğini belirleyemeyeceği düşüncesi. Bazı katılımcılarda Almanca konuşma gerektiren durumlarda (öncesinde ve/veya esnasında) olumsuz duygu ve düşüncelerin yanı sıra terleme, kızarma, kalp atışında hızlanma, konuşma hızında değişme, seste değişme, elleriyle oynama ve konuşurken yorulma gibi bir takım olumsuz bedensel tepkiler de Almanca konuşma durumlarında deneyimlenmiştir. Almanca konuşmadaki sorunlar teması altındaki kategorilerden biri de konuşmama yönündeki eylemlerdir. Bu bağlamda öğrenciler derste ya hiç söz istememekte, ya kısa cevaplarla yetinmekte, bilmiyorum diyerek geçiştirmekte, konuşmanın devamını getirememekte veya ana dile (Türkçeye) geçiş yaparak konuşmaktadırlar. Böylece Almanca konuşmayı minimize etmektedirler.

Katılımcıların Almanca konuşma hakkında olumlu yöndeki ifadelerine dayanarak (1) olumlu durumlar, (2) olumlu yönelimler ve (3) olumlu düşünce ve kişisel teoriler biçiminde kategoriler oluşturulmuştur. Öğrenciler duyduklarını anlamaya başladıkça konuşmadaki öz güvenlerinin de arttığını, zaman verildiğinde kendilerini sözlü olarak ifade edebilmeye başladıklarını ve bir süre sonra kendilerindeki beceri gelişimini fark edebildiklerini, hatta başkalarından da olumlu dönütler alabildiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca gündelik dil yerine akademik dilde daha rahat oldukları yine ifade edilen konulardan biridir. Görüşmelerde açığa çıkan Almanca konuşma hakkındaki olumlu *yönelimlerden* bahsetmek gerekirse, konuşma isteği, serbest bir şekilde konuşabilme isteği, konuşacak kişi arayışının yanı sıra Almanca dinleme isteği, kendisinin de Almanca konuştuğunu duyma isteği ve başka arkadaşlarının Almanca konuşmasını beğenme ve imrenme gibi alt kategoriler söz konusudur. Ayrıca öğrencilerin sözlü dil odaklı yapmakta oldukları çalışmalar da yine onların Almanca konuşma konusundaki olumlu yönelimlerini ortaya koymaktadır. Olumlu *durumlar* ve *yönelimlerin* yanı sıra yabancı dilde konuşma hakkındaki olumlu *düşünce ve kişisel teoriler* de yine olumlu görüşlere

ilişkin ana tema altındaki diğer bir kategori olarak ele alınmıştır. Bu kategoride ise öğrencilerden gelen yanıtlarda, yabancı dil konuşmanın ideal durumunda, yazı yazar gibi ayrıntılı ve yavaş bir şekilde düşünerek değil, kişinin içinden bir anda gelerek söylenen şeylere işaret etmesi konuşma becerisine yönelik kişisel bir teori olarak değerlendirilebilir. Benzer bir şekilde katılımcılar, yabancı dil öğreniminde konuşma becerisinin merkezi bir beceri olduğunu ve ideal durumda üniversitedeki derslerde Almanca konuşulması gerektiğini söylemektedirler.

Ne var ki, öz değerlendirmelere ilişkin elde edilen bulgular konuşma becerisinin dört temel dil becerisi arasındaki en az hâkim olunan beceri olduğuna işaret etmektedir. En çok hâkim olunan becerinin ise okuduğunu anlama olduğu ifade edilmekte, duyduğunu anlama ve yazma becerisinin ise onu takip ettiği yine öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır. Çalışmada öğrencilerin kendilerini konuşma becerisi ile ilgili çeşitli alt boyutlarda nasıl değerlendirdikleri de sorulmuştur. Bu kapsamda akıcılık, fonetik ve entonasyon gibi bürünsel özellikler (prosodic features), hazırlıksız konuşma, karşılıklı konuşma ve dinleme, konuşmada kelime dağarcığı ve dil bilgisi gibi alt boyutlar sorulara dahil edilmiştir. Gelen yanıtlarda katılımcıların çoğunda telaffuz ve entonasyon gibi bürünsel özellikler, karşılıklı konuşma ve dinleme, konuşmadaki kelime ve dil bilgisi gibi alanlarda olumlu öz değerlendirmeler fazla iken, akıcı konuşma, hazırlıksız konuşma, serbest ve uzun anlatımlar yapabilme gibi boyutlarda ise olumsuz öz değerlendirmelerin yoğunlaştığı fark edilmektedir. Buradan hareketle özellikle devamlılık ve yoğun performans gerektiren alt boyutlarda bir gelişme ihtiyacı olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulguyla uyumlu olarak öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirme yönündeki geçmiş çabalarının da daha ziyade kelime ve dilbilgisi çalışma ile ilintili olduğundan konuşmada akıcılık, spontane konuşma, uzun anlatımlar gibi konuşmanın performans boyutlarındaki öz değerlendirmelerinin görece düşük olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla üniversitedeki Almanca işlenen derslere sözlü şekilde katılımlarının az veya çok olumsuz yönde etkilenmesi bir bakıma kaçınılmaz hale gelmektedir. Araştırmaya konu olan deneyimin olumlu ve olumsuz temalarındaki ifadelerin sıklık tablolarından hareketle olumsuz boyutların ağırlıkta olması, bir diğer fenomenolojik çalışma olan İşigüzel'deki (2017) Almanca konuşmanın çoğunlukla endişe ile ilişkilendirildiği bulgularla da uyumaktadır. Almanca ile ilgili programlardaki öğrencilerin yabancı dil konuşma deneyimlerine yönelik fenomenolojik çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bununla beraber, Şahin Toptaş ve Koçak (2019) tarafından geliştirilen Almanca konuşma kaygısı ölçeğindeki duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal boyuttaki çeşitli göstergelerin büyük bir kısmının bu nitel çalışmada da öğrenciler tarafından ifade edilmiş olması bulguları destekler niteliktedir.

Burada elde edilen bulgulara dayanarak, hedef grupta yer alan öğrencilerin Almanca derslere sözlü olarak katılımını artırmak amacıyla çeşitli önerilerde bulunmak mümkündür. Örneğin öğretmenin sınıf içinde sorduğu takip sorularıyla ilgili öğrencilerde ortaya çıkan kaygıyı azaltabilmek için soru tasarımında ufak değişiklikler yapılabilir. Öğretmen asıl soruyu öğrencilere yöneltirken takip sorusunu da asıl soru ile birlikte sorabilir. Böylelikle öğrenciler herhangi bir takip sorusu ile karşılaşmayacaksa, bunu en baştan itibaren bilebilirler. Bir başka öneri ise sınıf içindeki söz alıp verme düzeni ile ilgilidir. Söz sırası düzeninin net veya belirsiz olmasının Almanca konuşmak için söz

isteme noktasında önemli bir belirleyen olduğu yönünde bu çalışmada çeşitli öğrenci ifadeleri mevcuttur. Sert'in (2016) de altını çizdiği üzere, „sınıf içi söz sırası düzeni ve pedagojik hedefler arasında dönüşlü (reflexive) ve birbirini etkileyen bir ilişki” söz konusudur. Dolayısıyla söz sırası düzeninin tutarlı bir şekilde sürdürülmesi, hedef gruptaki öğrencilerin sözlü katılım yapmaktan çekinmeyecekleri bir etkileşim ortamına katkı sağlayabilir. Almanca öğretmenliği lisans programının ilk yılında yer alan sözlü dil becerileri derslerinde, genellikle pratik eksikliği yaşayan veya Almancayı sonradan Türkiye’de öğrenenlere yönelik, rutin ders içi etkinliklerin yanı sıra, sözlü dil kullanımında kendilerini ders dışında da nasıl geliştirebilecekleri konusunda farkındalıklarını artırma amaçlı bilgilendirmelerde bulunulabilir. Böylelikle, öğrenciler sözlü becerilerin özellikle performans odaklı ve zorlanılan belli alt boyutlarının (örn. hazırlıksız, serbest, akıcı konuşma boyutlarının) gelişimini destekleyici faaliyetlerde de farkındalıklarını artırabilirler. Araştırmacılara yönelik bir öneri olarak, yapılacak çalışmalarda konunun daha çok sorun yaşanan yönlerini aydınlatıcı çalışmalara ağırlık vermeleri önerilebilir. Böylelikle yabancı dilde konuşma becerisi kapsamındaki özellikle daha olumsuz ifadelerin yoğunlaştığı alt boyutlarla ilgili derinlemesine yapılacak araştırmalara odaklanması, bu sorunlu olan alt boyutlara yönelik hedefli ve etkili çözüm stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Kaynaklar

Aguado, Karin (2021): Sprachliche Teilkompetenzen (1): Mündlichkeit. In Claus Altmayer u.a. (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler. 253-267.

Çölkesen, Derya (2015): *Anadili İngilizce Olmayan İngilizce Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Konuşma Kaygıları*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Deveci, Ceyda Çavuşoğlu / Buyruk, Aryu Arslan / Erdoğan, Polat / Toy, Banu Yücel (2016): İngilizce Konuşma Becerisinin Öğretimine İlişkin İhtiyaçların Değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies* 11 (14), 915-915.

Doğan, Seval / Mede, Enisa (2017): A Language Focused Needs Analysis for EFL Speaking in Preparatory Programs: A Case in Turkey. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 12, 240-264.

Duman, Bilal / Göral, Güldehan Neşe / Bilgin, Hilal (2017): Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Ortamında Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 8 (2), 13-27.

Epçeli, Nilüfer / Gündoğar, Feruzan (2020): Phraseologische Kompetenz von Lehramtsanwärtern/-innen für Deutsch als Fremdsprache am Beispiel der Marmara Universität. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik* 8 (2), 386-411.

Fiehler, Reinhard (2012): Gesprochene Sprache - gehört sie in den DaF-Unterricht? In Ulrike Reeg u.a. (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. Münster u.a.: Waxmann. 13-28.

Gömleksiz, Mehmet Nuri / Özkaya, Özlem Miraç (2012): Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies* 7 (2), 495-513.

İşigüzel, Bahar (2017): Yabancı Dil Öğrenim Sürecinde Konuşma Becerisine İlişkin Fenomenolojik Bir Araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies* 57, 25-37.

Moustakas, Clark (1994): *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pallauf, Sarah (2017): *Sprechmut – Unterrichtsaktivitäten zur Förderung der Sprechfertigkeiten von DaF-Studierenden*. MA, Universität Wien, Wien.

Patton, Michael Quinn (2018): *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Sert, Olcay (2016): Sınıf İçi Etkileşim ve Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme. In Sumru Akcan / Yasemin Bayyurt (Hg.): *Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Görüş ve Düşünceler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. 14-30.

Şahin Toptaş, Aygül / Koçak, Muhammet (2021): Almanca Konuşma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8 (2), 711-724.

Şener, Sabriye (2018): Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Derslerinde İngilizce Konuşma Kaygıları ile İlgili Algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8 (2), 178-194.

Yıldırım, Ali / Şimşek, Hasan (2006): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Süleyman (1998): Studienmöglichkeiten der aus Deutschland remigrierten Jugendlichen an den deutschsprachigen Abteilungen der türkischen Universitäten. *Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Hedefler ve Beklentiler Uluslararası Sempozyumu*, Ankara - Hacettepe Üniversitesi.

Yükseköğretim Program Atlası (2023): <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10004> (Son Erişim: 31.10.2023)

Yüksel, Pelin / Yıldırım, Soner (2015). Theoretical Frameworks, Methods, and Procedures for Conducting Phenomenological Studies in Educational Settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* 6 (1), 1-20.


Zengin, Dursun (1998): Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Durumu. *Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Hedefler ve Beklentiler Uluslararası Sempozyumu*, Ankara - Hacettepe Üniversitesi.

Hibrit Eğitim Dönemindeki Çevrimiçi Sınavların Geçerliliği ve Güvenirliği Üzerine Bir Araştırma:

Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Örneği

Gülezer Korkmazer , Edirne



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1499758>

Öz

Bu çalışmanın amacı Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık eğitimi birimlerinde zorunlu Almanca ve İngilizce dil eğitimi gören öğrencilerin hibrit eğitim sürecindeki çevrimiçi sınavlarda kullandıkları uygulamaların belirlenmesidir. Zira bazı öğrencilerin çevrimiçi derslere katılmadıkları halde, sınavlardan geçerli puan aldıkları, konuşma sınavlarına ise katılmadıkları öğretim elemanlarınca tespit edilmiştir. Yaşanan bu olumsuzluklar nedeniyle çevrimiçi sınavların geçerliliği ve güvenirliliği sorgulanır hale gelmiştir. Dolayısıyla, mevcut araştırma: “öğrenciler çevrimiçi sınavlarda farklı çevrimiçi uygulamalardan kopya çeker” ve “öğrenciler çevrimiçi sınavlarda yabancı dil bilen birinden yardım alır” şeklinde iki hipotez üzerinden gelişmiştir. Hipotezlerin test edilmesi için yirmi sorudan oluşan bir anket hazırlanmış ve internet ortamında gönüllü on katılımcı tarafından cevaplanmıştır. Katılımcıların beşi Almanca, beşi de İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisidir. İlgili araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır ve toplanan veriler içerik analizine göre sistemleştirilerek betimsel olarak yorumlanmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen bulgular sadece birinci hipotezi doğrulamıştır. Bu bağlamda, ileride yapılması düşünülen çevrimiçi sınavların geçerliliğini ve güvenirliliğini artırıcı bazı önerilerde de bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çevrimiçi Sınavlar, Geçerlilik, Güvenirlik, Yabancı Dil, Hazırlık Öğrencileri.

Abstract

A Study on the Validity and Reliability of Online Exams During the Hybrid Education Period: An Example from the School of Foreign Languages at Trakya University

The aim of this study is to determine the applications used by students undergoing compulsory German and English language education in the preparatory education units of Trakya University School of Foreign Languages during the hybrid education process. It was observed that despite some students did not participate in online classes, they received valid scores in exams, while their absence from speaking exams was detected by instructors. These negative occurrences have led to questioning the validity and reliability of online exams. Thus, the current research developed around two hypotheses: “Students cheat in online exams using different online applications.” and “Students receive assistance from an individual with foreign language proficiency during their online examinations.” To test these hypotheses, a questionnaire consisting of twenty questions was prepared and answered by ten voluntary participants online. Five of the participants are German, while the remaining five are students from the English preparatory class. In the pertinent study, qualitative research methods were employed, and the gathered data were systematized according to content

analysis and interpreted descriptively. In conclusion, both hypotheses were tested, with only the first one being confirmed. In this context, some suggestions were made to enhance the validity and reliability of future online exams.

Keywords: *Online Exams, Validity, Reliability, Foreign Language, Preparatory Students.*

EXTENDED ABSTRACT

Due to the devastating earthquake that occurred on February 6, 2023, in Turkey, a hybrid education model, combining face-to-face and web-supported education, was implemented in all educational institutions. Consequently, exams were conducted online. The aim of this study is to determine the applications used by students undergoing compulsory German and English language education in the preparatory education units of Trakya University School of Foreign Languages during the hybrid education process. It has been observed during record checks that although some students scored high grades in reading, writing, language development, grammar, and listening comprehension exams conducted in a cameraless environment, they did not participate in the speaking exam. The findings of the research are expected to contribute to the implementation of technical measures to prevent student cheating in future online exams. Therefore, the current research was shaped on the following two hypotheses:

1. Students cheat in online exams using different online applications.
2. Students receive assistance from an individual with foreign language proficiency during their online examinations.

To test these hypotheses, a 20-question survey, which could be completed in ten minutes, was prepared by the researcher and subsequently reviewed by an expert faculty member in the field. Following this, an application was made to Trakya University Social and Human Sciences Research Ethics Board for the implementation of the relevant survey. Upon approval from the Ethics Board, the survey was transferred to the Microsoft/ Forms application, and necessary adjustments were made. The link to the survey was then shared with the students via the WhatsApp application.

Ten students in total, five from the German preparatory unit and five from the English preparatory unit, voluntarily participated in the survey. In studies conducted according to a qualitative research design, it is noted that a small number of participants “provides the researcher with an opportunity for in-depth examination and facilitates the research in terms of time and cost” (Baltacı 2018; Marshal 1996; Teddlie/Yu 2007; Kvale 1994; cited in Baltacı 2019: 371). Furthermore, it is believed that the sensitivity of the research topic and the timing of the research coinciding with the summer vacation influenced the number of participants. Therefore, the research was limited to ten voluntary participants. In the pertinent study, qualitative research methods were employed, and the gathered data were systematized according to content analysis and interpreted descriptively. Accordingly, it was observed that all participants except one utilized online applications during the exams, with one participant also using course notes. The findings of the survey corroborate the assertion of cheating in online exams, supported by the studies of Cabı (2016) and Özalkan (2021).

The research population consists of students from the T.U. School of Foreign Languages, representing universities across Turkey. Consequently, the findings are not only relevant to T.U. but also applicable to other universities where online exams are similarly conducted. Unlike traditional in-person exams, online exams lack proper monitoring, allowing students unrestricted access to resources, akin to open-book exams. Thus, resulting scores may not accurately reflect students' knowledge. A measurement tool lacking accuracy is neither valid nor reliable, as reliability is an integral aspect of validity (Çakmak, 2009: 21). Notably, cheating was absent only in the speaking exam, which is camera-recorded. In conclusion, both hypotheses were tested, with only the first one being confirmed.

Farzin (2016) suggested that randomizing question order in online exams could reduce cheating, yet Güngör (2023) found evidence of academic dishonesty despite precautions. Data from Tables 2, 3, and 4 support Güngör over Farzin. Cabı (2016: 100) warned that overly long exam durations can promote cheating, undermining confidence in results. Genç and Gümrükçüoğlu (2020:419) found only 25% of students considering online exams fair, contrasting with Shraim's (2019: 192) 79% who found them unfair. Educators must consider these findings, recognizing that while online exam results may be valid, their reliability is questionable.

We can outline our recommendations for solving the problem as follows: Ensuring entry to the exam from a single device; preventing simultaneous entry to the exam from a second device; installation

of facial recognition software onto the application used for conducting the exam (Kınalıođlu / Güven 2011: 643). Additionally, measures should be taken to prevent the opening of different applications or pages while the exam application is running; keeping cameras on during the exam; exams being monitored by invigilators via open cameras and recorded.

1. Giriş

Türkiye’de 06 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen yıkıcı deprem nedeniyle tüm eğitim kurumlarında yüz yüze ve Web destekli eğitimin birleşimi olan “hibrit eğitim modeli” uygulanmıştır. Bu nedenle sınavlar çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık eğitimi birimlerinde zorunlu Almanca ve İngilizce dil eğitimi alan öğrencilerin hibrit eğitim sürecindeki çevrimiçi sınavlarda kullandıkları uygulamaların belirlenmesidir. Bazı öğrencilerin kamerasız ortamda yapılan okuma, yazma, dil geliştirme, dil bilgisi ve duyduğunu anlama sınavlarından yüksek not almalarına rağmen, konuşma sınavına girmedikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, gelecekte düzenlenecek çevrimiçi sınavlarda öğrenci hilelerini engellemeye yönelik teknik önlemlerin alınmasına katkı sağlayacak önemli bulgular ortaya çıkacağı değerlendirilmektedir. Çevrimiçi sınavlara dair Türkiye’de yürütülen bilimsel araştırmalar aşağıda kısaca ele alınacaktır.

1.1. Çevrimiçi Sınavlara Dair Araştırmalar

2020-2023 yılları arasında Türkiye’de uygulanan çevrimiçi sınavlara dair yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde Özalkan (2021), Güvendir ve Özkan (2021), Şahin ve Aykaç (2021), Bay ve arkadaşları (2021), Ocak ve Karakuş (2022), Tekedere ve arkadaşları (2022) dikkat çekmektedir. Ancak, hibrit eğitim sürecindeki çevrimiçi sınavların geçerlik ve güvenilirliği hususunda bilimsel bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Yapılan bilimsel çalışmalardan bazıları ise mevcut araştırma konusuna dolaylı olarak kısaca değinmişlerdir. Bu çerçevede; uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme hususunda yaptığı çalışmasında Özalkan (2021: 18-26) pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimini mercek altına alarak, teknolojik olanaklarla yürütülen eğitimin güçlü ve zayıf yönlerine dikkat çekmiştir. Uzaktan eğitimde geleneksel tekniklerden yararlanıldığı için ölçme değerlendirmede sorunların yaşandığına vurgu yapmıştır.

Uzaktan eğitimin değerlendirmeye yansımalarına dair nitel bir çalışma yapan Güvendir ve Özkan (2021: 22-34) çevrimiçi ve sınıf içi sınavları karşılaştırmıştır. Bu çalışmada katılımcılar, sınıf içi sınavların çevrimiçi sınavlara göre daha geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Dahası, çevrimiçi sınavlarda kopya çekilebileceğine ve sınava giren kişinin ilgili öğrenci olup olmadığına kontrol edilemediğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, çevrimiçi sınavlarda “kopya [çekme] davranışının küresel” bir davranış olduğunu da vurgulamışlardır (Rossiter 2020; akt. Güvendir / Özkan 2021: 24). Şahin ve Aykaç (2021: 1087-1105) da araştırmalarında yabancı dil öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunları ele almışlardır. Bu çerçevede Almanca, İngilizce ve Rusça öğretmenlerinin görüşlerini alarak, yaşanan teknik sorunları aktarmışlardır.

Bay ve arkadaşları (2021: 184-203) pandemi sürecini yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin perspektifinden değerlendirerek 10 öğrencinin katıldığı nitel bir araştırma gerçekleştirmiş ve katılımcıların; görüş, düşünce ve deneyimlerini aktarmışlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler, çevrimiçi sınavlarda kopya çekildiğini ifade etmişler ve çevrimiçi sınavların güvenli [güvenilir] olmadığını belirtmişlerdir. Ocak ve Karakuş

(2022: 66-86) ise arařtırmalarında 397 üniversite öğrencisinin katıldığı bir anket uygulamış ve katılımcıların çevrimiçi sınavlara yönelik tutumlarını inceleyerek bu hususta “geçerli ve güvenilir bir ölçek” geliřtirdiklerini ifade etmişlerdir. Tekedere ve arkadaşları (2022: 123-166) da çalışmalarında pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi uzaktan eğitime dair düşüncelerini arařtırmıştır. Bu kapsamda; eğitimcilerin ve öğrencilerin sadece yaşadığı sorunlara değil, aynı zamanda bu sürecin öğrenci açısından olumlu yönlerine de dikkat çekmişlerdir.

Arařtırmamız, geçerlik ve güvenilirlik uygulamaları bölümü ile devam edecektir.

2.Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Sınavlarında Geçerlik ve Güvenirlik Uygulamaları

Arařtırmamızın bu bölümünde öncelikle alan yazında tanınan “geçerlik ve güvenilirlik” kavramları üzerinde durulacak, sonra da Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu sınavlarının geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması adına aldığı önlemlere kısaca yer verilecektir.

2.1. Geçerlik Uygulamaları

Sönmez (2003:418), Ercan ve Kan (2004: 214) geçerlilik kavramını: “bir [testin ya da] ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği doğru ölçebilme derecesi” olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle ölçüm esnasında sadece ölçülmek istenen özellik olmalıdır. Polat’ın (2018: 2) da vurguladığı gibi, farklı bir özellik söz konusu ölçüm sürecine dâhil edilmemelidir. Göçer (2007: 53) ise geçerliliği bir ölçme aracında “kullanılacak ölçeğin amaca uygun olması” şeklinde tanımlar. Tekin’e (1977) göre de geçerlik, bir ölçme aracının kullanıldığı maksada hizmet etme derecesidir (akt. Çakmak 2009: 33). Özetle: herhangi bir ölçme aracının geçerliği, o aracın ölçmeyi hedeflediği bilgi ya da becerileri doğru ölçme derecesidir (Cinkara, 2017: 127). Dahası bir ölçme aracı aşağıdaki dört farklı geçerlik türüne sahip olmalıdır (Kahveci 2022: 9; Polat 2018: 2; Çakmak 2009: 19). *Kapsam geçerliği*: Ölçme aracının ölçme yapılacak alanın tüm konuları kapsamasını ifade eder. *Yapı geçerliği*: Ölçme işleminin teorik bir yapıyı ölçüp ölçmediğinin belirlenmesidir (Tekin 1991: 52; akt. Çakmak 2009: 20). *Görünüş geçerliği*: İlgili ölçeğin hangi davranışları ölçtüğünün net bir şekilde görülmesidir (Tekin 1991: 539; Kahveci 2022: 9; Çakmak 2009: 21). Başka bir deyişle, “Test ölçmek istediği şeyi ölçüyor mu?” sorusudur (Polat 2018: 2). *Yordama geçerliği*: Test puanı ile gelecekte ölçülecek davranış arasındaki ilişkinin tahmin edilmesidir (Büyüköztürk 2019: 123; Çakmak 2009: 21).

Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Eğitimi birimlerinde uygulanan sınıf içi ve çevrimiçi sınavların “içerik ve yöntemlerinin belirlenmesinde ilgili ders kitaplarında işlenen konular ve ders içi etkinlikleri dikkate alınmaktadır. Bu doğrultuda Avrupa Ortak Dil Çerçevesine¹ (AODÇ / CEFR) uygun ve birimde kullanılan ders materyallerine benzer nitelikte sınav materyalleri kullanılmaktadır” (Köksal vd. 2023: 10)². Anlama becerileri³ içinde

¹ Kartal ve Yeşil (2021: 611-612).

² Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu: Kalite El Kitabı.

³ Beyreli ve Ak Başoğul (2013: 46).

değerlendirilen *okuma becerileri ve duyduğunu anlama becerileri* sınavları ile anlama ve üretme⁴ davranışlarının birlikte yansıtıldığı *dil geliştirme ve dil bilgisi*, sınavları test türü sorulardan oluşmaktadır. Dolayısıyla sorular: *çoktan seçmeli, doğru / yanlış işaretlemeli, eşleştirmeli, boşluk doldurma* şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu sınavların cevap anahtarları da ilgili öğretim elemanları tarafından sorularla birlikte hazırlanmaktadır. Hazırlanan tüm sınavlar ilgili birimin sınav hazırlama, ölçme ve değerlendirme koordinatörlüğü tarafından imla ve puanlama hatası ile birlikte *kapsam, yapı ve görünüş geçerliği* açısından da kontrol edilir. Tespit edilen bir hata olduğunda sorular ilgili öğretim elemanına tekrar gönderilir ve bu hataların düzeltilmesi sağlanır. Ayrıca, çevrimiçi sınavlardan önce sınav soruları Forms uygulamasına aktarılırken cevap anahtarları öğrencinin erişimine kapatılır. Sınav için takvim ataması, sınav saati ve süresi, soruların ve seçeneklerin karıştırılması ve de her öğrencinin yalnızca bir cevap kâğıdı gönderme ayarlamaları yapılır. Sınavların geçerliği bu şekilde sağlanmaktadır.

2.2. Güvenirlik Uygulamaları

Güvenirlik, bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği hatasız bir biçimde ölçebilme derecesidir. Bir ölçme aracı her uygulandığında aynı ya da birbirine yakın sonuçları veriyorsa, güvenilir kabul edilir (Bilen 2002: 180). Örnek üzerinden açıklamak gerekirse; bir öğrenci aynı sınavı farklı zamanlarda tekrarladığında benzer sonuçlar almalıdır. Güvenilir ölçme aracı aynı zamanda “geçerliğin [de bütünleyici] bir parçasıdır” (akt. Çakmak 2009: 21). Ayrıca güvenilir bir sınav, tesadüfi hatalardan ve dışsal faktörlerden etkilenmeden öğrencinin gerçek yeteneklerini yansıtmalıdır. Tesadüfi hatalar ölçme aracının sonucunu etkileyen ve kaynağı belli olmayan hatalardır ve puanlayıcının dikkatsizliği de bu çerçevede değerlendirilir. Çevrimiçi sınavlarda elektrik kesintisi, internet bağlantısının kopması, sınav yapılan uygulamanın öğrenciyi sınavın ortasında sistemden dışarı atması veya öğrenci cevabını gönderirken uygulamanın arıza vermesi ve kapanması da öğrencinin yaşayabileceği tesadüfi hatalar arasında düşünülebilir. Sınav güvenilirliğini etkileyen faktörler *çevresel* ve *öğrenci kaynaklı* olmak üzere iki başlık altında özetlenebilir. Sınavlar bu faktörlerden ne kadar arınık olursa, o kadar güvenilir olacaktır. Bir ölçme aracının güvenilirliği Ercan ve Kan’a (2004: 213) göre “test tekrar test”, “eşdeğer (paralel) test” ve “eşdeğer yarılar” stratejileriyle belirlenebilmektedir. Ancak, söz konusu stratejilerin hazırlık eğitiminde gerçekleştirilen sınavların tamamına uygun olmadığı düşünülmektedir. Zira bu stratejiler, daha çok test türündeki sınavlar için düşünülmüştür. Ayrıca; hazırlık eğitimindeki sınavlarda sadece bilgiyi alma değil, aynı zamanda bilgiyi anlatma becerileri de ölçülmektedir ve anlatma becerileri çok değişken olabilmektedir.

T.Ü. Yabancı Diller Yüksekokulunda uygulanan anlatma/ üretme becerisine dayalı sınavlar; sözlü ifadenin ölçüldüğü konuşma sınavı ve yazılı ifadenin ölçüldüğü yazma sınavı olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu sınavlarda “çift değerlendirme” yöntemi kullanılır. Konuşma Becerileri sınavında iki puanlayıcı sınav esnasında eş zamanlı olarak öğrencinin sözlü ifadesini notlandırma ölçütündeki: “*dil ve sözcük bilgisi; konuşma yönetimi; telaffuz; iletişim*” başlıkları kapsamında notlandırmaktadır. Yazma Becerileri sınavında yine iki puanlayıcı tarafından sınav kâğıtları notlandırma ölçütündeki:

⁴ Beyreli ve Ak Başoğlu (2013: 46).

“*organizasyon; içerik; dil; iletişimsel başarı*” başlıklarına göre notlandırılmaktadır. Söz konusu notlandırma ölçütlerinin temeli “Cambridge sınavlarında kullanılan ölçütlere” dayanmaktadır (Köksal vd. 2023: 23-26).

Çift değerlendirmeye tabi tutulmak suretiyle konuşma ve yazma becerileri sınavlarının güvenilirliği artırılmaya çalışılır ve puanların aritmetik ortalaması hesaplanarak öğrencinin notu belirlenir. Ayrıca, önceden puanlanmış yazma becerileri sınav kâğıtlarından üç sınav kâğıdı farklı bir öğretim elemanı tarafından rastgele çekilir ve notlandırma ölçütleri çerçevesinde “*üst değerlendirme*” başlığı altında puanların sağlanması yapılır. Yazma becerileri sınav sonuçlarının güvenilirliği de bu şekilde temin edilmektedir.

3. Araştırmanın Yöntemi

Katılımcı sayısının az oluşu nedeniyle ilgili çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden “odak grup” tekniği tercih edilmiştir. Zira bu tekniğin temel amacı, araştırılacak konuya dair; “neden”, “ne” ve “nasıl” sorularına yanıt bulmaktır (Gülcan 2021: 96).

3.1. Araştırmanın Modeli

İlgili çalışma nitel desende oluşturulmuş ve yürütülmüştür. Zira Seale (1999) ve Klenke’ye (2016) göre nitel araştırmalar: “daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin algılanmasına, probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde ele alınmasına yönelik öznel-yorumlayıcı bir süreci ifade etmektedir” (akt. Baltacı 2019: 369-370; Yıldırım / Şimşek 2005; Tepeli / Arıcı 2012: 66). Araştırma neticesinde elde edilen bulgular betimsel olarak yorumlanacaktır.

3.2. Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırma aşağıdaki iki hipotez üzerinden şekillenmiştir:

1. Öğrenciler çevrimiçi sınavlarda farklı çevrimiçi uygulamalardan kopya çeker.
2. Öğrenciler çevrimiçi sınavlarda yabancı dil bilen birinden yardım alır.

Söz konusu hipotezlerin kurulmasında öğrencilerin çevrimiçi sınavlarda aldığı yüksek puanlar etkili olmuştur. Alınan yüksek puanlara rağmen bazı öğrencilerin konuşma sınavına girmemesi de bizi bu araştırmayı yapmaya sevk etmiştir.

Araştırmanın hipotezler ilerleyen bölümlerde test edilecektir.

3.3. Çalışma Grubu

İlgili araştırmada 2022-2023 akademik yılın bahar döneminde Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu zorunlu Almanca ve İngilizce Hazırlık Eğitimi birimlerinde, hibrit eğitim modeli ile yabancı dil eğitimi alan öğrenciler katılmıştır. Katılımcı sayısının

az olması anket uygulamasının yaz tatiline denk gelmesinden ve konunun hassasiyetinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, katılımcı sayısı 10 gönüllü öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Baltacı (2018), Marshal (1996), Teddlie ve Yu (2007) Kvale (1994) Pope ve arkadaşlarına (2006) göre katılımcı sayısının az olması sorun teşkil etmemektedir. Zira nitel araştırma desenine göre yapılan çalışmalarda, katılımcı sayısının az olmasının: “araştırmacıya derinlemesine inceleme imkânı sağladığı” (akt. Baltacı 2019: 371) ifade edilmektedir.

Örneklemini Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin oluşturduğu bu araştırmanın evrenini, Türkiye’deki tüm üniversitelerin yabancı diller bölümlerindeki öğrencileri kapsadığı değerlendirilmektedir.

3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

2022-2023 akademik yılının bahar döneminde derslerin dışında öğrencilere bir kısa süreli sınav⁵, iki ara sınav⁶ ve bir de yılsonu sınavı olmak üzere toplamda dört farklı çevrimiçi sınav uygulanmıştır. Bahar döneminin son sınavı olan *Yılsonu Sınavı*⁷ 19-23 Haziran 2023 tarih aralığında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırma konusu anket tüm sınavlar tamamlandıktan sonra, ancak yaz tatilinde ve çevrimiçi olarak uygulanabilmiştir. Cevaplama süresi 10 dakika olan araştırma anketi toplam 20 sorudan oluşmaktadır ve sadece son soru açık uçludur. Anket soruları hazırlık sınıflarındaki derslere (*okuma becerileri, yazma becerileri, duyduğunu anlama becerileri, konuşma becerileri, dil bilgisi ve dil geliştirme*) göre hazırlanmıştır ve ayrıca, alanında uzman bir öğretim elemanı tarafından da gözden geçirilmiştir. Akabinde söz konusu anketin uygulanabilmesi için gerekli olan *T.Ü. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu*’nun onayı alınmıştır. Sonra ilgili anket Microsoft/ Forms uygulamasına aktarılmıştır. Katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu anket öğrencilere WhatsApp uygulaması üzerinden duyurulmuş ve anket bağlantısı paylaşılarak gerekli veriler Forms uygulaması üzerinden sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Microsoft/ Forms üzerinden toplanan veriler dijital ortamda yazılı hale getirilmiş ve nitel araştırma teknikleri çerçevesinde içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Zira Baltacı’nın (2019: 377) da belirttiği gibi içerik analizi ile veriler sistematik bir şekilde ayrıştırılarak düzenlenmekte ve yorumlanabilmektedir.

⁵ T.Ü. YDYO 2. Kısa Süreli Sınav Programı: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/81804408> (Erişim:01.02.2024).

⁶ T.Ü. YDYO 3.Ara Sınav Programı: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/12866524> (Erişim: 04.02.2024).

T.Ü. YDYO 4. Ara Sınav Programı: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/73613964> (Erişim: 10.02.2024).

⁷ T.Ü. Yılsonu Sınavı Programı: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/23704624> (Erişim: 04.02.2024).

3.6. Bulgular ve Yorum

Çevrimiçi sınavlarda öğrencilerin yararlandığı düşünülen çevrimiçi uygulamaların tespitini hedefleyen araştırma anketinin ilk bölümünde katılımcı bilgileri yer almaktadır. Katılımcıların cinsiyeti, yaşı, hazırlık sınıflarında kaçınıcı yılı olduğu ve kayıtlı oldukları fakülte ve program adları sorulmuştur. İlgili sorulara verilen cevaplar Tablo 1’de aktarılmıştır:

Cinsiyet	Yaş	Hazırlık Sınıfında	Eğitim Fakültesi		Edebiyat Fakültesi	
			Almanca Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	Almanca Mütercim Tercümanlık	İngilizce Mütercim Tercümanlık
Erkek	23	1. yılı	x			
Kadın	20	1. yılı	x			
Kadın	19	1. yılı			x	
Kadın	19	1. yılı	x			
Kadın	18	1. yılı	x			
Kadın	23	1. yılı				x
Kadın	20	1. yılı				x
Kadın	23	1. yılı				x
Kadın	18	1. yılı				x
Kadın	20	1. yılı		x		

Tablo 1: Katılımcı Bilgileri

Katılımcıların ilk beşi Almanca Hazırlık biriminde, diğer beşi de İngilizce Hazırlık biriminde dil eğitimi almaktadır. Almanca birimi öğrencilerinden bir tanesi Mütercim Tercümanlık Programı öğrencisi iken, diğerlerinin Almanca Öğretmenliği Programı öğrencisi olduğunu Tablo 1’de görmekteyiz. Ayrıca, İngilizce birimi öğrencilerinden bir tanesi İngilizce Öğretmenliği Programı öğrencisi iken, diğerlerinin Mütercim Tercümanlık Programı öğrencileri olduğu da göze çarpmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması yaklaşık 20 olarak hesaplanmıştır. Yıllık eğitimin uygulandığı hazırlık sınıflarında katılımcılar ilk yılları olduğunu beyan etmişlerdir.

Anketin ikinci bölümünde öğrencilere *2022-2023 Akademik yılının bahar dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde hangi çevrimiçi sınavlara katıldıkları* sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler, bahar döneminde uygulanan dört sınava⁸ da katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma anketinin üçüncü bölümünde sınavlara ayrı ayrı yer verilmiştir. Öğrencilerin cevapları da tablolar eşliğinde yansıtılacaktır ve okuma sınavı ilk tabloyu oluşturmaktadır:

⁸ T.Ü. YDYO Sınav Yönetmeliği, Madde 12: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/71680865> (Erişim: 10.02.2024).

Birim	Katılımcı	Kullanılan Çevrimiçi Uygulamalar
Almanca	Erkek	Çevrimiçi sözlük: Pons
	Kadın	-
	Kadın	Çevrimiçi sözlük: Pons
	Kadın	ChatGPT
	Kadın	ChatGPT
İngilizce	Kadın	Çevrimiçi sözlük: Google çeviri
	Kadın	Çevrimiçi sözlük:-
	Kadın	Çevrimiçi sözlük: Google çeviri
	Kadın	Çevrimiçi sözlük: Yandex, Google translate
	Kadın	Çevrimiçi sözlük: Tureng, ders notlarım

Tablo 2: Okuma Sınavında Kullanılan Çevrimiçi Uygulamalar

Öğrencilerin araştırma anketine verdikleri cevaplara dayanarak, Almanca hazırlık birimi öğrencilerinden bir katılımcı hiçbir uygulama kullanmadığını beyan etmiştir. Bu katılımcı dışında iki kişinin çevrimiçi sözlük olarak Pons'u, diğer iki katılımcının da ChatGPT yapay zekâ uygulamasını kullandığı netleşmiştir.

İngilizce hazırlık birimi öğrencilerinden bir katılımcı çevrimiçi sözlük kullandığını deklare etmekle birlikte, sözlük adını açıklamamıştır. Diğer iki katılımcı ise Google çeviri uygulamasını kullandıklarını açıklamışlardır. Bir katılımcı Yandex ve Google çeviri uygulamalarının her ikisini de kullandığını beyan ederken, diğer katılımcı da çevrimiçi sınavlarda Tureng sözlük ve ders notlarını kullandığını belirtmiştir. Bu açıklamalar öğrenci perspektifinden düşünüldüğünde, okuma sınavlarındaki soruların çevrimiçi uygulamalar kullanılarak cevaplanabileceğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin eksik bilgilerini telafi etmek için çevrimiçi uygulamaları kullandıkları değerlendirilmektedir. Yine de bu sınavın geçerli olduğu, ancak sonuçlarının güvenilir olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca; çevrimiçi sözlük ya da çeviri uygulamalarının kullanıldığı çevrimiçi sınavlarda, öğrencinin Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde hedeflenen “bilişsel davranışların” (Özalkan 2021: 21) ne kadarını kazandığı da net bir şekilde belirlenmemektedir.

Okuma sınavı, adından da anlaşılacağı üzere öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerini ölçmektedir. Okuma sınavlarının soru türleri; *doğru/yanlış işaretlemeli*, *eşleştirmeli* ya da *çoktan seçmeli* soru türlerinden oluşmaktadır. Kopya çekmeyi önlemek ve güvenilirliği sağlamak için bu soru türlerinde, sorular ve seçenekler karıştırılarak öğrencilere farklı sıralamayla yansıtılmaktadır.

Birim	Katılımcı	Kullanılan Çevrimiçi Uygulamalar
Almanca	Erkek	-
	Kadın	-
	Kadın	-
	Kadın	-
	Kadın	-
İngilizce	Kadın	-
	Kadın	-
	Kadın	-
	Kadın	Çevrimiçi sözlük, Cambridge Dictionary
	Kadın	Ders notları

Tablo 3: Dil Bilgisi Sınavında Kullanılan Çevrimiçi Uygulamalar

Dil Bilgisi sınavında iki İngilizce birimi öğrencisi sınav esnasında kopya girişiminde bulunduğunu beyan etmiştir. Bunlardan biri çevrimiçi sözlük kullanırken, diğeri ders notlarına baktığını belirtmiştir. Diğer öğrenciler ise ilgili sınavda kopya girişiminde bulunmadıklarını deklare etmişlerdir.

Öğrenilen yabancı dile dair dil bilgisi kullanma becerisini ölçen dil bilgisi sınavının soru türleri; *çoktan seçmeli*, *boşluk doldurmalı*, *eşleştirmeli* ya da *ilgili soru bölümünü farklı bir yapıya dönüştürerek tekrar yazma* şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Birim	Katılımcı	Kullanılan Çevrimiçi Uygulamalar
Almanca	Erkek	-
	Kadın	-
	Kadın	-
	Kadın	-
	Kadın	-
İngilizce	Kadın	Çevrimiçi sözlük: Tureng
	Kadın	-
	Kadın	Çevrimiçi sözlük: Google çeviri
	Kadın	Çevrimiçi sözlük, Google çeviri
	Kadın	Çevrimiçi sözlük: Tureng

Tablo 4: Dil Geliştirme Sınavında Kullanılan Çevrimiçi Uygulamalar

Dil Geliştirme sınavında Almanca hazırlık birimi öğrencileri sınav esnasında herhangi bir uygulama kullanmadıklarını aktarırken, bir öğrenci dışında İngilizce birimi öğrencileri ise çevrimiçi çeviri uygulamaları kullandıklarını belirtmektedir. Tureng ve Google çeviri uygulamalarının öğrenciler tarafından tercih edilen çevrimiçi uygulamalar olduğu da Tablo 4'te görülmektedir. Ek olarak; dil geliştirme sınavına dair soru türleri *eşleştirmeli*, *eş anlamlı* ya da *zıt anlamlı sözcükleri/ ifadeleri bulma / yazma/ çevirme, bütünlüğü bozan*

sözcüğü bulma, tekil isimleri çoğula dönüştürme veya tam tersi gibi sorulardan oluşmaktadır ve öğrencinin derslerde öğrendiği kelime bilgisini ölçmektedir.

Birim	Katılımcı	Kullanılan Çevrimiçi Uygulamalar
Almanca	Erkek	-
	Kadın	-
	Kadın	-
	Kadın	-
	Kadın	-
İngilizce	Kadın	-
	Kadın	Çevrimiçi sözlük:-
	Kadın	-
	Kadın	-
	Kadın	Çevrimiçi sözlük: Tureng

Tablo 5: Duyduğunu Anlama Sınavında Kullanılan Çevrimiçi Uygulamalar

Almanca birimi öğrencileri duyduğunu anlama sınavında kopya girişiminde bulunmadıklarını belirtirken, İngilizce birimi öğrencilerinden iki kişi çevrimiçi uygulama kullandıklarını beyan etmiştir. Bu katılımcılardan biri kullandığı çevrimiçi sözlüğün adını belirtmemiştir, diğer katılımcı ise Tureng çevrimiçi sözlüğü kullandığını beyan etmiştir.

Duyduğunu anlama becerileri sınavı esnasında sınav sorusu öğrencilere hem yazılı olarak dağıtılır, hem de sınava dair dinleme metni/ parçası öğrencilere dinletirilir. Sorunun içeriğine bağlı olarak bazı bölümler bir kez, bazıları da iki kez dinletirilir. Öğrenciler dinleme parçasını dinlerken ellerindeki ya da ekrandaki sınav yönergelerini takip ederek, kendisinden istenen işaretlemeleri yapar. Cevaplama için ekstra bir süre tanınmaz. Dinleme parçası çalarken, cevaplar işaretlenmeli ya da yazılmalıdır. Dinleme parçası bittikten sonra çevrimiçi sınavda cevaplar vakit kaybetmeden gönderilir. Belirlenen süre içinde cevabı gönderemeyen öğrencilerin sınavı geçersiz sayılır. Çevrimiçi sınavlar içinde uygulaması en zor sınavdır. Zira hem soruların yer aldığı uygulama, hem de dinleme parçası aynı anda açıldığı için teknolojik cihazlarda sorun yaşanabilmektedir.

Duyduğunu anlama sınavının amacı öğrencilerin yabancı dilde duydukları/ dinledikleri konuşmaların anlaşılma derecesini ölçmektir. Ders esnasında her üniteye en az bir dinleme parçası ve buna dair sorular vardır. Dolayısıyla, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırma anketinin diğer sorusu, yazma becerileri sınavında kullanılan çevrimiçi uygulamaların tespitini hedeflemektedir.

Birim	Katılımcı	Kullanılan Çevrimiçi Uygulamalar
Almanca	Erkek	-
	Kadın	-
	Kadın	Çevrimiçi sözlük: Pons
	Kadın	-
	Kadın	-
İngilizce	Kadın	Çevrimiçi sözlük: Tureng, Google çeviri
	Kadın	-
	Kadın	Çevrimiçi sözlük: Google çeviri
	Kadın	Çevrimiçi sözlük: Yandex çeviri
	Kadın	Çevrimiçi sözlük: Tureng, ders notlarım

Tablo 6: Yazma Becerileri Sınavında Kullanılan Çevrimiçi Uygulamalar

Çevrimiçi yazma sınavında Almanca biriminden yalnızca bir öğrenci Pons adındaki çevrimiçi sözlük kullandığını açıklarken, İngilizce biriminden dört öğrenci çevrimiçi çeviri uygulamalarını kullandıklarını beyan etmişlerdir. Bu öğrencilerden biri Tureng adındaki çevrimiçi uygulamanın yanında ders notlarından da yararlandığını deklare etmiştir. Toplamda beş öğrenci yazma sınavında herhangi bir çevrimiçi uygulama ya da ders notları gibi bir materyal kullanmadığını beyan etmiştir. Bu bağlamda yazma sınavında çevrimiçi uygulama kullanma oranının %50 olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Yazma sınavında öğrencilerden öğrendikleri yabancı dilde sınav sorularındaki talimatlar kapsamında iki metin yazmaları istenmektedir. Böylece öğrencilerin yabancı dilde yazılı anlatım becerileri ölçülmektedir. Yazma becerileri içerik bakımından aslında dil bilgisi ve dil geliştirme derslerini kapsamaktadır. Zira sözcük bilgisi ve bu sözcüklerin doğru zaman ve sözdizimine göre kullanımı ölçülmektedir.

Konuşma becerileri sınavında katılımcılar çevrimiçi bir uygulama kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla tablo ile aktarılacak bir veri de bulunmamaktadır. Zira sınav esnasında öğretim elemanları açık kamera eşliğinde sınavı gerçekleştirirler. Yani öğrenciler de kamera görüntüsü eşliğinde sınava katılmaktadır ve sınav sadece öğretim elemanları tarafından kayıt altına alınmaktadır. Ayrıca, kamera kaydının kopya girişimine engel olduğu düşünülmektedir. Zira öğrenci diğer sınavlarda olduğu gibi rahat hareket edememektedir ve öğrencinin görebileceği yazılı bir soru da yoktur. Sorular yalnızca öğretim elemanlarında bulunmaktadır.

Konuşma becerileri sınavı öğrencilerin öğrenilen yabancı dilde kendilerini ifade etme/ anlatma becerilerini ölçmektedir. Diğer sınavlar gibi konuşma becerileri sınavında da dil seviyesi dikkate alınarak soru hazırlanmaktadır. Diğer sınavlara kıyasla konuşma sınavı, diyalog şeklinde yapılmaktadır. Bu diyalog öğretim elemanları ve öğrenci arasında ya da iki öğrenci arasında da olabilmektedir. Sınav esnasında diğer öğrenciler Teams uygulamasının lobisinde bekletildikleri için sınav sorularını duyamazlar ve sınav ortamını

göremezler. Sınavını tamamlayan öğrenci ilgili uygulamadan çıkmak zorundadır. Diğer sınavlara kıyasla çevrimiçi konuşma sınavı iki saatten fazla sürmektedir⁹.

Bir sonraki anket sorusu Evet/ Hayır seçenekli, kapalı uçlu bir sorudur ve aslında ilgili soru araştırmanın ikinci hipotezini oluşturmaktadır. Bu soruda öğrencilere *çevrimiçi sınav esnasında Almanca/ İngilizce bilen birinden yardım alıp almadıkları* yöneltilmiştir. Ankete katılan tüm öğrenciler bu soruyu “Hayır” seçeneğini işaretleyerek cevaplandırmışlardır. Bu nedenle araştırmaya dair ikinci hipotezin doğrulanmadığı söylenebilir.

Anketin diğer sorusunda öğrencilere “*sınavlarda çevrimiçi uygulamaları kullanıp kullanmadıkları*” tekrar sorulmuştur. Bu soruyu öğrencilerin %50’si sınavlarda hiçbir çevrimiçi uygulama kullanmadığını ve soruları kendi bilgileriyle cevaplandıklarını belirtmişlerdir. Ancak Tablo 2’deki okuma sınavına dair anket sorusuna verilen cevaplara bakıldığında, bunun doğru olmadığı açıkça görülmektedir. Zira ankete katılan bir öğrenci dışında diğer öğrencilerin tamamının farklı sınavlarda çeşitli uygulamaları kullandığı gün yüzüne çıkmıştır.

Anketin son sorusunda öğrencilere *sınavda çevrimiçi bir uygulama kullanmayı etik buluyor musunuz* sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda verilen cevaplar, yazılan açıklama cümleleri ile birlikte Tablo 7’de aktarılmıştır:

Birim	Katılımcı	Evet	Hayır	Etik buluyorum / bulmuyorum. Çünkü
Almanca	Erkek		x	öğrenmeden Fakülteye geçmenin hiçbir anlamı yok.
	Kadın		x	sınav sonuçları benim eksiklerimi fark etmemi ve kendimi geliştirmemi sağlar.
	Kadın	x		bazen kelimeyi hatırlamayınca sözlüğe bakılabilir.
	Kadın		x	sınavları kendi bilgimizle cevaplamalıyız.
	Kadın		x	kendi bilgilerimizle cevaplamak daha doğru olur.
İngilizce	Kadın	x		sınava önemli yerlerin altını çizmeden odaklanamıyorum. Sınav süresi de kısıtlı olduğu için çevrimiçi uygulamalardan yardım alıyorum.
	Kadın		x	.
	Kadın	x		sınavı belirlenen sürede tamamlamak için çevrimiçi uygulamaları kullandım.
	Kadın	x		bazı kelimeleri hatırlayamadım ve çevrimiçi uygulamaları kullandım.
	Kadın		x	gerekli hallerde sözlük kullanılabilir, bazı kelimeleri akılda tutmak zor.

Tablo 7: Öğrencilerin Görüşleri

⁹ T.Ü. 4.Ara Sınava Dair Açıklamalar: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/25808670> (Erişim: 11.02.2024).

Biri Almanca üçü de İngilizce hazırlık biriminden olmak üzere toplamda dört katılımcı çevrimiçi sınavlarda yardım almak maksadıyla çevrimiçi uygulamaları kullanmayı doğru bulduğunu belirtmiş ve “Evet” seçeneğini işaretlemiştir. Bunun gereği olarak; biri Almanca diğeri de İngilizce hazırlık birimi öğrencisi olarak toplam iki katılımcı sınavda gerekli kelimeleri hatırlayamayınca çevrimiçi uygulamalardan yararlandıklarını deklare etmişlerdir. İngilizce hazırlık biriminden olan diğer iki katılımcıdan biri sınavlarda soruların altını çizemediği için Serçemeli ve Kurnaz’ın (2020: 51) da vurguladığı gibi “odaklanma sorunu” yaşadığını belirtmiştir. Her iki katılımcı da sınavı belirlenen süre içinde tamamlamak için çevrimiçi uygulamaları kullandığını da aktarmıştır.

İngilizce hazırlık biriminden bir katılımcı açıklama cümlesi yazmak yerine nokta işareti koymak suretiyle soruyu cevaplandırmıştır. Almanca Hazırlık biriminden dört, İngilizce hazırlık biriminden de bir katılımcı ilgili soruyu “Hayır” seçeneğini işaretleyerek cevaplandırmış ve akabinde açıklama cümlesi olarak İngilizce hazırlık birimi öğrencisi “gerekli hâllerde sözlük kullanılabileceğini” belirtmiştir ve bu katılımcıya göre gerekli hâl “bazı kelimelerin akılda tutulmasının zor” olduğu şeklinde açıklanmıştır. Buna karşılık Almanca hazırlık birimi öğrencilerinden bir katılımcı “öğrenmeden fakülteye geçmenin anlamsız olacağını” diğer katılımcı ise “sınav sonuçlarının ilgili ders konularını ne kadar öğrendiği hususunda kendisine yol gösterici olabileceğini”, böylece “eksiklerini tamamlayacağını ve kendini geliştirebileceğini” belirtmiştir. Diğer iki katılımcı da “kendi bilgileri” çerçevesinde sınavların cevaplandırılması gerektiğini aktarmışlardır. Bu açıklamalardan hareketle Almanca hazırlık birimi öğrencilerinin sınav bilinçlerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’de bu düşünceyi destekler niteliktedir. Zira Almanca hazırlık birimi öğrencileri bu tabloları boş bırakmışlardır.

Anket sorularına dair Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de aktarılan bilgiler ışığında çevrimiçi sınavlarda Almanca birimi öğrencilerinin İngilizce birimi öğrencilerine kıyasla çevrimiçi uygulamaları daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Bu verilerle araştırmamızın bel kemiğini oluşturan ilk hipotezimiz: “Öğrenciler çevrimiçi sınavlarda farklı çevrimiçi uygulamalardan kopya çeker” doğrulanmıştır. Bir sözcük bakmak için de olsa çevrimiçi sınavlarda sınav sorularının haricinde basılı, görsel ya da dijital başka bir materyalin kullanılması, Karaman’ın (2020: 182) da belirttiği gibi, o ölçme aracının derste kullanılan yöntemin ve tekniklerin etkililiği hususunda öğretim elemanını yanılabilir.

Sınav sonuçlarının beklenenden daha yüksek ya da daha düşük çıkması, öğretim yöntem ve teknikleriyle birlikte ders materyalinin dahi tekrar gözden geçirilmesine neden olabilir. Ayrıca, öğrencilerin çevrimiçi sınavlarda kopya çekmesi, sınavın amacına da hizmet etmemektedir. Zira çevrimiçi de olsa sınavın amacı “ne öğretildiğini ve öğrencilerin ne öğrendiğini [yansıtmaktır]” (Jonassen 2000; akt. Gürbüz / Ocaktan 2022: 67).

4. Sonuç ve Tartışma

2022-2023 Akademik yılının bahar döneminde Trakya Üniversitesi YDYO Hazırlık Eğitimi Birimlerinde yapılan çevrimiçi sınavlarda öğrencilerin kullandığı çevrimiçi uygulamalar araştırılmıştır. Bu araştırma 20 sorudan oluşan çevrimiçi bir anket uygulamasıyla gerçekleştirilmiştir ve elde edilen veriler bize *konuşma sınavı* dışında; *yazma, okuma, duyduğunu anlama, dil bilgisi ve dil geliştirme sınavlarında* çeşitli çevrimiçi sözlüklerin; Tureng, Google çeviri, Yandex Çeviri ve ChatGPT gibi farklı uygulamaların kullanıldığını göstermiştir.

Güvendir ve Özkan (2021: 22) öğrencilerin sınıf içi sınavlara kıyasla çevrimiçi sınavlara daha az sürede hazırlandıklarını belirtmektedir. Bu da öğrencilerin çevrimiçi sınavlarda çeşitli çevrimiçi uygulamalara başvurmalarının en önemli nedeni olabilir. Diğer nedeni ise Şahin ve Aykaç'ın (2021: 1087) da belirttiği gibi “derse katılım oranının düşüklüğü” olabilir. Zira hibrit eğitim sürecinde derslere “devam zorunluluğu¹⁰ kaldırılmıştır.”

Farzin (2016) çevrimiçi sınavlarda, soruların sıralaması karıştırılarak öğrencilere yansıtıldığında, hile yapma olasılığının düşük olacağını savunsa da, Güvendir ve Özkan (2021: 32) gibi Güngör (2023) de alınan tüm önlemlere rağmen öğrencilerin çevrimiçi sınavlarda kopya çekebileceklerini ifade etmektedir. Mevcut çalışmada yer alan Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'deki verilerin Farzin'in aksine Güngör, Güvendir ve Özkan'ın tespitini doğruladığı açıkça görülmektedir. Cabı'ya (2016: 100) göre de çevrimiçi sınavlarda sınav süresinin gereğinden uzun tutulması kopya çekmeye neden olabilmektedir.

Kopya çekme davranışları sınav sonuçlarına olan güven duygusunu azaltabilir ve herkesi yanıltabilir. Sınav sonuçları öğrenciyi de eğitimciyi de yanıltmamalıdır; güvenilir, adil ve hakkaniyetli olmalıdır. Genç ve Gümrukçuoğlu'nun (2020:419) araştırmasına katılan öğrencilerin yalnızca %25'i çevrimiçi sınavların hakkaniyetli olduğunu beyan ederken, Shraim'in (2019: 192) araştırmasında ise katılımcıların %79'u çevrimiçi sınavların adil olmadığını ifade etmiştir. Sadece öğrenciler değil, eğitimciler olarak Kınalıoğlu ve Güven (2011), Güvendir ve Özkan (2021: 22) gibi biz de, elde edilen bulgulara dayanarak çevrimiçi sınavlardan alınan sonuçların geçerlik ve güvenilirliğinin tartışılması gerektiği kanaatindeyiz. Zira çevrimiçi sınavlarda öğrencilerin, çevrimiçi uygulamaları kullanmak suretiyle Özalkan'ın (2021: 24) da belirttiği gibi “haksız menfaat” elde edebileceklerini değerlendiriyoruz. Buna rağmen Shraim (2019) zaman, emek ve maddiyat açısından değerlendirildiğinde çevrimiçi sınavların daha kullanışlı ve güvenilir olduğuna dikkat çekmektedir; Baleni (2015: 231) ise anında geri bildirim yapıldığı için çevrimiçi sınavların değerlendirme aşamasında güvenilirlik ve geçerlik sorununun aşıldığını belirtmektedir.

¹⁰ YÖK kararı: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yok-baskani-ozvar-2022-2023-egitim-ogretim-bahar-donemi-ne-iliskin-alinan-yeni-kararlari-acikladi.aspx> (Erişim: 09.02.2024).

Kopya çekme davranışını engellemeye yönelik öneriler: Tek cihazdan sınava girilmesinin sağlanması; aynı anda ikinci bir cihazdan sınava girişin engellenmesi; görüntü tanıma programlarının sınavın yapıldığı uygulamaya yüklenmesi (Kınalıoğlu / Güven 2011: 643). Ek olarak sınav uygulaması açıkken farklı bir uygulama ya da sayfanın açılmasını engelleyecek önlemlerin alınması; sınav esnasında kameraların açık tutulması; sınavların gözetmenler tarafından açık kamera yardımıyla izlenmesi ve kayıt altına alınması, şeklinde sıralanabilir. Böylece çevrimiçi sınavların geçerliği ve güvenilirliğine dair duyulan kaygıların da en aza ineceği öngörülmektedir.

Kaynakça

- Baleni, Zwelijongile Gaylard (2015):** Online formative assessment in higher education: Its pros and cons. *The Electronic Journal of e-Learning*, Volume 13 Issue 4, 228-236.
- Baltacı, Ali (2018):** Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, Ali (2019):** Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bay, Bülent / Karataş, Fatih / Üstün, Bilal (2021):** Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Perspektifinden Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim: Fenomenolojik Bir Çalışma. *Diyalog Dergisi*, (1), 184-203.
- Beyreli, Latif / Ak Başoğlu, Duygu (2013):** İkinci Dil Öğretim Kaynaklarında Yer Alan Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırılması: Yeni Hitit ve New Headway Örneklemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 45-100.
- Büyüköztürk, Şener / Kılıç-Çakmak, Ebru / Akgün, Özcan Erkan / Karadeniz, Şirin/ Demirel, Funda (2019):** *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, Emine (2016):** Uzaktan eğitimde e-değerlendirme üzerine öğrenci algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 94-101.
- Cinkara, Emrah (2017):** *Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, Farklı Yönleriyle Yabancı Dil Öğretimi*. (Ed.) Yılmaz, Hasan / Yücel, Erdinç / Durak Üğüten, Selma / Şanal, Fahritdin. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Çakmak Akata, Aylin (2009):** *Türkçe Programıyla İlgili Ölçme Ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ İli örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ercan, İlker / Kan, İsmet (2004):** Ölçeklerde Güvenirlilik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 30(3), 211-216.
- Farzin, Shervin (2016):** Attitude of Students Towards E-Examination System: an Application of E-Learning. *Management Science and Information Technology*, 1(2), 20-25.
- Genç, Muhammet Fatih / Gümrükçüoğlu, Süleyman (2020):** Koronavirüs (Covid-19) sürecinde İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422.
- Göçer, Ali (2007):** Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-46.
- Gülcan, Cem (2021):** Nitel Bir Veri Toplama Aracı: Odak (focus) Grup Tekniğinin Uygulanışı ve Geçerliliği Üzerine bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü e-Dergi*, Cilt:4, Sayı: 2.

Güngör, Sabri (2023): Denetimli Çevrimiçi Sınav Uygulamaları İçin Web Tabanlı Bir Kontrol Sistemi: “ERÜ İİBF Online İşlemler Sistemi” Örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 64, 53-61, doi: 10.18070/erciyesiibd.1219427

Güvendir, Meltem Acar / Özkan, Yeşim Özer (2021): Uzaktan Eğitimin Değerlendirmeye Yansımaları: Çevrim İçi Sınavlar mı Sınıf İçi Sınavlar mı?, *Dijital Ölçme ve Değerlendirme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 22-34.

Kahveci, Nevin (2022): *Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitiminde Yazma Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Karaman, Fatma (2020): Almanca Dilbilgisi Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme. *Diyalog Dergisi*, 8(1), 176-193.

Kartal, Muammer / Yeşil, Yılmaz (2021): Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda A1-A2 Düzeyinde Kelime Hazinesi Geliştirmeye Yönelik Bulmaca Örneği. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 10(30), 607-624.

Kınalıoğlu, İsmail Hakkı / Güven, Şahser (2011): Uzaktan Eğitim Sisteminde Öğrenci Başarısının Ölçülmesinde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı, 2- 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya*.

Köksal, Handan / Korkmazer, Güleser / Atay, Fatma Bilge / Gökçeyurt, Ayışık Bihter / Taş İnanır, Elif / Gücüyener, Gülperi / Aydın, Nayle (2023a): *Sınav Hazırlama, Ölçme ve Değerlendirme El Kitabı*, Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu (Yayımlanmamış Kitapçık).

Köksal, Handan / Tanyer, Seray / Keskin, Sertaç / Öztürk, Cevriye / Ç. Birincibubar, Esin / B. Çalışkan, Meltem / Akgün, Serap (2023b): *Kalite El Kitabı*, Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu.

Ocak, Gürbüz / Karakuş, Gülçin (2022): Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Sınavlara Yönelik Tutumlarına İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 66-86.

Özalkan, Gizem Şükran (2021): Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Pandemi Sürecinde Sosyal Bilimler Eğitimini Yeniden Düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, Cilt:4, Özel Sayı, 18-26.

Polat, Murat (2018): Akademisyenlerin Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı'nın (YDS) Geçerliliğiyle İlgili Tutumlarının Belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 1-28.

Serçemeli, Murat / Kurnaz, Ersin (2020): Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılımları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.

Shraim, Khitam (2019): Online examination practices in higher education institutions: learners' perspectives. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(4), 185-196. <https://doi.org/10.17718/tojde.640588>.

Sönmez, Veysel (2003): Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, Hülya / Aykaç, Necdet (2021): Covid-19 (Pandemi) Sürecinde Yabancı Dil Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1087- 1105.

Tekedere, Hakan / Şahin, Sami / Göker, Hanife (2022): Covid-19 Sürecinde Yükseköğretimde Çevrim İçi Uzaktan Eğitim Öğrenci Deneyimlerinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 123-166.

Tepeli, Yusuf / Arıcı, Ali Fuat (2012): Öğretmen Adaylarının Kütüphane Kullanımına İlişkin Nitel Bir Araştırma, *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1(3), 64-74.

Yıldırım, Ali / Şimşek, Hasan (2005): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

İnternet Kaynakları

T.Ü. Çevrimiçi Sınavların Uygulanışı ve Kurallar: <https://egitim.trakya.edu.tr/news/cevrim-ici-sinavlarin-uygulanisi-ile-ilgili-onemli-notlar-kurallar> (Erişim: 11.02.2024).

T.Ü. Çevrimiçi Sınav Usul ve Esasları: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/90021860> (Erişim: 11.02.2024).

YÖK kararı: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yok-baskani-ozvar-2022-2023-egitim-ogretim-bahar-donemi-ne-iliskin-alinan-yeni-kararlari-acikladi.aspx> (Erişim: 09.02.2024).

T.Ü. Çevrimiçi Sınav Usul ve Esasları: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/90021860> (Erişim: 10.02.2024).

T.Ü. YDYO 2. Kısa Süreli Sınav Programı: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/81804408> (Erişim:01.02.2024).

T.Ü. YDYO 3.Ara Sınav Programı: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/12866524> (Erişim: 04.02.02024).



T.Ü. YDYO 4. Ara Sınav Programı: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/73613964> (Erişim: 10.02.2024).

T.Ü. Yılsonu Sınavı Programı: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/23704624> (Erişim: 04.02.2024).

T.Ü. YDYO Sınav Yönetmeliği, Madde 12: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/71680865> (Erişim: 10.02.2024).

T.Ü. 4.Ara Sınava Dair Açıklamalar: <https://bys.trakya.edu.tr/file/open/25808670> (Erişim: 11.02.2024).

Korpusbasierte Analyse zur Wortschatzvielfalt in regionalen und universellen DaF-Lehrwerken¹

Hakan Dolan , Eskişehir – Şerife Çelikkaya , Eskişehir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1499761>



Abstract (Deutsch)

Die Verbesserung des Wortschatzes der Schüler im Sprachunterricht ist eines der Hauptziele des Sprachunterrichts. Um dieses Ziel zu erreichen, haben sich verschiedene Trends zur Verbesserung des Wortschatzes herausgebildet. Ein Trend ist die Bestimmung der Worthäufigkeit. Die vorliegende Studie wurde durchgeführt, um das häufig Vorkommen und die Austeilung der Wörter in Hinsicht auf Wortarten in den regional und universell herausgegebenen DaF-Lehrwerken festzustellen und ein Korpus für DaF-Lehrwerke auszuarbeiten. Die Worthäufigkeit in DaF-Lehrwerken wird mithilfe der internetbasierten Software Sketch Engine ermittelt. Im Korpus werden die Tests Log-Likelihood (LL) und Odd Ratio (OR) zur Definition von Wörtern verwendet, um die Besonderheit von Wortarten Token/Typ Ratio festzusetzen. Das aus diesen Daten und Analysen erstellte Korpus wird als HD-Korpus bezeichnet, und es wird angenommen, dass dies einen erheblichen Einfluss auf die Herstellung von Lehrwerken haben wird. Bei der Häufigkeitsanalyse nach Wortarten reihen sich die Wörter als Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen. Das Token/Type-Verhältnis im Korpus hat allerdings zu dem Ergebnis gebracht, dass im Gegensatz zu den anderen Wortarten Adverbien in der Mehrzahl sind, obwohl die Substantive mit den gehobenen Frequenzen die wenigsten Unterschiedlichkeit zeigen. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die Vielfalt der Wortarten durch die häufige Verwendung von Wörtern nicht beeinflusst wird. Darüber hinaus zeigen die LL- und OR-Rankings eine hohe Ähnlichkeitsrate zwischen Lehrbüchern und erstelltem Korpus und weisen auf die Frequenz und Besonderheit der Wörter in den Lehrwerken in HD-Korpus hin.

Schlüsselwörter: Wortart, Wortschatzvielfalt, Worthäufigkeit, DaF-Lehrwerke, Korpus.

Abstract (English)

Corpus-based analysis of vocabulary diversity in regional and universal GFL textbooks

Enhancing vocabulary acquisition in language classrooms is a fundamental goal of language education. In pursuit of this objective, diverse approaches have been developed, one of which includes the analysis of word frequency. The present study was conducted to determine the frequency and distribution of words in terms of parts of speech in regional and universal GFL textbooks and to develop a corpus for GFL textbooks. The frequency of words in GFL textbooks is determined using the internet-based software

Einsenddatum: 30.03.2024

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.06.2024

¹ Die in diesem Beitrag behandelten Daten basieren auf einem Teil der Magisterarbeit von Hakan Dolan (Die Lehrbücher im Deutsch als Fremdsprache: eine korpusbasierte Analyse der lexikalischen Vielfalt - Anadolu Universität/Türkei, 2022), deren Erstellung unter Betreuung von Asst.Prof.Dr. Şerife Çelikkaya erfolgte.

Sketch Engine. In the corpus, the tests Log-Likelihood (LL) and Odd Ratio (OR) are used to define words in order to determine the specificity of word types of Token/Type Ratio. The corpus, formulated from these data and known as the HD corpus, is projected to have a considerable impact on the development of textbooks. In the frequency analysis by word type, the words rank as nouns, verbs, adjectives, adverbs, prepositions, and conjunctions. However, the token/type ratio in the corpus has led to the conclusion that, in contrast to the other word types, adverbs are in the majority, although the nouns with the higher frequencies show the least diversity. These results suggest that the diversity of word types is not affected by the frequent use of words. In addition, the LL and OR rankings show a high similarity rate between textbooks and created corpus, indicating the frequency and specificity of words in the textbooks in HD corpus.

Keywords: *Word type, vocabulary variety, word frequency, GFL textbooks, corpus*

EXTENDED ABSTRACT

It has been evident that vocabulary functions as a key component in foreign language learning. It is possible to create the condition for mastery of a foreign language only if the four language skills are engaged effectively. Likewise, it is unlikely to neglect the fact of vocabulary used in all language skills. Learner proficiency level is also linked to vocabulary size regarding the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Despite recent advancements in technology, the influence of foreign language textbooks on foreign language teaching remains indisputable. Hence, examining and developing textbooks are noteworthy in terms of not only four basic language skills but also in vocabulary teaching. The quantitative research of the vocabulary in textbooks, or anticipated to be included in them, is greatly advanced by corpus linguistics. Corpus linguistics conducts frequency studies using data from specific sources. Thus, corpus linguistics should be evaluated with the great importance of such frequency studies.

There should be more focus on frequency studies by displaying an intensive interest in vocabulary and teaching. Within the framework of this study, it is evident that there is a lack of a detailed corpus tailored for German as a foreign language. Accordingly, this study attempts to contribute to teaching vocabulary in the FSU and to connect gaps in the literature. Suggestions for determining the most frequently used words during textbook design can be provided based on the corpus developed from this study.

This corpus-based study aims to contrast the frequently used parts of speech and their frequencies in DaF textbooks published in Turkey and Germany. This case study has been designed to examine the frequency of words in DaF textbooks, complemented by an analysis of the corpus distribution by parts of speech and the specificity of vocabulary employed.

Within this context, the study primarily centers on examining the frequency of words in DaF textbooks, analyzing the distribution of their types, and assessing the status of the corpus created. Regarding word frequency, the Turkish DaF textbook corpus (TDaF corpus) has been created for the DaF textbooks published in Turkey and the German DaF textbook corpus (DDaF corpus) is generated for the DaF textbooks published in Germany. By combining these two sub-corpora, HD corpus has been created and aimed to become a corpus for DaF textbooks. Therefore, a framework has been established to outline the types and frequencies of words in DaF textbooks, which are crucially taught in the target language.

Based on the findings of this study, HD corpus has been discovered to consist of 435059 tokens and a total of 58017 different parts of speech with more than one repetition based on the identified parts of speech. As it has been revealed with a result of the analysis carried out, the most commonly used parts of speech in textbooks have been expressed as nouns. This sequence has been followed by verbs, adjectives, and adverbs. Furthermore, prepositions and conjunctions have been considered the least common part of speech in foreign language textbooks.

Another important finding of the research are the results obtained after the Token/Type R (TTR) analyzed to reveal the word size and the ratio of the lexical frequency profile of the examined German textbooks. The volumetric space a word occupies does not mean that it is diverse and rich in terms of genre. It aims to answer the question whether it displays the repetition of words in textbooks or the richness of vocabulary or not. Based on the research data, the TTR results reveal that the adverbs in the German textbooks constructing the HD corpus show more diversity than the frequency profiles. On the other side, the nouns have demonstrated little variety in the German textbooks although they have a high volumetric frequency, which means similar words are repeated more than once.

Owing to the created HD corpus, it is possible to offer foreign language teachers and material designers both in Germany and in Turkey a wide range of help. Nevertheless, by means of its objectives, it is likely to consider the scope of this research as limited. In particular, an extensive applied study can be conducted to determine the presence and frequency of learned words based on the written and oral performance of learners mastering German as a foreign language.

1 Einleitung

Die Kenntnis der Wörter und Redewendungen einer Sprache ist ein wichtiger Bestandteil beim Erlernen einer Sprache und bei der Beherrschung von Sprachkenntnissen. Das Wort ist ein wichtiges Element des Wortschatzes, das das Geflecht der Sprache bildet. Auch mit Muttersprachlern fehlerfrei richtig zu kommunizieren wird ein Grundwortschatz benötigt (Runte 2015: 11). Ein Wort wird als ein Laut oder eine Gruppe von Lauten definiert, die eine Bedeutung tragen und eine aktive Rolle beim Aufbau des Satzes spielen (Kantemir 1997: 178). Nation (2001) betonte, dass es zum Erkennen des Wortes notwendig ist, seine Bedeutung(en), gesprochene und geschriebene Formen, Morphologie, grammatikalische Kategorie, Kollokationen, Reihenfolge, Konnotationen und Häufigkeit zu kennen. Diamond / Gutlohn (2006) stellten fest, dass Menschen mit einem großen Wortschatz effektiver Bedeutungen nutzen, denken und Beziehungen zwischen Wörtern herstellen können. So ist es zu sagen, dass es wichtig ist, sich der formalen, semantischen und funktionalen Merkmale des Wortes bewusst zu sein, um das Wort zu kennen und über einen reichen Wortschatz zu verfügen. Der Wortschatz bildet die Grundlage jeder sprachlichen Kommunikation und ist daher für den Fremdsprachenunterricht von entscheidender Bedeutung (Schmitt 2000). Zimmerman (1997: 5) betonte auch, dass das Wort die Grundlage der Sprache ist und für den Sprachenlerner einen äußerst wichtigen Platz einnimmt.

Der Umfang des Wortschatzes ist ein Faktor, der das Sprachniveau des Lernenden bestimmt (GER 2001: 110). Harmer (1991) stellte fest, dass die Sprachstruktur die Funktion eines „Skeletts“ hat und der Wortschatz die Funktion von „lebenswichtigen Organen und Fleisch“, die dieses Skelett bilden. Aus diesem Grund kann man sagen, dass Wortschatzlernen einen besonderen Stellenwert beim Sprachenlernen einnimmt.

Die bedeutende Rolle der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht ist trotz heutiger fortschrittlicher Technik nicht zu zweifeln. Daher ist es auch von Bedeutung, die fremdsprachigen Lehrwerke sowohl auf Basis der grundsätzlichen Sprachkompetenzen (Dolan / Çelikkaya 2024), als auch in Bezug auf den Wortschatz zu analysieren. Für eine effektive Lehre im Fremdsprachenunterricht sind in diesem Zusammenhang Korpusstudien erforderlich (Lymperakakis / Andromachi 2012: 139). Das Verstehen der gesprochenen und geschriebenen Texte der erlernten Sprache besteht nach Ansicht von Tschirner (2008: 195) in einem signifikanten Zusammenhang mit der Häufigkeit der verwendeten Wörter. Bei den quantitativen Untersuchungen im Rahmen von vermittelten bzw. zu vermittelndem Wortschatz in Lehrwerken nimmt die Korpuslinguistik eine äußerst wichtige Rolle.

Die Korpuslinguistik wird verwendet, um Häufigkeitsstudien mit Daten aus bestimmten Quellen durchzuführen (Denham / Lobeck 2013: 317). Korpuslinguistik kann als ein Bereich definiert werden, der Sprachstudien auf der Grundlage von Beispielen des „realen“ Sprachgebrauchs umfasst (McEnery / Wilson 2001: 1). Wie bei allen wissenschaftlichen Untersuchungen fügt der Ausgangspunkt realer Daten in korpusbasierten Studien der Forschung eine empirische Dimension hinzu (Tognini-Bonelli 2001: 2). Es wurden verschiedene Korpora erstellt, indem die Daten eingesetzt

werden, die aus bestimmten Quellen mittels Computersoftware erzeugt wurden. Diese Quellen können sich je nach Untersuchungsart variieren. Sie können z.B. Tonaufnahmen von Personen, literarische Texte, Bücher, schriftliche Texte usw. sein. Über qualitative Ansätze hinaus liefert die Korpuslinguistik auch Häufigkeitsinformationen über einen bestimmten Sprachgebrauch durch den Einsatz quantitativer Methoden in elektronisch verarbeiteten Texten.

Da der Fremdsprachenunterricht korpusbasiert gestaltet werden kann, spielt die Korpuslinguistik eine wichtige und effektive Rolle im Fremdsprachenunterricht. Nach Gut (2007: 1) erhalten die Schüler im korpusbasierten Unterricht im Vergleich zum regelbasierten Unterricht die Ermutigung, sich durch die Verwendung von Sprachkorpora muttersprachlichen Sprachgebrauch sowie sprachliche Regeln und Zusammenhänge in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Aussprache eigenständig anzueignen. Besonders hervorgehoben wird darin, dass der auf Korpus beruhende Unterricht eine effektive Methode des induktiven Lernens ist (Todd 2001). Nach Gut (2007: 7) soll der korpusbasierte Unterricht auch die Sprachkompetenz fördern und diese kann dazu beitragen, die Motivation zu steigern und dadurch den Lernerfolg zu verbessern.

Ein weiteres Einsatzgebiet von Korpora im Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass sie bei der Vorbereitung des Unterrichts und der Entwicklung von Materialien unterstützend wirken. Sprachkorpora sollen hier als Zusatz oder sogar als Ersatz für konventionelle Lehrwerke und Übungsmaterialien dienen. Nach Gut (2007: 7) ist der Grund dafür, dass die Menge der muttersprachlichen Daten in den Korpora die tatsächliche Häufigkeit von sprachlichen Strukturen und Regularitäten darstellt. Frequenzlisten können in der Didaktik zur empirischen Absicherung eines Lehrplans verwendet werden (Römer 2008: 114, Tschirner 2005, 2008). Lüdeling / Walter (2009: 12) gaben an, dass die Häufigkeit von sprachlichen Strukturen der entscheidende Bestandteil von Lehrmaterialien auf Korpusbasis ist.

Die vorhandenen deutschsprachigen Korpora werden aus verschiedenen Daten erzeugt. Eines der größten deutschen Korpora „Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache“ (DWDS) umfasst drei Komponenten: Textkorpora, Wörterbücher und Wortstatistiken. Die Korpora in DWDS bestehen aus 127.196.441 Dokumenten, die unter verschiedenen Kategorisierungen von Zeiträumen und Überschriften stehen. Die Manuskripte in DWDS bestehen im Ganzen aus 2.956.196.774 Sätzen und 44.511.102.227 Token (DWDS 2021). Beispielsweise ist DWDS-Kernkorpus ein Referenzkorpus und besteht aus 79.190 Manuskripten, 5.821.108 Phrasen und 121.494.429 Token. Unterhaltungsliteratur, Wissenschaft, Verwendungsliteratur und Zeitungen zwischen 1900-1999 sind die Textsorten, aus denen die Daten des DWDS-Kernkorpus bestehen.

Aus politischen Reden wurde auch ein anderes Korpus erstellt, dessen Daten zu den Jahren 1982-2020 gehören. Dieses Korpus enthält Reden unterschiedlicher Abgeordneter aus unterschiedlichen Ländern und besteht aus 15.240 Belegen, 1.424.295 und 27.012.455 Token. Ein weiteres großes Korpus, das verschiedene Arten deutscher Texte aus dem 16. bis 20. Jahrhundert enthält, ist das Deutsche Textarchiv (DTA)

(Deutsches Textarchiv 2021). Die Textsorten dieser Korpora sind Wissenschaft, Verwendungsliteratur, Zeitungen und Belletristik. Das Deutsche Referenzkorpus auch bekannt als DeReKo ist außerdem ein weiteres elektronisches Korpus des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache. Dieses Korpus besteht aus belletrischen, wissenschaftlichen und populärwissenschaftlichen Texten und umfasst insgesamt 50,6 Milliarden Wörter. Spezialkorpora sind neben diesen genannten Referenzkorpora auch vorhanden. Als Beispiel hierfür kann das Korpus Dolmetschen im Krankenhaus, DiK, angeführt werden. Es besteht aus 91 Interviews zwischen deutschsprachigen Ärzten und medizinischem Personal und den Patienten deren Muttersprache Türkisch und Portugiesisch sind (Clarin-D 2021).

Bei der Betrachtung der Korpusforschungen ist es festzustellen, dass es kein breit erstelltes Korpus für Deutsch als Fremdsprache gibt. Wenn die Literatur für das Korpus durchsucht wird, wird deutlich, dass der Großteil der Studien zur Feststellung des Wortschatzes von Fremdsprachenlernenden und Muttersprachlern auf Kompetenzniveaus beruhen.

Henzl (1979) führte eine Studie mit Lernern von Englisch als Fremdsprache und englischen Muttersprachlern durch, in der er Geschichten verwendete, die in Tschechisch, Englisch und Deutsch erzählt wurden. Als Forschungsergebnis wurde hervorgehoben, dass die Muttersprachler mehr dazu neigen, verschiedene Verben mehr als einmal zu verwenden (Thomas 2005: 2). Anfang der 2000er Jahre wurde das Institut für Korpuslinguistik an der Humboldt-Universität gegründet, um die ersten Anstrengungen zur Etablierung eines deutschen Korpus zu starten (Schmidt 2011: 555), das sich auf die Lehre von Deutsch als Fremdsprache konzentrierte (vgl. Lüdeling, Seanna, Hagen, Karin, Maik 2008; Walter / Grommes 2008; Fandrych / Tschirner 2007).

In der Literatur wurden im Bereich DaF und DaZ verschiedene Korpusstudien durchgeführt und Schmidt (2011: 560) hat das Lernerkorpus mit Datentypen und Erstellern zusammengefasst. Heide Wegener erstellte das Augsburger DaZ-Korpus, dessen Daten auf 12 Kindern basieren, die Türkisch, Russisch, Polnisch als Muttersprache sprechen und Deutsch erworben haben (Schmidt 2011: 560). Hingegen umfasst das Dimroth-Korpus von Christian Dimroth (Schmidt 2011: 560) die L2 Daten von Erwachsenen, die Kroatisch, Türkisch und Russisch als Muttersprache sprechen. Ein anderes Korpus von Judy Belz ist Telecorp, der Lernertexte von Studenten zwischen 2000-2005 als Daten enthalten und insgesamt 1,5 Millionen Token haben (Schmidt 2011: 560). Inzwischen wurde das Korpus Learning Prosody in a Foreign Language (Leap) von Ulrike Gut entwickelt, das auf Sprechfähigkeit der Studenten basiert (Schmidt 2011: 560). Für dieses Korpus wurden insgesamt 359 Audioaufnahmen von 131 Studenten verwendet. Corpus of Learner German (CleG-Korpus) von Ursula Maden-Weinberge ist ein weiteres Korpus, das Aufsätze von Schülern enthält (Schmidt 2011: 560). Das Korpus stützt sich auf Daten aus 451 Artikeln von 126 Studenten im 6. Semester im Bereich DaF. An der Universität Barcelona wurde andererseits ein Korpus von Marta Fernandenz-Villaeuva und Oliver Strunk erstellt (Schmidt 2011: 560). Das Korpus Varcom basiert auf die Daten von 1520 verfassten Texten und Videoaufnahmen, in denen 66 Studenten Spanisch, Katalanisch und Deutsch gesprochen haben. Zwischen 2001-2004 wurde das

Korpus Fehlerannotierte Lernerkorpus (Falko) von Freie Universität, Georgetown University und Humboldt Universität erstellt, das auf schriftlichen Texten fortgeschrittener Lerner des Deutschen als Fremdsprache basiert und frei zugänglich ist. Betrachtet man all diese Erklärungen ist es zu sehen, dass keine Studie zum Verhältnis von Worthäufigkeit zu den Lehrwerken durchgeführt ist. Aus diesem Grund wurde es als notwendig erachtet, solch eine Studie durchzuführen, um die Lücke in der Literatur zu schließen. Der aus der Studie resultierende Korpus zeigt die Wörter, die am häufigsten bei der Erstellung von Lehrwerken verwendet werden. Mit dieser Arbeit werden sich Unterschiede und Ähnlichkeiten der Wortarten daneben die Verwendungsfrequenzen in DaF-Lehrwerken zum Ziel gesetzt, die in der Türkei und in Deutschland herausgebracht wurden.

Zu diesem allgemeinen Zweck lauten die primäre Forschungsfragen, auf der die aktuelle Studie (Dolan 2022) basiert, wie folgt:

- 1- Wie haben sich Wortschatztypen und Verwendungshäufigkeit in Lehrwerken für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) in der Türkei und in Deutschland (von 2009 bis 2020) verändert und welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es zwischen ihnen?
- 2- Wie haben sich Wortschatztypen und Verwendungshäufigkeit in Lehrwerken für den Unterricht DaF in der Türkei (von 2009 bis 2020) verändert?
- 3- Wie haben sich Wortschatztypen und Verwendungshäufigkeit in Lehrwerken für den Unterricht DaF in Deutschland (von 2009 bis 2020) verändert?
- 4- Welche Unterschiede gibt es zwischen den Lehrwerken für den Unterricht DaF in der Türkei und Deutschland in Hinsicht auf Wortarten?
- 5- Welche Gemeinsamkeiten gibt es zwischen den Lehrwerken für den Unterricht DaF in der Türkei und Deutschland in Hinsicht auf Wortarten?

Im Rahmen der Studie werden die folgenden Teilfragen beantwortet:

1. Wie oft werden die Wörter im Korpus für DaF-Lehrbücher verwendet, die im Rahmen dieser Studie erstellt wurde?
2. In welchem Verhältnis stehen die Token/Typ-Relationen in den DaF-Lehrwerken zueinander?
3. Welches sind die am häufigst verwendeten Wortarten in den DaF-Lehrbüchern?

2 Methode

In diesem Teil der Studie werden Design und Gegenstand der angewandten Forschung, Techniken der Datenerhebung-analyse und statistische Auswertungen zusammengefasst.

2.1 Forschungsdesign

Diese Studie wurde als Fallstudie konzipiert, um die Worthäufigkeiten, -spezifität und -verteilung nach Wortarten des aus DaF-Lehrbücher gewonnenen Korpus zu ermitteln. Fallstudien werden von Chimilar (2010: 582) als methodologischer Ansatz vorgestellt, der eine eingehende Studie umfasst, die mehrere Datensammlungen verwendet, um systematisch Informationen darüber zu sammeln, wie ein beeinträchtigt System funktioniert.

Ebenso lassen sich Fallstudien als ein Verfahren bezeichnen, das eine begrenzte Systemstruktur sorgfältig bestimmt und analysiert (Merriam 2013: 193). Bei einer Fallstudie werden bestimmte Situationen ausführlich untersucht und Situationen im Zusammenhang festgesetzt, die eine qualitative Forschungsmethode darstellen (Creswell 2007: 73). Fallstudien werden auf der anderen Seite von Davey (1991: 1) als eine Forschungsmethode definiert, bei der Ereignisse und Situationen systematisch erforscht und aufgezeigt werden, weshalb sich das Ereignis dermaßen mit den erzielten Folgen hervorgegangen ist und wofür sich in der angehenden Studie konzentriert werden sollte. In Bezug auf Wortfrequenzen wurden zwei Korpora erstellt: das türkische DaF-Lehrwerk-korpus (TDaF-Korpus) und das deutsche DaF-Lehrwerk-korpus (DDaF-Korpus), die aus regional und universell veröffentlichten DaF-Lehrwerken bestehen. Darüber hinaus wird durch die Zusammensetzung der beiden Subkorpora (TDaF- und DDaF-Korpus) ein Korpus namens HD-Korpus erstellt und ein allgemeines Korpus für DaF-Lehrwerke dargestellt. Mit diesem Korpus wird versucht, die Ermittlung der Art und Frequenz von Wörtern in DaF Unterrichtsmaterialien zu bestimmen, welche in der gelernten Sprache vermittelt werden sollten.

2.2 Die Lehrwerke

Insgesamt 36 DaF-Lehrbücher (siehe Anhang) wurden in dieser Studie untersucht. 12 von ihnen sind türkische DaF-Lehrbücher für Sekundarstufe und übrige 24 deutsche DaF-Lehrbücher für Jugendliche von den vier bekanntesten Verlagen (Hueber, Cornelsen, Klett und Langenscheidt) in Deutschland. Es gibt zwei Hauptgründe für die unterschiedliche Anzahl von Lehrbüchern zwischen den Ländern. Der erste Grund dafür ist die geringe Anzahl von Lehrbüchern, die in der Türkei veröffentlicht wurden. Der zweite Grund dafür ist die Absicht, für die Erstellung von Lehrbuchkorpus mehr Daten zur Verfügung zu stellen.

Die Auswahl der DaF-Lehrbücher erfolgte auf dem Niveau A1 bis B1, da in der Türkei Deutsch als erste Fremdsprache an Schulen mit Vorbereitungsklasse von A1 bis B1; Deutsch als erste Fremdsprache an Schulen ohne Vorbereitungsklasse von A1 bis

A2; Deutsch als zweite Fremdsprache an Schulen mit Vorbereitungsklasse von A1.1 bis A2.1 und Deutsch als zweite Fremdsprache an Schulen ohne Vorbereitungsklasse von A1.1 bis A1.2 unterrichtet wird (MEB 2018). Die von A1.1 bis B1.2 eingeteilten Lehrbücher werden zusammengetragen und als A1, A2 und B1 bearbeitet.

2.3 Datenerhebung und Analyse

Bei den in dieser Studie analysierten DaF-Lehrbüchern handelt es sich um Lehrwerke (A1-B1.1), die vom türkischen Bildungsministerium (MEB) für die Sekundarstufe genehmigt und von den vier großen Verlagen Hueber (A1.1-B1.2), Langenscheidt (A1-B1), Klett (A1-B1) und Cornelsen (A1-B1) für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland veröffentlicht wurden. Die Wörter von den bestimmten DaF-Lehrwerken sind mit der webbasierten Software Sketch Engine, die eine Online-Software für Korpusmanager und Textanalyse ist, analysiert. Seit 2003 wird sie von Lexical Computing Limited mit den Programmiersprachen C++, JavaScript und Python erstellt. Die Sketch Engine bietet zurzeit sehr große Korpora in mindestens 90 Sprachen und ca. 50 Milliarden Frequenzen zur Verfügung und bietet in ihrer Datenbank mehr als 5.346.41.196 deutsche Wortfrequenzen.

Die ausgewählten regionalen und universellen DaF-Lehrwerke wurden in PDF-Dateiformat umgewandelt und auf den Computer übertragen, um die Analyse ohne Ablenkung durchzuführen. Die Inhalte außer den Themenseiten wie Wortlisten, Übungsseiten, Buchdeckel, Vorworten, Landkarten, Quellenverzeichnis, Inhalte ausgelassen. Die Wörter in PDF-Dateien wurden mit Hilfe von der OCR-Technologie durchsuchbar gemacht. In dem nächsten Schritt wurden die Bücher auf webbasierten Korpusmanager Sketch Engine hochgeladen und in 6 Wortklassen (Substantiv, Adjektiv, Konjunktion, Adverb, Präposition, Verb) analysiert. Als Referenzquelle für die Auswahl der Wortarten wurde das „das Häufigkeitwörterbuch der gesprochenen Sprache (HWB)“ von Arno Ruoff aus dem Jahr 2013 verwendet. Dieses Wörterbuch basiert auf 25 Jahren Vorarbeit und Tonbandaufnahmen am Tübinger Sprachenzentrum in Südwestdeutschland (Ruoff 2013: 3).

Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache	Belege		Lemmata	
	abs.	%	abs.	%
Substantiv	54052	10,81	9398	59,95
Verb	105939	21,19	4414	28,16
Adjektiv	13995	2,80	1462	9,33
Adverb	50395	10,08	209	1,33
Konjunktion	62427	12,49	47	0,30
Präposition	27865	5,57	45	0,29
Partikel	30628	6,13	58	0,37
Artikel, Fragewort Pronomen	112474	22,49	43	0,27
Zahlwort	28056	5,61	–	–
Name	14169	2,83	–	–
Gesamt	500000	100,00	15676	100,00

Tab. 1: Wortartenverteilung und Anzahl der Lemmata von HWB (Ruoff 2013: 20)

Die 6 Wortarten [Substantiv (10,81%), Adjektiv (2,80%), Konjunktion (12,49%), Adverb (10,08%), Präposition (5,57%), Verb (21,19%)], die für diese Arbeit ausgewählt wurden, machen 62,94 % des Wörterbuches aus. Partikel gehört nicht zu diesen Wortarten. Die Ursache dafür liegt darin begründet, dass die Partikel den Lernenden des Deutschen als Fremdsprache und der Didaktik zahlreiche Schwierigkeiten bereiten. Eines dieser Probleme ist das Homonymenproblem, das zeigt, dass Partikel zu verschiedenen Klassen gehören kann (Busse 1992: 12). Im Wörterbuch sind die übrigen Wortarten [Artikel, Fragewort und Pronomen (22,49%), Zahlwort (5,61%) und Name (2,83%)] nur selten anzutreffen und haben nur eine begrenzte Anzahl von Lemmata (30,93%). Aus diesem Grund wurden sie nicht in die Analyse aufgenommen.

Für jede Wortart wurden nach der Analyse Frequenzlisten erstellt und in Excel-Formaten heruntergeladen, damit sie sich zur Analyse bereitstellen lassen. Die Wörter sind zu lemmatisieren, um die Wortarten auf die Korpora zu vergleichen. Eggers et al. (2015: 2) definiert Lemmatisierung als ein Verfahren, in dem die Begriffe bei sprachwissenschaftlichen Datenerhebungen in ihre lexikalische Hauptform verwandelt werden. Um eine korrekte Untersuchung durchführen zu können, klassifiziert Sketch Engine die konjugierten Verben, die Verben, die trennbar sind, mit ihren Präfixen und Hilfsverben als Grundform und zählt die Häufigkeit auf diese Weise. Die Adjektive (Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv), die in allen Kasusformen dekliniert werden, werden ebenfalls lemmatisiert.

Sketch Engine verfügt über einen Teil unter dem Namen Concordance für hochgeladenen Texten oder Textabschnitten, in dem die Wörter alphabetisch in den Sätzen untersucht und kontrolliert werden können. Die analysierten Präpositionen werden auch in Concordance eingehend überprüft. Partikeln werden in Sketch Engine automatisch unter Adverbien gezählt, jedoch werden die Partikeln in dieser Studie nicht hinzugefügt. Außerdem wird auch festgestellt, dass diese Engine nicht in der Lage ist, die zweiteiligen Bindewörter wie „zwar aber“ oder „sowohl als auch“ automatisch

analysieren zu können. Aus diesem Grund werden Bindewörter, die aus zwei Teilen bestehen, mit der Hand ausgeführt und auf die Tabelle eingetragen.

2.4 Statistische Auswertung

In dieser Studie wurden mit den 50 am häufigsten ausgewählten Wörtern aus dem TDaF-Korpus und dem DDaF-Korpus zwei Wortlisten erstellt, die das HD-Korpus bilden. Für die Ermittlung der Differenzen hinsichtlich der Spezifität der Wörter in diesen beiden Listen wurden die Wahrscheinlichkeitslog-Likelihood-Statistik (LL) und das Odds Ratio (OR)-Statistik für Effektstärken verwendet. Während die möglichen Nutzungsraten von Wörtern durch OR verglichen werden, wird LL gebraucht, um die im Korpus befindende Wörter zu beschreiben. Für die beiden Corpora werden die Worthäufigkeitslisten mithilfe Sketch Engine erstellt.

Zur Vergleichung der Ergebnisse wurde für OR und ebenso für LL dieselbe Häufigkeit verwendet. Es ist erwähnenswert, dass OR-Werte in Vergleichskorpora durch sehr geringe Frequenzen hart beeinflusst werden, d.h. die höchstrangigen Wörter im Vergleichskorpus kommen gar nicht oder mit einer Häufigkeit vor (Pojanapunya / Todd 2016: 16; Tomokiyo / Hurst 2003: 38).

Zur Berechnung in OR-Effektwahrscheinlichkeit von Wörtern mit niedriger Häufigkeit wurde die geringe Häufigkeitsschwelle, die das Wort in befindlichen Korpuskeln enthält, vor der OR-Berechnung als 5 akzeptiert. Diesbezüglich werden in der LL und der OR-Liste die ersten 50 Wörter genommen, denn es ist gewohnt, das Erste n für LL zu gebrauchen (Pojanapunya / Todd 2016: 16). Der Grund dafür ist, dass diese Werte von Dimensionen bewirkt und bloß die Erklärung des Forschers in bedenklich orientierten Studien bestätigt werden. In dieser Sachhaltung wurden die ersten 50 Wörter der Studie als geeignet für eine kritische und genreorientierte Recherche erachtet.

Um die LL zu berechnen, wird die folgende Kontingenztabelle eingesetzt.

	Korpus 1	Korpus 2	Insgesamt
Häufigkeit des Wortes	a	b	a+b
Häufigkeit anderer Wörter	c-a	d-b	c+d-a-b
Insgesamt	c	d	c+d

Tab. 2: Kontingenztabelle bei der Berechnung von LL (Rayson, Damon / Francis 2004: 3)

Bemerkungen:

Berechnung von OR

a = Frequenz eines Wortes in Korpus 1;
b = Frequenz eines Wortes in Korpus 2;
c = Gesamtanzahl der Wörter in Korpus 1;
d = Gesamtanzahl der Wörter im Korpus 2.

$$\text{OR} = (a / b) / (b / d) = ad / bc$$

a = Frequenz eines Wortes in Korpus 1;
b = Frequenz eines Wortes in Korpus 2;
c = Frequenz anderer Wörter in Korpus 1 (c-a);
d = Frequenz anderer Wörter im Korpus 2 (d-b).

Abb. 1: Berechnung von LL (Rayson, Damon / Francis 2004: 3)

Es ist offensichtlich, dass der 'c'-Wert der Wörterzahl in Korpus 1 und der 'd'-Wert der Wörterzahl (N-Werte) in Korpus 2 entspricht. Als Beobachtungswerte (O) werden 'a'- und 'b'-Werte bezeichnet. Erwartungswert (E) wird jedoch mit der nachstehenden Formel berechnet.

$$E_i = \frac{N_i \sum_i O_i}{\sum_i N_i}$$

Abb. 2: Formel von Erwartungswert (Rayson, Damon / Francis 2004: 2)

Bei der neuen Forschung sind $N_1 = c$ und $N_2 = d$. Das bedeutet: $E_1 = c \cdot (a+b)/(c+d)$ und $E_2 = d \cdot (a+b)/(c+d)$. Die Größe der beiden Korpora wird bei der Berechnung der Erwartungswerte einberechnet. Nominalisierung der Daten vor der Anwendung der Formel ist also nicht notwendig. Nach der folgenden Formel ist der Log-Likelihood-Wert zu berechnen:

$$-2 \ln \lambda = 2 \sum_i O_i \ln \left(\frac{O_i}{E_i} \right)$$

Abb. 3: Formel von LL (Rayson 2021)

Die LL-Werte ergeben sich aus den obigen Berechnungen. Die Berechnung berücksichtigt die folgende Richtlinie von Paul Rayson:

95. Perzentil; 5%-Niveau; $p < 0,05$; kritischer Wert = 3,84
99. Perzentil; 1%-Niveau; $p < 0,01$; kritischer Wert = 6,63
99,9. Perzentil; 0,1 %-Niveau; $p < 0,001$; kritischer Wert = 10,83
99,99. Perzentil; 0,01% Niveau; $p < 0,0001$; kritischer Wert = 15,13

Abb. 4: LL-Werte (Rayson 2021)

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Studie werden in zwei Teilen erläutert.

3.1 Frequenzen der Wortarten in HD-Korpus

Allgemeine Verteilung und die Frequenzen der Wortarten, aus denen das HD-Korpus entsteht, bildet das Ergebnis der quantitativen Analyse. Das HD-Korpus umfasst Lehrwerke für den Sekundarbereich in der Türkei sowie spezifische Lehrwerke der vier meistgenutzten Verlage in Deutschland. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung von Token und Typen der Bücher.

Türkische DAF-Bücher			Deutsche DAF-Bücher			HD-Korpus	
Token	Typen	%	Token	Typen	%	Token	Typen
90034	13884	23.94	345025	44133	76.06	435059	58017

Tab. 3: Die Aufteilung der Wörter Türkische-Deutsche DaF Bücher und in HD-Korpus

Gemäß der Tabelle ist ersichtlich, dass der HD-Korpus aus 435059 Token besteht und Wörter unterschiedlicher Art enthält, die mehr als einmal wiederholt werden. Der Anteil der weltweit veröffentlichten Lehrwerke am HD-Korpus beträgt 76,06%, während die regional veröffentlichten Lehrwerke mit 23,94 % eine geringere Anzahl ausmachen. Die Verteilung der Wörter im gesamten Korpus nach Wortarten ist in der Abbildung 5 dargeboten.

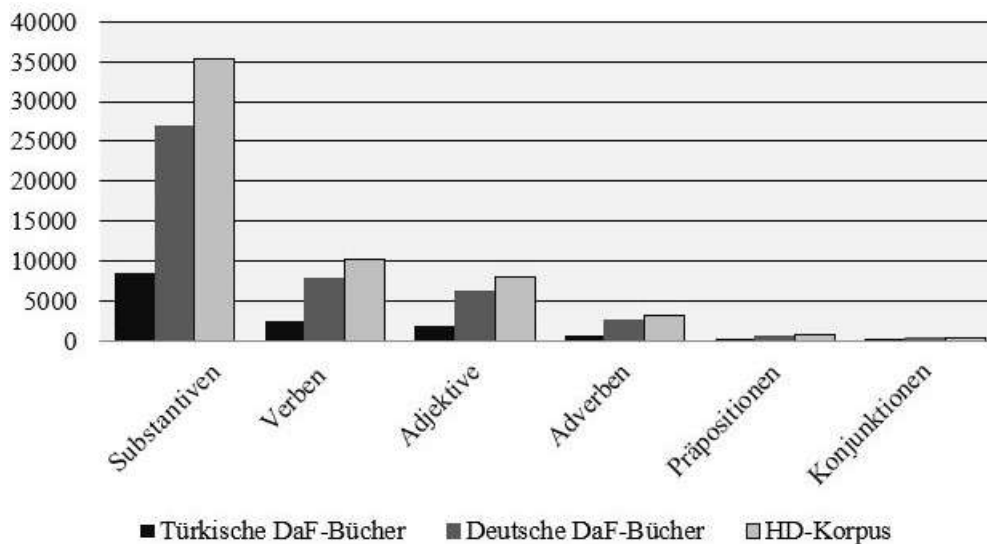


Abb. 5: Wortarteneinteilung im HD-Korpus

In Abbildung 5 ist zu sehen, dass Substantive nach ihren Arten den größten Anteil (n=35397; %=61,01) der Wörterverteilung im HD-Korpus in der ersten Reihe ausmachen. Die Verben (n=10193; %=17,56) sind an der zweiten Stelle und danach folgen die Adjektive (n=8006; %=13,80) und Adverbien (n=3259; %=5,62). Eine geringe lexikalische Auswirkung verfügen die Präpositionen (n=727; %=1.26) und Konjunktionen (n=435; %=0.75). Wenn die Lehrwerke, die das HD-Korpus bilden, verglichen werden, ist es möglich ähnliche Ergebnisse zu sehen. Die Wortgröße und

Verhältnisse des lexikalischen Häufigkeitsprofils in den Lehrbüchern sind in der nächsten Tabelle dargestellt.

In Tabelle 4 sind Token/Typ-Verhältnisse der Wortarten in den Lehrwerken aufgeführt.

Wortarten	Token	Type	TTR
Substantive	150307	35397	8.13
Verben	131129	10193	2.34
Adjektive	37585	8006	1.84
Adverbien	35396	3259	0.74
Präpositionen	52111	727	0.16
Konjunktionen	28531	435	0.09

Tab 4: Token/ Typenverhältnisse nach Wortarten

Wenn das TTR-Verhältnis an 1 liegt, wird das Vokabular von Büchern als groß angesehen, aber wenn die resultierende TTR größer ist, dann ist zu verstehen, dass die wiederholten Wortverwendungen weniger sind. Wenn eine Wortart aus 20 Wörtern besteht und diese alle unterschiedlich sind, dann ist es zu sagen, dass es zu einer „ideale“ TTR erreicht ist. Wenn sich dasselbe Wort zum Beispiel 20-mal wiederholt, ergibt sich ein Wert von $1/20 = 0,05$. Es wurde festgestellt, dass im HD-Korpus die gleichen Wörter (Substantive, Verben, Adjektive) mehrmals wiederholt wurden und große Lücken hatten. Gemäß den Ergebnissen aus der Tabelle, ist zu sehen, dass die Substantive (TTR = 8,13) in der ersten Reihe mit oft Verwendung den ersten Platz einnehmen; dann kommen Verben (TTR=2.34); Adjektive (TTR=1.84); Präpositionen (TTR=0,16) und Adverbien (TTR=0,74). Mit der geringen Wiederholung sind die Konjunktionen (TTR=0,09) in der letzten Reihe, aber sie haben in Zusammenhang auf den Wortreichtum die größte Varianz.

3.2 Häufig verwendete Wörter in DaF- Lehrwerken

In dieser Studie wurde aus den regional und universell veröffentlichten DaF- Lehrwerken mit den ersten 50 am häufigsten vorkommenden Wörtern eine Situationstabelle erarbeitet und für jede Art von Wörtern im Zielkorpus wurde LL berechnet. In Tabelle 5 lassen sich die ersten 50 Wörter nach LL und OR deutlich erkennen.

Ein genauerer Blick auf die beiden Listen zeigt, dass die 50 wichtigsten Wörter in den universellen und regionalen Lehrwerken mit LL und OR in der Rangliste übereinstimmen. Es wurde jedoch herausgefunden, dass die Wörter (arbeiten, als, Frage, Frau, Satz, dann, so, immer, mehr, nur, spielen) in den regionalen DaF- Lehrwerken nicht auf der LL-Liste stehen.

Aus dem Gesagten lässt sich schließen, dass eine hundertprozentige Übereinstimmung nicht in Frage kommt. Die geordneten LL-Listen weisen darauf hin, dass zumindest eine der Wortarten (Substantiv, Verb, Adjektiv, Adverb, Präposition und Konjunktion) in den Lehrwerken enthalten ist. Die Vokabeln, aus denen sich die LL-Liste

zusammensetzt, beinhalten deutlich Wörter aus dem HD-Korpus, der als ein Teil der Arbeit als „Häufigkeitswörterbuch“ entworfen wurde. Das sind die Wörter, die die Bedeutung des DDaF-Korpus aufweisen, der eines der Subkorpusse des HD-Korpus ist. Bei der Betrachtung der Tabelle 5 ist die Reihenfolge der Wortliste LL und OR-Lehrwerks auch bemerkenswert, denn die Wörter „sein, sprechen, müssen und Jahr“ stehen in derselben Reihenfolge.

rangiert von LL						rangiert von OR							
Rang	Wort	f(TDaF)	f(DDaF)	f(HD-Korpus)	LL	OR	Rang	Wort	f(TDaF)	f(DDaF)	f(HD-Korpus)	OR	LL
1	sein	4144	14529	18395	25.09	1.10	1	sein	4144	0	17083	0.30	5751.54
2	in	3530	9880	15506	243.78	1.38	2	und	4032	0	15226	0.33	4596.79
3	haben	2008	7923	17020	1.37	0.97	3	in	3530	0	5472	0.81	92.70
4	mit	1048	4009	8691	0.00	1.00	4	haben	2008	0	5204	0.48	822.42
5	zu	852	3576	7414	5.80	0.91	5	mit	1048	0	5178	0.25	2113.43
6	und	4032	3522	7302	3898.82	4.55	6	an	953	0	4427	0.27	1699.72
7	können	942	3424	6062	2.04	1.05	7	können	942	0	4145	0.28	1502.71
8	an	953	3294	5124	7.72	1.11	8	machen	897	0	4016	0.28	1483.48
9	machen	852	3208	4144	0.21	1.02	9	zu	852	0	3912	0.27	1484.03
10	für	521	2912	3759	68.61	0.68	10	lesen	829	0	3890	0.27	1508.99
11	gut	657	2515	3560	0.00	1.00	11	von	720	0	3685	0.24	1554.71
12	auf	632	2455	3277	1426.38	2.92	12	gehen	673	0	2521	1.29	32.75
13	von	720	2325	2907	15.63	1.19	13	hören	665	0	2500	1.29	31.50
14	hören	665	2136	2800	15.31	1.19	14	gut	657	0	2372	1.34	41.31
15	gehen	673	2063	2792	24.33	1.25	15	auf	632	0	2214	1.38	47.83
16	werden	829	1922	2607	135.90	1.66	16	schreiben	623	0	2203	1.37	44.60
17	lesen	829	1865	2547	150.87	1.71	17	mögen	589	0	2096	1.36	40.57
18	sprechen	555	1840	2420	1092.91	2.95	18	sprechen	555	0	2073	1.30	27.60
19	oder	378	1741	2323	10.92	0.83	19	für	521	0	1986	1.27	22.15
20	dann	226	1735	2069	115.09	0.50	20	nach	496	0	1900	1.26	20.26
21	finden	344	1688	2057	18.43	0.78	21	kommen	479	0	1897	1.22	14.54
22	kommen	479	1603	1967	3.56	1.10	22	Text	433	0	1838	1.14	5.73
23	so	151	1632	1886	198.14	0.35	23	Modul	413	0	1808	1.10	3.21
24	mögen	589	1609	1829	46.75	1.41	24	noch	385	0	1773	1.05	0.72
25	bei	247	1567	1772	61.14	0.60	25	auch	382	0	1656	1.12	3.58
26	aber	255	1520	1710	47.25	0.64	26	oder	378	0	1594	1.15	5.51
27	geben	343	1512	1654	5.64	0.87	27	sehr	375	0	1589	1.14	5.09
28	schreiben	623	1506	1647	87.29	1.59	28	essen	366	0	1581	1.12	3.65
29	sehen	50	1481	1629	403.80	0.13	29	Uhr	362	0	1553	1.13	4.05
30	müssen	357	1432	1615	0.60	0.96	30	müssen	357	0	1553	1.11	3.14
31	aus	307	1423	1523	9.52	0.83	31	Klasse	352	0	1525	1.12	3.33
32	nach	496	1285	1508	51.57	1.48	32	finden	344	0	1502	1.11	2.82
33	Satz	209	1241	1465	37.99	0.64	33	geben	343	0	1419	1.17	6.45
34	Frau	113	1238	1462	153.09	0.35	34	wollen	342	0	1416	1.17	6.37
35	Jahr	323	1206	1456	0.17	1.03	35	Jahr	323	0	1343	1.16	5.70
36	gern	263	1190	1441	6.16	0.85	36	über	319	0	1265	1.22	9.56
37	arbeiten	0	1178	1438	546.27	0.00	37	um	314	0	1249	1.22	9.13
38	als	164	1169	1386	64.59	0.54	38	Schule	313	0	1216	1.24	11.34
39	über	319	1119	1379	1.91	1.09	39	werden	308	0	1203	1.24	10.64
40	wollen	342	1098	1378	7.91	1.19	40	aus	307	0	1130	1.31	16.96
41	sehr	375	1091	1342	20.22	1.32	41	Dialog	302	0	1119	1.31	15.92
42	fahren	96	1085	1325	139.75	0.34	42	Bild	299	0	1096	1.32	16.99
43	sagen	258	1071	1318	1.35	0.92	43	Brage	286	0	1017	1.36	19.79
44	Frage	249	1033	1291	1.28	0.92	44	einmal	270	0	9764	0.13	2140.39
45	Uhr	339	1009	1246	15.52	1.29	45	gern	263	0	9755	0.13	2163.59
46	einmal	270	986	1225	0.49	1.05	46	sagen	258	0	9710	0.13	2167.87
47	immer	168	922	1169	19.88	0.70	47	lernen	258	0	9242	0.13	2016.96
48	schon	84	916	1169	112.56	0.35	48	aber	255	0	9156	0.13	2000.40
49	nur	119	911	1166	60.04	0.50	49	bei	247	0	8778	0.13	1908.52
50	spielen	214	903	1131	1.64	0.91	50	sollen	211	0	8684	0.12	2015.14

Tab. 5: Vergleich der ersten 50 Wörter der Subkorpora (TDaF und DDaF) von HD-Korpus

Nach diesen Feststellungen ist es zu sagen, dass in den DaF-Lehrwerken primär wichtige Wörter vermittelt werden sollten und diese Wörter einen beachtenswerten Einfluss haben. Die in der Tabelle 5 dargebotenen Wörter repräsentieren bloß einen kleinen Prozentsatz aller Wortarten und Varietäten im HD-Korpus. Betrachtet man die Häufigkeit der in den DaF- Lehrwerken verwendeten Wörter, so kann man sagen, dass die Differenz zwischen den beiden in der Tabelle 5 dargestellten Listen gering ist. So ist es auch zu sehen, dass jedes Wort OR-Werte nahe 1 und weit 0 LL-Werte hat. Ein nahe 0 liegender LL-Wert bedeutet, dass die verwendeten Wörter nicht einen ausreichenden Beleg ausgeben, die im

Unterricht beigebracht werden sollten. Deswegen waren in dieser Studie besondere Sonderfälle nötig, um die entstellten OR-Werte zu verhindern.

4 Schlussfolgerung und Diskussion

Die Studie lieferte eine Antwort auf die Frage, wie oft die Wörter im Korpus für DaF-Lehrbücher verwendet werden. Als Ergebnis dieser Forschung kann gesagt werden, dass in der ersten Reihe die Substantive, dann die Verben, Adjektiven, Adverbien danach Präpositionen im Korpus für DaF-Lehrbücher stehen. Die am wenigsten vorkommenden Wortarten in den Fremdsprachenlehrwerken sind die Konjunktionen.

Darüber hinaus beantwortete die Studie auch die Frage, welches die am häufigst verwendeten Wortarten in den DaF-Lehrbüchern sind. Der Grund, warum Substantive unter den deutschen Wörtern am häufigsten verwendet werden, kann durch die Struktur der deutschen Sprache aufgeklärt werden. Die Ergebnisse dieser Forschung stimmen mit den von Klosa (2013: 14) durchgeführten Forschungsergebnissen überein, indem er diesen Sachverhalt damit aufklärt und sagt, dass das Deutsche eine Wortstruktur hat, die hauptsächlich aus zusammengesetzten Wörtern besteht, was für die Wortableitung geeignet ist. Auch deuteten Fleischer / Barz (2012: 2) darauf hin, dass Substantive bezüglich auf Wortarten den größten Platz einnehmen und sie zeigen an, dass die Adjektive in der zweiten Reihe stehen. Das Faktum, dass Adjektive den größten Platz in Bezug auf Wortarten nach Substantiven behalten, spricht den Ergebnissen dieser Studie entgegen.

Die Frage „In welchem Verhältnis stehen die Token/Typ-Relationen in den DaF-Lehrwerken zueinander?“ ist eine der wichtigen Fragen dieser Studie. Eines der wichtigsten Ergebnisse dieser Studie sind die Summen der Token/Type R (TTR)-Analyse, die darauf abzielt, den Zusammenhang zwischen der Wortgröße der untersuchten deutschen Lehrwerke und dem lexikalischen Häufigkeitsprofil aufzuzeigen. Volumetrischer Raum, die von einem Wort eingenommen wird, heißt nicht, dass es in Hinsicht auf 55 Genre reich und vielfältig ist. Das Ziel ist, auf diese Frage eine Antwort zu geben: „Zeigt es die Vielfalt des Wortschatzes oder die Wiederholung von Wörtern in deutschsprachigen Lehrbüchern?“ Nach den Daten weisen die TTR-Ergebnisse auf, dass in den deutschsprachigen Lehrwerken stehende Adverbien, die das HD-Korpus erstellen, eine breitere Mehrheit besitzen als die Frequenzprofile. Obwohl Substantive eine hohe volumetrische Häufigkeit haben, haben sie im Gegensatz zu den Adverbien wenig Vielfalt in den deutschen Lehrwerken. Dies ist ein Beweis, dass gleichartige Wörter mehrmals wiederholt werden. Nach allem sind für die im Rahmen der aktuellen Studie erstellten DaF-Lehrwerke wichtige Erkenntnisse zur Validität der Wörter im Korpus identifiziert. Zu diesem Zweck wurden auf zwei unterschiedliche Listen LL- und OR-Tests angewendet. Ergebnisse LL schaffen die Möglichkeit die Wörter zu erkennen, die Wörter zu identifizieren, die im Vordergrund stehen und die während des Unterrichts gelehrt werden müssen. Hingegen OR trägt zur Identifizierung spezifischerer Wörter bei und ermöglicht die sprachlichen Merkmale der Zielsprache zu beschreiben. Es lässt sich aus den gewonnenen Resultaten schließen, dass die Ausdrücke „sein“, „sprechen“,

„Zustand“ und „Jahr“ bestimmt gelehrt werden müssen. In diesem Kontext kann festgehalten werden, dass der HD-Korpus nützlich sein kann, um bei der Erstellung von DaF-Lehrwerken Schlüsselwörter auszumachen.

Im Ganzen lässt sich sagen, dass das neu erstellte HD-Korpus für DaF-Lehrwerke einen bedeutenden Beitrag zum Lehren und Lernen von Deutsch im Ausland leisten wird. Es ist auch zu sagen, dass solche Lehrwerke mit tiefer Lexik, Worthäufigkeit, Verbreitung und Wortvielfalt viele Möglichkeiten bieten.

In den ausgewerteten DaF-Lehrwerken wurde festgestellt, dass die Worthäufigkeit aus Adjektiven, Verben, Substantive, Präpositionen, Konjunktionen und Adverbien besteht. Lernende, die über diese Art von Wissen verfügen, werden keine Schwierigkeiten haben, Methoden und Lösungen zu finden, die für sie in Bezug auf die Verwendung von Wörtern und deren Verwendung beim Sprachenlernen effektiv sein können.

Die Forschung hat versucht aufzuzeigen, wie wichtig es ist, die Wörter in den Lehrwerken zu untersuchen, die ein wichtiges Mittel für erfolgreiches Sprachenlernen und -lehren sind. Sie hat auch versucht zu belegen, dass die volumetrischen Größen der Vokabeln in den DaF- Lehrwerken ein indirektes Verhältnis zur Wortvielfalt haben. Diese Studie ergab, dass die in Lehrwerken häufig verwendeten Wortarten zwar Substantive sind, aber im Vergleich zu Adverbien in der Minderheit stehen, wenn es um Vielfalt geht. Diese Situation lässt erkennen, dass das gleiche Wort ein paarmal in unterschiedlichen Texten in den regional und universell veröffentlichten Lehrwerken wiederholt wird. Es zeigt, dass es eine Tendenz zur Steigerung der Namensvielfalt in Lehrwerken geben sollte. Das HD-Korpus liefert auf der Grundlage der Ergebnisse des LL- (Log-Likelihood) und des OR-Tests (Odds-Ratio) präzise Hinweise darauf, welche Wortarten in Lehrwerken am häufigsten vorkommen. Diese Situation gibt einen Hinweis für den Entwurf der zukünftigen DaF-Lehrwerke und macht die wichtigen Wörter deutlich.

Das betreffende HD-Korpus kann den Lernern, den Lehrern und auch den Schriftstellern im In- und Ausland verschiedene Hilfestellungen anbieten. Es können auch praktische Untersuchungen zu den Wörtern in den Lehrbüchern, die oft verwendet werden und den Schülern Lernschwierigkeit zeigen, durchgeführt werden und es können Erklärungen dazu gegeben werden, welche Strategien sie beim Lernen der Wörter anwenden sollten (Çelikkaya 2012). Um die Ergebnisse dieser Studie zu untermauern und das Vorhandensein und die Häufigkeit von Wörtern zu bestimmen, kann eine angewandte Forschung im Kontext alltäglicher Themen zur schriftlichen und mündlichen Leistung von Deutschlernenden durchgeführt werden. Es können auch praktische Untersuchungen zu den Wörtern in den Büchern, die oft verwendet werden und den Schülern Lernschwierigkeit zeigen, durchgeführt werden. DaF-Lernende können ihren Wortschatz unterstützen, erweitern und vertiefen, indem sie ihr eigenes Hochfrequenz-Wörterbuch erstellen und auf diese Weise kann die Wirkung der Worthäufigkeit auf den Lernvorgang recherchiert werden. Die möglichen Auswirkungen auf den Lernvorgang können ein dienliches und belehrendes Thema für weitere Studien sein.

Literaturverzeichnis

- Chmiliar, Linda** (2010): Multiple-case designs. A. J. Mills, G. Eupras / E. Wiebe (Eds.): *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Clarín-D Center:** Corpora, <https://www.clarin-d.net/en/corpora#BAS> (Letzter Zugriff: 12.11.2021).
- Creswell, John Ward** (2007): Qualitative inquiry & research design: *Choosing among five approaches* (2). USA: SAGE Publications.
- Çelikkaya, Şerife** (2012): Almanca Öğretmeni Adaylarının Sözcük Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 71-76.
- Davey, Lynn** (1991): The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2, 1-3.
- Denham, Cristin / Lobeck, Anne** (2013): *Linguistics for Everyone: An Introduction*. USA.
- Deutsches Textarchiv:** Grundlage für ein Referenzkorpus der neuhochdeutschen Sprache. Herausgegeben von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. <https://www.deutschestextarchiv.de/> (Letzter Zugriff: 10.12.2021).
- Diamond, Linda / Gutlohn, Linda** (2006): *Vocabulary handbook*. California: Core Publications.
- Dietrich, Busse** (1992): Partikeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache Semantische und didaktische Probleme der Synsemantika. *Muttersprache* 102, 37–59.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS):** Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, <https://www.dwds.de/> (Letzter Zugriff: 10.12.2021).
- Dolan, Hakan** (2022): *Die Lehrbücher im Deutsch als Fremdsprache: Eine korpusbasierte Analyse der lexikalischen Vielfalt* (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Anadolu Universität Institut für Erziehungswissenschaften, Eskişehir.
- Dolan, Hakan / Çelikkaya Şerife** (2024): Wortfrequenzbasierte Analyse von Hörtexten im Deutschkursbuch „Menchen A1.1“. *International Journal of Language Academy*, 11 (5), 272-288.
- Eggers, Hans** u.a. (2015): *SALEM: Ein Verfahren zur automatischen Lemmatisierung deutscher Texte*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Fandrych, Christian, Tschirner Erwin** (2007): Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache* 44 (2007), S. 195-204.
- Fleischer, Wolfgang / Barz, Irmhild** (2012): *Wortbildung der Deutschen Gegenwartssprache*. (4. Auflage). Berlin und Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)** (2001): *lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzt von Quetz, Jürgen in Zusammenarbeit mit Schieß, Raimund & Sköries, Ulrike. Berlin: Langenscheidt.
- Gut, Ulrike** (2007): Sprachkorpora im Phonetikunterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2).
- Harmer, Jeremy** (1991): *The practice of English language teaching*. New York: Longman.
- Henzl, Vera** (1979): Foreigner talk in the classroom. *International Review of Applied Linguistics* 17, 159-67.

- Kantemir, Enise** (1997): *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Klosa, Annette** (2013): *Wortbildung im elektronischen Wörterbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Lüdeling, Anke / Walter, Maik** (2009): Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. *Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung*, 1-37.
- Lüdeling, Anke**, u.a. (2008): Das Lernerkorpus Falko. *Deutsch als Fremdsprache* 45 , S. 67-73.
- Lymperakakis, Panagiotis / Andromachi, Sapiridou** (2012): Wortschatz und Worthäufigkeit – wie frequent ist eigentlich der Lernwortschatz aus DaF-Lehrwerken für Jugendliche? *Deutsch als Fremdsprache* 03, 139-149.
- McEnery, Tony / Wilson, Andrew** (2001): *Corpus Linguistics: An Introduction*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Merriam, Sharan** (2013): *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)**, (2018): Almanca Dersi Öğretim Programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/> (Letzter Zugriff: 19.04.2024)
- Nation, Ian / Stephan, Paul** (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Pojanapunya, Pumjaporn / Todd, Richard Watson** (2016): Log-likelihood and odds ratio: Keyness statistics for different purposes of keyword analysis. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 14, S.1-35.
- Rayson, Paul** u.a. (2004): Extending the Cochran rule for the comparison of word frequencies between corpora. *JADT 2004: 7es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*.
- Rayson, Paul**: How to calculate log likelihood. <https://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html> (Letzter Zugriff: 12.11.2021).
- Römer, Ute** (2008): *Corpora and language teaching*. Lüdeling, Anke und Merja Kytö (Hg.), 112-131.
- Runte, Maren** (2015): *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*. Leck: CPI books GmbH.
- Ruoff, Arno** (2013): *Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache: Gesondert nach Wortarten, alphabetisch, rückläufig alphabetisch und nach Häufigkeit geordnet*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Schmidt, Karin** (2011): Lernerkorpora: Ressourcen für die Deutsch-als-FremdspracheForschung. Eğit, Yadigar (Ed.): *Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur: Tagungsbeiträge; XI. Türkischer Internationaler Germanistik-Kongress (2009)*, 555-573.
- Schmitt, Norbert** (2000): *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Thomas, Dax**: Type-token Ratios in One Teacher's Classroom Talk: An Investigation of Lexical Complexity. <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/language-teaching/DaxThomas2005a.pdf> (Letzter Zugriff: 21.11.2021)
- Todd, Richard** (2001): Induction from self-selected concordances and self-correction, *System* 29: 1, 91-102.
- Tognini Bonelli, Elena** (2001): *Corpus Linguistics at Work*, Amsterdam ve Philadelphia, John Benjamins.
- Tomokiyo, Takashi / Hurst, Matthew** (2003): A language model approach to keyphrase extraction. *Proceedings of the ACL [Association for Computational Linguistics] 2003 Workshop on Multiword Expressions: Analysis, Acquisition and Treatment [MWE'03]*. Sapporo: Association for Computational Linguistics, 33-40.
- Tschirner, Erwin** (2008): Das professionelle Wortschatzminimum im Deutschen als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* 45, 195–208.

Walter, Maik / Grommes, Patrick (2008): *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Niemeyer.

Zimmerman, Cherly Boyd (1997): *Historical trends in second language vocabulary instruction*. Cambridge University Press.

ANHANG-1

<i>Nr.</i>	<i>Lehrwerk</i>	<i>Verlag</i>	<i>Erscheinungsjahr</i>
1	Deutsch für Gymnasien A1.1 Schülerbuch	ATA	2020
2	Wie Bitte A1.1 Lehrbuch	MEB	2020
3	Wie Bitte A1.2 Lehrbuch	MEB	2016
4	Plus Deutsch A1.1 Schülerbuch	KOZA	2019
5	Deutsch macht Spaß A1.2 Schülerbuch	MEB	2018
6	Deutsch macht Spaß A2.1 Schülerbuch	MEB	2018
7	Deutsch macht Spaß A2.2 Schülerbuch	MEB	2018
8	Mein Schlüssel zu Deutsch B1.1 Schülerbuch	MEB	2018
9	Schritt für Schritt Deutsch A1.1	ATA	2016
10	Deutschstube A1.1 Schülerbuch	MEB	2014
11	Deutsch ist Spitze A1.1	MEB	2010
12	Deutsch ist Spitze A1.2	MEB	2011

Tab. 6: Auswahl der türkischen DaF-Lehrbücher

ANHANG-2

<i>Nr.</i>	<i>Lehrwerk</i>	<i>Verlag</i>	<i>Erscheinungsjahr</i>
1	Pluspunkt Deutsch Leben in Deutschland Kursbuch	Cornelsen	2017
2	Pluspunkt Deutsch Leben in Deutschland Kursbuch	Cornelsen	2017
3	Pluspunkt Deutsch Leben in Deutschland Kursbuch	Cornelsen	2017
4	Pluspunkt Deutsch Kursbuch A1	Cornelsen	2007
5	Pluspunkt Deutsch Kursbuch A2	Cornelsen	2007
6	Pluspunkt Deutsch Kursbuch B1	Cornelsen	2007
7	Schritte International Neu 1 A1.1 Kursbuch	Heuber	2016
8	Schritte International Neu 2 A1.2 Kursbuch	Heuber	2016
9	Schritte International Neu 3 A2.1 Kursbuch	Heuber	2016
10	Schritte International Neu 4 A2.2 Kursbuch	Heuber	2016
11	Schritte International Neu 5 B1.1 Kursbuch	Heuber	2016
12	Schritte International Neu 6 B1.2 Kursbuch	Heuber	2016
13	Menschen A1.1 Kursbuch	Heuber	2012
14	Menschen A1.2 Kursbuch	Heuber	2012
15	Menschen A2.1 Kursbuch	Heuber	2013
16	Menschen A2.2 Kursbuch	Heuber	2013
17	Menschen B1.1 Kursbuch	Heuber	2014
18	Menschen B1.2 Kursbuch	Heuber	2014
19	Genial Deutsch für Jugendliche Kursbuch A1	Klett & Langenscheidt	2013
20	Genial Deutsch für Jugendliche Kursbuch A2	Klett & Langenscheidt	2013
21	Genial Deutsch für Jugendliche Kursbuch B1	Klett & Langenscheidt	2013
22	Logisch Deutsch für Jugendliche A1	Klett & Langenscheidt	2009
23	Logisch Deutsch für Jugendliche A2	Klett & Langenscheidt	2009
24	Logisch Deutsch für Jugendliche B1	Klett & Langenscheidt	2011

Tab. 7: Auswahl der deutschen DaF-Lehrbücher

Darstellung der Pronominaladverbien in Grammatiken und Lehrwerken:¹

Eine korpusbasierte Studie am Beispiel der standardsprachlichen Pronominaladverbien im DaF-Unterricht²

Selma Akol Gökteş , Edirne



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1499779>

Abstract (Deutsch)

Ein Pronominaladverb ist ein zusammengesetztes Wort, das aus einem pronominal funktionierenden Adverb wie da, hier, wo und aus einer Präposition besteht. Wenn die Pronominaladverbien sich auf vor- und nachstehende sprachliche Mittel sowie die abstrakten Sachverhalte beziehen, dann können die Antezedenten einfach ein Substantiv und eine Präpositionalphrase oder -etwas komplexer- ein Satz sein. Türkischsprachige Lernende machen häufig Fehler, wenn sie ein Pronominaladverb in einem Text verwenden, oder sie tendieren dazu, diese Struktur überhaupt nicht zu verwenden. Aus diesen Gründen ist es wichtig zu zeigen, wie diese grammatischen Strukturen in DaF-Lehrmaterialien behandelt werden. Die Art und Weise, wie diese Strukturen in diesen Büchern erklärt werden, spielt ebenfalls eine wichtige Rolle im Kontext des DaF-Unterrichts in der Türkei sowie für das korrekte Erlernen der Pronominaladverbien durch die Lernenden. Das Hauptziel dieser Studie ist es, zu diskutieren, welche Pronominaladverbien und welche Funktionen der Pronominaladverbien beim Unterricht eine Rolle spielen sollten. Bei der vorliegenden empirischen Studie wird von einem Fallstudiendesign profitiert. Es wurde ein Korpus erstellt, in dem die Grammatikbücher und Lehrwerke nach bestimmten Kriterien ausgewählt wurden, um die Behandlung von PA systematisch zu analysieren. In diesem erstellten Korpus wurde die Dokumentenanalyse als Forschungsmethode zur Analyse und Bewertung eingesetzt. Die Analyse der Daten ergab, dass diese Strukturen weder in der Wortbezeichnung noch in ihrer Form oder ihren Funktionen einheitlich sind.

Schlüsselwörter: Standardsprachliche Pronominaladverbien, DaF, Grammatiken, Lehrwerke, Korpus.

¹ Einsenddatum: 12.04.2024

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.06.2024

¹ Extrakt aus der Dissertation „Textkohärenz durch Pronominaladverbien: Eine textlinguistische Untersuchung zur rezeptiven Textkompetenz türkischer DaF-Studierender am Beispiel von Pronominaladverbien“

² Die genannte Dissertation wurde mit dem Titel „Textkohärenz durch Pronominaladverbien: Eine textlinguistische Untersuchung zur rezeptiven Textkompetenz türkischer DaF-Studierender am Beispiel von Pronominaladverbien“ im Institut für Auslandsgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Pädagogischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena unter der Leitung von Prof. Dr. Bernt Ahrenholz und Prof. Dr. Christine Czinglar erstellt.

Abstract (English)

Representation of pronominal adverbs in grammars and course books: A corpus-based study using the example of standard-language pronominal adverbs in GFL lessons

A pronominal adverb is a compound word consisting of a pronominal adverb such as *da*, *hier*, *wo* and a preposition. When pronominal adverbs refer to preceding and following linguistic devices and abstract facts, the antecedents can simply be a noun and a prepositional phrase or, more complexly, a sentence. Turkish-speaking learners often make mistakes when using a pronominal adverb in a text, or they tend not to use this structure at all. For these reasons, it is important to show how these grammatical structures are treated in teaching materials, because they are used as reference sources in teaching German as a foreign language. The way these structures are explained in these books also plays an important role in the context of GFL teaching in Turkey and in learners' correct learning of pronominal adverbs. The main aim of this study is to discuss which pronominal adverbs and which functions of pronominal adverbs should play a role in teaching. The present empirical study benefits from a case study design. A corpus was created in which the grammar books and course books were selected according to specific criteria in order to systematically analyze the treatment of pronominal adverbs. In this created corpus, document analysis was used as a research method for analysis and evaluation. The analysis of the data revealed that these structures are not uniform either in word denotation, form or function.

Keywords: *Standard-Language Pronominal Adverbs, GFL, Grammars, Course Books, Corpus.*

EXTENDED ABSTRACT

Pronominal adverbs are a specific group in German that establish a relational connection between the referents mentioned in the text. PAs are formed from the adverbs *da*, *hier*, *wo* and merge with a preposition. Due to their there, here and where parts and prepositional parts, pronominal adverbs have different ways of referring to the text. Turkish GFL students, as non-native speakers of German, often have difficulties with the reception of the referent of the pronominal adverbs as a form of realization of coherence and have problems identifying the functions of the pronominal adverbs, which can refer to different referents in texts, even if they easily recognize the pronominal adverbs in their structure.

The aim of this research is to find out how the standard language pronominal adverbs are presented and described in two different sources such as grammars and course books. In view of the fact that course books from these areas are used in the classroom, the work is of great importance with regard to GFL teaching. To this end, it should be clarified below how pronominal adverbs are dealt with in the relevant grammars and in the selected GFL course books. With this in mind, the following sub-questions should be answered:

1. Which word names are used in the grammars and course books?
2. Which structures of pronominal adverbs are recognized as standard in the grammars and course books?
3. Which functions of pronominal adverbs are dealt with in the grammars and course books?

This empirical study benefited from a case study design, which is a qualitative research design. Case studies focus on why and how questions (Yıldırım / Şimşek 2021). Case studies are conducted to identify a current situation, examining it in detail and understanding it (Hays 2004). In the study, pronominal adverbs were analyzed corpus-based according to the case study design and the use of these constructions was revealed. First, a corpus was created in which grammars and course books were selected according to certain criteria to analyze the treatment of pronominal adverbs. In this corpus, descriptive analysis was used as research methods for analysis and evaluation. In descriptive research, the aim is to reveal the existing problem of the subject under study and to examine the problem, situation or a phenomenon in detail (Çepni 2010; Sönmez / Alacapınar 2018). The word names, forms and functions of the pronominal adverbs in this corpus were analyzed in turn.

The word type pronominal adverb is therefore always composed of a deictic adverb *da-*, *hier-* and *wo-* and a preposition and is described morphologically in such a way that it has no declension, i.e. they are non-declinable word types and do not govern a gender, case or number. Furthermore, they cannot be compared. *Da-*, *hier-* and *wo-* compounds can only be composed with the 20 primary prepositions. This study is a corpus-based investigation to compare the pronominal adverbs in the grammars and course books. For this reason, only the simple PAs regarded as standard language were included in this study. While either pronominal adverb or prepositional adverb is usually preferred in the grammars, the linguistic studies revealed that very different terms such as adverbial pro-forms, proadverbs, compound reference words as well as pronominal adverb were used alongside these two terms. Another finding is that the topic “pronominal adverb” is almost not addressed as a separate topic in the selected course books; at best, it appears as a preposition + verb under the topic “verbs with prepositions” in almost all course books. Secondly, it is noticeable that discontinuous forms of pronominal adverbs are hardly mentioned in these teaching materials, just as they are not mentioned in most grammar books. Thirdly, compounds are not mentioned here as a form of pronominal adverbs. Moreover, both grammatical and linguistic accounts of the forms and functions of pronominal adverbs are inconsistent. On the one hand, previous research provides limited or no information about the proxy functions of pronominal adverbs and deals with either only one pronominal adverb or only regional language features of pronominal adverbs; on the other hand, there is no comprehensive study of the equivalents of pronominal adverbs in Turkish and other languages and the reception processes and problems of Turkish GFL students or learners of German as a foreign

language. In my opinion, such ambiguity and disagreement in teaching opinions could lead to confusion in learning pronominal adverbs.

In summary, it should be emphasized that pronominal adverbs can function as phoric-deictic adverbs (as adverbial determiner, attribute or object in the sentence), correlates, interrogative, relative and conjunctive adverbs. For this reason, special attention should be paid to their referential function in GFL lessons.

Einleitung

Die Pronominaladverbien sind im Deutschen eine spezifische Gruppe, durch die ein relationaler Zusammenhang zwischen den Referenten besteht, die im Text erwähnt werden. Die Pronominaladverbien³ sind Adverbien, die die Stelle einer Präpositionalgruppe besetzen. Die PA werden aus den Adverbien *da*, *hier* und *wo* gebildet und verschmelzen mit einer Präposition. Nach Duden (2007: 738) ist das PA „ein Adverb, das sich in seiner Grundfunktion pronominal auf eine Präpositionalgruppe bezieht.“ Die PA definiert Weinrich (2007: 569) folgendermaßen: „Oft dienen die aus einem einfachen Positions-Adverb und einer Präposition zusammengesetzten Adverbien als Pro-Formen („Pronominaladverbien“) für unterschiedlich lange Textstücke.“ Aufgrund ihrer *da*-, *hier*- und *wo*-Teile und Präposition-Teile haben die PA verschiedene Möglichkeiten der Bezugnahmen im Text. Wenn die PA sich auf vor- und nachstehende sprachliche Mittel sowie die abstrakten Sachverhalte beziehen, dann können die Antezedenten einfach ein Substantiv und ein Präpositionalphrase oder -etwas komplexer- ein Satz sein. Dies erklären Götze / Hess-Lüttich (1999: 299) wie folgt: „Pronominaladverbien sind Stellvertreter für Substantive, Satzglieder oder Teilsätze, die vorher oder nachher im Satz erscheinen.“ Sie haben wesentliche Funktion bei der Kohärenzbildung, wenn sie auf die sprachlichen Mittel im Text verweisen. Daneben haben sie auch spezifische Eigenschaften in der Textlinguistik und Grammatik wegen ihrer deiktischen und anaphorischen bzw. kataphorischen Beziehungen. Folgende Beispiele zeigen, wie die verschiedenen Verweisformen der PA zusammen in Texten vorkommen können:

Beispiel: a) *Das Bild* hängt an der Wand. Ich stelle den Tisch *davor*.

b) Ich hole *eine Bürste*. *Damit* kannst du die Wände malen.

c) Hast du Angst *vor der Prüfung*? – Ja, *davor* habe ich Angst.

d) *Er hat mit seinem Mitarbeiter gestritten*. *Dafür* hatten die Anderen überhaupt kein Verständnis.

e) Ich warte *darauf*, *dass das Geld von meinem Vater kommt*.

Die PA charakterisieren das Wort zugleich als Stellvertreter für eine Nominalphrase (*das Bild*, *eine Bürste*), eine Präpositionalphrase (*vor der Prüfung*), einen längeren Ausdruck in einem Text (Das PA *dafür* verweist anaphorisch auf den ganzen Hauptsatz „*Er hat mit seinem Mitarbeiter gestritten*“ und das PA *darauf* verweist kataphorisch auf den Nebensatz „*dass das Geld von meinem Vater kommt*“). Infolgedessen ist es wichtig zu wissen, statt welcher Ausdrücke, Sätze oder Wörter diese PA als Stellvertreter im Text verwendet werden. Für die Textrezeption spielen die PA bzw. die Erfassung der inhaltlichen Zusammenhänge zwischen den Referenten und den Antezedenten eine wesentliche Rolle. Türkische DaF-Studierende als Nicht-Muttersprachler des Deutschen haben häufig Schwierigkeiten mit der Rezeption der Bezugsgrößen der PA als Realisierungsform der Kohärenz und haben Probleme, die Funktionen der PA zu

³ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Abkürzung „PA“ für sowohl Singular- als auch Pluralform bevorzugt verwendet.

identifizieren, die in Texten auf unterschiedliche Bezugsgröße verweisen können, auch wenn sie leicht die PA in ihrer Struktur erkennen. Dies ist damit zu erklären, dass diese Sprachmittel im Türkischen nicht vorhanden sind, dabei entsprechen sie den verschiedenen sprachlichen Elementen im Türkischen. Deswegen brauchen die türkischen Lernenden eine besondere Herausforderung für den Erwerb der PA.

Die Untersuchung der PA ist für die Sprachwissenschaft ein wichtiges Thema, da bisher nur wenige Publikationen über PA vorhanden sind. Für die Untersuchung von den PA liegen einige Monographien (Rüttenauer 1978; Holmlander 1979; Fleischer 2002; Sandberg 2004; Negele 2012) vor, die sich entweder auf die morphologischen Formen oder auf die Verwendungen in den regionalen Dialekten beziehen. Die semantische und syntaktische Beschreibung der PA ist noch immer schwierig und nicht ausreichend. In diesem Fall besteht ein Defizit bei der Untersuchung dieses Themas. Die Frage, welche Wörter als zu den PA gehörend erfasst werden sollen, verursacht Widerspruch und Konflikt zwischen den Wissenschaftlern (vgl. Rüttenauer 1978; Holmlander 1979; Fleischer 2002; Sandberg 2004; Negele 2012). Neben den zusammenstehenden PA, deren Teile weder getrennt stehen noch verdoppelt vorkommen und die mehr regional in der gesprochenen Sprache verwendet werden, sind diskontinuierliche Formen vorhanden. Nach Negele (2012: 55) sind einfache PA standardsprachlich anzunehmen, „deren Bestandteile weder gespalten noch in irgendeiner Weise verdoppelt sind.“ In der Standardsprache sind sie zusammengesetzte Wörter, die aus den Adverbien *da*, *wo*, *hier* und aus einer der bestimmten alten Präpositionen⁴ bestehen. In dieser Arbeit werden weder die Spaltungs- und Verdoppelungskonstruktionen der PA (z.B.: *Da* haben sie nichts *von/durch* gelernt. *Da* freuen wir uns *drauf/ dran/ drüber*. (Eisenberg 2006b: 198)) noch die Konjunkionaladverbien (z.B.: deshalb, deswegen, trotzdem usw.) zu den standardsprachlichen PA gerechnet, die manche der untersuchten Grammatiken und wissenschaftlichen Arbeiten als PA annehmen, da diese diskontinuierlichen und verkürzten Formen im Allgemeinen als umgangssprachlich zu klassifizieren sind (vgl. Eisenberg 2006b; Weinrich 2007; Duden 2009). Diese Formen werden in dieser Arbeit ausgeklammert, weil es mehr um standardsprachliche Verwendungen der PA geht.

Ziel und Fragestellung

Der Terminus „Pronominaladverb“ wird weder im Hinblick auf die standardsprachliche Definition der Grammatiken und Lehrwerke sowie auch der sprachwissenschaftlichen Literatur zu einer bestimmten Wortklasse zugeordnet noch im Hinblick auf die begriffliche Definition zu einer bestimmten Bezeichnung genau eingegrenzt. Es ist daher wichtig, diese Strukturen zu untersuchen.

⁴ Mit dem Begriff „einfache Präpositionen“ wird ihr Komplexitätsgrad gemeint. In der Duden-Grammatik werden die Präpositionen ihrem Komplexitätsgrad gemäß unterschieden. Diese Komplexitätsgrade sind einfache Präpositionen (in, auf, usw.), komplexe Präpositionen (mithilfe, zufolge, usw.) und mehrteilige Präpositionen, die selbst eine Präposition enthalten (im Verlauf(e) (von), in Bezug auf, usw.) (vgl. Duden 2009: 600). Eisenberg (2006b: 196) unterteilt sie als alte und jüngere Präpositionen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist herauszufinden, wie die standardsprachlichen PA in zwei verschiedenen Nachschlagewerken wie Grammatiken und Lehrwerke dargestellt und beschrieben werden. In Anbetracht der Tatsache, dass Quellenbücher aus diesen Bereichen im Unterricht verwendet werden, hat die Arbeit hinsichtlich des DaF-Unterrichts große Bedeutung. Darüber hinaus spielen die PA bzw. die Erfassung der inhaltlichen Zusammenhänge zwischen den Referenten und den Antezedenten eine wesentliche Rolle für die Textrezeption. Daher haben die PA große Bedeutung sowohl als Realisierungsform der Kohärenz als auch deren textlinguistische Analyse für den Erwerb durch Lernende als Nicht-Muttersprachler des Deutschen. Aus diesen Gründen ist es wichtig, dass die Lernenden diese Strukturen erwerben und ihre Stellvertreterfunktion und Form im DaF-Unterricht behandelt werden. In dieser Arbeit werden die Lehrwerke als Unterrichtsmaterialien verstanden, die für DaF-Unterricht zur Verfügung stehen und aus einem Lehr- und Arbeitsbuch sowie einem Lehrerhandbuch bestehen. Unter diesen Gesichtspunkten sollte im Folgenden geklärt werden, wie die PA in den einschlägigen Grammatiken und in den ausgewählten DaF-Lehrwerken behandelt werden. Ausgehend von diesem Zweck sollen die folgenden Unterfragen beantwortet werden:

1. Welche Wortbezeichnungen werden in den Grammatiken und Lehrwerken verwendet?
2. Welche Strukturen der Pronominaladverbien sind in den Grammatiken und Lehrwerken standardsprachlich anerkannt?
3. Welche Funktionen der Pronominaladverbien werden in den Grammatiken und Lehrwerken behandelt?

Methode

Bei der vorliegenden empirischen Studie wurde ein Fallstudiendesign genutzt, das zu den qualitativen Forschungsmethoden gehört. Bei Fallstudien stehen Warum- und Wie-Fragen im Vordergrund. Sie ermöglichen es, eine oder mehrere bestehende Situationen im Detail zu untersuchen und ganzheitlich zu behandeln (Yıldırım / Şimşek 2021). Fallstudien werden mit dem Ziel durchgeführt, eine aktuelle Situation zu identifizieren, sie im Detail zu untersuchen und zu verstehen (Hays 2004). Die evaluative Fallstudie wurde als eine der Fallstudienarten verwendet (Merriam 1998). Evaluative Fallstudien beziehen sich auf die Definition, Erläuterung und Beurteilung auf der Grundlage dieser Erklärungen (Yeşilbaş Özenç 2022). In der Studie wurden die PA gemäß evaluativem Fallstudiendesign korpusbasiert analysiert und die Verwendung dieser Konstruktionen aufgedeckt.

Datenerhebung und -analyse

Zunächst wurde ein Korpus erstellt, das die Grammatiken und Lehrwerke umfasst, um die Behandlung von PA zu analysieren. Bei der Auswahl der untersuchten Lehrwerke und

Grammatiken wurden die folgenden Kriterien berücksichtigt: Nach den Unterscheidungen von Helbig (2001) und Götze (2001a, 2001b) wurden die einschlägigen linguistischen und didaktischen Grammatiken für die Analyse berücksichtigt, die für den Bereich Deutsch als Fremdsprache zu den Referenzgrammatiken gezählt werden (siehe Tab. 1). Dies umfasst insgesamt 18 Grammatiken. Bei der Auswahl der Lehrwerke wurde im Rahmen der Studie für die vergleichende Analyse berücksichtigt, dass die ausgewählten Lehrwerke in der Niveaustufe A1 bis C2 ab dem Jahr 2001 veröffentlicht und nach dem GER erstellt wurden. Die Lehrwerke, die sich am Lehrplan orientieren, stellen sicher, dass die Ziele in einer systematischen Reihenfolge erreicht werden. Seit dem Jahr 2001, in dem der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) von Coste / North / Trim (2013) veröffentlicht wurde, hat sich die Gestaltung der Lehrwerke sowie der DaF-Unterricht in Europa sowie in der Türkei stark verändert. Demzufolge hat der Referenzrahmen als Leitlinie einen wesentlichen Einfluss auf die Curriculum-Entwicklung, Lehr- und Lernmaterialien und Prüfungen im Bereich der Fremdsprache. Angesichts der Anzahl der aktuellen Lehrwerke⁵ mit ihren Zusätzen wie Arbeits- und Lehrerhandbücher auf dem Markt wurden gezielt DaF-Lehrwerke für erwachsene Lerner ausgewählt. Um den Stellenwert von PA in Lehrwerken zu analysieren, wurden insgesamt 73 relevante Lehrwerke (inkl. Kurs- und Arbeitsbücher) aus dem Bereich „Deutsch als Fremdsprache“ von vier großen deutschen Verlagen (Hueber, Cornelsen, Klett und Schubert) nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Als Ergebnis der Analyse wurden 28 Lehrwerke⁶ nicht in die Untersuchung aufgenommen, da sie sich nicht mit dem Thema auseinandersetzen. Somit wurden insgesamt 45 Lehrwerke analysiert. Zur Analyse von Lehrwerken wurden nur die Grammatikteile in ihren Präsentationen untersucht und berücksichtigt.

In diesem erstellten Korpus wurde die deskriptive Analyse als Forschungsmethode zur Analyse und Bewertung angewendet. Bei der deskriptiven Forschung geht es darum, das bestehende Problem des untersuchten Gegenstands aufzudecken, die Beziehung zwischen verschiedenen Daten zu bestimmen und das Problem, die Situation oder ein Phänomen eingehend zu untersuchen (Çepni 2010; Sönmez / Alacapınar 2018). Als Ergebnis der Auswahl der Grammatiken und Lehrwerken wurden aussagekräftige und logische Daten ausgewählt und entsprechend dem Rahmen organisiert. Dieser Rahmen sieht wie folgt aus: Der Reihe nach wurden die Wortbezeichnungen, Formbestand und Funktionen der PA in diesem Korpus ausgewertet. Daten, die sich nicht auf den erstellten Rahmen beziehen, wurden nicht berücksichtigt. Direkte Zitate, die sich auf den Umgang mit diesem Thema „PA“ in beiden Quellen beziehen, wurden hinzugefügt. Anschließend wurden die Analysen durchgeführt, indem die geordneten Daten definiert und mit direkten Zitaten belegt wurden.

⁵ Die Analyse der Lehrwerke wurde im Jahr 2017 im Rahmen der Promotion durchgeführt. Die neuesten Ausgaben der im Rahmen der Studie untersuchten Lehrwerke wurden in die Analyse einbezogen.

⁶ Diese Lehrwerke sind auf A1-Niveau und befassen sich nicht mit diesem Thema „PA“.

Befunde

In diesem Teil der Studie werden die Ergebnisse entsprechend den jeweiligen Unterfragen erläutert.

1. Wortbezeichnung der Pronominaladverbien in den Grammatiken und Lehrwerken

Die Grammatiker sind sich darüber nicht einig, denselben Terminus für die Zusammensetzungen wie *daran*, *hieran*, *woran* usw. zu benutzen. Es wird bevorzugt von manchen Grammatikern, diese Wörtergruppe auch als *Präpositionaladverb* zu bezeichnen und zu verwenden: „Die Bezeichnung Pronominaladverb stellt die pronominale Funktion heraus, während Präpositionaladverb nur auf die Bildungsweise Bezug nimmt.“ (Duden 1998: 372). Die analysierten Grammatiken sind in der nachstehenden Tabelle aufgeführt:

	Grammatiken	Wortbezeichnung		Grammatiken	Wortbezeichnung
1	Grammatik von Duden (2009) und die Dudenauflagen (2007, 2005) und (1998)	Präpositionaladverb Pronominaladverb	10	Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik von Dreyer / Schmitt (2012)	Präpositionaladverb Pronominaladverb
2	Deutsche Grammatik von Engel (2004)	Präpositionaladverb	11	Grammatik der deutschen Sprache von Schulz / Griesbach (1972)	Pronominaladverb
3	Grundriss der deutschen Grammatik von Eisenberg (2006a, 2006b)	Pronominaladverb	12	Grundgrammatik Deutsch von Kars / Häussermann (1997),	Pronominaladverb
4	Textgrammatik der deutschen Sprache von Weinrich (2007)	Präpositionaladverb	13	Linguistische und didaktische Grammatik von Götze (2001b: 191)	Pronominaladverb
5	Grammatik der deutschen Sprache von Zifonun / Strecker / Hoffmann (1997)	Präpositionaladverb	14	Übungsgrammatik für Anfänger von Luscher (2001)	Pronominaladverb
6	Handbuch der deutschen Grammatik von Hentschel / Weydt (2013)	Pronominaladverb	15	Neue deutsche Grammatik von Griesbach (1986)	Pronominaladverb
7	Grammatik der deutschen Sprache von Götze / Hess-Lüttich (1999),	Pronominaladverb Präpositionaladverb	16	Deutsche Grammatik von Heringer (2013)	Pronominaladverb

8	Deutsche Grammatik von Hentschel (2010)	Pronominaladverb	17	Grammatik in Feldern von Buscha / Freudenberg- Findeisen / Forstreuter et al. (1998).	Pronominal- adverb
9	Deutsche Grammatik von Helbig / Buscha (2001)	Pronominaladverb	18	Richtiges Deutsch von Heuer / Flückiger / Gallmann (2008)	Pronominal- adverb

Tab. 1: Das Korpus der ausgewählten Grammatiken für die Analyse

Während in den Duden-Ausgaben der Jahre 2005 und 2009 die Bezeichnung „Präpositionaladverb“ bevorzugt wird, wird die Bezeichnung „Pronominaladverb“ in den Auflagen von 1998 und 2007 bevorzugt. Das zeigt die Veränderlichkeit der Termini, selbst wenn die Auflagen vom gleichen Verlag veröffentlicht wurden. Der Duden (2005) verwendet hingegen den Terminus „Präpositionaladverb“ und nennt das PA als den Nebenterminus für den formal bestimmten Terminus „Präpositionaladverb“. Dieser Terminus wird als „Präpositionaladverb“ bezeichnet, weil die Wortform aus einem Adverb als erste Teile mit *da(r)-*, *hier-* oder *wo(r)-* und *einer Präposition* als zweiter Teil mit *auf*, *von*, *an*, *bei* usw. zusammengesetzt ist, z.B. *darauf*, *hierauf*, *worauf*. In der Duden-Grammatik (2009) wird es betont, dass das PA sich mehr auf die Funktion bezieht, d.h., es steht „für eine Präpositionalphrase oder auch für einen ganzen Satz“. Da andere Adverbien wie Interrogativadverbien, Relativadverbien und Konjunkionaladverbien als Pro-Adverbien funktionieren können, verwendet die Duden-Grammatik diese Bezeichnung (vgl. Duden 2005: 585). Obwohl Dreyer / Schmitt (2012: 91f.) die PA nicht in einem eigenen Kapitel thematisieren, verwenden sie beide Bezeichnungen „Pronominaladverb“ und „Präpositionaladverb“, in den Übungen zu den dass-Sätzen und Infinitivkonstruktionen. Die Grammatiken von Weinrich (2007), Engel (2004) und Zifonun / Strecker / Hoffmann (1997) bevorzugen auch den Terminus „Präpositionaladverb“. Engel (2004) ist der Meinung, dass diese Adverbien keine Pronomen beinhalten, über keine Funktion der Pronomen verfügen und der Terminus „Pronominaladverb“ deswegen ungeeignet ist. Auch Götze / Hess-Lüttich (1999) bevorzugen den Terminus Pronominaladverb und klassifizieren den Terminus „Präpositionaladverb“ als Nebenterminus. Außer diesen Grammatiken, die die Bezeichnung „Präpositionaladverb“ für diese Wortklasse als angemessen finden, präferieren andere Grammatiken, die in der Tabelle 1 aufgeführt sind, die Bezeichnung „Pronominaladverb“. Beim Terminus „Pronominaladverb“ stehen ihre funktionellen Merkmale mehr im Vordergrund als ihre Formen. Sie können auf ein Substantiv, eine Präpositionalphrase oder einen ganzen Satz verweisen (vgl. Duden 2009: 579). Demnach werden Prioritäten entweder hinsichtlich der Form oder der Funktion mit den Termini Pronominaladverb und Präpositionaladverb in Verbindung gesetzt. Nebenbei sind beide Verwendungen legitimiert.

Niveaustufen		Lehrwerke	Die Wortbezeichnung der PA als Thema
1	A2.1	Menschen Kursbuch (Habersack / Pude / Specht 2013a)	X
	A2.2	Menschen Kursbuch (Habersack / Pude / Specht 2013b)	Verben mit Präpositionen, Fragen und Präpositionaladverbien: Worauf
2	A2.1	Menschen Arbeitsbuch (Breitsameter / Glas-Peters / Pude 2013b)	X
	A2.2	Menschen Arbeitsbuch (Breitsameter / Glas-Peters / Pude 2013a)	Verben mit Präpositionen, Präpositionaladverbien
3	A2.1	Netzwerk Kurs- und Arbeitsbuch (Dengler / Rusch / Schmitz et al. 2017c)	X
	A2.2	Netzwerk Kurs- und Arbeitsbuch (Dengler / Rusch / Schmitz et al. 2017d)	Verben mit Präposition, W-Fragen mit Präposition
4	A2	Studio d Kurs- und Übungsbuch (Funk / Kuhn / Demme 2008)	Zeitadverbien: danach, ...
5	A2 / 1	Schritte plus 3 Kurs- und Arbeitsbuch (Hilpert / Niebisch / Penning-Hiemstra et al. 2010)	Verben mit Präpositionen, Fragewörter und Präpositionaladverbien: Worauf?-Darauf.
	A2 / 2	Schritte plus 4 Kurs- und Arbeitsbuch (Hilpert / Kerner / Niebisch et al. 2010, 2010)	X
6	A2/1	Ja genau! Kurs- und Übungsbuch (Böschel / Giersberg / Hägi 2017)	Verben mit Präpositionen: (Fragen mit wo(r) +Präposition: worauf, worüber)
	A2/2	Ja genau! Kurs- und Übungsbuch (Böschel / Dusemund-Brackhahn / Roth 2015)	X
7	A2	Passwort Deutsch 3 Kurs- und Übungsbuch (Albrecht / Fandrych / Grüßhaber et al. 2013b)	Verben mit Präpositional-Objekt, W-Wörter mit Präpositionen, Bezug auf Präpositional-Objekte: darauf, damit, dafür usw.
8	A2	Motive Kompaktkurs DaF Kursbuch (Krenn / Puchta 2015b)	Verben mit Präposition Präpositionalpronomen wo(r)...?, da(r)...
9	A2	DaF Kompakt neu Kurs- und Übungsbuch (Braun / Doubek / Fügert et al. 2016b)	Kausale Verbindungsadverbien: darum, ...
10	A2	Lagune 2 Kursbuch (Aufderstraße / Müller / Storz 2006b)	Verben mit Präpositionalergänzung Präpositionalpronomen als Ergänzung

Tab. 2: Das Korpus der untersuchten Lehrwerke für die Analyse ⁷

Hinsichtlich Wortbezeichnung in den untersuchten Lehrwerken, stellt man fest, dass meistens kein Terminus bezeichnet wird, sondern ihre bestimmten Funktionen, z.B. Korrelat (siehe Netzwerk A2.2), kausales Verbindungsadverb wie „darum“ zusammen

⁷ Die Tabelle wurde nach den untersuchten Lehrwerken erstellt und die Wortbezeichnung der PA in diesen Lehrwerken untersucht. Die vollständige Liste ist hier aus Platzgründen nicht enthalten. Für die vollständige Liste siehe Akol Göktaş (2020: 168ff).

mit anderen Verbindungsadverbien wie daher, deswegen usw. (siehe DaF Kompakt neu, A2), als Fragewörter (siehe Studio d B1; Ja genau! A2, B1; Passwort Deutsch 3, A2), als Relativadverb (siehe DaF Kompakt neu, B1), ihre Verweisfunktion (siehe DaF Kompakt neu, B1) oder nur ihre Bildungsweise (siehe Magnet B1) dargestellt werden. Die Tabelle 2 veranschaulicht die Bezeichnung der Struktur und das Bezeichnungsvorkommen der PA in den untersuchten Lehrwerken von A1 bis C2. Wenn kein Terminus in den folgenden Lehrwerken genannt wurde, wurde angezeigt, unter welchen Themen die PA erwähnt werden.

Wie aus der obigen Tabelle zu entnehmen ist, existieren zwei prävalente Bezeichnungen, erst wenn die Bezeichnung der PA in den Lehrwerken sehr heterogen ist. Teils präferiert man den Terminus „Pronominaladverb“, teils verwendet man den anderen Terminus „Präpositionaladverb“, d.h., es ist zu bemerken, dass beide Termini in den untersuchten Lehrwerken fast identisch benutzt werden.

Darüber hinaus soll unterstrichen werden, dass der unzutreffende Terminus „Präpositionalpronomen“ für die Verbindungen da- und wo- mit einer Präposition im Vergleich zu den Grammatiken in manchen Lehrwerken verwendet wird. Dies ist der Fall bei Lagune 2 Kursbuch (A2), Motive Kompaktkurs DaF Kursbuch (A2 und B1), DaF Kompakt neu Kurs- und Übungsbuch (B1) und Sicher! Kursbuch (B1+ und B2.1). Dazu werden der Terminus „Fragepronomen“ ebenfalls für wo-Verbindungen in dem Lehrwerk „Tangram Aktuell 3 Kursbuch und Arbeitsbuch (B1/2)“ und der Terminus „Relativpronomen“ für wo-Verbindungen in den Lehrwerken „Motive Kompaktkurs DaF (B1), „DaF Kompakt neu (B1)“ und „Mittelpunkt neu (B2.2)“ gebraucht. Allerdings hat sich dieser sonderbare Terminus in den Grammatiken nicht durchgesetzt, deswegen ist auf diesen Terminus zu verzichten. Die Bezeichnung „Pronomen“ ist nicht geeignet, weil die PA zu den unflektierbaren Wortarten gehören und die Verbindungen wie daran, hieran, woran usw. keine Pronomina beinhalten (vgl. Negele 2012). Trotzdem sieht Negele (2012), dass von einem pronominalen Element zu sprechen für die ersten Teile der PA akzeptabel ist, wenn man ihre anaphorische Funktion in dem diskontinuierlichen Fall unterstreichen will.

Schließlich ist aus der Tabelle 2 explizit zu erkennen, dass die PA als grammatisches Thema in den mehr als die Hälfte der untersuchten Kurs- und Arbeitsbücher kaum eine Rolle spielen (insgesamt 28 Lehrwerke) und nicht behandelt werden. Nebenbei kommen die PA größtenteils unter dem Thema „Verben mit Präpositionen“ bei Netzwerk A2.2, Aussichten A2, Ja genau! A2.1 usw. in der Niveaustufe A2 vor, und als ihre Funktion gilt das Korrelat. Allerdings treten sie auch unter diesem Thema in anderen Niveaustufen B1, B2 und C1 wie bei den Lehrwerken Mittelpunkt neu B1+, Begegnungen B1+, Magnet B1, Aspekte B2, Erkundungen B2 usw. auf. Daraus lässt sich schließen, dass das Thema „PA“ (vor allem auf der Niveaustufe A2) nicht ausführlich im Zusammenhang mit einem anderen grammatischen Thema erklärt wird oder nur eine seiner Funktionen behandelt wird und PA als grammatisches Thema erst ab der Niveaustufe A2 unterrichtet wird.

2. Strukturen der Pronominaladverbien in den Grammatiken und Lehrwerken

Die PA werden in den deutschen Grammatiken sehr unterschiedlichen Wortarten zugeordnet. Im Hinblick auf die Form sind die standartsprachlichen PA Adverbien. Sie treten als Stellvertreter eines Wortes, einer Wortgruppe oder eines ganzen Satzes auf. Allerdings ist festzuhalten, dass die PA nur mit einfachen Präpositionen „an, auf, aus, bei, durch, für, gegen, hinter, in/ ein, mit, nach, neben, über, um, unter, von, vor, zu, zwischen“ gebildet werden können, die im Duden (2009: 600) nach den Komplexitätsgraden unterteilt werden. Außerdem ist dem Duden (2009) zu entnehmen, dass die Präpositionen einen hohen Anteil als Wortaufkommen in den Texten haben, die aus den zwanzig einfachen bzw. primären Formen entstehen:

einfache Präpositionen	da(r)-	dr-	hier-	wo(r)-
an	daran	dran	hieran	woran
auf	darauf	drauf	hierauf	worauf
aus	daraus	draus	hieraus	woraus
bei	dabei	-	hierbei	wobei
durch	dadurch	-	hierdurch	wodurch
für	dafür	-	hierfür	wofür
gegen	dagegen	-	hiergegen	wogegen
hinter	dahinter	-	hierhinter	wohinter
in	darin/ darein	drin/ drein	hierin/ hierein	worin/ worein
mit	damit	-	hiermit	womit
nach	danach	-	hiernach	wonach
neben	daneben	-	hierneben	woneben
über	darüber	drüber	hierüber	worüber
um	darum	drum	hierum	worum
unter	darunter	drunter	hierunter	worunter
von	davon	-	hiervon	wovon
vor	davor	-	hiervor	wovor
zu	dazu	-	hierzu	wozu
zwischen	dazwischen	-	hierzwischen	wozwischen

Tab. 3: Vollständige Liste der Pronominaladverbien⁸

Die ausgeprägten Besonderheiten in der Tabelle 3 sind da-Verbindungen, die als einziges PA mit der Vokaltilgung im gesprochenen Deutsch vorkommt. Wo- und hier-

⁸ Die Liste der PA sind die standartsprachlich gesehenen PA. Diese Liste stammt aus dem Duden (2009: 580).

Verbindungen können weder im geschriebenen noch im gesprochenen Deutsch getilgt werden.

Der Formbestand der PA wird in den meisten untersuchten Lehrwerken erfasst, in denen die PA als grammatisches Thema behandelt werden. Entweder wird ihre Bildungsweise eher wie in Ja genau! (B1.1) und Mittelpunkt neu (B2.1) thematisiert, oder es wird nur von der Bildungsweise der da- und wo-Verbindungen wie in Aspekte neu (B2.2) folgendermaßen gesprochen: „Pronominaladverbien sind Verbindungen aus: wo + (r) + Präposition (bei Fragen), da + (r) + Präposition (bei Aussagen).“ (Böschel / Dusemund-Brackhahn 2017: 48). „Präpositionaladverbien bildet man so: „da(r)“ + Präposition, z.B. dabei, dafür, daran, darüber.“ (Sander / Daniels / Köhl-Kuhn et al. 2012: 115). Aus den vorliegenden Zitaten ist zu erschließen, dass zu den PA in den untersuchten Lehrwerken einfache Formen gerechnet werden, die aus den Adverbien da-, wo- und einer Präposition entstehen, während z.B. deswegen, deshalb usw. in manchen Grammatiken zu den PA kategorisiert werden. Allerdings werden die hier-Verbindungen im Gegensatz zu den da- und wo-Verbindungen gar nicht thematisiert. Neben dieser Behandlung der PA in den Lehrwerken wird der Formbestand der PA öfter mit den Beispielen unter anderen Themen, z.B. „Fragewort“ oder „Verben mit Präpositionen“, wie folgt gezeigt: „Nach den Präpositional-Ergänzungen fragt man mit „Wo(r)“ + Präposition, z.B. Woraus sprang Felix Baumgartner?“ (Braun / Dengler / Fügert et al. 2014: 142). „sich freuen auf: Worauf...? sich freuen über: Worüber...? usw.“ (Böschel / Giersberg / Hägi 2017: 21). Daneben wird auch in fast allen Lehrwerken, in denen die PA als Thema auftreten darauf hingewiesen, dass „-r“ zwischen da-, wo- und einer Präposition vorkommt, wenn diese Präposition mit einem Vokal beginnt, wie in den folgenden zitierten Texten: „Wenn die Präposition mit Vokal beginnt, braucht man ein „r“ (z.B. worauf?).“ (Dengler / Rusch / Schmitz et al. 2017: 55). Besonders soll hier unterstrichen werden, dass alle möglichen Formen der PA in den untersuchten Lehrwerken nicht vollständig sind, wie in der Tabelle 2 gesehen wird. Das heißt, hier-Verbindungen kommen gar nicht vor, weder ihre Bildungsweise noch ihre Funktionen. Als PA werden da- und wo-Verbindungen behandelt, auch wenn sie manchmal in den Beispielen oder Übungen nur erwähnt werden. Daneben kommen die einfachen PA in den ausgewählten Lehrwerken vor, dementsprechend spielen diskontinuierliche Formen der PA in diesen Lehrwerken nicht die Rolle, die in den didaktisch bearbeiteten Lehrwerken wünschenswert wäre. Der Grund dafür könnte sein, dass diskontinuierliche Formen der PA fast in allen Grammatiken nicht standardsprachlich angenommen werden. Deshalb ist gewöhnlich zu erwarten, dass solche Formen in den Lehrwerken nicht thematisiert werden.

3. Die Funktionen der Pronominaladverbien in den Grammatiken und Lehrwerken

Die syntaktische Funktion der PA bleibt in den Grammatiken flüchtig oder wird überhaupt nicht behandelt. Deswegen sollen semantische und funktionelle Eigenschaften der PA im Folgenden diskutiert werden. Da die Funktionen der PA in ihren pronominalen

Eigenschaften variieren d.h., als Ersatz oder Vertreter für ein Substantiv, eine substantivische Wörtergruppe oder einen Satz stehen können und sich syntaktisch mit einigen Themen überschneiden, treten auch verschiedene funktionelle Beschreibungen in den Grammatiken auf. Das erschwert es, die Funktionen der PA zu beschreiben. In der Dudenausgabe (1998) wird die Funktion der PA nach den pronominalen Eigenschaften beschrieben:

Die Pronominaladverbien sind Adverbien, die pronominale Funktion haben, die also für etwas stehen. Sie treten als Vertreter oder Ersatz von Präpositionalgefügen auf, und zwar – wie die entsprechenden Präpositionalgefüge – in der Rolle einer adverbialen Bestimmung, eines Attributs oder eines Objekts. (Duden 1998: 372)

Der Duden unterteilt die Adverbien in zwei Arten: in absolute und in relationale Adverbien, das heißt, dass die PA zu den relationalen Adverbien gehören. Hinsichtlich ihres relationalen Charakters haben diese Adverbien deiktische, anaphorische und kataphorische Funktionen. In vielen Grammatiken wird die funktionale Unterscheidung zwischen da- und wo-Verbindungen präzisiert, während die Unterscheidung zwischen da- und hier-Verbindungen nicht eindeutig bestimmt und hier-Verbindungen zu den da-Verbindungen als Äquivalenz angesehen werden. Bei Helbig / Buscha (2001) wird die funktionale Aufteilung von da- und wo-Verbindungen wie folgt gemacht:

Die Pronominaladverbien stehen als Prowörter anstelle von substantivischen Pronomina mit Präposition für solche Substantive, die Nicht-Lebewesen bezeichnen. Die Verbindungen mit da(r)- ersetzen Personal- und Demonstrativpronomina mit Präposition, die Verbindungen wo(r)- ersetzen Interrogativ- und Relativpronomina mit Präposition. Der Ersatz ist teils obligatorisch, teils fakultativ (Helbig / Buscha 2001: 237).

Helbig / Buscha (2001) verweisen mit Griesbach (1986) darauf, dass da-Verbindungen als Personalpronomina funktionieren, während phorisch-deiktische Funktionen von da- und hier-Verbindungen in anderen Grammatiken behandelt werden. Nach Griesbach (1986) kommen die PA in Objektfunktion in den Texten vor. Schulz / Griesbach (1972) erwähnen in ihrem Werk nur da- und wo- als Pronominaladverb, dagegen wird hier- als Pronominaladverb nicht behandelt. Betont wird der demonstrative Charakter vom da-Teil der PA in der Funktion als Stellvertreter von Satzgliedern, auch wenn ihre Funktionen nicht genau wie bei Helbig / Buscha (2001) genannt werden:

Wegen seines demonstrativen Charakters kann da an die Stelle von Satzgliedern treten, wenn der Gliedkern ein Nomen ist, das eine Sache oder einen Begriff bezeichnet. Dies jedoch nur dann möglich, wenn die Funktion des Satzglieds im Satz durch folgende Präpositionen gekennzeichnet wird. An, auf, aus, bei, durch, für, gegen, hinter, in, mit, nach, neben, über, um, unter, von, vor, wider, zu, zwischen. (Schulz / Griesbach 1972: 208).

Hentschel / Weydt (2013) rechnen die PA zu den Pro-Formen und differenzieren die Funktionen der PA als Pro-Nomina und Pro-Adverbien, allerdings wird betont, dass beide gleichermaßen als Ersatz für die Adverbialbestimmungen und Präpositionalobjekte fungieren. Im Gegensatz zu Hentschel / Weydt (2013) lehnt es Eisenberg (2006b) ab, dass die PA bloß „als Proform in adverbialer Funktion“ anzunehmen sind, sondern er betont, dass sie „als Adverb, das die spezielle Funktion einer Proform“ hat, zu werten sind. Bei Eisenberg (2006b) findet die Funktion der PA als Pronomen die Präpositionalgruppe, die

im Satz als Attribut, Adverbiale oder Objekte fungieren kann. Für diese Funktionen gibt Eisenberg (2006b: 197) die folgenden Beispiele: „a. die Antwort hierauf; das Haus davor. / b. Otto schläft daneben; Karlchen spielt dahinter. / c. Helga denkt daran; Renate leidet darunter.“ Er hebt die wichtige Funktion der PA im Hinblick auf den textlinguistischen Aspekt hervor. Mit den deiktischen und phorischen Funktionen, bei denen es sich um außersprachliche oder vorhererwähnte Elemente handelt, wird der Zusammenhang zwischen sprachlichen Mitteln hergestellt. Götze / Hess-Lüttich (1999) erklären, dass die PA in Funktion „Präpositionalergänzung, Frageadverb und Relativanschluss“ in Bezug auf die Satzglieder oder in Bezug auf den ganzen Satz vorkommen können. Sie betonen nebenbei, dass die PA sich nur auf die „Konkrete oder Abstrakte, die als präpositionale Ergänzungen/ Angaben auftreten“, beziehen können. Darüber hinaus heben sie auch hervor, dass die PA anstatt Präposition + Personalpronomen dann einzusetzen sind, wenn es nicht um ein Lebewesen geht. Bei Kars / Häussermann (1997) wird auch von der Verknüpfungsfunktion der PA gesprochen. Heuer / Flückiger / Gallmann weisen besonders auf die Stellvertreterfunktion der PA hin.

Allerdings wird nicht in allen untersuchten Grammatiken die Ansicht vertreten, dass das Präpositionaladverb in allen Fällen zu verwenden ist, wenn es sich um Nicht-Lebewesen handelt. Engel (2004) findet es befremdlich, dass viele Grammatiken darauf beharren, *die Präpositionalphrase mit Pronomen* zu verwenden, wenn es sich in einem Satz um eine Person handelt. Deswegen stellt Engel (2004: 419f.) sieben Regeln auf, in denen entweder die Präpositionaladverbien oder die Präpositionalphrase mit Pronomen vorkommen können. Demgegenüber besteht in allen Grammatiken semantisch Einigkeit darüber, dass die PA sich nur auf Sachen und Sachverhalte beziehen können. Auf Personen im Text können die PA nicht verweisen. Allerdings sind die PA zu verwenden, wenn es um Personengruppen geht (vgl. Götze / Hess-Lüttich 1999: 301). Ähnliche Angaben finden sich auch bei Griesbach (1986). Desgleichen wird im Duden (1998) behandelt, dass die PA auf die Sachen oder Sachverhalte Bezug nehmen können. Helbig / Buscha (2001) und Hentschel / Weydt (2013) sind hingegen der Ansicht, dass sich PA auf Personen beziehen können, falls es sich um eine Personengruppe handelt.

Darüber hinaus haben die PA eine wichtige Funktion als Verweismittel. Daher sind die PA unter anderem (z.B. Personalpronomen, Demonstrativa, Konjunktionen usw.) sehr wichtig, einen zusammenhängenden Text zu bilden. Denn sie sind die im doppelten Sinne zur Kohärenz beitragenden und bildenden Mittel wegen ihrer zwei Teile (vgl. Duden 2009; Hentschel 2010). Ihre anaphorischen bzw. deiktischen Elemente da-, hier- und wo- beziehen sich auf einen Referenten, der bereits im Text mittels eines Antezedens charakterisiert wird. Ihre präpositionalen Elemente (an, auf, in, neben, über zu, usw.) verbinden den schon genannten Referenten unter den unterschiedlichen Bedeutungen mit dem Referenten des Satzes.

Die Abgrenzung und Subklassifizierung der Funktionen der PA sind strittig. Das ist darauf zurückzuführen, dass auch die Beschreibung in den Grammatiken nach unterschiedlichen Aspekten erfolgt und infolgedessen unterschiedliche Wortklassen wie *deswegen, deshalb, trotzdem, usw.* zu den PA zählen. Auf Grund dessen wird hier versucht, die Funktionen der PA nach semantischen und funktionalen Kriterien zu

klassifizieren. Nach den untersuchten Grammatiken ergeben sich folgende Funktionen der PA:

1. Phorisches bzw. deiktisches Pro-Adverb (*da-* und *hier-*Verbindungen)

Beispiel: „Zu diesem Zweck wird der Beckenboden hochgefahren, während das Wasser durch Luken in ein zweites, *darunter*liegendes Becken entweicht.“ [P16/DEZ.00233 Die Presse, 02.12.2016, S. 50,51]⁹

2. Interrogativadverb, Relativadverb (*wo-*Verbindungen)

Beispiel: „Ich erklärte ihm, dass ich seit 1974 eine Stiftung laufen habe, *worüber* ich aber gewöhnlich nicht spreche.“ [S05/SEP.00319 Der Spiegel, 17.09.2005, S. 170]

3. Konjunktionaladverb (*da-* und *hier-*Verbindungen)

Beispiel: „Seit vergangener Woche gehört die Tromm zur Großgemeinde und ist neben Gras-Ellenbach, Hammelbach, Litzelbach, Wahlen und Scharbach der nunmehr sechste Ortsteil. *Dabei* umfasst die Tromm derzeit zwanzig Häuser mit etwa hundert Einwohnern.“ [M05/JUL.61381 Mannheimer Morgen, 27.07.2005]

4. Korrelat (*da-*Verbindungen)

Beispiel: „Er hatte sich noch nicht *darán* gewöhnt, dass er keinen mehr hat.“ [T07/SEP.03769 die Tageszeitung, 26.09.2007, S. 6]

Fast in allen Lehrwerken, in denen die PA thematisiert werden, wird Bezug auf den semantischen Status bzw. die Verwendung bei Sachen und Ereignissen genommen. Ebenso wie in den Grammatiken stehen pronominale Funktionen der PA bzw. ihre Stellvertreterfunktionen auch im Vordergrund:

Mit Pronominaladverbien bezieht man sich – genau wie mit Personalpronomen – auf etwas, das vorhergesagt wurde. Wenn Sie etwas dazu (=zu diesem Thema) sagen wollen, ... So kann man Wiederholungen vermeiden. (Dallapiazza / Jan / Blüggel et al. 2006: 5)

In den vorliegenden Zitaten wird auf die Beziehung der PA auf Nomen mit einer Präposition oder auf den ganzen Satz verwiesen. Wie vom folgenden Beleg zu entnehmen ist, wird die Richtung der Verweise als Rück- und Vorwärtsverweis in einigen Lehrwerken besonders betont, während auch ihre Stellvertreterfunktion näher beschrieben wird:

Präpositionaladverbien können „vorwärtsverweisend“ verwendet werden, z.B. Fördervereine dienen dazu, bestimmte Ziele finanziell zu unterstützen. Präpositionaladverbien können „rückverweisend“ verwendet werden, z.B. Die „Vereinsmeierei“ scheint „typisch deutsch“ zu sein. Darüber gibt es zahlreiche Witze. (Sander / Daniels / Köhl-Kuhn et al. 2012: 115)

⁹ Die hier gezeigten Beispiele sind dem DeReKo-Korpus entnommen. Das Deutsche Referenzkorpus DeReKo. am Institut für Deutsche Sprache. Mannheim [Online verfügbar unter <http://www.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/>].

Des Weiteren wird in einigen Lehrwerken auch der Zweck des Einsatzes dieser Konstruktionsart und ihr Beitrag zur Textstruktur hervorgehoben. PA werden häufig auch verwendet, um Text zu sparen oder Wiederholungen zu vermeiden, wie in den folgenden Beispielen:

Präpositionalpronomen werden in Texten verwendet, um Wiederholungen zu vermeiden:
Ich weiß nicht, was ein Freiwilliges Soziales Jahr ist. Deshalb würde ich gerne mehr darüber erfahren. (Braun / Doubek / Fügert et al. 2016: 153)

Darüber in diesem Beispiel verweist auf das vorangehende Element bzw. *ein Freiwilliges Soziales Jahr*, so lässt sich die unerwünschte Wiederholung vermeiden. Außerdem wird die kataphorische Verwendung der PA in den Lehrwerken überwiegend hervorgehoben, bei der die PA als Korrelate für Präpositionalergänzungen fungieren. Hinsichtlich der Art des Nebensatzes, auf den sich die PA beziehen, ist festzustellen, dass sie entweder als dass-Satz oder als Infinitivsatz erscheinen. Darüber hinaus wird die Funktion der wo-Verbindungen als Relativadverb bzw. weiterführender Nebensatz in den untersuchten Lehrwerken behandelt. Vorwiegend wird es zusammen mit „was“ thematisiert, was auch als Relativsatz fungiert, und es wird betont, dass beide Formen sich in Texten auf Indefinitpronomen etwas, nichts, alles usw. oder auf die Ausdrücke wie das Einzige, das Erste usw. beziehen: „a) Menschen suchen immer *etwas*, *woran* sie sich orientieren können. b) *Das Einzige/ Das Letzte/ Das Nächste*, *woran* er sich erinnert, ist ein großer Knall.“ (vgl. Studio d, B2/2 und C1; Berliner Platz 4 - neu B2; Erkundungen C1).

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass unzutreffende Bezeichnungen „Relativpronomen“ in den Lehrwerken „DaF Kompakt neu B1, Motive Kompaktkurs B1, Mittelpunkt neu B2.2“ und „Fragepronomen“ im Lehrwerk „Tangram aktuell 3 B1.2“ auftreten. Verbindungsadverbien, die zwei Einzelsätze semantisch verbinden und eine bestimmte logische Relation zwischen diesen Sätzen herstellen, werden zu der Funktion der PA in den Lehrwerken gezählt und thematisiert. Als das Verbindungsadverb wird das PA „hierfür“ im Lehrwerk „Studio d, C1“ genannt. Im Lehrwerk „Studio d, A2“ wird nur das PA „danach“ als Zeitadverb zusammen mit „zuerst“ und „dann“ behandelt. Dazu wird das folgende Beispiel gegeben: „Zuerst ruhe ich mich aus. Dann trinke ich etwas. Danach dusche ich mich.“ (Funk / Kuhn / Demme 2008: 73). Im Lehrwerk „Sicher B2/1“ werden die PA zu den Verweiswörtern gerechnet, die einen Textzusammenhang des Textes gewährleisten und zur Kohärenz des Textes beitragen. Unter den Themen „Textkohärenz“ und „Textkohärenz: Rückbezug durch Artikelwörter und Pronomen“ wird auch das PA im Lehrwerk „Mittelpunkt neu C1“ in zwei Kapiteln behandelt.

Keines der untersuchten Lehrwerke behandelt explizit und ausführlich die unterschiedlichen syntaktischen Funktionen der PA wie in Grammatiken. Entweder erwähnt man eine Funktion wie als Relativsatz, oder es wird nur die Form mit den Beispielen unter den unterschiedlichen Themen wie z.B. „Verben mit Präpositionen“, „Textkohärenz“ sowie „Textzusammenhang“ (Studio d, C1; Aspekte neu B2; Ziel C1/2.) usw. gezeigt. Zudem bleibt in allen Lehrwerken unberücksichtigt, dass die PA nichtpronominal als Verbpartikel oder als einzige Konjunktion damit vorkommen. Die Behandlung der PA beschränkt sich im Wesentlichen auf einfache Formen in diesen untersuchten Lehrwerken. Der Grund dafür ist, dass wahrscheinlich diskontinuierliche

Formen in fast allen Grammatiken umgangssprachlich angenommen werden. Allerdings besteht Einigkeit zwischen den untersuchten Lehrwerken über die Klassifikation außer der Terminologie. Denn nur da- und wo-Verbindungen werden als PA behandelt, wogegen hier-Verbindungen kaum erwähnt werden. Es handelt sich in diesem Fall um die Klassifikation der Folgerichtigkeit.

Fazit und Ausblick

Die Wortart Pronominaladverb besteht also immer aus einem deiktischen Adverb da-, hier- und wo- und aus einer Präposition und ist morphologisch unflektiert, d.h., sie sind nicht deklinierbare Wortarten und regieren kein Genus, keinen Kasus und keinen Numerus. Außerdem sind sie auch nicht komparierbar. Da-, hier- und wo-Verbindungen können nur mit den 20 primären Präpositionen zusammengesetzt werden. Bei der vorliegenden Arbeit geht es um eine korpusbasierte Untersuchung zum Vergleich der PA in den Grammatiken und Lehrwerken. Deswegen sind nur die als standardsprachlich angesehenen einfachen PA in diese Arbeit einbezogen worden. Es wurde bei den Untersuchungen der Grammatiken und Lehrwerke festgestellt, dass weder über die Form noch über die Funktionen der PA eine Einigkeit besteht. Während manche Autoren nur die standardsprachlich gesehenen PA als Form annehmen, rechnen andere Autoren Formen wie *deswegen*, *deshalb*, *hierher* usw. zu den PA. Daneben werden pronominale und nichtpronominale Funktionen der PA je nach dem Autor sehr unterschiedlich klassifiziert. In fast allen Grammatiken und Lehrwerken wird betont, dass die PA sich auf Sachen oder Sachverhalte beziehen können, nicht aber auf Lebewesen.

Im Übrigen besteht auch keine Übereinstimmung in diesen Literaturen darüber, welchen Terminus sie bei der Behandlung verwenden. In den Grammatiken werden entweder die Begriffe „*Pronominaladverb*“ oder „*Präpositionaladverb*“ präferiert. Es zeigte sich bei der Lehrwerkanalyse, dass beide Begriffe gleichermaßen verwendet werden. In Anbetracht der Verwendung dieser Quellen im Unterricht können sie sowohl bei den Deutschlernenden als auch bei den Lehrenden zu Verwirrung und Unsicherheit führen. Dies kann sowohl bei der korrekten Vermittlung des Themas als auch bei der korrekten Anwendung des Themas durch die Lernenden zu Problemen führen.

Die Ergebnisse der Analyse der Grammatiken lassen sich wie folgt zusammenfassen. Nach dem Vorkommen des funktionellen Gebrauchs der PA zeigt sich, dass die PA sehr unterschiedliche syntaktische Funktionen übernehmen können. In allen ihren Funktionen, die in den Grammatiken behandelt werden, können die PA im Vorfeld, im Mittelfeld oder im Nachfeld vorkommen, aber ihr Vorkommen im Nachfeld ist nicht so verbreitet wie das im Vor- und Mittelfeld. Daneben sind ihre pronominalen und nichtpronominalen Funktionen zu beachten, um die Funktionen der PA ordnen oder klassifizieren zu können. Außerdem ist eine genaue Funktionsanalyse der PA beim Textverstehen erforderlich. Denn diese tragen zur Kohärenz eines Textes bei. Zusammenfassend sei betont, dass die PA als phorisch-deiktische Adverbien (als adverbiale Bestimmung, Attribut oder Objekt im Satz), Korrelat, Interrogativ- Relativ- und Konjunkionaladverb fungieren können. Zu beachten ist, dass die wichtigste

Funktion der PA ihre Verweisfunktion ist, d.h., sie verweisen auf ein Wort, eine Wörtergruppe, den ganzen Satz im Text oder auch das Textstück.

Als ein anderes Ergebnis wird festgestellt, dass das Thema „Pronominaladverb“ als eigenes Thema in den ausgewählten Lehrwerken fast nicht thematisiert wird, bestenfalls unter dem Thema „Verben mit Präpositionen“ als Präposition + Verb in fast allen Lehrwerken erscheint. Zweitens fällt auf, dass es sich kaum um diskontinuierliche Formen der PA in diesen Unterrichtsmaterialien handelt, wie sie auch in den meisten Grammatiken nicht erwähnt werden. Drittens finden hier-Verbindungen keine Erwähnung als Form der PA. Im Übrigen sind sowohl grammatische als auch sprachwissenschaftliche Darstellungen bei den Formen und Funktionen der PA uneinheitlich. Einerseits geben die bisherigen Forschungen (Rüttenauer 1978; Holmländer 1979; Fleischer 2002; Sandberg 2004; Negele 2012) begrenzte oder keine Auskunft über die Stellvertreterfunktionen der PA und behandeln entweder nur ein PA oder nur regionalsprachliche Eigenschaften der PA, andererseits gibt es keinerlei umfassende Untersuchungen über die Entsprechungen der PA im Türkischen sowie in den anderen Sprachen und die Rezeptionsprozesse und –probleme der türkischen DaF-Studierenden bzw. der Lernenden mit Deutsch als Fremdsprache. Demzufolge könnten solche Undeutlichkeit und Uneinigkeiten der Lehrmeinungen zur Verwirrung beim Lernen der PA führen.

Als ein weiteres Ergebnis wird festgestellt, dass die hier-Verbindungen als stärker restringierte Formen und Nebenformen oder „stilistische Varianten“ zu den da-Verbindungen angesehen. In den Lehrwerken werden diese Strukturen daher entweder gar nicht oder nur kurz erwähnt, während die Grammatiken detaillierte Informationen liefern. Grammatiken und Lehrwerke haben ja auch unterschiedliche Intentionen, die zu berücksichtigen sind. Wenn man jedoch bedenkt, dass beide Quellen Referenzquellen für den DaF-Unterricht sind und die Lernenden von beiden profitieren, sollten sie inhaltlich konsistent sein.

Darüber hinaus sind die korrekte Ermittlung und fundierten Kenntnisse über PA-Funktionen beim Textverstehen unabdingbar. Zusammenfassend sei hervorgehoben, dass die PA als phorisch-deiktisches Adverb (als adverbiale Bestimmung, Attribut oder Objekt im Satz), Korrelat, Interrogativ-, Relativ- und Konjunkionaladverb funktionieren können. Zu beachten ist, dass die wichtigste Funktion der PA ihre Verweisfunktion ist, d.h., sie verweisen auf ein Wort, eine Wörtergruppe, den ganzen Satz im Text oder auch das Textstück. Daher sollen ihre Verweisfunktionen im DaF-Unterricht besonders beachtet werden.

Literaturverzeichnis

Akol Göktas, Selma (2020): *Textkohärenz durch Pronominaladverbien: eine textlinguistische Untersuchung zur rezeptiven Textkompetenz türkischer DaF-Studierender am Beispiel von Pronominaladverbien*. Jena. <https://doi.org/10.22032/dbt.44886>

- Böschel, Claudia / Dusemund-Brackhahn, Carmen** (2017): *Ja genau! B1/1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. 1. Aufl., 4. Druck. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Böschel, Claudia / Giersberg, Dagmar / Hägi, Sara** (2017): *Ja genau! A2/1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. 1. Aufl., 7. Druck. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Braun, Birgit / Dengler, Stefanie / Fügert, Nadja** et al. (2014): *Mittelpunkt neu B1+. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Lehr- und Arbeitsbuch*. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Braun, Birgit / Doubek, Margit / Fügert, Nadja** et al. (2016): *DaF kompakt neu B1. Kurs- und Übungsbuch*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett.
- Buscha, Joachim / Freudenberg-Findeisen, Renate / Forstreuter, Eike** et al. (1998): *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. 1. Aufl. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Çepni, Salih** (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, 5. Baskı. Trabzon: Celepler.
- Coste, Daniel / North, Brian / Trim, John** (2013): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. München: Klett-Langenscheidt.
- Dallapiazza, Rosa-Maria / Jan, Eduard von / Blüggel, Beate** et al. (2006): *Tangram aktuell 3, B1/2. Deutsch als Fremdsprache, Kurs- und Arbeitsbuch*. 1. Auflage. Ismaning: Hueber Verlag.
- Dengler, Stefanie / Rusch, Paul / Schmitz, Helen** et al. (2017): *Netzwerk A2.2. Deutsch als Fremdsprache, Kurs- und Arbeitsbuch, Teil 2*. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Dreyer, Hilke / Schmitt, Richard** (2012): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik - aktuell*. 2. Aufl. Ismaning: Hueber Verlag.
- Duden** (1998): *Die Grammatik. Das unentbehrliche Standardwerk für richtiges Deutsch*. 6., neu bearb. Aufl. Mannheim: Dudenverl.
- Duden** (2005): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. Mannheim: Dudenverl.
- Duden** (2007): *Richtiges und gutes Deutsch: Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln*; 6., vollst. überarb. Aufl., [Nachdr.]. Mannheim: Dudenverl.
- Duden** (2009): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 8., überarb. Aufl. Mannheim: Dudenverl.
- Ehlich, Konrad** (2007): *Sprache und sprachliches Handeln. Prozeduren des sprachlichen Handelns*. Band 2. Berlin: De Gruyter.
- Eisenberg, Peter** (2006a): *Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort*. 3., durchges. Aufl. 2 Bände. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Eisenberg, Peter** (2006b): *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz*. 3., durchges. Aufl. 2 Bände. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Engel, Ulrich** (2004): *Deutsche Grammatik*. Neubearb. München: Iudicium.
- Fleischer, Jürg** (2002): *Die Syntax von Pronominaladverbien in den Dialekten des Deutschen. Eine Untersuchung zu Preposition Stranding und verwandten Phänomenen*. Unbearb. zugl.: Zürich, Univ., Diss., 2001-2002. Stuttgart: Steiner.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Demme, Silke** (2008): *Studio d, A2. Deutsch als Fremdsprache, Kurs- und Übungsbuch*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Götze, Lutz** (2001a): *Grammatiken*. In: *Gerhard Helbig / Lutz Götze / Gert Henrici et al. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 19.2. Berlin: De Gruyter, 1070–1078.

- Götze, Lutz** (2001b): Linguistische und didaktische Grammatik. Gerhard Helbig / Lutz Götze / Gert Henrici et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, 187–194.
- Götze, Lutz / Hess-Lüttich, Ernest W. B.** (1999): *Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. Aktualisierte Neuausg. Gütersloh: Bertelsmann-Lexikon-Verl.
- Griesbach, Heinz** (1986): *Neue deutsche Grammatik*. Berlin: Langenscheidt.
- Hays, Patricia A.** (2004): Case study research. K. de Marrais / S. D. Lapan (Eds.): *Foundation for research: Methods of inquiry in education and the social sciences*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 217-234.
- Helbig, Gerhard** (2001): Arten und Typen von Grammatiken. Gerhard Helbig / Lutz Götze / Gert Henrici et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 19. Berlin: De Gruyter. 175–186
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim** (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Neubearb., [Nachdr.]. Berlin: Langenscheidt.
- Hentschel, Elke** (Hg.) (2010): *Deutsche Grammatik*. Berlin: De Gruyter (De Gruyter Lexikon).
- Hentschel, Elke / Weydt, Harald** (2013): *Handbuch der deutschen Grammatik*. 4., vollst. überarb. Aufl. Berlin: De Gruyter (De Gruyter Studium).
- Heringer, Hans Jürgen** (2013): *Deutsche Grammatik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH (utb-studi-e-book, 8523).
- Heuer, Walter / Flückiger, Max / Gallmann, Peter** (2008): *Richtiges Deutsch. Vollständige Grammatik und Rechtschreiblehre unter Berücksichtigung der aktuellen Rechtschreibreform*. 28., überarb. Aufl. Zürich: Verl. Neue Zürcher Zeitung.
- Holmlander, Inger** (1979): *Zur Distribution und Leistung des Pronominaladverbs. Das Pronominaladverb als Bezugselement eines das Verb ergänzenden Nebensatzes/Infinitivs*. Zugl.: Uppsala, Univ., Diss., 1979. Stockholm: Almqvist / Wiksell.
- Kars, Jürgen / Häussermann, Ulrich** (1997): *Grundgrammatik Deutsch*. Unter Mitarbeit von Gerhard Koller / Sieglinde Gruber. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Krumm, Hans-Jürgen** (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. Gerhard Helbig / Lutz Götze / Gert Henrici et al. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter, S. 1029-1041.
- Luscher, Renate** (2001): *Übungsgrammatik für Anfänger. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Merriam, Saharan B.** (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers.
- Negele, Michaela** (2012): *Varianten der Pronominaladverbien im Neuhochdeutschen. Grammatische und soziolinguistische Untersuchungen*. Berlin: De Gruyter.
- Rüttenauer, Martin** (1978): *Vorkommen und Verwendung der adverbialen Proformen im Deutschen*. Hamburg: Buske.
- Sandberg, Bengt** (2004): *Pronominaladverbien und finale damit-Sätze. Kritische, korpusbasierte Anmerkungen*. Frankfurt am Main: Lang
- Sander, Ilse / Daniels, Albert / Köhl-Kuhn, Renate** et al. (2012): *Mittelpunkt neu B2.1. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Lehr- und Arbeitsbuch*, 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett.
- Schulz, Dora / Griesbach, Heinz** (1972): *Grammatik der deutschen Sprache*. 9. neubearb. Aufl. München i.e. Ismaning: Hueber (Sprachen der Welt).

Sönmez, Veysel / Alacapınar, Füsün G. (2018): *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Weinrich, Harald (2007): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair / Eva Breindl / Eva-Maria Willkop. 4., rev. Aufl. Hildesheim: Olms.

Yeşilbaş Özenc, Yasemin (2022). Eğitim Araştırmalarında Durum Çalışması Deseni Nasıl Kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 1(2), 57-67.


Yıldırım, Ali / Şimşek, Hasan (2021): *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zifonun, Gisela / Strecker, Bruno / Hoffmann, Ludger (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Im Original erschienen 1997. Berlin: De Gruyter.

Praktisch, aber doch nicht unproblematisch: Studentenansichten in Bezug auf Grammatiklernen im virtuellen DaF-Unterricht

Seval Parlakgüneş Erdoğan , Konya



 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1499785>

Abstract (Deutsch)

Sprache ist ein komplexes soziales Phänomen, das den Menschen von anderen Spezies unterscheidet. Eine Sprache zu beherrschen, gelingt hauptsächlich durch die Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben), aber es gibt auch Basiskompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung dieser Fertigkeiten Hilfe leisten. Grammatik ist eine wichtige Basiskompetenz, deren Rolle im Fremdsprachenunterricht lange Zeit umstritten war. Grammatik kann als Mittel zum Zweck dienen und die vier Fertigkeiten verbessern. Die sinnvolle Vermittlung von Grammatik ist bereits im Präsenzunterricht anspruchsvoll, im Fernunterricht stellt sie eine besondere Herausforderung dar. Ziel dieser Studie ist es, die Meinungen der DeutschlehramtsstudentInnen zum Grammatiklernen im Fernunterricht zu erheben und zu analysieren. Insbesondere sollen die Vor- und Nachteile des Grammatiklernens im Fernunterricht sowie mögliche Vorschläge der StudentInnen zur Verbesserung, Vereinfachung und Effizienzsteigerung des Prozesses aufgezeigt und diskutiert werden. Die Daten dieser phänomenologischen Studie wurden durch die deskriptive Analyse dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der StudentInnen (54,54%) über ausreichende technische Möglichkeiten und Kenntnisse verfügt. Im Gegensatz dazu haben viele Teilnehmer (72,72%) negative Ansichten über das Grammatiklernen im Fernunterricht, insbesondere über die geringe aktive Beteiligung und den Mangel an Interaktion.

Schlüsselwörter: *Deutsch, DaF, Grammatikunterricht, Grammatiklernen, Fernunterricht.*

Abstract (Englisch)

Convenient, but not without problems: students' views on grammar learning in virtual GFL lessons

Language is a complex social phenomenon that distinguishes humans from other species. The mastery of a language is mainly achieved through the skills (reading, listening, speaking and writing), but there are also basic competences that help to develop these skills in foreign language teaching. Grammar is an important basic competence whose role in foreign language teaching has long been controversial. Grammar can be used as a means to an end to improve the four skills. Teaching grammar in a meaningful way is already challenging in face-to-face classes, but it is particularly challenging in distance learning. The aim of this study is to survey and analyse the opinions of German teacher education students on grammar learning in distance learning. In particular, it aims to identify and discuss the advantages and disadvantages of grammar learning in distance learning, as well as the students' possible suggestions for

improving, simplifying and increasing the efficiency of the process. The data from this phenomenological study were presented in a descriptive analysis. The results show that the majority of students (54.54%) have sufficient technical skills and knowledge. On the other hand, many participants (72.72%) have negative views about learning grammar at a distance, especially about the low level of active participation and lack of interaction.

Keywords: *German, German as a foreign language, Grammar Course, Learning Grammar, Distance Learning.*

EXTENDED ABSTRACT

Language is a complex social phenomenon that distinguishes humans from other species. The mastery of a language is mainly achieved through the four skills (reading, listening, speaking and writing), but there are also basic competences that help to develop these skills in foreign language teaching. Grammar is an important basic competence whose role in foreign language teaching has long been controversial. Grammar can be used as a means to an end to improve the four skills. Teaching grammar in a meaningful way is already challenging in face-to-face classes, but it is particularly challenging in distance learning.

The outbreak of the covid pandemic has ushered in a new era in education around the world. Distance learning, which had existed before but was not as widely used, has become an absolute necessity because of the pandemic. All countries have had to stop face-to-face education and switch to distance learning. As the transition to virtual education is not a pre-planned process, almost no country has managed to avoid some of the problems associated with this unplanned process.

The Covid-19 pandemic also brings the importance of distance and online education to the forefront in Türkiye, whereas previously it may have been neglected or considered as an alternative approach only in normal times. In Türkiye, distance and online education is actively used for the first time during the Covid-19 pandemic (Can 2020: 27). After the pandemic, there was a return to face-to-face teaching for the most part, but with the earthquakes of 6 February in Kahramanmaraş (Türkiye), distance learning was resumed in higher education.

The shift from face-to-face teaching to distance learning has obviously had a major impact on the quality of education. All areas of education are affected to a greater or lesser extent. As foreign language learning is one of the disciplines in which two-way interaction is most common, studies that examine the influences, consequences or role of distance learning in these times are of particular importance. There are several subject-specific studies on German as a foreign language or German as a second language. In addition, no study was found that specifically looked at grammar learning in the virtual classroom. This led to the idea for this study.

The aim of this study is to elicit and analyse the experiences and opinions of German language students about grammar learning and grammar teaching in distance learning. In particular, the advantages and disadvantages of teaching grammar at a distance and the students' possible suggestions for improving, simplifying and making the process more efficient will be brought to light and discussed.

This study adopts a phenomenological approach in order to understand and analyse the experiences and opinions of first and second year undergraduate German students about grammar learning and grammar teaching in distance education. The data collection is done through convenience sampling and 22 students participated in the survey. The data collected in this study will be analysed using descriptive analysis.

The results of this study show that most students already have some experience of distance learning. Students' technical skills and knowledge are usually good. Problems caused by technology or concentration difficulties were expressed by some students. Negative views about learning grammar at a distance predominate. Low participation, lack of interaction, learning difficulties at home and inadequate communication are some of the problems mentioned. However, advantages such as flexibility and the possibility of repeating lectures were also reported. The teaching staff and course materials are mentioned positively by most participants, although some report negative opinions. Students point out the need for practical digital learning materials and environments. They make some suggestions for improving grammar learning at a distance, such as increasing participation and motivation, adapting the course material and integrating tasks.

A complex structure and many exceptions in German grammar can lead to negative attitudes and reluctance to learn. This can be remedied by using different methods, techniques and materials that are tailored to the students.

EINLEITUNG

Sprache unterscheidet den Menschen von jeder anderen Spezies, aber sie ist ein kompliziertes soziales Phänomen. Die Sprache ist ein komplexes System mit vielen Regeln, deren Erlernen im Fremdsprachenunterricht als eine wichtige Basiskompetenz gilt (vgl. Brinitzer u.a. 2018: 6). Beim Lern- und Lehrprozess der Fremdsprache braucht man die eigenartige Natur der Sprache zu berücksichtigen. Dieser Tatsache nach soll sich die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts richten (Karaman 2013: 79). Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht wurde und wird heute überschätzt, indem man denkt, dass ohne sie eine Fremdsprache zu beherrschen unvorstellbar ist. Dies gegenüber wird sie ab und zu unterschätzt. Um kommunikativ-interkulturelles Lernen zu ermöglichen bräuchte man keine Grammatik (Hyun 2011: 77). Häufig wird aber Grammatik als Hilfe zum Fremdsprachenlernen angesehen. Sie soll als Mittel zur Verbesserung und Hilfe zum Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen dienen. Die Grammatik soll nicht als Zweck des Unterrichts vorgestellt werden, d. h. man soll sich im Fremdsprachenunterricht die pädagogische Grammatik vornehmen.

Die sinnvolle Vermittlung der Grammatik ist schon im Präsenzunterricht anspruchsvoll, geschweige denn im Distanzunterricht, der bis ins dritte Jahrhundert zurückgeht (Çoban 2013: 2). Uşun (2006: 11) definiert den Distanzunterricht als eine geplante und systematische Bildungstechnologianwendung, bei der Quellen und Empfänger in verschiedenen Umgebungen sind und bei der den Lerngruppen Individualität, Flexibilität und Unabhängigkeit ermöglicht wird. Dabei werden während des Lehr- und Lernprozesses schriftliche Druckmittel sowie audiovisuelle Technologien verwendet.

Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht

In der heutigen Welt, in der eine Fremdsprache zu beherrschen sehr wichtig ist, wird auch der Fremdsprachenunterricht viel zur Debatte gelegt und es wurden und werden zahlreiche Studien auf diesem Gebiet durchgeführt und es werden immer noch welche geschrieben werden. Viele dieser zahlreichen Studien untersuchen die Stellung bzw. die Bedeutung der Grammatik im Fremdsprachenlernprozess, denn die Vermittlung der Regularitäten des Zielsprachsystems ist ein wichtiger Bestandteil im Fremdsprachenunterricht (Genç / Ünver 2006: 45). Nach Hyun (2011: 77) erlebt die Rolle der Grammatik beim Erlernen einer Fremdsprache im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts unterschiedliche Bewertungen. Lange Zeit herrscht die Meinung, dass das Erlernen einer Fremdsprache ohne die Grammatik unvorstellbar ist. Zurzeit erfährt der Fremdsprachenunterricht aber einen „interkulturellen Boom“ (Hyun 2011: 77), infolgedessen die Grammatik um des kommunikativen und interkulturellen Lernens Willen vernachlässigt wird. Aber bevor das Thema Grammatik im Fremdsprachenunterricht etwas näher diskutiert wird, ist es sinnvoll Grammatik als Begriff kurz zu beschreiben.

Brinitzer u.a. (2018: 72) sehen die Grammatik als die „Philosophie der Sprache“. Nach ihnen ist sie viel mehr als nur Morphologie oder Syntax. Sie kann uns das Denken und Ideensystem einer Gruppe, die eine Sprache spricht, zugänglich machen. Heyd (1991: 163) unterscheidet zwischen der Grammatik in der Linguistik und der im Fremdsprachenunterricht. Linguistisch soll man das Regelsystem, das eine Sprachgemeinschaft gebraucht, verstehen. Es bietet den Angehörigen dieser Sprachgemeinschaft die Möglichkeit, sich miteinander zu verständigen. Man soll unter dieser Grammatik auch die wissenschaftliche Beschreibung dieses Regelapparates verstehen. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts umfasst die Grammatik den Lehr- und Lernstoff, den der Schüler beherrschen muss, um richtige Sätze zu bilden, zu verstehen und miteinander zu verknüpfen.

Der Grammatikunterricht, der auf kommunikativer Kompetenz basiert, sollte nach Göçer (2015: 234f.) mit einem Zweck und einer Funktion erlernt werden, die dem effektiven Einsatz von Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibfertigkeiten dienen, und nicht als abstrakte Sprachübungen, die von den Zielfertigkeiten des Lern- und Lehrprozesses losgelöst sind. In diesem Kontext kommt der Begriff „didaktische Grammatik“ vor, womit man sich seit Mitte der 70er Jahre in der Forschung auseinandersetzt (vgl. Hyun 2011: 81) und die als synonym für „pädagogische Grammatik“ oder „Lerner Grammatik“ verwendet wird. Lernerorientiert schlagen Krashen und Terrel (1988: 176) für den Erwerb der Grammatik im Zweitsprachenunterricht eine Art horizontales Erwerbsschema vor, bei dem die Schülerinnen und Schüler verschiedene Teile von Regeln zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichem Tempo beginnen und abschließen, denn dieser Grammatikunterricht soll letztendlich dem kommunikativen Aspekt so weit wie möglich Rechnung tragen (Helbig / Buscha 2001: 17).

Pädagogische Grammatik zielt eine Darstellung, die zuerst die Kenntnisse, Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lerner in Acht nimmt. Die Regeln werden dementsprechend ausgewählt und beschrieben. Sie soll beim Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen in der fremden Sprache Hilfe leisten, d. h. sie dient als Mittel, aber nicht als Zweck des Unterrichts. Didaktische Grammatik erklärt nicht wie die linguistische Grammatik immer vollständige Systeme, sondern nur diejenigen Teile einer Regel oder eines Systems herausfiltern und beschreiben, die für den bestimmten Verwendungszweck relevant sind. Diese Grammatik macht bei der Darstellung der Regeln und Strukturen von außerlinguistischen Mitteln Gebrauch, z. B. von Bildern (Funk / König 1991: 13).

Die Einführung der grammatischen Erscheinungen in der Grammatikvermittlung ist ein anderer wichtiger Teil. Brinitzer u.a. (2018: 76) deuten auf einige Punkte hin, an die ein Lehrer sich halten soll. Eine effektive Grammatikeinführung geschieht unabhängig vom Lehrbuch, schließt sich an Bekanntes an und ist sowohl interaktiv, als auch multisensorisch. Es spielt eine wichtige Rolle, dass sie die Schüler zur Hypothesenbildung anregt und sie dazu anleitet, die Regeln selbst zu finden (induktive Vorgehensweise). Die Frage der Progression in Grammatikvermittlung wird auch oft gestellt. Wonach richtet sich die richtige Abfolge der Themen? Wann etwas eingeführt wird, bestimmt zum einen die Häufigkeit des Gebrauchs und zum anderen die

Komplexität (Brinitzer u.a. 2018: 80). Was bei der Verwendung häufiger vorkommt, ist wichtiger und soll deswegen früher gelernt werden. Komplexe Themen sollen je nach dem Bedarf der Lernenden möglichst „häppchenweise“ dargestellt werden.

Im deutschen Grammatikunterricht, der mit dem traditionellen Unterrichtsansatz durchgeführt wird, konzentriert sich der Beurteilungs- und Bewertungsprozess darauf, ob die Schüler die formalen Aspekte der Grammatik erworben haben oder nicht (Karaman 2020: 183). Es reicht aber nicht aus, eine Bewertung nur anhand der Noten vorzunehmen, die die Schüler in Prüfungen erhalten. Stattdessen ist es angemessener, die Leistungsmessung mit alternativen Bewertungstechniken durchzuführen, bei denen die Schüler ihre Produkte offenlegen können, die sie durch den Einsatz von mehr als einer mentalen Prozessfähigkeit im Lernprozess erstellen. Auf diese Weise funktioniert nicht nur ein zuverlässiger Bewertungsprozess. Es kann auch ein größerer Beitrag zum Unterrichtsprozess geleistet werden (Karaman 2020: 190).

Die Vermittlung der Grammatik ist in jeder Umgebung und Form von unentbehrlicher Bedeutung im Fremdsprachenunterricht. Sie ist als Forschungsthema im Präsenzünterricht schon in unterschiedlichen Studien vorgekommen. Im Hinblick auf den Fernunterricht wurde sie aber kaum untersucht. Das hat uns zur Forschung dieses Themas motiviert. Folgendes wird der Begriff Distanz- bzw. Fernunterricht unter die Lupe genommen.

Konzeptioneller Rahmen des Fernunterrichts

Der technische Fortschritt in den letzten Jahrzehnten beeinflusst die gesellschaftliche Bedeutung der Medien unumgänglich. Heutzutage können besonders die digitalen Medien von den meisten Berufen nicht mehr getrennt vorgestellt werden. Die Art und Weise ihrer Verwendung übt einen Einfluss auf die Kommunikation, die Kultur und auch auf andere gesellschaftliche Bereiche. Das Schulleben gehört auch dazu (Schmitt / Pietzner 2022: 188). Geschichtlich betrachtet lassen sich die Wurzeln des Fernunterrichts bis ins dritte Jahrhundert oder sogar in frühere Zeiten zurückverfolgen, obwohl der genaue Zeitpunkt des Beginns des Fernunterrichts nicht genau bekannt ist. Konkreten Quellen zufolge wird von dem Fernunterricht erstmals am 20. März 1728 mit der Ankündigung in der Boston-Zeitung gesprochen, dass „Steno Lessons“ gegeben werden würden. 1833 erwähnt eine Anzeige in Schweden ein Bildungsprogramm, das offensichtlich per Brief organisiert werden soll (Çoban 2013: 2). In England erteilt Isaac Pitman 1840 Bibelunterricht durch Fernunterricht per Brief. In Deutschland, einem der Pionierländer des Fernunterrichts, gibt es bis heute Fernstudieneinrichtungen wie das „Schulfernsehen“, die „Fernuniversität“ und das „Deutsche Institut für Fernstudien“, deren Grundlagen in den 1850er Jahren gelegt wurden. In Frankreich entstehen die ersten Taten in diesem Zusammenhang 1907. Im Jahr 1939 wird offiziell ein Zentrum für Fernstudien eingerichtet. Im Einklang mit diesen Entwicklungen haben die Anwendungen des Fernunterrichts seit den 1970er Jahren in der ganzen Welt an Dynamik gewonnen, zunächst über Satelliten und dann mit der sich entwickelnden Technologie über Kabel (vgl. Arslan Çavuşoğlu / Tepebaşılı 2022: 121).

In der Türkei tritt dieser Prozess erstmals 1924 mit dem Bericht von J. Dewey zur Lehrerausbildung auf. Die konzeptionelle Existenz des Fernunterrichts wird aber erst 1927 festgelegt. Obwohl der Fernunterricht in der Türkei erst in den späten 1960er Jahren über den konzeptionellen Rahmen hinausgeht, nehmen die diesbezüglichen Initiativen in den 1970er Jahren zu, und die ersten Schritte werden im Rahmen von Fernunterrichtsstudien auf der Sekundarschulebene unternommen (Serçemeli / Kurnaz 2020: 41). Nach 1980 übertragen sich diese Praktiken mit der Gründung der Fakultät für offene Bildung der Anadolu-Universität auf die Hochschulbildung. Mit den Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien seit Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre vermehren sich die durch Fernunterricht gebotenen Bildungsmöglichkeiten. Der Fernunterricht ist in der Türkei zu einem Teil des Bildungswesens geworden, wobei die Zahl der Studenten Millionen erreicht (Bozkurt 2017: 86). Nach der Anadolu-Universität setzen auch die Atatürk- und Istanbul-Universitäten in den letzten Jahren ihre Aktivitäten im Bereich der offenen und Fernlehre fort (Gürer u.a. 2016: 52).

Trotz aller oben genannten Entwicklungen im Zusammenhang mit dem Fernunterricht dauert es bis zur Covid 19-Pandemie, bis alle Länder der Welt sich so intensiv wie nie zuvor mit dem Fernunterricht befassen müssen. Der Ausbruch der Covid Pandemie hat weltweit zu einer neuen Ära in der allgemeinen und beruflichen Bildung geführt. Der Fernunterricht, der bereits in früheren Zeiten existiert, aber nicht so häufig genutzt wird, ist durch die Pandemie zu einer zwingenden Notwendigkeit geworden. Alle Länder mussten den Präsenzunterricht aussetzen und auf Fernunterricht umsteigen. Da der Übergang zum virtuellen Unterricht kein im Voraus geplanter Prozess ist, ist es fast keinem Land gelungen, einige der Probleme zu vermeiden, die dieser ungeplante Prozess mit sich bringt. Jena (2020: 77ff.) geht in seinem Artikel auf verschiedene Auswirkungen von Covid-19 auf die Hochschulbildung in Indien ein und stellt fest, dass die Hochschuleinrichtungen in Indien versuchen, die Qualität der Hochschulbildung aufrechtzuerhalten und dass die Hochschuleinrichtungen positiv auf Covid-19 reagiert haben. Es gibt jedoch Studien, die zeigen, dass in vielen Ländern aufgrund verschiedener Faktoren unterschiedliche Probleme beim Übergang zum Fernunterricht während des Pandemieprozesses auftreten und nach dem Lockdown zu ergänzende Kompetenzen vorkommen (Toquero 2020; Aristovnik u.a. 2020; Helbig 2021 und Lewalter u.a. 2023). Manche Studien heben die Meinung hervor, dass der Einsatz des Computers im Schulleben unumstritten effizienter ist, wenn er nur als Ergänzung oder Unterstützung und nicht als Äquivalent für den traditionellen Unterricht eingesetzt wird (vgl. Schmitt / Pietzner 2022: 189).

Der digital gestützte Distanzunterricht wird auch in der Türkei mit der Pandemie Covid 19 intensiv genutzt. Bis dahin erweisen sich die Praktiken und die Studien in diesem Bereich eher als selten gemacht im Vergleich zu der Zeit während und nach der Pandemie. Das Bildungssystem mit all seinen Akteuren war in der Türkei wie in anderen Ländern auf diesen plötzlichen und umfangreichen Nutzungsbedarf wenig vorbereitet (Middendorf 2020: 1). Die Covid-19 Pandemie rückt die Bedeutung von Fern- und Online-Bildung in den Vordergrund, während sie vielleicht zuvor

vernachlässigt oder als alternative Ansatzweise nur in normalen Zeiten betrachtet wird. In der Türkei wird Fern- und Online-Bildung erstmals während der Covid-19 Pandemie aktiv in Anspruch genommen und zwar in allen Bildungsstufen (Can 2020: 27). Nach der Pandemie kehrt man zum großen Teil zum Präsenzunterricht zurück, aber mit den Erdbeben vom 6. Februar wird der Fernunterricht im Hochschulbereich wieder aufgenommen.

Der Übergang vom Präsenzunterricht zum Distanzunterricht hat natürlich eine große Wirkung auf die Bildungsqualität ausgeübt. Alle Bildungsfächer sind mehr oder minder davon beeinflusst. Da das Erlernen einer Fremdsprache eine der Disziplinen ist, in denen wechselseitige Interaktion am häufigsten vorkommt, tragen solche Studien eine besondere Bedeutung, die sich mit den Einflüssen, Folgen oder mit der Rolle der Fernbildung in den erwähnten Zeiten auseinandersetzen. Es gibt unterschiedliche fachspezifische Studien bezüglich Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Çakır (2017: 131, 147) versucht in seinem Artikel Modelle vorzustellen, die der schnell voranschreitenden Technologie entsprechend es ermöglichen, Deutsch als Fremdsprache durch Fernunterricht zu erlernen. Er ermittelt zusammenfassend, dass sich das Fernstudium in der Welt und auch in der Türkei sehr schnell entwickelt und viele verschiedene Fernlernprojekte in die Tat umgesetzt werden.

Boeckmann u.a. (2020: 4, 43) führen eine Untersuchung zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache durch. In diesem Rahmen analysieren sie Videoaufnahmen von ca. 20 Online-Unterrichtseinheiten, die im Rahmen des Unterrichtsprojekts „Digi.DaZ & Digi.MU“ stattfinden. Um die Videoanalyse zu ergänzen führen sie auch narrative Interviews. Sie versuchen auf die Frage eine Antwort zu finden, ob und wie sich ein Onlineunterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) unter den gegebenen Umständen effektiv und den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend vollziehen lässt und ob dabei auch ein digitaler Mehrwert erreicht werden kann. Ihre Forschungsergebnisse legen solche Probleme vor, wie fehlende/unzureichende/nicht funktionierende Infrastruktur und Unterstützung, unzureichende Kommunikation mit Onlinelehrende – Schule – DaZ-/Klassenlehrerin, vielschichtige Heterogenität und technische Probleme. Sie stellen fest, dass für einen funktionierenden Online-(DaZ)Unterricht sprachendidaktische Kompetenzen und Sprachbewusstheit der Onlinelehrenden unentbehrlich sind.

Buzpinar und Tosun (2021: 116) untersuchen die Ansichten der StudentInnen der Germanistik, die während der Pandemiezeit Grundkurse im Fernstudium belegen mussten, über den Fernunterricht. Gemäß den Ergebnissen der Studie haben sich die StudentInnen leicht an die neue Situation angepasst und hielten weiterhin daran fest, obwohl der Fernunterricht zunächst als Notwendigkeit entstand. Sie stellen keine Kritik seitens der StudentInnen bezüglich ihrer Teilnahme am Fernunterricht fest.

Arslan Çavuşoğlu und Tepebaşılı (2022: 120) forschen in ihrer Studie die Zufriedenheitswahrnehmung angehender Deutschlehrer in der Fernunterrichtsumgebung. Die Untersuchung ergibt, dass die StudentInnen das

Fernunterrichtssystem nicht besonders gut angenommen haben. Nach den Ergebnissen denken sie, dass Videoaufzeichnungen für den Fernunterricht in Deutsch flexible Lernmöglichkeiten und Zeiteinsparungen bieten. Es wurden jedoch Schwierigkeiten wie fehlender Internetzugang, technische Probleme und soziale Isolation festgestellt.

Die Anzahl der Untersuchungen, die sich mit dem Fach DaF oder DaZ im Fernunterricht befassen, ist offensichtlich sehr gering, was den Bedarf an solchen Arbeiten hervorhebt. Darüber hinaus wurde keine Studie gefunden, die sich speziell mit dem Grammatiklernen im virtuellen Unterricht auseinandersetzt. Das hat die Idee der vorliegenden Arbeit hervorgebracht. In dieser Studie wird das Grammatiklernen im Fernunterricht anhand der Meinungen der StudentInnen analysiert.

METHODE

Wenn man die Studien über den Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht recherchiert, findet man verschiedene Arbeiten, die sie aus unterschiedlichen Aspekten untersuchen. Es gab auch schon unterschiedliche Untersuchungen über Fernunterricht, aber deren Anzahl ist besonders mit dem Ausbruch der Covid-19-Pandemie bemerkenswert gestiegen. Jedoch fehlt es an solchen Studien, die sich mit dem Grammatiklernen im Distanzunterricht befassen.

Die vorliegende Studie nimmt sich die qualitative Forschungsmethode vor. Einfach beschrieben wird der Sammelbegriff „qualitative Forschung“ verwendet, um Ansätze zur Forschung zu bezeichnen, die auf nichtquantitativen (oder nichtstatistischen) Methoden der Datensammlung und -analyse beruhen (vgl. Klenke 2016: 6). Qualitative Forschung ist eine Methode, die sich vielmehr mit der Untersuchung, Interpretation und dem Verständnis der Wesensart eines Problems beschäftigt (Creswell 2009: 4).

Forschungsdesign

In dieser Untersuchung ist das Muster der Phänomenologie benutzt, um die Erfahrungen bzw. Meinungen von DeutschlehramtsstudentInnen, die im ersten und zweiten Jahrgang ihres Studiums sind, über das Grammatiklernen und Grammatikunterricht im Fernunterricht zu verstehen und zu analysieren.

In einem Muster der Phänomenologie können die Fälle, Ereignisse, Erfahrungen, Wahrnehmungen oder Konzepte sein, die den Menschen nicht völlig fremd sind. Phänomenologische Forschung konzentriert sich auf tieferes Verständnis, wie Menschen dieses Phänomen wahrnehmen, was sie sich darüber fühlen oder wie sie es interpretieren (Patton 2015: 190; Akdemir 2023: 18).

Ziel der Forschung

Diese Studie zielt darauf ab, die Erfahrungen und Meinungen der StudentInnen des Lehramts Deutsch über das Grammatiklernen und Grammatikunterricht im Fernunterricht hervorzubringen und zu analysieren. In diesem Rahmen versucht diese Studie folgende Fragen zu beantworten;

1. Wie schätzen sich die StudentInnen selbst in Bezug auf ihre technischen Möglichkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen beim Erlernen der Grammatik im Fernunterricht ein?
2. Welche fachspezifischen Vor- und Nachteile haben die StudentInnen im Fernunterricht erfahren?
3. Was denken die StudentInnen über die Lehrkraft des Grammatikunterrichts im Fernunterricht?
4. Was denken die StudentInnen über das Unterrichtsmaterial des Grammatikunterrichts im Fernunterricht?
5. Welche Vorschläge machen die StudentInnen für einen effizienteren Grammatikkurs im Fernunterricht?

Datenerhebung

Die Stichprobe der vorliegenden Studie besteht aus 22 StudentInnen des Lehramts Deutsch, die in ihrem ersten oder zweiten Studienjahr waren und an einer staatlichen Universität in Zentralanatolien immatrikuliert sind. Der Grund, warum diese StudentInnen gewählt wurden, ist, dass sie das Seminar „Deutsche Grammatik“ im Fernunterricht im Sommersemester des Studienjahres 2022-2023 besuchten. In diesem Semester wurde der Fernunterricht aufgrund der Erdbeben vom 6. Februar wieder aufgenommen. Mit Hilfe von Zufallsstichproben (Yıldırım / Şimşek 2008: 113) nahmen 22 StudentInnen an dem Fragebogen teil. Bei dieser Art der Stichprobenziehung erfolgt die Auswahl aus leicht zugänglichen und geeigneten Einheiten aufgrund von Einschränkungen in Bezug auf Zeit, Geld oder Arbeitskraft, d. h. der/ die ForscherInnen kann Personen oder Gruppen bevorzugen, die er/sie leicht erreichen kann (Sönmez / Alacapınar 2014: 142).

In dieser Studie sind die Daten durch einen Fragebogen erhoben, der insgesamt sechs Fragen enthält, von denen eine geschlossen und fünf offen formuliert sind. In qualitativen Studien sollten nach Patton (Patton 2015: 655) die Fragen vielmehr wirklich offen gestellt werden, damit die Menschen ihre Meinungen mit eigenen Worten fassen können. Diese offenen Antworten sind das „Herzstück“ der qualitativen Daten, und sie ergeben sich aus den offenen Fragen.

Für den Fragebogen wurde die Meinung eines Fachexperten eingeholt und es wurde festgestellt, dass die Fragen angemessen sind.

Um aufrichtige und klare Antworten auf die gestellten Fragen zu erhalten, wurde der Fragebogen auf Türkisch ausgearbeitet und durchgeführt. Der Grund, warum der Fragebogen nicht auf Deutsch erstellt ist, ist es vorzubeugen, dass die StudentInnen bei der Teilnahme an dem Fragebogen zögern, weil sie im Umgang mit der deutschen Sprache meistens sehr schüchtern sind. Daher wird davon ausgegangen, dass keine realistischen Daten gewonnen werden können, wenn der Fragebogen in deutscher Sprache verwendet wird.

Für die Durchführung dieser Studie wurde der Ethikkommission für Sozial- und Geisteswissenschaften der Necmettin-Erbakan-Universität ein Antrag gestellt. Die Studie wurde mit dem Antragsnummer 16113 am 13.10.2023 und dem Beschlussnummer 2023/440 genehmigt.

Datenanalyse

Die im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten werden mittels einer deskriptiven Analyse untersucht. Nach Yıldırım und Şimşek (2008: 224) werden in der deskriptiven Analyse häufig direkte Zitate verwendet, um die Ansichten in bemerkenswerter Weise wiederzugeben. Das Ziel dieser Art von Analyse ist es, dem Leser die Ergebnisse in einer geordneten und interpretierten Weise zu präsentieren.

BEFUNDE

Die Daten dieser Studie sind von 22 StudentInnen erhalten, die am Fragebogen teilgenommen haben. Da die Studie in deutscher Sprache verfasst wurde, wurden die Fragen des Fragebogens und die dadurch erhaltenen Daten ins Deutsche übersetzt.

Die Befunde des im Rahmen dieser Studie eingesetzten Fragebogens werden in 6 Abschnitten parallel zu den Fragen des Fragebogens dargestellt.

Teilnahme am Fernunterricht

Die StudentInnen beantworteten zuerst die Frage, ob sie bereits Erfahrungen mit dem Fernunterricht gemacht haben. Die Teilnahmesituation ist in der folgenden Abbildung wiedergegeben.

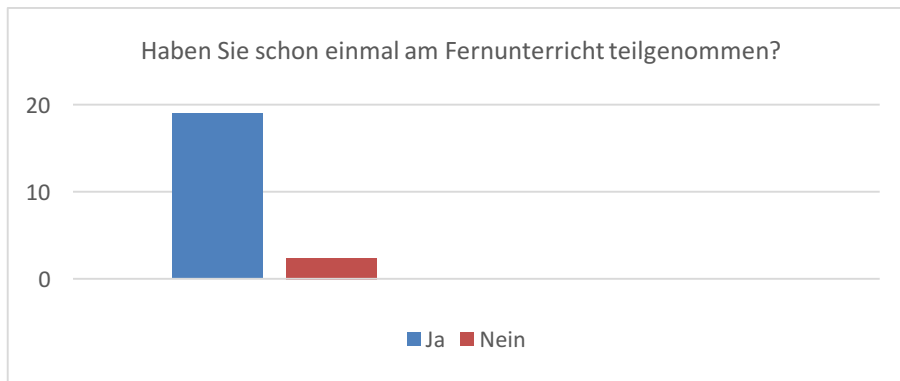


Abb.1: Teilnahme-situation am Fernunterricht

86,4% der StudentInnen, die den Fragebogen beantworteten, haben vorher den Fernunterricht erfahren, aber 13,6% der TeilnehmerInnen (TN) haben geäußert, dass sie bisher keine Erfahrung im Fernunterricht gemacht haben.

Selbstbeurteilung der StudentInnen über ihre technologischen Möglichkeiten, ihr Wissen und ihre Kompetenzen beim Erlernen der deutschen Grammatik im Fernunterricht

Die zweite Frage, auf die die TN eine Antwort geben sollten, lautet „Wie würden Sie Ihre technischen Möglichkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen beim Erlernen der deutschen Grammatik im Fernunterricht einschätzen?“. Zwei TN haben irrelevante Antworten gegeben. Einer äußerte sich, an den Seminaren nicht regelmäßig teilzunehmen.

Die Mehrheit der restlichen TN (12 TN-54,54%), bringen zum Ausdruck, dass sie relativ gute oder genügende technische Möglichkeiten haben und nötige Kenntnisse und Kompetenzen besitzen.

„Ich habe gute Möglichkeiten, aber ich denke, es ist schwierig für diejenigen, die keine Möglichkeit haben.“

„Gut.“

„Normal“

„Ich habe genügende Möglichkeiten. Ich glaube, dass ich die gewünschten Informationen korrekt gelernt habe, abgesehen von technischen Schwierigkeiten.“

„Ich habe ausreichende technologische Mittel, doch was Wissen und Kompetenzen betrifft, hätte ich nichts verstanden, wenn ich die Vorbereitungsklasse per Fernunterricht studiert hätte.“

„Ich habe keine Probleme bei der Verwendung technologischer Geräte im Fernunterricht, daher denke ich, dass ich in dieser Hinsicht gut bin. Allerdings kann es aufgrund von Internetproblemen, Geräteproblemen usw. an einigen Stellen zu Störungen kommen. In Bezug auf den Deutschunterricht habe ich abgesehen von bestimmten Lektionen keine Probleme.“

„Nicht so gut wie von Angesicht zu Angesicht, aber ideal.“

„Die Nutzung technologischer Möglichkeiten ist für mein Wissen und meine Fähigkeiten effizient, aber im Vergleich zum Präsenzunterricht war das weniger effektiv.“

„Ich habe die nötigen Medien und besitze das nötige Wissen, aber ich bin nicht so aktiv wie im Unterricht in der Online-Umgebung.“

„Ich verfüge über ausreichende technische Mittel und Kenntnisse.“

13,63% der StudentInnen (3 TN) haben negative Meinungen vermittelt:

„Obwohl mein Internet langsam ist und meine Geräte alt sind, tue ich mein Bestes.“

„Ich finde das sehr schlecht, weil wir vielleicht Freunde haben, die zu Hause kein Internet oder keinen Computer haben, und im Moment sind unsere einzige Quelle die Pdf-Dateien, die unsere Lehrer im Kurs verwenden.“

„Ich habe Konzentrationsprobleme aufgrund des kleinen Computerbildschirms.“

Fachspezifische Vor- und Nachteile des Erlernens der deutschen Grammatik im Fernunterricht

Bezüglich dieser Frage haben alle TN ihre Ansichten mitgeteilt, wobei sich 72,72% (16 TN) der StudentInnen negativ geäußert haben. Die Meinungen, die bemerkenswert sind, lauten folgendermaßen:

„Ich denke, dass es keinen großen Unterschied zwischen Grammatikunterricht per Distanzunterricht und dem per Präsenzunterricht gibt.“

„Es gibt nicht viele Vorteile, ich denke, es gibt mehr Nachteile als Vorteile, zum Beispiel ist die Beteiligung am Unterricht geringer.“

„Der Nachteil ist, dass eine aufmerksamkeitsorientierte Beteiligung nicht wie im Präsenzunterricht stattfindet.“

„Ein Nachteil des Fernunterrichts ist, dass es schwieriger ist, zu lernen, wenn man zu Hause ist und es gemütlich hat, weil es weniger Anreize gibt. Zum Beispiel spürt man in der Uni, wie der Stuhl unbequem ist, es gibt sprechende Mitschüler und man sieht den Lehrer mit seinem ganzen Körper usw. Diese Dinge regen einen an und erleichtern das Lernen.“

„Ich glaube, dass unsere Lehrer das nötige Interesse, Engagement und die erforderliche Sorgfalt zeigen. Aufgrund technischer Probleme treten jedoch manchmal Störungen während unserer Unterrichtsstunden auf. Aus diesem Grund bin ich dafür, dass der Unterricht nicht 30, sondern 40 Minuten dauert.“

„Die Tatsache, dass die StudentInnen in der Klasse nicht alle auf dem gleichen Niveau sind, kann sicherlich ein Nachteil sein.“

„Ein großer Nachteil ist der Mangel an Interaktion, der nie so sein kann wie im Präsenzunterricht.“

„Die Nachteile sind natürlich sehr groß, da der Unterricht nicht reibungslos verläuft und daher das Interesse am Unterricht abnimmt. Wir haben Kommunikationsprobleme.“

„Es gibt keinen Vorteil. Ein Nachteil für mich ist, dass ich mich aus privaten und beruflichen Gründen nicht so auf den Unterricht konzentrieren kann wie im Klassenzimmer.“

4 StudentInnen (18,18%) denken, dass das Grammatiklernen im Fernunterricht sowohl Vorteile als auch Nachteile hat. Er bietet manche Möglichkeiten wie einfaches Notieren oder wiederholendes Ansehen, aber es können technische Probleme auftreten.

„Vorteile - Einfaches Notieren am Computer möglich.“

Nachteile - Aufgrund der geringen Teilnahme am Unterricht habe ich nicht das Gefühl, dass ich lerne. Probleme beim Verstehen von Audio aufgrund von Internetproblemen. Die 90-minütige Unterrichtsdauer ohne Pause führt zu Ablenkungen und verringert die Konzentration im Unterricht.“

„Der Vorteil ist, dass ich den Stoff besser lernen kann, indem ich mir die Vorlesungsaufzeichnungen noch einmal ansehe. Der Nachteil ist, dass es manchmal zu Audio-/Videounterbrechungen kommen kann.“

„Vorteile: kostengünstig, keine Reise- und Zeitverluste. In dieser Hinsicht praktischer.“

Nachteile: Der Unterricht ist nicht effizient. Weder für den StudentInnen noch für den Lehrer.“

„Manchmal gibt es Verbindungsprobleme. Das System kann uns manchmal auswerfen. Oder die Audioübertragung ist unregelmäßig, was ein Nachteil des Fernunterrichts ist. Ein Vorteil ist jedoch, dass wir die aufgezeichneten Kurse erneut ansehen können, was wirklich großartig ist. Es ermöglicht uns, den Stoff zu wiederholen und die Stellen, die wir im Unterricht verpasst haben, erneut zu überprüfen und Notizen zu machen.“

9,09% der TeilnehmerInnen (2) reflektieren ihre positiven Meinungen folgendermaßen:

„Es gibt keine Nachteile im Grammatikunterricht per Fernunterricht.“

„Unser erstes Thema war zum Beispiel Passivdi, ich dachte bis heute, ich kenne die Grundzüge, aber es gab so viele Ausnahmen, die ich nicht kannte ... Ich habe sie gelernt. Als Deutschlehrerin muss ich sie kennen.“

Meinungen zur Rolle der Lehrkraft beim Grammatiklernen im Fernunterricht

15 der 22 TN (68,18%) drücken ihre Ansichten in positiver Richtung aus. Sie finden, dass die Lehrkraft gut engagiert ist und das nötige Wissen und die Kompetenzen besitzt. Die markantesten Äußerungen sind:

„Ich habe überhaupt keine Probleme, wir haben einen sehr guten Unterricht.“

„Die Lehrer sind gut, aber das Fernstudium ist nicht gut.“

„Ich bin mir bewusst, dass unsere Lehrer ihr Bestes tun und sogar mehr, um uns zu unterstützen.“

„Der Unterricht ist klar und gut gestaltet.“

„Der Unterricht mit dem Lehrer verläuft sehr produktiv. Sein Engagement und Einsatz, jeden Studenten am Unterricht teilnehmen zu lassen, freut mich. Ich versuche mein Bestes zu geben, um interaktiven Unterricht zu unterstützen und teilzunehmen.“

„Die Lehrkraft ist sehr nett und verständnisvoll, versucht immer, unsere Probleme zu lösen und Lösungen anzubieten, indem er uns zuhört. Die Unproduktivität des Unterrichts liegt nicht an ihm, sondern an anderen Faktoren in der Lernumgebung.“

„Der Unterricht des Lehrers ist wirklich so effektiv... Er gibt sein Bestes, um uns etwas beizubringen... Er fordert uns ständig auf, Fragen zu stellen, und kümmert sich sehr um uns. Wenn ich sehe, wie sehr er sich um uns bemüht, denke ich bei mir: Arbeite hart, um etwas zu lernen, solange du einen Lehrer hast, der sich so für dich einsetzt, damit seine Bemühungen nicht umsonst sind.“

Es gibt 3 StudentInnen (13,63%), die die neutralen Meinungen vermitteln, oder meinen, dass die Lehrkraft sich verbessern soll.

„Könnte besser sein.“

„Ich habe keine Meinung dazu.“

„Ich verstehe die Themen klar, aber weil sich der Unterricht nur auf das Lehrbuch stützt, bleiben die Beispiele zur Veranschaulichung oft unzureichend.“

18,14% der TN (4) denken, dass die Lehrkraft das Erlernen der Grammatik im Fernunterricht nicht ausreichend unterstützt.

„Viele Dozenten versuchen den Unterricht zu führen, ohne die Anwendung, in der wir unterrichtet werden, vollständig zu verstehen, und sie haben nicht genug Kenntnisse über den Computergebrauch, was sich negativ auf den Unterricht auswirkt.“

„Der Grammatikunterricht ist absolut unverständlich. Das voreingenommene Verhalten des Dozenten, die Tatsache, dass er den Kurs mit den Leuten führt, die er will, dass er im Kurs die falschen Informationen vermittelt und darauf besteht, dass er den Kurs länger als nötig verlängert, dass er die Studenten dazu bringt, der Vorlesung nach einer bestimmten Zeit nicht mehr zuzuhören, und dass die im Kurs behandelten Themen und die Prüfung nicht zusammenpassen, verursachen große Probleme.“

„Wenn ständig Fragen zu einem Thema gestellt werden, das ich nicht kenne, vermischen sich richtige und falsche Informationen, und ich fühle mich verwirrt und verstehe nicht.“

Meinungen über das Kursmaterial zum Erlernen der deutschen Grammatik im Fernunterricht

21 der 22 TN haben die Frage zum Kursmaterial zum Erlernen der deutschen Grammatik im Fernunterricht beantwortet. Einer der StudentInnen antwortete überhaupt nicht und ein anderer gab irrelevante Antwort.

Es wurden 61,90% (13 TN) positive Meinungen zum Ausdruck gebracht, wobei die Ansicht auffällt, dass das Unterrichtsmaterial lehrreich ist und den Erwartungen entspricht. Die bemerkenswerten Antworten können wie folgt gelistet werden:

„Die Weitergabe von PDFs an Studenten ist äußerst nützlich, da uns die Materialien, die für den Unterricht erforderlich sind, von den Lehrern zur Verfügung gestellt werden und wir davon profitieren können.“

„Wir verfügen über umfangreiche und lehrreiche Materialien.“

„Die Erklärungen und Aktivitäten des Materials sind gut.“

„Pdf-Dateien sind sehr klar und ausführlich, und es gibt auch reichlich Beispiele. Darüber hinaus unterstützt der Lehrer dies zusätzlich mit eigenen Beispielen, die er verfasst hat.“

Das Unterrichtsmaterial entspricht 33,33% (7 TN) nicht den Erwartungen der StudentInnen. Sie finden es nicht aktuell, nicht ausreichend oder nicht interessant genug. Einige davon sind:

„Das Kursmaterial ist für mich nicht interessant genug.“

„Viele der Lehrmaterialien sind nicht auf einem Niveau, das die Kompetenzen dieser Kurse verbessern wird. Ich sage nicht, dass sie einfach sind. Allerdings glaube ich nicht, dass sie uns oft beibringen, wie man Dinge wie Lesen, Schreiben und Sprechen macht. Ich glaube nicht, dass Sprachenlernen durch Lückentextübungen erreicht werden kann.“

„Das Grammatikbuch macht keine Lust auf die Aktivitäten und weckt auch nicht die Lust zum Lernen, weil es aufgrund der zu vollen Seiten sehr langweilig wird. Es wäre sinnvoller, das deutsche Grammatikbuch in einem anderen Material anzubieten.“

„Die Unterrichtsmaterialien werden über Pdf-Dateien fortgesetzt, daher tragen sie nicht wirklich viel bei.“

„Einige davon sind jetzt nostalgisch geworden! Sie könnten aktueller sein. Einige Bilder und Texte sind sehr alt.“

Ein TN (4,76%) weist sowohl auf positive als auch auf negative Aspekte des Kursmaterials hin:

„Es reicht völlig aus, das Thema zu lernen, aber es gibt immer wieder eintönige Beispiele.“

Vorschläge zur Verbesserung des Erlernens der deutschen Grammatik im Fernunterricht

Als letztes wurden die TN darum gebeten, ihre Empfehlungen zur Verbesserung des Erlernens der deutschen Grammatik im Fernunterricht zu schreiben. 20 von den 22 StudentInnen (90,90%) haben ihre Meinungen mitgeteilt.

25% der StudentInnen (5 TN), die diese Frage beantworteten, haben zum Ausdruck gebracht, dass sie Probleme im Fernunterricht erleben, aber diesbezüglich keine Vorschläge haben.

„Die Effizienz in der Online-Umgebung zu steigern ist schwierig, deshalb habe ich derzeit keine Meinung zu diesem Thema.“

4 TN (20%) meinen, dass eine Verbesserung des Erlernens der deutschen Grammatik nicht möglich ist, solange es von Online-Lernumgebung die Rede ist.

„Ich glaube nicht, dass es effizient sein wird, solange es keine Präsenzlehre gibt.“

„Leider ist es sehr schwierig, eine Leistung zu erbringen, wenn man es nicht von Angesicht zu Angesicht macht, und ich möchte keinen Online-Abschluss machen.“

Die Mehrheit der 20 TN (55%), die auf diese Frage Antwort gaben, machen einige Vorschläge. Diejenigen, die beachtenswert sind, können folgendermaßen zusammengestellt werden:

„Durchführen von Tests“

„Es könnte eine Änderung des Materials vorgenommen werden.“

„Ich denke, dass es besser ist, die meisten Gespräche auf Deutsch zu führen und die unbekanntenen Wörter nicht direkt ins Türkische zu übersetzen, sondern stattdessen visuelle Materialien zu verwenden, um das Wort sowohl visuell als auch auditiv zu definieren, was die Nachhaltigkeit des Wortes besser gewährleistet. Das wichtigste Problem ist meiner Meinung nach folgendes: Bis zum Studium haben wir Fächer wie Geschichte, Türkisch und Englisch studiert. Ich denke, dass die Nebenfächer an der Universität überflüssig sind und Zeitverschwendung darstellen. Anstatt dieser Fächer wäre es im Interesse der Studenten, die Anzahl der Stunden im Deutschunterricht zu erhöhen.“

„Ich glaube, dass die Aufgaben, die als Word-Dateien bereitgestellt werden, besser für uns sind und uns weiterentwickeln. Die Ergänzung des Unterrichts durch Aufgaben und die Integration der gegebenen Aufgaben in die Klausuren würde uns motivieren und sowohl unsere Entwicklung als auch unser Glück fördern.“

„Die Beteiligung aller StudentInnen im Unterricht.“

„Indem man die Motivation der StudentInnen aufrechterhält.“

„Ich denke, dass der Unterricht effektiv ist, aber es gibt nicht immer aktive Beteiligung im Unterricht, und ich weiß nicht, warum das so ist. Als Lösung bin ich dafür, dass die Beispiele im Unterricht im Voraus gemacht und dann mitgebracht werden müssen, anstatt dass es dem Wunsch der StudentInnen überlassen wird. Es sollte als Pflichtaufgabe gegeben werden. Auf diese Weise wird klarer, wer die Aufgaben gemacht hat und wer nicht.“

SCHLUSSFOLGERUNG, DISKUSSION UND EMPFEHLUNGEN

Sprache ist ein komplexes soziales Phänomen, das den Menschen von anderen Spezies unterscheidet. Eine Sprache zu beherrschen, gelingt hauptsächlich durch die vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben), aber es gibt auch Basiskompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung dieser Fertigkeiten Hilfe leisten. Grammatik ist eine wichtige Basiskompetenz, deren Rolle im Fremdsprachenunterricht lange Zeit umstritten war. Grammatik kann als Mittel zum Zweck dienen und die vier Fertigkeiten verbessern. Die sinnvolle Vermittlung von Grammatik ist bereits im Präsenzunterricht anspruchsvoll, im Fernunterricht stellt sie eine besondere Herausforderung dar.

Die Befunde dieser Studie zeigen, dass die Mehrheit der befragten StudentInnen bereits Erfahrungen mit Fernunterricht gemacht hat. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die durch diese Studie erhobenen Daten als vertrauenswürdig angenommen werden können.

In Bezug auf ihre technologischen Möglichkeiten und Kenntnisse beim Erlernen der deutschen Grammatik im Fernunterricht sind die Meinungen unterschiedlich. Die Mehrheit der TN besitzt relativ gute oder genügende technische Möglichkeiten und die nötigen Kenntnisse und Kompetenzen. Dieses Resultat zeigt auf, dass das Hochschulsystem in großem Maße auf die plötzliche Notwendigkeit des Fernunterrichts gut reagiert hat (siehe auch Buzpınar / Tosun 2021). Einige TN haben Schwierigkeiten aufgrund von technischen Problemen oder Konzentrationsproblemen. Schmitt und Pietzner (2022: 189) stellen durch mehrere Studien fest, die während der COVID-19-

Pandemie (2020 und 2021) durchgeführt sind, dass auch in Deutschland die Schulen größtenteils auf Fernunterricht und digitales Lernen wenig vorbereitet waren. Die Studie von Boeckmann u.a. (2020: 4ff.) ergibt ähnliche Ergebnisse. Sie stellen auch solche Probleme fest, wie nicht rechtmäßig funktionierende Infrastruktur und unzureichende Unterstützung.

Ein Großteil der TeilnehmerInnen äußert negative Ansichten über den Fernunterricht, insbesondere hinsichtlich der geringen Beteiligung, des Mangels an Interaktion und der Schwierigkeiten beim Lernen in einer häuslichen Umgebung. Einige sehen jedoch auch Vorteile wie Flexibilität und die Möglichkeit, Vorlesungen wieder anzusehen. Arslan Çavuşoğlu und Tepebaşılı (2022) berichten in ihrer Studie ähnliche Ansichten von angehenden Deutschlehrern.

68,18% der TN drücken ihre Ansichten in positiver Richtung aus. Sie finden die Lehrkraft engagiert und sie teilen mit, dass sie das nötige Wissen und die Kompetenzen besitzen. Manche TN bringen ihre Meinungen über Verbesserungsbedarf insbesondere hinsichtlich der technischen Kompetenzen und der Unterrichtsgestaltung zum Ausdruck.

Die Meinungen über das Unterrichtsmaterial variieren sich. Einige StudentInnen halten es für nützlich und lehrreich, während andere es uninteressant, nicht ausreichend oder nicht aktuell finden. Die Entwicklung praxisnaher digitaler Lernmaterialien oder Lernumgebungen erweisen sich nicht nur als notwendig (Schmitt / Pietzner 2022: 189), sie können auch einen Schwung in die Lernleistung bringen. Open Educational Resources (OER) oder Programme wie Power Point und PREZI können eine Hilfe bei der Nutzung, Veränderung und Weitergabe von digitalen Lernmaterialien und bei der Entwicklung eigener einfacher Lernumgebungen leisten (vgl. Schmitt / Pietzner 2022: 190).

Darüber hinaus muss auch die Schwierigkeit der Struktur der deutschen Sprache vor Auge gehalten werden. Die deutsche Grammatik ist komplex und enthält viele Ausnahmen. Dies kann zu einer möglichen negativen Einstellung gegenüber dem Kurs und einer Abneigung gegen das Lernen führen (Twain 2014; Atli 2015; Gömleksiz / Erdem 2018; Karaman 2019 und Yücel / Yılmaz 2023). Um dies zu überwinden, sollten verschiedene und unterschiedliche Methoden, Techniken und Materialien eingesetzt werden, die für die StudentInnen geeignet sind (Karaman 2019 und Tepebaşılı 2023).

Schließlich bringen die StudentInnen verschiedene Vorschläge zur Verbesserung des Fernunterrichts zum Ausdruck. Ihrer Meinung nach leistet die Erhöhung der Beteiligung einen Beitrag zur Effizienz des Grammatikunterrichts im Fernunterricht. Von den Ergebnissen ausgehend merkt man offensichtlich, dass die StudentInnen über geringe Motivation klagen. Sie weisen ganz präzise auf ihre Erwartung über die Aufrechterhaltung der Motivation hin, was den Bedarf an relevanten Forschungen offenbart. Die Anpassung des Lehrmaterials und die Integration von Aufgaben in den Unterricht sind weitere Empfehlungen, die einen bedeutenden Schwung in den Grammatikunterricht und ins Grammatiklernen bringen können. Die

Auseinandersetzung mit diesen Vorschlägen in weiteren Studien kann zu gewinnbringenden Fortschritten führen.

Literaturverzeichnis

Akdemir, Sultan (2023): Covid-19 Pandemi Sürecinde İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin ‘Okul’ Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2832010>

Aristovnik, Aleksander u.a. (2020): Impacts of the COVID 19 pandemic on life of higher education students. *A Global Perspective, Sustainability*, 12(20), 1-34. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/20/8438>

Arslan Çavuşoğlu, Ayşe / Tepebasili, Fatih (2022): Almanca öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 119-140.

Atli, Mehmet Halit (2015): Almanca Çoğul Eklerin Edinimi Semai Midir? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 38-48.

Boeckmann, Klaus-Börge u.a. (2020): "Dann drückst du auf OK...". *Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache*. Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=20303

Bozkurt, Aras (2017): Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 3(2), 85-124.

Brinitzer, Michaela u.a. (2018): *DaF Unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett Verlag.

Buzpınar, Vildan / Tosun, Muharrem (2021): Üniversitelerde Pandemi Döneminde Verilen Uzaktan Eğitimin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Sakarya Üniversitesi Alman Dili Ve Edebiyatı Örneği). *Pesa International Journal Of Social Studies*, 7(2), 116-125.

Çakır, Mustafa (2017): Deutsch als Fremdsprache durch Fernunterricht in der Türkei. *Diyalog*, 1, 131-150. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/329040>

Can, Ertuğ (2020): Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları. Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 6(2), 11-53. <http://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354>

Çoban, Serhat (2013): Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi. *XVII. Internet in der Türkei Konferenz*, Tagungsbuch, 30.

Creswell, John W. (2009): *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd ed.): Los Angeles: Sage Publications.

Funk, Hermann / König, Michael (1991): *Grammatik Lehren und Lernen. Fernstudieneinheit 1*. München: Langenscheidt.

Genç, Ayten / Ünver, Şerife (2006): Grammatik Vermittlung im Wandel der Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 45-54.

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. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/22.gocer.pdf>

- Gömlüksiz, Mehmet Nuri / Erdem, Şule** (2018): Lise Öğrencilerinin Almanca Dersine İlişkin Metaforik Algıları. *International Journal of Language Academy*, 6(5), 635-646. <https://ijla.net/DergiTamDetay.aspx?ID=4072>
- Gürer, Melih Derya u.a.** (2016): Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (1), 47-78.
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim** (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt Verlag.
- Helbig, Marcel** (2021): Als hätte es Corona nicht gegeben: Bildungspolitische Reaktionen auf Schulschließung und Distanzunterricht. *WZ Brief Bildung*, No. 43, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Berlin. https://bibliothek.wzb.eu/wzbrief-bildung/WZBriefBildung432021_helbig.pdf
- Heyd, Gertrude** (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag.
- Hyun, Hee** (2011): Didaktische grammatik. *Foreign Language Education Research*, 14, 77-100. https://space.snu.ac.kr/bitstream/10371/95892/1/Didaktische_Grammatik.pdf
- Jena, Pravat Kumar** (2020): Impact of Covid-19 on higher education in India. *International Journal of Advanced Education and Research*, 5(3), 77-81. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3691541
- Karaman, Fatma** (2013): Die Relation zwischen Form und Funktion bei der Grammatikvermittlung. *Diyalog*, 2, 78-86.
- Karaman, Fatma** (2019): Metaphorical Perceptions of German Language Prospective Teacher about German Grammar. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(2), 1269-1298. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/838735>
- Karaman, Fatma** (2020): Almanca Dilbilgisi Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 8(1), 176-193. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diyalog/issue/55361/759436>
- Klenke, Karin** (2016): Philosophical Foundations: Qualitative Research as Paradigm. In: *Qualitative Research in the Study of Leadership*, pp. 3-29. United Kingdom: Emerald Group Publishing. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/978-1-78560-651-920152002/full/html>
- Krashen, Stephen D. / Terrel, Tracy D.** (1988): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall Ltd.
- Lewalter, Doris u.a.** (2023): Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. In: *PISA 2022 - Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster / New York: Waxmann.
- Middendorf, William** (2020): Auf dem Weg zu einem digital gestützten Lernen – Hindernisse und Überlegungen zu ihrer Überwindung., 7 S. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20693/pdf/Middendorf_2020_Auf_dem_Weg_zu_einem.pdf
- Patton, Michael Quinn** (2015): *Qualitative evaluation methods. Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice* (4th edition). Los Angeles: Sage Publications.
- Schmitt, Mark Tilo / Pietzner, Verena** (2022): Einsatz einer Online-Lernumgebung im Präsenz- und Distanzunterricht – Vergleich von System Usability und Meinung zum Unterricht. *Chemkon*, 29 (S1), 188 – 192. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ckon.202100084>
- Serçemeli, Murat / Kurnaz, Ersin** (2020): Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1164104>

Sönmez, Veysel / Alacapınar, Füsün Gülderen (2014): *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tepebaşılı, Fatih (2023): Almancada Örüntü İlişkileri ve Görselleştirilmesi. Bir Uygulama Önerisi. In: *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış VII*, (Edt.) Hasan YILMAZ - Erdinç YÜCEL - Mustafa Serkan Öztürk, 5-20. Konya: Çizgi Yayınevi.

Toquero, Cathy Mae (2020): Challenges and opportunities for higher education amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Pedagogical Research*, 5(4). <https://www.pedagogicalresearch.com/download/challenges-and-opportunities-for-higher-education-amid-the-covid-19-pandemic-the-philippine-context-7947.pdf>



Twain, Mark (2014): Ürkütücü bir dil, Almanca, (çev. Mehmet Halit Atlı). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 19 - 29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157376>


Uşun, Salih (2006): *Uzaktan Eğitim*. İstanbul: Nobel Yayınevi.

Yıldırım, Ali / Şimşek, Hasan (2008): *Sosyalbilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücel, Erdinç / Yılmaz, Hasan (2023): Die deutsche Grammatik: Eine Herausforderung für den türkischen DaF-Lerner. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 164-173. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3394747>

Kulturspezifika in literarischer Übersetzung am Beispiel der deutschen Übersetzung von Julijana Matanovićs Roman *Zašto sam vam lagala*

Sanja Cimer Karaica , Osijek (Kroatien) – Terezija Markovinović , Osijek (Kroatien)

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1499794>



Abstract (Deutsch)

Der folgende Beitrag analysiert kulturspezifische Begriffe und Übersetzungsstrategien in den ersten drei Kapiteln des kroatischen Romans *Zašto sam vam lagala* (1997) von Julijana Matanović und seiner Übersetzung ins Deutsche (2000) von Barbara Antkowiak. Das Ziel des Beitrags ist es, die folgenden Fragen zu beantworten: (1) Welche Typen von kulturspezifischen Begriffen sind im Roman vorhanden und wird ihr kulturspezifischer Charakter in der Übersetzung bewahrt, (2) welche Strategien werden bei der Übersetzung kulturspezifischer Begriffe verwendet, (3) ausgehend von den eingesetzten Strategien, welcher allgemeine Übersetzungsansatz ist erkennbar. Für die Klassifikation der kulturspezifischen Begriffe und Strategien werden die Kategorisierung von Newmark (2010) und Newmark (1988) verwendet. Die meisten Beispiele gehören in die Kategorien Persönliches Leben, Ökologie und Soziales Leben. Die meisten Beispiele, die den kulturspezifischen Aspekt der ursprünglichen Begriffe bewahren, gehören zu der Kategorie Ökologie und enthalten Eigennamen (von Orten, Regionen oder Bergen) oder ihre possessive Form. Am häufigsten vorkommende Strategietypen sind *Couplet* (30), *Transference* (14) und *Functional equivalent* (13). Da die Strategie *Couplet* zwei oder mehr Übersetzungsstrategien kombiniert, wurde sie zusätzlich getrennt analysiert und die Resultate zeigen, dass in den meisten Beispielen *Transference* mit einer anderen Strategie oder einer direkten informativen Übersetzung kombiniert wird. Das zeigt, dass der kulturspezifische Aspekt der Begriffe in den meisten *Couplets* beibehalten wurde. Von insgesamt 99 kulturspezifischen Beispielen wurden 61 so übersetzt, dass ihre kulturelle Färbung im ZT erhalten bleibt.

Schlüsselwörter: Kultur, Kulturspezifika, literarische Übersetzung, Übersetzungsstrategien, Kroatisch, Deutsch.

Abstract (English)

Culture-specific items in literary translation: A case study of the German translation of *Zašto sam vam lagala* by Julijana Matanović

The following paper analyses culture-specific items and translation strategies in the first three chapters of the Croatian novel *Zašto sam vam lagala* (1997) by Julijana Matanović and its German translation (2000) by Barbara Antkowiak. The paper seeks to answer the following questions: (1) which types of culture-specific items are present in the novel and is their specificity preserved in translation, (2) which strategies

are being used to translate these items, (3) based on the strategies used, which general translation approach can be identified. The culture-specific items were classified according to Newmark (2010) and Newmark (1988). The majority of examples fall into the categories of Personal Life, Ecology, and Social Life. The majority of items which preserve the culture-specific aspect of the original expressions in the German translation belong to the category of Ecology and contain some form of proper names (places, regions or mountains) or their possessive form. The most common strategy types (according to Newmark 1988) are Couplet (30), Transference (14), and Functional Equivalent (13). Since Couplet combines two or more translation strategies it was additionally analyzed separately, the results show that in most examples Transference is used in combination with another strategy or a straightforward informative translation. This means that the culture-specific aspect of the translated expression in most Couplets is preserved. To sum up, out of 99 culture-specific examples, 61 were translated to preserve their cultural nuances in the target language, indicating the translator's priority to retain the cultural distinctiveness of the text.

Keywords: *culture, culture-specific items, literary translation, translation strategies, Croatian, German.*

EXTENDED ABSTRACT

The following paper analyses culture-specific items and translation strategies in the first three chapters of the Croatian novel “Zašto sam vam lagala” (1997) written by Julijana Matanović and its German translation (2000) by Barbara Antkowiak. The paper seeks to answer the following questions: (1) which types of culture-specific items are present in the novel and is their specificity preserved in translation, (2) which strategies are being used to translate these items, (3) based on the strategies used, which general translation approach can be identified.

In the first step, the first three chapters of the original are examined for culture-specific elements, which are then categorized into six categories according to Newmark’s classification (2010): Ecology, Social Life, Public Life, Customs and Pursuits and Personal Passions. This step proved to be more complicated than expected. Since the Croatian novel describes the youth and coming of age of the author while living in former Yugoslavia, expressions like jargonisms, archaisms, regionalisms and loan words from German are used to recreate the life and the way of speaking in the multicultural state of the time. Since most of these expressions cannot be translated into German by using a special expression which would signalize cultural specificity (which means that they have to be neutralized), they could not be included in the corpus. The corpus is therefore comprised of expressions specific for the culture of the time, not existing or not well known in the German culture, which are not regional, archaic or borrowed from the German language. 99 items were identified.

The first part of the analysis reveals that the majority of examples fall into the categories of Personal Life, Ecology, and Social Life. The majority of items which preserve the culture-specific aspect of the original expressions in the German translation belong to the category of Ecology and contain some form of proper names (places, regions or mountains) or their possessive form. In the second step, a comparative study explores how the identified culture-specific elements were translated into the target language. The identified strategies are divided into twelve categories using Newmark’s classification (1988): Transference, Cultural equivalent, Neutralisation (e.i. functional or descriptive equivalent), Literal translation, Label, Naturalisation, Componential analysis, Deletion, Couplet, Accepted standard translation, Paraphrase, Classifier. The most common strategy type used in the corpus is the Couplet (30). Since it combines two or more translation strategies it was additionally analyzed separately, the results show that in most examples Transference is used in combination with another strategy or a straightforward informative translation. This means that the culture-specific aspect of the translated expression in most Couplets is preserved (in 28 out of 30 items). Following the Couplet as the most common strategies are Transference (14), and Functional equivalent (13), strategies in opposition to one another since Transference preserves the cultural specificity and Functional equivalents neutralize it. Some items are translated using Literal translation or an already Accepted standard translation. When Deletion is used sometimes only the culture-specific item is deleted and sometimes the whole clause surrounding it. For two items a new category (“Unclassified”) had to be formed since their translation strategy could not be clearly assigned to any of Newmark’s categories. Four strategies are not present in the corpus: Paraphrase, Label, Classifier and Componential Analysis.

Comparing the cultural categories with the translation strategies does not show any clear connection: the more items a category comprises, the more different translation strategies are used. Some items remain culture-specific even if a neutralizing strategy like the Descriptive or Cultural equivalent is used because they are surrounded by other descriptive devices which are preserved in translation.

To sum up, out of 99 culture-specific examples, 61 were translated to preserve their cultural nuances in the target language, indicating the translator’s priority to retain the cultural distinctiveness of the text. This decision correlates with Newmark’s remark that in regional literary texts “cultural words are often transferred to give local colour, to attract the reader, to give a sense of intimacy between the text and the reader” (1988: 82). The original text is even more culture-specific since it contains regionalisms and jargonisms which had to be rendered in English by using neutral standard expressions. Finally, since this corpus contains only the cultural items from the first three chapters of the novel, further analysis is needed to confirm these results for the whole text.

1 Kulturspezifika

In der Literatur existieren verschiedene Begriffe für kulturspezifische Elemente und sowohl bei der Terminologie als auch bei der Begriffsbestimmung besteht keine Einigkeit. Otto Kade (1964: 94-95) verwendet den Begriff „Realien“ und meint damit sozioökonomische und kulturelle Phänomene und Institutionen, die mit einer sozialen, ökonomischen und kulturellen Struktur verbunden sind. Auch Markstein (1999: 288) verwendet den gleichen Begriff und definiert ihn „als Element des Alltags, der Geschichte, der Kultur, der Politik u. dgl. eines bestimmten Volkes, Landes, Ortes, die keine Entsprechung bei anderen Völkern, in anderen Ländern, an anderen Orten hat“. Van Camp (1988: 252 zit. nach Hennecke 2009: 41) spricht von „soziokulturellen Unterschieden“ und zählt dazu unter anderem Eigennamen, Maßeinheiten, Nahrungsmittel und Getränke, bestimmte Bräuche und Feste sowie Tabus. Hansen (1996: 63 zit. nach Hennecke 2009: 41) verwendet die Begriffe „Kulturspezifika“, „Kultureme“ und „kulturgebundene Elemente“ für „alle kulturellen und sozioökonomischen Gegebenheiten eines Sprachraums, die in einer bestimmten Situation zu einem bestimmten Verständnis und zu einem entsprechendem Verhalten veranlassen“. Newmark (1988: 94) nennt sie „cultural words“, Baker (1992: 21) spricht von „culture specific concepts“ und Aixelá (1996: 57) bezeichnet sie als „culture specific items“ (CSIs). In diesem Beitrag werden die Begriffe Kulturspezifika bzw. kulturspezifische Begriffe verwendet.

Kulturspezifika repräsentieren Konzepte und kulturelle Elemente, die ein tief verwurzelt, charakteristisches mentales Bild vermitteln und eine spezifische Realität implizieren (vgl. Mareljić 2022:15). Sie sind eng mit einer bestimmten Kultur verbunden, aber ihre Einzigartigkeit kann nicht ohne die Anwesenheit einer anderen Kultur bzw. ohne den Vergleich zweier Kulturen ausgedrückt werden (vgl. Markstein 1999: 288).

1.1 Klassifikationen der Kulturspezifika

So wie es verschiedene Begriffe für kulturspezifische Elemente gibt, so gibt es auch verschiedene Klassifikationen von ihnen, einige sind mehr und andere weniger spezifisch. Nida (1964: 91) teilt Kulturspezifika in fünf Gruppen ein: Ökologie, materielle Kultur, soziale Kultur, religiöse Kultur und sprachliche Kultur. Seiner Meinung nach treten die meisten Übersetzungsprobleme in der letzten Gruppe auf (vgl. Nida 1964: 94).

Nach Aixelá (1996: 59) werden Kulturspezifika in zwei Kategorien aufgeteilt: Eigennamen und „common expressions“. Eigennamen werden weiter in zwei Kategorien unterteilt: konventionelle Eigennamen, die wertneutral sind („conventional proper names“) und motivierte Eigennamen („loaded proper nouns“) bzw. Eigennamen, die in einer bestimmten Kultur eingebettet sind und auch bestimmte historischen oder kulturelle Assoziationen haben. „Common expressions“ bezeichnen Objekte, Institutionen, Sitten und Meinungen, die auf eine bestimmte Kultur begrenzt sind.

Albrecht (2005: 9-11) unterscheidet vier Arten von Kulturspezifika (Realia): Naturgegenstände, Artefakte, länderspezifische oder kulturspezifische Institutionen und kollektive Einstellungen zu Objekten und Sachverhalten.

Nida adaptierend schlägt Newmark (2010) folgende Aufteilung in sechs Gruppen vor:

1. Ökologie: geologisches und geographisches Umfeld (Fauna, Flora, Winde, Landschaftsformen, Städte und Staaten, usw.)
2. Öffentliches Leben: Politik, Recht, Regierungsmuster
3. Soziales Leben: Berufe, Beinamen, Bildungssystem, Gesundheit
4. Persönliches Leben: Nahrungsmittel, Kleidung, Wohnen
5. Sitten und Bräuche: Körpersprache, Hobbies, Sport
6. Persönliche Leidenschaften: Religion, Musik, Dichtung

Diese Aufteilung wird in Abschnitt 3 der Analyse verwendet, da sie detailliert ist und somit einerseits leichter anzuwenden, andererseits jedoch auch einen tieferen Einblick als die anderen Klassifikationen bieten kann.

1.2 Übersetzungsstrategien bei kulturspezifischen Begriffen

Kulturspezifika sind Begriffe, die für eine bestimmte Kultur spezifisch sind und nicht einfach übersetzt werden können. Eine gute Übersetzung erfordert eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff durch einen Vergleich der Ausgangs- und Zielsprache sowie -kultur und bemüht sich, die kulturspezifischen Aspekte zu übertragen. Nach Levý „ist es bei der Übersetzung nur sinnvoll, die spezifischen Elemente zu erhalten, die der Leser der Übersetzung als charakteristisch für die fremde Umgebung wahrnimmt“ (1969: 94). Dabei kann es keine perfekte Übereinstimmung zwischen dem Original und der Übersetzung geben, was bedeutet, dass die Spezifität nicht vollständig erhalten werden kann. Die Wahl des Übersetzungsverfahrens ist jedoch auch von der Textsorte, dem Zielpublikum sowie von der Nähe oder Distanz zwischen der Kultur der Ausgangssprache und der Zielsprache abhängig. Markstein (1998: 290) spricht von der Wertigkeit einer Realie im Text, die man durch die Antworten auf folgende Fragen bestimmt: Wie oft kommt die Realie im Text vor? Ist sie von Bedeutung für die Handlung oder einen anderen Aspekt des Textes? Ihre Wertigkeit beeinflusst die übersetzerischen Entscheidungen. Auch Newmark (1988) erwähnt Kontext als wichtig für den Übersetzungsprozess und nennt fünf Elemente, die mit ihm verbunden sind (1988: 103): (1) Zweck des Textes, (2) Motivation und kulturelle, technische und linguistische Eigenschaften des Lesers, (3) Wichtigkeit des Begriffs im Ausgangstext, (4) Umfeld, (5) Neuheit des Begriffs und (6) Zukunft des Begriffs.

Levý (1969: 92) nennt drei Übersetzungsmöglichkeiten für kulturspezifische Elemente: Transkription, Substitution und textinterne Erklärung. Reiß (1971: 79) unterscheidet vier Verfahren zur Überwindung von Übersetzungsschwierigkeiten, die mit

kulturellen Faktoren zusammenhängen: Entlehnung, Lehnübersetzung, Übernahme des fremden Ausdrucks mit Hinzufügung einer Fußnote und erläuternde Übersetzung. Koller (vgl. 2004: 232-236) unterscheidet fünf Übersetzungsverfahren, die im Bereich der Eins-zu-Null Entsprechungen bzw. Schließung lexikalischer Lücken liegen: 1. Übernahme des quellsprachlichen Ausdrucks in die Zielsprache (Entlehnung): (a) als Zitatwort, (b) als Lehnwort, 2. Lehnübersetzung, 3. Wahl der am nächsten liegenden Entsprechung, 4. Erläuterung oder definitonische Umschreibung, 5. Adaptation.

Newmark (1988) schlägt zwölf Übersetzungsverfahren für die Übersetzung kultureller Elemente vor und da diese bei der unten folgenden Korpusanalyse eingesetzt werden, werden sie im Anschluss näher erläutert. Es handelt sich um die folgenden Verfahren:

1. *Literal translation* (wörtliche Übersetzung) – Wort-für-Wort- und Eins-zu-Eins-Übersetzung. Der Text in der Ausgangssprache wird direkt in die Zielsprache übersetzt, und die grammatikalische Konstruktion wird in die nächstliegende Entsprechung umgewandelt.
2. *Transference* (Entlehnung) – Übernahme eines Wortes aus der Ausgangssprache in die Zielsprache (einschließlich Transliteration, wenn nötig), z.B. „Job“, „Image“, „Restaurant“ usw.
3. *Naturalisation* – Das Wort wird aus der Ausgangssprache in die Zielsprache übernommen und gleichzeitig an ihre Standardausprache und Morphologie angepasst. Zum Beispiel wird das dt. Wort „Schneider“ im Kroatischen regional als „šnajder“ übersetzt.
4. *Cultural equivalent* (kulturelles Äquivalent) – Das Wort in der Ausgangssprache wird durch ein ähnliches kulturelles Wort in der Zielsprache wiedergegeben (z.B. kro. „sabor“ wird im Deutschen als „Parlament“ übersetzt). Dieses Verfahren ist ungenau, weil sich die Begriffe nicht decken.
5. *Neutralisation* – der fremde Begriff wird neutralisiert oder generalisiert, es bestehen zwei Varianten, die gegeneinander austauschbar sind, aber einen unterschiedlichen Effekt haben:
 - a) *Functional equivalent* (funktionales Äquivalent) – Bei der Übersetzung wird ein kulturspezifischer Begriff durch ein kulturfrees Wort wiedergegeben (z.B. jap. „samurai“ wird im Deutschen als *Krieger* übersetzt). Dies ist das beste Verfahren, um einen Begriff zu „dekulturalisieren“ (Newmark 1988: 83).
 - b) *Descriptive equivalent* (deskriptives Äquivalent) – der fremde Begriff wird umschrieben, z.B. kann „samurai“, als „der aristokratische Krieger des vormodernen Japans aus dem 12. Jahrhundert“ beschrieben werden (vgl. Newmark 1988: 84).

6. *Label* – Eine vorläufige Übersetzung, in der Regel eines neuen institutionellen Begriffs, die in Anführungszeichen gesetzt werden sollte.
7. *Componential Analysis* (Kompositionsanalyse) – Die Zerlegung einer lexikalischen Einheit in ihre Sinnkomponenten. Dies ist eine mentale Strategie, die, je nach Texttyp und Zielpublikum, zur Wahl einer anderen Strategie führt.
8. *Deletion* (Tilgung) – Wörter werden ausgelassen.
9. *Couplet* – Kombiniert mehr als eine Übersetzungsstrategie, z.B. wird oft Entlehnung mit einem deskriptiven oder funktionalen Äquivalent kombiniert.
10. *Accepted standard translation* (akzeptierte Standardübersetzung) – Verwendet wird die offizielle oder allgemein akzeptierte Übersetzung eines institutionellen Begriffs (z.B. „Berliner Mauer“ wird im Kroatischen offiziell als „Berlinski zid“ übersetzt).
11. *Paraphrase, gloss, notes* (Paraphrase, Glossar, Notizen) – Die Bedeutung des Wortes in der Ausgangssprache wird durch zusätzliche Informationen erklärt. Die Erklärung ist wesentlich ausführlicher als das deskriptive Äquivalent.
12. *Classifier* (Klassifikation) – Generischer, allgemeiner oder übergeordneter Begriff, der manchmal vom Übersetzer hinzugefügt wird, um einen bestimmten Begriff zu kategorisieren und so dem Leser verständlich zu machen (z.B. „Brno“ – „die Stadt Brno“).

2 Der Roman *Zašto sam vam lagala*

In dem Roman *Zašto sam vam lagala* erzählt die kroatische Schriftstellerin Julijana Matanović von ihrer Kindheit im ehemaligen Jugoslawien und vermischt dabei Realität und Fiktion. Sie wurde 1959 in Gradačac in Bosnien geboren, zog 1962 nach Slawonien, studierte später in Zagreb.¹ Das Besondere an dem Roman ist nicht die Handlung an sich sondern die Art und Weise, wie die Autorin diese beschreibt. So wird im Werk das Leben in Slawonien in den 1960-er und 1970-er Jahren beschrieben, als diese Region Teil des multikulturellen ehemaligen Jugoslawiens war und sowohl die offizielle als auch die Alltagssprache ganz anders waren als zu der Zeit, als der Roman veröffentlicht wurde. Im Alltag und somit in dem Werk werden serbische, kroatische, bosnische, entlehnte regionale und überregionale Ausdrücke verwendet, die heute in dieser Mischung nicht mehr anzutreffen sind und somit eine andere Zeit und Kultur evozieren. Die älteren Leser:innen, die in dieser Zeit noch gelebt haben, erleben durch diese Sprache die Welt aus der vergangenen Zeit erneut, während die jüngeren Leser:innen darin exotische Ausdrücke erkennen, deren Bedeutung ihnen aber oft ein Rätsel bleibt.

¹ <https://julijana-matanovic.com/> (letzter Zugriff: 05.01.2024).

Der Roman wurde 1997 auf Kroatisch veröffentlicht und 2000 unter dem Titel *Warum ich euch belogen habe* ins Deutsche übersetzt, und diese beiden Ausgaben dienen als Ausgangspunkt bei der Analyse. Die Übersetzerin Barbara Antkowiak, geborene Sparing, war eine renommierte Slawistin, Literaturübersetzerin und Lektorin, die sich insbesondere auf Übersetzungen aus dem Serbokroatischen und Bulgarischen ins Deutsche spezialisiert hat und zahlreiche Romane der Autoren des damaligen Jugoslawiens ins Deutsche übersetzt hat.

Wichtig für eine Gesamtbeurteilung der Übersetzung kulturspezifischer Begriffe in diesem Roman wäre auch der Übersetzungsauftrag des Verlegers. Da kein direkt mit der Übersetzung verbundener Paratext vorhanden ist, kann hier über die genauen Details nur vermutet werden. Messner (2018: 70) teilt Buchübersetzungen von Prosatexten aus Bosnien, Kroatien und Serbien in fünf Gruppen ein und führt diesen Roman unter der Kategorie postjugoslawischer Gegenwartsprosa an, einer Kategorie, die sie als thematisch breit gefächert beschreibt (als Themenbeispiele führt sie „Liebesgeschichten, historische Romane, Erzählungen über psychologische, intime und zwischenmenschliche Fragen sowie experimentelle, urbane, oft unterhaltsame Prosa“ an (2018: 76)). Glowatzky schreibt 2017 über den deutschen Buchmarkt: „Die Wiederentdeckung der Heimat als ‚verlorenes Paradies‘ der Kinderjahre, nicht etwa als das patriotische Vaterland, prägte die deutsche Kultur- und Medienlandschaft der letzten Jahrzehnte in außerordentlichem Maße.“ (2017: 167) In dieser Hinsicht liegt der Roman von Julijana Matanović, der nostalgisch über das Erwachsenwerden in Jugoslawien berichtet, zur Zeit seiner Veröffentlichung im Trend. Man kann also davon ausgehen, dass der Verleger den kulturspezifischen Aspekt der Geschichte in der Übersetzung bewahren wollte, denn ohne ihn kann der Roman gar nicht richtig wahrgenommen werden, kulturspezifische Begriffe sind hier wichtig, um eine Beziehung zu dem Raum und der Kultur des Romangeschehens herzustellen. Möglich ist auch, dass der Übersetzerin Barbara Antkowiak, die zum Zeitpunkt der Übersetzung dieses Romans bereits ca. 40 Jahre Übersetzungserfahrung mit serbokroatischer bzw. kroatischer Literatur hinter sich hatte (Richter 2006), Freiheit gelassen wurde, selbst den richtigen Ansatz zu wählen.

3 Analyse

3.1 Methodologie

In der Analyse wird eine vergleichende Analyse zwischen dem Ausgang- und Zieltext angewendet, wobei der Fokus auf kulturspezifischen Begriffen liegt. Das erste Problem beim Aufbau des Korpus war es, die eigentlichen kulturspezifischen Begriffe herauszufiltrieren, da in dem Ausgangstext (weiter im Text: AT) die Kultur stark mit der Zeit und dem Raum verbunden ist. Der Leitgedanke bei Aufbau des Korpus war die Frage, ob der betrachtete Begriff etwas für die damalige kroatische Kultur Spezifisches darstellt, was im deutschsprachigen Raum nicht anzutreffen ist/ war, oder ob nur die sprachliche Form spezifisch ist und somit entweder ein Archaismus oder ein

Regionalismus vorliegt. Bei der Analyse wurden verschiedene Wörterbücher, Lexika und kulturelles Wissen als Hilfsmittel angewendet.

So wurde beispielsweise der im Roman vorkommende Begriff „dućan“ (31) nicht als kultureller Begriff betrachtet, da er eigentlich nur ein älterer regionaler, eher im ehemaligen Jugoslawien verwendeter Begriff für ein Geschäft ist, den man heutzutage auf Kroatisch standardsprachlich „trgovina“ nennt und der sowohl damals als auch heute auch im deutschsprachigen Raum existiert. Das Gleiche gilt für die Wörter „ćitaba“ (heute kro. „cedulja, natpis“, dt. „Zettel“) (29), „komšija/ komšinica“ (heute kro. „susjed/ a“, dt. „Nachbar/ in“) (9, 38), „fiskultura“ (heute kro. „tjelesni odgoj“, dt. „Turnen“) (40).² Diese Begriffe werden oft als Regionalismen oder Archaismen (kro. „zastarjelica“)³ markiert.

Weiterhin, nicht eingeschlossen im Korpus sind Begriffe, die ins Kroatische aus dem Deutschen eingedrungen sind und in der Alltagssprache ihre fremde Form in der Form von Lehnwörtern mehr oder weniger erhalten haben. Diese werden nicht als Standard- oder Literatursprache betrachtet und haben eine andere standardsprachliche Entsprechung, leben aber immer noch im Sprachgebrauch der Menschen in Kroatien und Slawonien und werden oft als Regionalismen oder Jargonismen markiert. So sind auch die folgenden Beispiele nicht Teil des Korpus: „šinobus“ (37) (vom dt. „Schienenbus“), „ofarbati“ (11) (vom dt. „färben“), „špeceraj“ (38) (vom dt. „Spezerei“).

Zuletzt, nicht in das Korpus eingeschlossen sind Begriffe, die auf den ersten Blick als kulturspezifische Begriffe erscheinen, aber beim näheren Betrachten in der kulturellen Beziehung zwischen Kroatien und dem deutschsprachigen Raum nicht spezifisch sondern in beiden Kulturen vorhanden sind bzw. waren, bspw. „kaldrma“ (14) (dt. „Kopfsteinpflaster“), „ministrant“ (6) (dt. „Ministrant“), „samoposluga“ (13) (dt. „Selbstbedienungsladen“).

Der Schwerpunkt der Analyse liegt also auf Kulturspezifika, die für die kroatische Kultur zu der Zeit des Romangeschehens spezifische und im deutschsprachigen Raum unbekannt oder wenig bekannte und deswegen für den zielsprachlichen Leser unklare Begriffe darstellen. Das Hauptziel der Analyse ist es, die Beispiele aus dem AT mit ihren Übersetzungen aus dem ZIELTEXT (weiter im Text: ZT) zu vergleichen und somit zu erkennen, was mit spezifischen kulturellen Merkmalen bei der Übersetzung dieses Romans passiert und wie fremd dieses Werk auf den deutschsprachigen Leser wirkt.

Im ersten Analyseschritt werden die ausgewählten kulturspezifischen Begriffe nach der Kategorisierung von Newmark (2010) gruppiert und im zweiten Analyseschritt wird untersucht, welche Strategien bei der Übersetzung dieser Begriffe eingesetzt werden, wieder nach der Strategienklassifikation von Newmark (1988). Behauptungen

² Vgl. in diesem Kontext Markstein (1999: 189) und ihre Erklärung der Beispiele *Schmarren* und *(Kaiser)schmarrn*.

³ Manchmal wird dieser Begriff im Kroatischen synonym mit dem Wort *Archaismus* verwendet, manchmal wird *zastarjelica* als ein noch immer aktiver Teil des Wortschatzes beschrieben, während Archaismen in den passiven Wortschatz übergegangen sind. <http://struna.ihj.hr/en/naziv/zastarjelica/52126/> (letzter Zugriff: 5.1.2024).

werden durch Beispiele aus dem Original und, wenn vorhanden, aus der Übersetzung veranschaulicht.⁴

Anhand der Analyse werden folgende allgemeine Fragen beantwortet:

- 1) Welche Kategorien von Kulturspezifika kommen im Roman vor und werden sie in der Übersetzung erhalten?
- 2) Welche Strategien benutzt die Übersetzerin beim Übersetzen von kulturspezifischen Begriffen?
- 3) Welche allgemeine Einstellung der Übersetzerin gegenüber kulturspezifischen Elementen kann anhand der eingesetzten Übersetzungsstrategien erkannt werden?

3.2 Analyse der Kulturspezifika nach Kategorie

Wie bereits beschrieben, wurden im ersten Schritt die ersten drei Kapitel des Originals auf kulturspezifische Elemente untersucht, dabei wurden 99 Kulturspezifika identifiziert. Diese wurden anschließend in Tabelle 1 nach der Klassifizierung von Newmark (2010: 175) kategorisiert. Die Korpusanalyse zeigt, dass die größte Anzahl der Beispiele in den Kategorien des persönlichen Lebens (24 Beispiele), der Ökologie (22 Beispiele) und des sozialen Lebens (20 Beispiele) vorkommt.

Kulturelle Kategorie	Anzahl der Beispiele im AT	Beispiele AT	Anzahl der Beispiele im ZT, die als kulturspezifisch erkennbar sind
Persönliches Leben	24	„šuškavac“ (31) (dt. „Nylonmantel“ (36)), „gumeni opanci“ (13) (dt. „Gummi-Opanken“ (15))	10 (= 42%) (13 (=54%)) ⁵
Ökologie	22	„Đurđenovac“ (34) (dt. „Djurdjenovac“ (40)), „sušinjarački pašnjak“ (6) (dt. „Weide von Sušinjarac“ (8))	18 (= 82%)
Soziales Leben	20	„Šekularac“ (22 / 26), „DIK-ov Kombinat“ (8) (dt. DIK-Kombinat (10)), „drug direktor“ (25) (dt. „Genosse Direktor“ (29))	12 (= 60%)
Öffentliches Leben	19	„Bošnjačka Federacija“ (30) (dt. „Bosnische Föderation“ (34)), „Narodne novine“ (27) (dt. „Amtsblatt“ (31))	12 (= 63%)

⁴ Wenn keine dt. Übersetzung angegeben wird, sind die kroatische und die deutsche Variante identisch.

⁵ Neutralisierte Begriffe, die wegen anderer beschreibender Mittel immer noch kulturspezifisch wirken (weiter im Text an Beispielen genauer erklärt)

Sitten und Bräuche	8	„četa“ (7) (dt. „Viervierteltakt“ (9)), „Nije za guske sijeno“ (7) (dt. „Stroh ist nichts für Gänse“ (9))	3 (= 38%)
Persönliche Leidenschaften	6	„Melodija“ (8 / 10), „Djetešce nam se rodilo“ (11) (dt. „Ein Kind ist uns geboren“ (13)), „Pirgo“ (14 / 17)	3 (= 50%)
Gesamtzahl	99		58 (= 57%) 61 (= 62%)

Tab. 1: Anzahl der kulturspezifischen Begriffe nach Kategorie

Von den insgesamt 99 Beispielen von Kulturspezifika im AT wurden 58 bzw. 57% im ZT erhalten, d.h. sie wurden nicht gelöscht oder durch ein kulturell neutrales Äquivalent ersetzt. Die meisten beibehaltenen Kulturspezifika gehören in die Kategorie der Ökologie (18 von 22 Beispielen). Die meisten der 22 Beispiele in dieser Kategorie sind Eigennamen (Ortsnamen, Namen von Regionen oder Bergen) oder aus ihnen gebildete Possessivpronomina (19 Beispiele, z.B. „sljemenski (Adj.) vjetrovi (Subst.)“ (43) – dt. „die Winde von Sljeme“ (49)), während nur drei botanischer Natur sind. Diese Tatsache erklärt zum Teil den Umstand, dass die meisten dieser Beispiele auch im ZT erhalten wurden: Der Roman beschreibt das Leben im ehemaligen Jugoslawien und die Wertigkeit der Eigennamen im Text besteht darin, dass sie die Handlung in diesem Raum ansiedeln. Einen etwas niedrigeren Prozentsatz an beibehaltenen kulturspezifischen Begriffen enthält die Kategorie Persönliches Leben, die mit Nahrung, Kleidung und Wohnen verbunden ist und im AT am häufigsten vorkommt. Der Grund dafür, dass die Begriffe in dieser Kategorie öfter neutralisiert werden, liegt möglicherweise darin, dass sie auch in der Zielkultur mehr oder weniger existieren. So konnten in der Übersetzung viele Beispiele durch bereits vorhandene Begriffe ersetzt werden, z.B. „pletenka“ (19) durch dt. „Korbflasche“ (22) und „komovica“ (20) durch dt. „Tresterschnaps“ (22). Obwohl die Begriffe selbst neutralisiert werden, gibt es im Korpus drei Beispiele, in denen andere beschreibende Mittel die kulturelle Besonderheit des Begriffs trotzdem bewahren. Diese sind in den folgenden Textausschnitten zu sehen:

(1)a) kro. ... da mi je teta [...] jednostavno navukla bakine priglavke isheklane u najmanje trinaest neslagajućih boja ... (12)

b) dt. ... dass mir die Tante [...] nur Großmutter (in mindestens dreizehn nicht miteinander harmonisierenden Farben) gehäkelten Füßlinge [anziehen konnte] (14)

(2)a) kro. ... i gotovo zanijemila kad sam umjesto žganaca s mlijekom poželjela one s jako poprženom slaninom i kiselim kupusom. (13)

b) dt. ... und war fast sprachlos, als ich statt Maisknödeln mit Milch solche mit gebratenem Speck und Sauerkohl verlangte. (16)

(3)a) kro. ... i ispod oka pogledala čika Edu, koji je iz pletenke prelijevao komovicu u litrene plosnate boce na kojima je svojom rukom nacrtao tamnoplave grozdove. (20)

b) dt. ... und verstohlen Onkel Edo anblickte, der gerade Tresterschnaps aus der Korbflasche in eigenhändig mit dunkelblauen Trauben bemalte kleine Flaschen füllte. (22)

Die unterstrichenen Begriffe wurden im Korpus als kulturspezifische Begriffe verzeichnet und in der Übersetzung durch Einsatz eines deskriptiven oder kulturellen Äquivalents neutralisiert, aber wenn man sie im Kontext liest, ist klar, dass sie auch neutralisiert durch die zusätzlichen Beschreibungen immer noch kulturspezifisch wirken. Deswegen werden sie in Tabelle 1 unter der Kategorie Persönliches Leben in Klammern als kulturspezifisch erkennbar angegeben. So handelt es sich beim Begriff „priglavak“ in Bsp. 1 um einen traditionellen gehäkelten oder gestrickten Hausschuh. Das deutsche Wort „Füßling“ wird eher mit der Funktion (den Fuß bedeckend) und Form (bis zum Knöchel reichend), jedoch nicht mit der Tradition und der Handarbeit des Begriffs im AT verbunden, was aber durch den Kontext ausgeglichen wird. Das gleiche Prinzip ist auch bei den restlichen zwei Beispielen erkennbar.

Die Analyse in diesem Schritt zeigt die Tendenz, in dieser Übersetzung kulturspezifische Elemente im ZT zu bewahren.

3.3 Analyse der Übersetzungsstrategien bei kulturspezifischen Begriffen

Im zweiten Schritt wird in einer vergleichenden Analyse untersucht, wie die identifizierten 99 kulturspezifischen Begriffe in die Zielsprache übersetzt werden bzw. welche genauen Übersetzungsstrategien eingesetzt werden. Tabelle 2 zeigt eine Übersicht der im Korpus entdeckten Übersetzungsstrategien ausgehend von Newmark (1988). Die Daten zeigen, dass die Strategie des Couplets im Korpus bedeutend häufiger vorkommt, als alle anderen Strategien. Da diese Strategie jedoch zwei oder mehr Strategien in sich kombiniert, wird sie als Sonderfall betrachtet und zusätzlich in Tabelle 4 genauer analysiert.

Die nach dem Couplet am häufigsten vorkommenden Strategietypen sind Transference (14) und Neutralisation durch ein funktionales Äquivalent (13). Diese zwei Strategien stehen bei Newmark im völligen Gegensatz zueinander, da durch das Erstere das kulturspezifische Element bewahrt und durch das Letztere neutralisiert wird. Ein Beispiel der Transference im Korpus ist „Šekularac“ (22), der Name eines bekannten jugoslawischen Fußballspielers, der in dem Werk als Spitzname für die Protagonistin verwendet und unverändert in den Zieltext übernommen wird. Ein Beispiel eines funktionalen Äquivalents ist die Phrase „čaršijske žene“ (17), die ins Deutsche als „Marktfrauen“ (19) (statt vollständig als „Frauen auf dem/ vom Bašćaršija Markt“) übersetzt wurde. Durch diese Generalisierung bleibt der informative Inhalt erhalten, aber die kulturelle Färbung geht verloren.

Strategie	Anzahl	Beispiel
Couplet	30	„gradačačka pijaca“ (38) – dt. „Markt von Gradačac“ (44)
Transference	14	„Šekularac“ (22)
Neutralisation: Functional equivalent	13	„čaršijske žene“ (17) – dt. „Marktfrauen,“ (19)
Literal translation	10	„Japansko drvo, japanac“ (12) – dt. „japanisches Bäumschen, Japaner“ (14)
Deletion	9	„bolan“ (17), „lugoš“ (5), „sijelo“ (40), „pučka škola“ (16)
Cultural equivalent	8	„pletenka“ (19) – dt. „Korbflasche“ (22)
Accepted standard translation	6	„gumeni opanci“ (13) – dt. „Gummi-Opanken“ (15)
Neutralisation: Descriptive equivalent	4	„žganci s mlijekom“ (13) – dt. „Maisknödeln mit Milch“ (16)
Naturalisation	3	„Đurđenovac“ (34) – dt. „Djurdjenovac“ (40)
Nicht-kategorisierbar	2	„Kordun“ (41) – dt. „Lika“ (47), „zimski kuhinja“ (8) – dt. „Sommerküche“ (10)
Paraphrase	0	-
Label	0	-
Classifier	0	-
Componential analysis	0	-
Gesamtzahl	99	

Tab. 2: Anzahl der einzelnen Übersetzungsstrategien

Als wörtlich übersetzt zählen Beispiele wie „japansko drvo, japanac“ (12) – dt. „japanisches Bäumchen, Japaner“ (14) statt Geldbaum oder Pfennigbaum, wie diese Pflanze im Deutschen standardsprachlich genannt wird. Einige Beispiele nutzen bereits vorhandene Standardübersetzungen kultureller Begriffe, wie die in der Tabelle genannte deutsche Übersetzung „Gummi-Opanken“ (15) für kro. „gumeni opanci“ (13) – ein seit den 1950ern im Deutschen vorhandener Begriff⁶.

Bei Deletion bzw. Tilgung wird in manchen Fällen nur der kulturspezifische Begriff und in anderen der ganze Teilsatz, in dem sich dieser Begriff befindet, getilgt. So wird z.B. der folgende Teilsatz (im AT in Klammern angegeben) vollständig ausgelassen: „što sam čula skrivajući se iza širokog stabla zezrelije“ (38) – dt. Kontrollübersetzung: „was ich hörte, als ich mich hinter einem breiten Wildpflaumenbaum versteckte“. Der Grund für die Tilgung ist wahrscheinlich das Erwähnen der im deutschsprachigen Raum wenig bekannten und nicht durch einen einzigen Namen eindeutig benannten Pflanze

⁶ <https://www.dwds.de/wb/Opanke> (letzter Zugriff: 26.01.2024).

bzw. Frucht⁷. Außerdem hat der Begriff „zezrelija“ hier niedrige Wertigkeit, weil er nur ein Mal und beiläufig, ohne Einfluss auf die Handlung erwähnt wird.

Im Korpus gibt es zwei Beispiele, die keiner der vorgegebenen Strategiangruppen zugeordnet werden können (angegeben unter nicht-kategorisierbar). Es handelt sich um die Beispiele „Kordun“ (41) – dt. „Lika“ (47) und „zimska kuhinja“ (8) – dt. „Sommerküche“ (10). Im ersten Beispiel wurden in der Übersetzung zwei Regionen in Kroatien gegeneinander ausgetauscht. Der Austausch war sicherlich nicht willkürlich, da die zwei betreffenden Regionen in Kroatien aneinander grenzen und somit auch Ähnlichkeiten aufweisen, aber die Gründe für den Austausch sind nicht klar. Es ist also schwierig, hier eine klare Übersetzungsstrategie zu entdecken: Transference wäre am nächsten, da ein geographischer Begriff aus dem AT in den ZT unverändert übertragen wird, aber dabei handelt es sich nicht um den gleichen Begriff. Das zweite Beispiel kann fast als eine Art Korrektur betrachtet werden. Auch im Kroatischen (und auch noch heute) wird der Begriff „ljetna kuhinja“ (dt. „Sommerküche“) für einen Raum verwendet, in dem außerhalb des Hauses gekocht wird. „Zimska kuhinja“ (dt. „Winterküche“) ist als Begriff weniger bekannt und bezeichnet die Küche im Haus, die man heutzutage einfach nur Küche bzw. „kuhinja“ nennt,⁸ oder die Art und Weise bzw. Rezepte, die üblicherweise im Winter gekocht werden. Vielleicht könnte dies als ein funktionales Äquivalent betrachtet werden, aber die Bedeutung ist eigentlich nicht äquivalent.

Tabelle 3 gibt eine Übersicht der im Korpus eingesetzten Übersetzungsstrategien und setzt sie in Beziehung zur kulturellen Kategorie des betreffenden Begriffs. Es sind keine klaren Muster zu erkennen bzw. keine Übersetzungsstrategie ist in einer Kategorie besonders dominant. Von den zwölf Übersetzungsstrategien kommen in den häufiger vertretenen kulturellen Kategorien (Persönliches Leben, Ökologie, Soziales Leben, Öffentliches Leben) sieben oder acht von ihnen vor. Wörtliche Übersetzung und Tilgung werden zwar in jeder kulturellen Kategorie eingesetzt, aber nur ein bis drei Mal pro Kategorie. In den Kategorien mit weniger Beispielen (Sitten und Bräuche, Persönliche Leidenschaften) ist auch die Variation der Übersetzungsstrategien geringer (vier oder fünf Strategien pro Kategorie). Paraphrase, Label, Classifier und Componential analysis kommen selbstständig in keiner kulturellen Kategorie vor.

⁷ Für die Kontrollübersetzung wurde der Ausdruck *Wildpflaume* gewählt, obwohl es hier mehrere Möglichkeiten gibt: *Kirschkpflaume*, *Blutpflaume*, *Mirabelle*, (*wilde, gelbe*) *Mirabelle*, (öster.) *Ringlotte*, (öster.) *Reneklode*, usw.

⁸ <https://ljubusaci.com/2016/11/28/lamija-hadziosmanovic-izgled-stare-kuce/> (letzter Zugriff: 30.1.2024).

Kulturelle Kategorie / Übersetzungsstrategie		persönliches Leben	Ökologie	soziales Leben	öffentliches Leben	Sitten und Bräuche	persönliche Leidenschaften	Insgesamt
1.	Couplet	7	7	7	8	1	-	30
2.	Transference	-	7	4	1	-	2	14
3.	Neutralisation: Functional equivalent	5	-	3	3	2	-	13
4.	Literal translation	1	1	1	2	3	2	10
5.	Deletion	1	3	1	2	1	1	9
6.	Cultural equivalent	5	-	-	1	1	1	8
7.	Accepted standard translation	2	1	1	2	-	-	6
8.	Neutralisation: Descriptive equivalent	2	-	2	-	-	-	4
9.	Naturalisation	-	2	1	-	-	-	3
10.	Nicht-kategorisierbar	1	1	-	-	-	-	2
11.	Paraphrase	-	-	-	-	-	-	-
12.	Label	-	-	-	-	-	-	-
13.	Classifier	-	-	-	-	-	-	-
14.	Componential analysis	-	-	-	-	-	-	-
Gesamtzahl		24	22	20	19	8	6	99

Tab. 3: Häufigkeit der Strategien nach Kategorie nach Newmark (1988)

Dass keine klare Beziehung zwischen kultureller Kategorie und Übersetzungsstrategie zu sehen ist, stammt daher, dass die Übersetzungsstrategie nicht nur von der Bedeutung des Begriffs sondern von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird. Wie oben bereits erwähnt, sind diese unter anderem Nähe und Distanz zwischen den Kulturen, Zielpublikum und Wichtigkeit und Häufigkeit des Begriffs im Text bzw. seine Wertigkeit (Markstein 1998). So wird beispielsweise der Begriff „sijelo“ (40) (das Treffen in dörflichen Gemeinschaften beim Ausführen einer praktischen Tätigkeit, z.B. beim Stricken)⁹ im Text ausgelassen, weil er 1) im deutschsprachigen Raum als Begriff nicht bekannt ist und 2) im Korpus nur ein Mal beiläufig erwähnt wird und für die eigentliche Handlung nicht von Bedeutung bzw. von niedriger Wertigkeit im Text ist. Im Gegensatz dazu konnte der Begriff „šušak“ (31) (dt. „Nylonmantel“ (36)) nicht ausgelassen werden, da er im dritten Kapitel im Mittelpunkt steht bzw. hohe Wertigkeit im Text hat

⁹ <https://proleksis.lzmk.hr/42580/> (letzter Zugriff: 30.1.2024).

und gleichzeitig in der Zielsprache ein kulturelles Äquivalent mit ähnlicher Bedeutung vorhanden ist.

Wie oben bereits angekündigt, zeigt Tabelle 4 eine genauere Analyse der Strategie Couplet. Einerseits wird die Strategie in Beziehung zur kulturellen Kategorie des übersetzten Begriffs gesetzt, andererseits wird die Strategiekombination in ihre Einzelteile zerlegt, um so erkennen zu können, was mit dem kulturellen Begriff eigentlich passiert.

Strategiekombination	Kulturelle Kategorie						
	Ökologie	öffentliches Leben	soziales Leben	persönliches Leben	Sitten und Bräuche	persönliche Leidenschaften	Insgesamt
Standardwort + <i>Transference</i>	3	6	5	5	-	-	19
Standardwort + <i>Transference</i> + <i>Classifier</i>	-	1	1	2	-	-	4
Standardwort + <i>Accepted standard translation</i>	2	-	-	-	1	-	3
Standardwort + <i>Deletion</i>	1	-	1	-	-	-	2
<i>Transference</i> + <i>Deletion</i>		1	-	-	-	-	1
Standardwort + <i>Naturalisation</i>	1	-	-	-	-	-	1
Gesamtzahl	7	8	7	7	1	-	30

Tab. 4: Strategiekombinationen in Kuplets, eingeteilt nach kultureller Kategorie nach Newmark (1988)

Tabelle 4 zeigt, dass die meisten übersetzten Beispiele in der Kategorie der Couplets eine Kombination aus einer rein prosodischen Übersetzung mit einem standardsprachlichen Wort und einer von Newmarks Strategien sind, am häufigsten der *Transference* bzw. *Transference* und *Classifier* (24 Beispiele). Dies ist verbunden mit der Struktur der übersetzten Begriffe, die hauptsächlich Nominalphrasen sind, wobei das kulturspezifische Element das Adjektiv bzw. Attribut ist und das Substantiv nicht kulturell gefärbt ist. Das Deutsche bevorzugt in solchen Fällen eine Kombination aus mehreren Substantiven oder eine Zusammensetzung, dabei wird das Substantiv informativ übersetzt, während das kulturell gefärbte Adjektiv durch Entlehnung (mit oder ohne *Classifier*) zum kulturell gefärbten Substantiv wird. Dieser Prozess kann am Beispiel der Phrase „trešnjevački stan“ (17) – dt. „Wohnung im Zagreber Viertel Trešnjevka“ (20) näher betrachtet werden. Die Phrase besteht aus einem Substantiv („stan“ – dt. „Wohnung“) und einem adjektivischen Attribut mit possessiver Bedeutung (kro. „trešnjevački“ – „in (dem Zagreber Viertel) Trešnjevka“). Das Substantiv wurde direkt übersetzt, während das Adjektiv zum postponierten Präpositionalattribut mit dem ursprünglichen Adjektiv in nominaler Form geworden ist. Hinzugefügt wurde „Zagreber

Viertel“, um einem mit dem Kontext nicht genügend vertrauten Leser die Bedeutung zu erklären.

Die genauere Analyse der Couplets in dem vorliegenden Korpus zeigt, dass fast alle Beispiele mit Transference kombiniert werden, was heißt, dass sie das kulturelle Element bewahren. Einige Beispiele dafür sind: „kutije cipela Borovo“ (20) – dt. „Borovo-Schuhkartons“ (23), „sljemenski vjetrovi“ (43) – dt. „Winde von Sljeme“ (49), „gradačaćka bolnica“ (18) – dt. „das Krankenhaus Gradačac“ (21). Auch in den Beispielen, die eine akzeptierte Standardübersetzung des kulturellen Elements einsetzen, wird die kulturelle Färbung bewahrt, z.B. in „hrpa stodinarki“ (12) – dt. „ein Bündel Hundert-Dinar-Scheine“ (14), sowie bei der Naturalisation („Đurđenovac“ (34) – dt. „Djurdjenovac“ (40)). So kann man schlussfolgern, dass in 28 von 30 Beispielen des Couplet der kulturspezifische Aspekt des Begriffs erhalten wurde. Die einzigen Beispiele von Couplets, in denen das kulturelle Element gelöscht wird, sind „susjedno Novo selo“ (6) – dt. „Nachbarsdorf“ (8) (statt „das Nachbarsdorf Novo selo/ Neudorf“) und „terenska medicinska sestra“ (12) – dt. „Krankenschwester“ (14) (statt „Krankenschwester in Hauspflege“).

4 Ergebnisse und Schlussfolgerung

Bei literarischen Übersetzungen stellt sich der Übersetzer verschiedenen Herausforderungen gegenüber, wobei eine der Herausforderungen sicherlich die angemessene Übersetzung kulturspezifischer Elemente ist. Die Korpusanalyse des Romans *Zašto sam vam lagala* und seiner Übersetzung ins Deutsche zeigt, dass im AT die kulturellen Kategorien Persönliches Leben, Ökologie und Soziales Leben am häufigsten vorkommen. Die am häufigsten im ZT erhaltenen kulturspezifischen Begriffe gehören zur Kategorie der Ökologie, in der die meisten Begriffe Eigennamen (Ortsnamen, Namen von Regionen oder Bergen) oder aus ihnen gebildete Possessivpronomina sind. Diese Tatsache erscheint logisch, denn der Roman beschreibt das Leben im ehemaligen Jugoslawien und die Wertigkeit der Eigennamen im Text besteht darin, dass sie die Handlung in diesem Raum ansiedeln. Ihre Tilgung bzw. Neutralisierung würde bedeuten, dass die Handlungsorte und somit auch der Ton des Textes verändert werden.

Weiterhin zeigt die Korpusanalyse, dass im gesamten Korpus Transference bzw. Entlehnung als Übersetzungsstrategie am häufigsten vorkommt. Sie wurde in 14 Beispielen eigenständig eingesetzt und in weiteren 24 Couplets in Kombination mit einer anderen Übersetzungsstrategie verwendet. Transference befindet sich an einem Ende des Spektrums der Übersetzungsstrategien als diejenige Strategie, die am stärksten die kulturspezifische Besonderheit der ausgangssprachlichen Begriffe bewahrt. Dies steht im Einklang mit dem Thema des Romans, denn beschrieben wird das Aufwachsen im ehemaligen Jugoslawien und kulturspezifische Begriffe verbinden die Handlung mit der Zeit und dem Raum des Romangeschehens. Am gleichen Ende des Spektrums wie die Entlehnung befinden sich auch die Strategien der wörtlichen Übersetzung, der akzeptierten Standardübersetzung und der Naturalisation mit 19 Beispielen, sowie

diejenigen Couplets, in denen die akzeptierte Standardübersetzung und Naturalisation kombiniert werden. Insgesamt kommt man so auf 61 Beispiele von kulturspezifischen Begriffen, die in dem Zieltext als solche erkennbar geblieben sind und für den Leser ein kulturell gefärbtes und verfremdendes Bild zeichnen. Am anderen Ende des Spektrums befinden sich diejenigen Strategien, die kulturspezifische Begriffe neutralisieren: Tilgung (eigenständig und in Couplets), sowie das deskriptive und funktionale Äquivalent mit insgesamt 28 Beispielen. Da also von insgesamt 99 kulturspezifischen Beispielen 61 so übersetzt wurden, dass ihre kulturelle Färbung erhalten bleibt, kann man behaupten, dass die Übersetzerin sich, passend zur ausgangskulturellen Ausrichtung des Romans und den damaligen thematischen Interessen am deutschen Buchmarkt, gerade dies als Priorität gesetzt hat: die kulturellen Besonderheiten des Textes größtenteils zu bewahren.

Diese Entscheidung geht auch mit Newmarks Bemerkung einher, dass in regionalen literarischen Texten kulturspezifische Elemente oft mit dieser Übersetzungsstrategie übertragen werden, um so Lokalkolorit zu bewahren, Leser in die Geschichte einzuziehen und eine intimere Beziehung zwischen den Lesern und dem Text zu schaffen (1988: 82). Der Text wirkt in der AS noch stärker kulturell gefärbt, weil er unterschiedliche Regionalismen und Jargonismen enthält, die im ZT durch standardsprachliche Ausdrücke wiedergegeben werden mussten.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Matanović, Julijana (1997): *Zašto sam vam lagala*. Zagreb: Europapress holding 2006, Biblioteka Bestseller.

Matanović, Julijana (2000): *Warum ich euch belogen habe*. Übersetzt von Barbara Antkowiak. Frankfurt am Main: Frankfurter Verlagsanstalt GmbH.

Sekundärliteratur

Aixelá, Javier Franco (1996): Culture-Specific Items in Translation. *Meta: Translators' Journal*, 41(1), 45-53.

Albrecht, Jörn (2005): *Übersetzung und Linguistik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Baker, Mona (1992): *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London/ New York: Routledge.

Glowatzky, Tihomir (2017): Kroatische Literatur nach 2000 – Rückblick, Tendenzen, Perspektiven. *Im Rhythmus der Linguistik. Bamberger Beiträge zur Linguistik 16*. Hg. v. Anna-Maria Meyer und Ljiljana Reinkowski unter Mitarbeit von Alisa Müller. Bamberg: University of Bamberg Press, 163-199.

Hennecke, Angelika (2009): Zum Transfer kulturspezifischer Textbedeutungen. Theoretische und methodische Überlegungen aus einer semiotischen Perspektive. *Linguistik Online* 37, 1/ 09, 35-58.

Kade, Otto (1964): Ist alles Übersetzbar? *Fremdsprachen* 2, 84-99.

Levý, Jiri (1969): *Die literarische Übersetzung. Theorie einer Kunstgattung*. Frankfurt am Main: Athenäum-Verlag.

Mareljić, Vedrana (2022): *Die Analyse der kroatischen Übersetzung des Romans „Der Russe ist einer, der Birken liebt“ von Olga Grjasnowa unter besonderer Berücksichtigung der Analyse von Kulturspezifika*. Zadar.

Markstein, Elisabeth (1998): *Realia. Handbuch Translation*. Hg. v. Mary Snell-Hornby, Hans. G. Höning, Paul Kußmaul, Peter A. Schmitt. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 288-291.

Messner, Elena (2018): Übersetzungen als Beitrag zu einem transnationalen literarischen Feld? Bosnische, kroatische und serbische Gegenwartsprosa am deutschen Buchmarkt (1991 bis 2012). *Slavische Literaturen der Gegenwart als Weltliteratur – Hybride Konstellationen*. Hg. v. Diana Hitzke, Miriam Finkelstein. Innsbruck: Innsbruck University Press.

Newmark, Peter (1988): *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.

Newmark, Peter (2010): Translation and culture. *Łódź studies in language*. Hg. v. Barbara Lewandowska-Tomaszczyk / Marcel Thelen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 171-182.



Nida, Eugene A. (1964): *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill.


Reiß, Katharina (1971): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Hueber.

Richter, Angela (2006): In memoriam Barbara Antkowiak. *Zeitschrift für Balkanologie* 42 (1+2), 287-290.

Snell-Hornby, Mary (2006): The Turns of Translation Studies: New Paradigms or Shifting Viewpoints? *The Translation Studies Reader*, 43-60.

***Pippi Uzunçorap* Örneğiyle Çocuk Kitabı Çevirilerinde Politik Doğruluğun Önemi**

Mihriban Şevval Topal , İzmir – Dilek Altınkaya Nergis , İzmir

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1499799>



Öz

Çocuk kitaplarının her ne kadar edebi yönü olsa da çocukların gelişimine katkıda bulunmalarından ötürü eğitici bir yanı da vardır. Çocuklar okudukları ve gördüklerini sorgulamadan benimsediklerinden dolayı çocuk kitaplarının çevirileri özenle ele alınmalıdır. Zaman içinde dilde yaşanan değişiklikler çocuk kitaplarının yeniden gözden geçirilmesi ve güncellenmesi ihtiyacını doğurabilir. Bu bağlamda araştırmada *Pippi Uzunçorap* adlı çocuk kitabında bulunan ırkçı ve “ötekileştirici” ifadelerin Almanca, İngilizce ve Türkçe dillerinde seçilen yeniden çevirilerinde nasıl aktarıldığı incelenecektir. Yeniden çevirilerin değerlendirilmesinde Katharina Reiss’in çeviri eleştirisi modeli araştırmanın yöntemini oluşturmakla beraber “politik doğruluk” kavramı üzerinden de yeniden çevirilerdeki yapılan değişiklikler değerlendirilecektir. İlk olarak Reiss’in modeline göre metnin türü belirlenmiş daha sonra da yeniden çevirilerde yapılan dilsel değişiklikler incelenmiş ve son olarak da yeniden çevirilerdeki ifadelerin tarihsel açıdan incelenmesi yapılmıştır.

Araştırmanın sonunda çevirmenlerin “politik doğruluk” kavramını çeviri eğitiminin önemini de dikkate alarak çocuklar için ötekileştirmeden uzak eserler üretebilmek için daha geniş bir perspektiften ele almaları gerektiği ve sürdürülebilir bir eğitim için ne kadar önemli olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Politik doğruluk, yeniden çeviri, çeviri eleştirisi, Katharina Reiss, Pippi Uzunçorap.*

Abstract (English)

The Importance Of Political Correctness In Children’s Books’ Translations With The Example Of Pippi Longstocking

Children’s books have educational aspect as much as literary aspect for contributing to children development. Since children interiorize what they read and see without questioning them, translating children’s books should be handled with utmost care. In this context, it will be analysed how the racist and “marginalizing” phrases existing in the children’s book called *Pippi Longstocking* have been transferred in two chosen retranslations of German, English and Turkish languages. While Katharina Reiss’ translation criticism model has been chosen as the method of the study, the changes made in the retranslations will be investigated in the frame of the term “political correctness”. Through Reiss’ model, the type of the book has been determined first. Thereafter linguistic elements in retranslations have been analysed. Lastly extralinguistic elements in retranslations have been investigated from a historical perspective.

In conclusion, the study has revealed that translators should handle the term “political correctness” in a broader manner taking into account the importance of translation education in order to produce texts

that have non-marginalizing elements for children and to lay out how important political correctness is for a sustainable education.

Keywords: *Political correctness, retranslation, translation criticism, Katharina Reiss, Pippi Longstocking.*

EXTENDED ABSTRACT

Children's books are crucial for their education as they can easily influence the way children perceive the world and what kind of individual they may become in the future. Thus, translating children's books is a meticulous process in which a translator has to take into account various factors such as children's age, interests, attention and imagination. It is of great importance that translators should choose words and what they want to express carefully and sometimes they have to take initiatives to make changes suitable to requirements of the time.

In this context, German, English and Turkish retranslations of Astrid Lindgren's famous children's book *Pippi Långstrump* (1945), which has raised controversy for having racist expressions over the years, will be analysed within the frame of the concept 'political correctness'. The aim of the research is to reveal what changes are made to these expressions and to see if changes made are sufficient for translations to be considered as non-marginalizing for children's perception. The study also aims to point out that political correctness is a concept that should be taken into account and included in academic translation education.

The research involves a comparison of two different retranslations of the book in each three languages. Hence, Katharina Reiss' translation criticism model (1986) has been chosen as the theoretical framework of the study. Reiss' model is not a one-dimensional model: besides linguistic elements in a text, extralinguistic elements that may have a role in the translation process should be analysed for a wholistic conclusion. Reiss relates extralinguistic elements to the context in which the translation is made. These are elements such as time, place, the current situation, subject and reader etc. Even though Reiss gives importance to the source text and culture in her earlier works, she redirects the focus to the target culture. She prioritizes the function of a text mostly but the function of a translated text does not have to be the same as in the original text. This ultimately makes Reiss' model more flexible and more applicable to target culture. Therefore, it is considered suitable for the study.

Based on Reiss's model, it can be considered that the book has not only expressive function but also informative function because it is a children's book. After determining the text's function, linguistic elements are analysed. It has been observed in this section that the racist expressions existing in older retranslations have been changed in the most recent retranslations in each three languages. However, it has been also noted that the colonialist images created about cultures and countries apart from one-word marginalizing expressions remain the same in the retranslations. In the last part, extralinguistic elements are examined i.e. expressions are analysed from a historical and spatial perspective.

As for the results of the study, linguistic changes in the retranslations are made based on the fact that the older retranslations are outdated and the language in them needs to be updated. This need emerges as the texts are handled through the concept of political correctness. When the period in which the translations are taken into account, some words chosen within the framework of political correctness are criticized for their changing meanings over time. As a result, expressions which are accepted as racist or colonialist stereotypes images now, are seen "normal" at times when they first emerged.

Raising conscious individuals to a global world is through children education. One of the most significant findings of the study is that political correctness is applied only at the word level; however political correctness should be taken in a much broader perspective in order to produce a non-marginalizing translation. This highlights the pressing role of political correctness in translation field because source texts are usually treated as sacred and translators are expected to make little to no changes in the process. That is why political correctness is an important concept that needs to be addressed more in the context of retranslation.

Söz uçmaz,
uçsa masal olmazdı!
(Necdet Neydim)¹

Giriş

Günümüzde çevirinin tanımının değişen paradigmlarla birlikte sosyo-kültürel faktörler tarafından şekillendiğini görmek mümkündür (bkz. Colina 2015). En önemli sosyo-kültürel faktörlerden biri ise dilin aslında dinamik bir varlık olduğu ve zaman içerisinde gelişmesi ve değişmesidir. Topluların konuştukları dilde kullandıkları kelimeler ve ifadeler anlamını yitirebilir veya çok farklı anlamlar kazanabilir. Dil dinamiğinin değişim gösterdiği yerde çevirinin de yerinde sayması beklenemez. Dolayısıyla insanların küresel dünyada hızla değişen değer ve algıların çevirilerle de güncellenmesi gerekmektedir. Profesyonel bir çevirmenin hayatı boyunca öğrendiklerini uygulayabileceği sürdürülebilir bir eğitim alması ancak bahsi geçen çok boyutlu bir düşünce biçimine sahip olmasıyla gerçekleşebilir (Doğan 2018).

Yeniden çeviriler vaka incelemesinin veri kaynağı olduğundan araştırmada değinilmesi gereken bir kavramdır. Yeniden çeviri, çeviri alanında çok tartışmalı olmakla beraber en basit haliyle bir metnin aynı dilde çeşitli sebeplerle yeniden yazılmasını içeren bir süreçtir (Koskinen / Paloposki 2010). Politik doğruluk kavramı ise yeniden çevirilerde önemli bir rol oynamaktadır. Politik doğruluk; ırkçı, cinsiyetçi ve farklı kültürlere ait değerleri aşağılayıcı ifadelerin ötekileştirme olmaması adına incitici olmayan ifadelerle değiştirilmesi olarak tanımlanabilir (Demoiny / Baggett / Strunk 2020). Bu amaçla *Pippi Uzunçorap* adlı çocuk kitabının Almanca, İngilizce ve Türkçe dillerinde seçilen iki farklı yeniden çevirilerinde tartışmaya yol açan ırkçı ve sömürgeci basmakalıp imajların politik doğruluk kavramı çerçevesinde nasıl aktarıldığı ve ortaya çıkan farklılıklarda çevirmenlerin politik doğruluk kavramını hangi düzeyde benimsendiği araştırmanın odağına koyulmuştur.

Metodoloji olarak ise *Pippi Uzunçorap* adlı eserin Türkçe, İngilizce ve Almanca çevirileri karşılaştırılacağından dolayı çeviri eleştirisi yapmaya uygundur. Araştırmada Reiss'ın çeviri eleştirisi modelinin yanı sıra çeviri metinlerin değerlendirilmesi yapılırken “politik doğruluk” kavramı üzerinden ilerlenecektir.

İlk olarak Sovyet Rusya'daki Komünist Parti'nin politikalarına olan sıkı bağlılığı ifade eden politik doğruluk kavramı politikanın dışında farklı araştırma alanlarına da girmiştir. Bu bağlamda Glenn Loury *Self-Censorship in Public Discourse* (1994) adlı kitabında “politik doğruluk rejimi”ni şu şekilde açıklar:

¹ Necdet Neydim (2022), Cumhuriyet Kitap Eki bkz: (<https://www.cumhuriyet.com.tr/kultur-sanat/soz-ucmaz-ucsa-masal-olmazdi-necdet-neydimin-yazisi-1936573>) (En Son Erişim: 13.04.2024)

Alıcıların, kendilerini ‘yanlış’ bir şekilde ifade eden göndericilere istenmeyen nitelikler yüklediği ve sonuç olarak gönderenlerin bu tür ifadelerden kaçındığı, belirli bir topluluk içindeki ifade ve çıkarımın denge modeli.² (Loury 1994: 435)

Görüldüğü üzere politik doğruluğa ulaşmak belli sosyal uygulamaların gerçekleşmesiyle olur. Bu sebeple en önce dilin doğru kullanılması ve dolayısıyla çevirilerin bu bilinçle yapılması çevirmenlerin akademik çeviri eğitimi hayatları boyunca kazanmaları gereken bir özelliktir. Çevirmenin bu bağlamda çevireceği metnin okurunu düşünerek okur tarafından aşağılayıcı olarak görülebileceği ifadelerin yerine kimseyi ötekileştirmeyecek kimseyi incitmeyecek günümüz küresel dünya ihtiyacına göre adapte olmuş modern kavramları kullanması gerekecektir. Tarihsel çerçevede düşündüğümüzde bir metinde zamanında doğal veya normal görünen ama çevirinin yapıldığı zamanda artık uygun görülmeyen ifadeleri çevirmenin değiştirmesi de beklenir.

Türkiye’ye baktığımızda politik doğruluk kavramının henüz yeni gelişmekte olduğu düşünüldüğünde kavram üzerine yapılan çalışmalar az sayıdadır. Abdülkerim Tunç’un doktora tezi³ (2023) politik doğruluk kavramının kapsamlı olarak kullanıldığı çalışmaya tek örnektir. Tunç, Amerikan sinema anlatılarında ideolojilerin nasıl geliştiğini politik doğruluk kavramı üzerinden ele almaktadır. Çocuk edebiyatının çevirisi üzerine ise Dilek Altinkaya Nergis ve Büşra Hacıköylü, makalelerinde (2023) verilen örnekler üzerinden politik doğruluk kavramının çocuk edebiyatı üzerindeki önemini ve gerekliliğini vurgulamışlardır. Şirin’in de (2007) dediği gibi özellikle çocuk edebiyatındaki metinlerin çevirisi çocukların eğitimi açısından hayati olduğundan ayrı bir titizlik göstermek gerekir:

Çocuk edebiyatı, temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında, edebiyat, sanat ve estetik yönünden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır. (Şirin 2007: 16)

Çocuklar belli bir yaşa kadar doğruyu ve yanlış ayırt etme eğilimi gösteremediklerinden kendilerine verilen her bilgiyi doğrudan özümserler. Dolayısıyla çocuk kitaplarındaki her türlü ırkçı ve cinsiyetçi ifade onların bu ifadeleri olağan olarak algılamasına sebebiyet verebilir. Söz konusu ötekileştirici ifadeler de ilerideki tutumlarını ve nasıl birer yetişkin olacaklarını etkileyeceğinden, çocuk edebiyatında kullanılan dil veya çeviri dili politik doğruluk çerçevesinde düşünülmeli ve filtrelenmelidir.

Bu doğrultuda Astrid Lindgren’in 1945 yılında basılan ve İsveççe yazılan *Pippi Långstrump* (Pippi Uzunçorap) adlı çocuk kitabında bulunan ırkçı ifadelerin Türkçe, İngilizce ve Almanca çevirilerinde hem geçmişte hem günümüzde nasıl verildiği ve politik doğruluk kavramının çocuk edebiyatındaki yerinin önemi çocuk eğitimi ele alınarak tartışılmaya çalışılacaktır.

Pippi Uzunçorap eseri, annesi bir melek ve babası bir kral olan Pippi adlı kızın maceralarını anlatır. Pippi tek eliyle atını kaldıracabilecek kadar güçlü, korkusuz ve

² Aksi belirtilmediği sürece tüm çeviriler yazarlar tarafından yapılmıştır.

³ Tunç, Abdülkerim (2023): *Popüler Amerikan sinemasında bir ideoloji olarak politik doğruluk*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

yaramaz bir kızdır. Yeni taşındığı köyde komşularının çocukları Annika ve Tommy ile arkadaş olur ve beraber dünyayı gezerler. Eserin araştırmannın veri kaynağı olarak seçilmesinin öncelikli sebebi ise içinde barındırdığı ırkçı ifadelerdir. Eserde bulunan ırkçı ifadelerin aktarımında geçmişten bugüne nasıl bir değişiklik geçirdiği ve bu değişikliklerin çocuk eğitimi açısından önemini ortaya çıkarmak için uygun bir kaynak olarak ele alınmıştır. Araştırmada yeterli sonuç vereceği düşünüldüğünden dolayı *Pippi* serisinin yalnızca ilk kitabı veri kaynağı olarak seçilmiştir.

Özgün Eser:

Yazar	Yıl	Orijinal Eser Başlık	Yayınevi
Astrid LINDGREN (İsveççe)	1945	Pippi Långstrump	Rabén & Sjögren

Tab. 1: Kaynak metin (KM)

İlk Çevirileri:

Kitabın ilk defa yapılan Almanca, İngilizce ve Türkçe çevirileri aşağıda sırasıyla tablo halinde verilmiştir:

Çevirmen	Yıl	Başlık	Yayınevi
Cäcilie HEINIG (Almanca) (EMA)	1949	Pippi Langstrumpf	Friedrich Oetinger
Florence LAMBORN (İngilizce) (EMİ)	1950	Pippi Longstocking	Viking Press
Sümer İŞGÖR/Hale KUNTAY (Türkçe) (EMT)	1975	Uzunçorap	Arkadaş Yayınları

Tab. 2: Erek metin Almanca (EMA), Erek metin İngilizce (EMİ) Erek metin Türkçe (EMT)⁴

Pippi Uzunçorap ilk defa 1945'te basıldıktan 4 yıl gibi kısa bir süre sonra Almanca'ya Cäcilie Heinig tarafından *Pippi Langstrumpf* adıyla çevrilmiş ve Friedrich Oetinger yayınevi tarafından basılmıştır. *Pippi Uzunçorap*'ın şu anki Almanca çevirileri hâlâ bu yayınevinden çıkmaktadır. İngilizce'ye ise ilk olarak Amerika'da 1950'de *Pippi Longstocking* adıyla Florence Lamborn tarafından çevrilmiş ve Viking Press tarafından basılmıştır. Türkçe'ye ilk defa ne zaman çevrildiği kesin olmamakla birlikte bulunan en eski basım 1975 yılında Arkadaş Kitaplar tarafından basılmış, Sümer İşgör ve Hale Kuntay tarafından çevrilmiş olan *Uzunçorap* adlı kitaptır.

Araştırmannın niteliği *Pippi Uzunçorap*'ın üç dildeki yeniden çevirileri üzerine olduğu için bahsi geçen üç dilde eserin yıllar içindeki basımları aşağıda tablo halinde verilecektir.

⁴ Erek metin Almanca (EMA), Erek metin İngilizce (EMİ) Erek metin Türkçe (EMT) bundan sonra parantez içindeki kısaltmaları ile anılacaktır.

Eserin Almanca Basımları (EMA):

Çevirmen	Yıl	Başlık	Yayınevi
Cäcilie HEINIG	1949	Pippi Langstrumpf	Friedrich Oetinger
Cäcilie HEINIG	1967	Pippi Langstrumpf	Friedrich Oetinger
Cäcilie HEINIG	1987	Pippi Langstrumpf	Friedrich Oetinger
Cäcilie HEINIG	1988	Pippi Langstrumpf	Friedrich Oetinger
Cäcilie HEINIG	2004	Pippi Langstrumpf	Friedrich Oetinger
Cäcilie HEINIG	2007	Pippi Langstrumpf	Friedrich Oetinger
Cäcilie HEINIG	2008	Pippi Langstrumpf	Friedrich Oetinger
Cäcilie HEINIG	2020	Pippi Langstrumpf. Alle Abenteuer in einem Band	Friedrich Oetinger

Tab. 3: Erek metin Almanca (EMA) basım yılları

Pippi Uzunçorap'ın Almanca çevirilerinin yıllar içerisindeki basımlarına bakıldığında aynı yayınevinden çıktığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak çocuk ve gençlik edebiyatı kitaplarını basan Friedrich Oetinger Yayınevi *Pippi Uzunçorap*'ı Almanya'da ilk defa yayımladığı için yayınevinin en önemli eserlerinden biridir. Yayınevi, *Pippi Uzunçorap*'ın 75.'inci yılına özel en güncel baskısını 2020 yılında üç kitabı tek bir ciltte toplayarak *Pippi Langstrumpf. Alle Abenteuer in einem Band* adıyla çıkarmıştır. Almanca basımlarda dikkati çeken diğer bir nokta da yayınevinin değişmediği gibi çevirmenin de değişmemiş olmasıdır.

Eserin İngilizce Basımları (EMİ):

Çevirmen	Yıl	Başlık	Yayınevi
Florence LAMBORN	1950	Pippi Longstocking	Viking Press
Edna Hurup	1954	Pippi Longstocking	Oxford Uni. Press
Florence LAMBORN	1972	Pippi Longstocking	Scholastic Book Services
Florence LAMBORN	1982	Pippi Longstocking	Puffin Books
Florence LAMBORN	2006	Pippi Longstocking	Penguin Books
Tiina NUNNALLY	2007	Pippi Longstocking	Viking Press
Marianne TURNER	2015	Pippi Longstocking	Oxford Univ. Press

Tab. 4: Erek metin İngilizce (EMİ) basım yılları

Eserin Amerika'daki İngilizce basımlarını Florence Lamborn çevirmiş olup 2006 yılına kadar ilk çevirinin yeniden basıldığı ancak yayınevlerinin değiştiği gözlemlenmektedir. İngiltere'deki ilk basımı olan 1954 örneğinde çevirmen değişmiş ve yıllarca Edna Hurup'un çevirisi Oxford University Press tarafından basılmıştır. Güncel çevirilerde ise artık çevirmenlerin de değiştiği görülmektedir.

Eserin Türkçe Basımları (EMT):

Çevirmen	Yıl	Başlık	Yayınevi
Sümer İŞGÖR/ Hale KUNTAY	1975	Uzunçorap	Arkadaş Yayınları
Sümer İŞGÖR/ Hale KUNTAY	1977	Uzunçorap	Arkadaş Yayınları
Sümer İŞGÖR/ Hale KUNTAY	1979	Uzunçorap	Arkadaş Yayınları
Şahin ALPAY	1984	Pippi Uzunçorap Issız Köşkte	Can Yayınları
Şahin ALPAY	1991	Pippi Uzunçorap Issız Köşkte	Can Yayınları
Gürkan UÇKAN	1998	Uzun Çorap Pippi	Kültür Bakanlığı Yay.
Şahin ALPAY	1999	Pippi Uzunçorap Issız Köşkte	Can Yayınları
Şahin ALPAY	2004	Pippi Uzunçorap Issız Köşkte	Can Yayınları
Ali ARDA	2007	Pippi Uzunçorap	İthaki Yayınları
Ali ARDA	2017	Pippi Uzunçorap	Pegasus Yayınları
Ali ARDA	2021	Pippi Uzunçorap	Pegasus Yayınları

Tab. 5: Erek metin Türkçe (EMT) basım yılları

Üç dil örneğinde *Pippi Uzunçorap*'ın Türkçe çevirilerinde çevirmenin, eserin isminin ve yayınevini en sık değiştiği görülmektedir. Almanca basımlarına kıyasla Türkçe basımlarının farklı çevirmen, yayınevi tarafından yapılmasının altında çeşitli sebepler yatabilir. Yayınevlerinin ekonomik şartları gözeterek daha çok kâr elde etmek amacıyla zamanın popüler olan eserlerini çevirip basmak istemeleri bu sebeplerden biri olabilir. Ayrıca İngilizce ve Almanca ilk çevirilere kıyasla eserin Türkiye'de 30 yıl gibi çok uzun bir süre sonra basılmış olması da dikkat çekicidir. Bu durum Türkiye'de çocuk edebiyatına yetişkin edebiyatı kadar önem verilmemesinden kaynaklanabilir (Levent 2010).

İnceleme İçin Seçilen Basımlar:

Çevirmen	Yıl	Başlık	Yayınevi
Cäcilie HEINIG EMA1	2004	Pippi Langstrumpf	Friedrich Oetinger
Cäcilie HEINIG EMA2	2020	Pippi Langstrumpf. Alle Abenteuer in einem Band	Friedrich Oetinger

Tab. 6: Erek metin Almanca'dan (EMA) irdelenecek eserler

Yukarıdaki tabloda araştırma için seçilen iki Almanca basım verilmiştir. Bu iki basımın seçilmesindeki en önemli sebep Friedrich Oetinger'in 2009 yılından sonra *Pippi Uzunçorap* ve *Küçük Cadı* gibi önemli çocuk eserlerinde bulunan ırkçı ifadeleri değiştirmeye gitmesidir. Bu değişime öncülük eden gelişme ise Eski Almanya Aile Bakanı Kristina Schröder'in kendisi ile yapılan bir röportajda ırkçı ifadeler içeren *Pippi Uzunçorap* gibi kitapları çocuklarına okurken bu ifadeleri değiştirdiğini söylemesi olmuştur (bkz. Zeit 2015). Yayınevini bu yaklaşımı Türkiye'de de haber olmuş ve

Hürriyet gazetesinde (2013) Alman yayınevlerinin çocuk kitaplarındaki ırkçı ifadelerin değiştirilmesinden bahsedilmiştir. Bu nedenle seçilen basımlarda farklılık olma ihtimali yüksektir. İncelemede 2004 yılındaki basım **EMA1** ve 2020 yılındaki basım ise **EMA2** olarak adlandırılacaktır.

Çevirmen	Yıl	Başlık	Yayınevi
Edna Hurup EMİ1	1954	Pippi Longstocking	Oxford University Press
Tiina NUNNALLY EMİ2	2007	Pippi Longstocking	Viking Press

Tab. 7: Erek metin İngilizce'den (**EMİ**) irdelenecek eserler

İngilizce basımlarında Oxford Yayınevi'nden çıkan ve Edna Hurup tarafından çevrilmiş 1954 basımı ve Viking Press'ten çıkan ve Tiina Nunnally tarafından çevrilmiş 2007 basımı seçilmiştir. New York Times gazetesinin bir haberinde (2014) *Pippi Uzunçorap*'ın ilk basımlarının ırkçı ve ötekileştirici ifadeler içerdiğini ancak 2000'li yıllardan itibaren gelen eleştiriler üzerine yayınevlerinin bu ifadeleri değiştirdikleri anlatılır. İncelemede 1954 basımı **EMİ1** ve 2007 basımı **EMİ2** olarak adlandırılacaktır.

Çevirmen	Yıl	Başlık	Yayınevi
Şahin ALPAY EMT1	1999	Pippi Uzunçorap Issız Köşkte	Can Yayınları
Ali ARDA EMT2	2021	Pippi Uzunçorap	Pegasus Yayınları

Tab. 8: Erek metin Türkçe'den (**EMT**) irdelenecek eserler

Türkçe basımlarında Can Yayınları'ndan çıkan ve Şahin Alpay tarafından çevrilmiş 1999 basımı ve Pegasus Yayınları'ndan çıkan ve Ali Arda tarafından çevrilmiş 2021 basımı seçilmiştir. İncelemede 1999 basımı **EMT1** ve 2021 basımı **EMT2** olarak adlandırılacaktır.

Erek metin incelemesine geçmeden önce *Pippi Uzunçorap*'ın ilk başta metin türünün belirlenmesi gerekmektedir. Reiss'in da belirttiği üzere metnin türü ve işlevinin çeviri eleştirisi yapılırken nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin yön verici bir etkisi olacaktır. *Pippi Uzunçorap* adlı çocuk kitabı öncelikli olarak bir edebi eser olduğundan Reiss'in sınıflandırmasına göre anlatımcı metin türü grubundadır. Çocuk edebiyatının çocukların hayal gücünü ve düşünsel yeteneklerini geliştirirken dilsel gelişimine destek olma gibi bir özellikleri de vardır (Yalçın / Aytaş 2002). Çocuk kitaplarının edebi bir yanı olduğu kadar öğretici yönünün de baskın olduğu kesindir. Özellikle küçük yaşlarda çocukların dilsel alışkanlıklarının ve kelime hazinelerinin nasıl şekilleneceği okudukları kitaplara da bağlıdır. Bir sonraki bölümde çocuk kitaplarının öğretici özellikleri de göz önüne alınarak politik doğruluk kavramı ile metindeki dilsel öğeler değerlendirilecektir.

*Pippi Uzunçorap*⁵ ırkçı ifadeler içermesi sebebiyle sıklıkla eleştirilmiştir.⁶ Federal Almanya Protestan Kadınlar Derneği'nden feminist bir teolog olan Eske Wollrad eserin “sömürgeci ırkçı basmakalıp düşünceler” ile dolu olduğunu söylemiştir (Flood 2011). Dolayısıyla incelemede eserin seçilen Almanca, İngilizce ve Türkçe çevirilerinde bahsi geçen ayrıştırıcı ifadelerin nasıl verildiği ve bu ifadelerin politik doğruluk açısından değiştirilip değiştirilmediği incelenecektir.

Örnek 1:

EMA1	1) Mein Vater ist ein Negerkönig . (s.10) 2) dann werde ich eine Negerprinzessin . (s.10)
EMA2	1) ... mein Papa ist ein Südseekönig . (s. 10) 2) dann werde ich eine Südseeprinzessin . (s. 10)
EMİ1	1) My father is a Cannibal king . (s. 2) 2) then I shall be a Cannibal princess . (s. 2)
EMİ2	1) ... my pappa is king of the natives .(s. 8) 2) then I'll be a native princess . (s. 2) ???
EMT1	1) ... babam da Zenciler kralıdır . (s. 8-9) 2) ben de Zenciler prensesi olacağım. (s. 9)
EMT2	1) ... babam Büyük Okyanus'un Kralı ... (s. 12) 2) Ben de Büyük Okyanus'un Prensesi olacağım. (s. 12)

Tab. 9: Örnek 1: “Zenci Kral/Prenses”

Örnek 1’de gösterilen ve özgün eser “zenci” olarak nitelendirilen Güney Afrika halkının üç dildeki farklı iki basımlarında bu ifadenin nasıl verildiği incelenecektir. İlk olarak Almanca çevirilere baktığımızda ilk cümlede EMA1’de “Negerkönig” (Zenci Kral) olarak çevrildiği görülmektedir. En güncel basım olan EMA2’de ise “Negerkönig” yerine “Südseekönig” (Güney Deniz Kralı) kullanıldığı görülür. İkinci cümlede de yine zenci kullanımına örnek olarak EMA1’de Pippi için “Negerprinzessin” (Zenciler Prensesi) denilirken, EMA2’de “Südseeprinzessin” (Güney Deniz Prensesi) şeklinde değiştirilmiştir. Aynı yayınevinden çıkan bu iki basımda ırkçı ifadenin değiştirilmesi daha önce de belirtildiği gibi yayınevinin 2009’da aldığı kararla ilgilidir.

⁵ Özgün eserin basımını yapan Raben & Sjögren Yayınevi eserin 6-9 yaş grubu çocuklar için uygun olduğunu belirtmiştir (Bkz: <https://www.rabensjogren.se/bok/9789129696370/boken-om-pippi-langstrump#:~:text=En%20rolig%20aktivitetsbok%20i%20ett,fr%C3%A5n%204%20%C3%A5r%20och%20upp%C3%A5t!&text=Recept%20fr%C3%A5n%20ber%C3%A4ttelserna%20om%20Pippi,hela%20familjens%20favorit%20David%20Sundin!>) (En Son Erişim: 03.05.2024)

⁶ Bkz: Hennig Hübert (2011). *Südseekönig statt Negerkönig*. (<https://www.deutschlandfunk.de/suedseekoenig-statt-negerkoenig-100.html>) (En son Erişim: 10.03.2024)); veya Jan Fleischhauer (2023). *Auf dem Weg zur Trottelssprache*. (<https://www.spiegel.de/politik/deutschland/warum-kinderbuecher-politisch-korrekt-umgeschrieben-werden-a-878115.html>) (En Son Erişim: 10.03.2024)

İngilizce çevirilere baktığımızda 1954'te basılan versiyonu olan EMİ1'de ilk cümle için Pippi'nin babası için "Cannibal King" (Yamyamlar Kralı) ve yeni basımlarından EMİ2'de ise "King of the Natives" (Yerliler Kralı) dediği görülmektedir. İkinci cümlede de aynı şekilde EMİ1'de Pippi için "Cannibal Princess" (Yamyamlar Prensesi) denirken, EMİ2'de "Native Princess" (Yerliler Prensesi) olarak değiştirilmiştir. İngilizce basımlarda dikkat çekici olan nokta kitabın çok eski bir basımı olan 1954 versiyonunda aslen "zenci" olan kelime yerine "cannibal" (yamyam) kelimesinin kullanılmış olmasıdır. Almanca basımlarında ırkçı ifadelerin ötekileştirici olmayan ifadelerle değiştirilmesi 2000'li yıllarda olmuştur. Ancak İngilizce 1954 basımında ırkçı ifadenin değiştirildiği görülür. Yapılan değişikliklerle beraber metin, orijinalinde "zenci" anlamını veren "nigger" kelimesini içermese de Güney Afrikalı insanlara karşı hâlâ ötekileştirici bir ifade olan "yamyam" kelimesini barındırmaktadır. Bahsi geçen ifadenin siyahi insanlar için yarattığı imaj düşünüldüğünde çok daha aşağılayıcı bir ifade olduğu söylenebilir. EMİ2'de verilen "native" (yerli) ifadesi daha önceki basımlarda kullanılan "yamyam" kelimesinin belli bir gruba karşı olumsuz ve ayrıştırıcı etkisinden kurtulmak için tercih edilmiştir diyebiliriz. Ancak bu ifade bazen yerli olarak tanımlanan insanların gelişmemiş ve medeniyet görmemiş şeklinde ötekileştirici bir anlam ortaya çıkarabilir.

Türkçe çeviriler incelendiğinde EMT1'deki ilk cümlede Pippi'nin babası "Zenciler Kralı" ve EMT2'deki en güncel basımında "Büyük Okyanus'un Kralı" olarak tanımlanır. İkinci örnekte de benzer şekilde EMT1'de Pippi için "Zenciler Prensesi" ve EMT2'de "Büyük Okyanus'un Prensesi" ifadeleri kullanılmıştır. Almanca ve İngilizce basımlarda görülen değişiklik Türkçe basımlara da yansımıştır.

Yeniden çevirilerde yapılan değişikliklerin temelde bir sebebi olmaktadır. Bu örnekten varabileceğimiz sonuç yukarıda *Pippi Uzunçorap*'ın çevirilerinin yapıldığı üç dilde de kullanılan ırkçı veya ötekileştirici ifadelerin çevrildikleri zamanda olumsuz anlam taşımaması ve olağan ifadeler olarak görülmesinden kaynaklanabilir. Bahsi geçen ifadeler zaman içerisinde siyahi insanlar için aşağılayıcı ve ötekileştirici ifadeler olarak algılanmaya başlandığı için çevirmenler zamanın ihtiyaçlarına bağlı kalarak güncel çevirilerde bu ifadeleri değiştirmişlerdir. Ancak değinilmesi gereken başka bir nokta da özellikle bu örnekte Kral olarak tanıtılan Pippi'nin babasının aslında kral olmamasıdır. Kral denildiği zaman meşru bir kraliyetin olduğu anlaşılır fakat Pippi'nin babası köle ticareti yapan bir deniz tüccarıdır. Dolayısıyla "kral" kelimesi ile romantize edilen karakterin çevirilerde uygun karşılığı verilmediği ve farklı şekilde ifade edilebilir olduğuna dikkat çekilmektedir.

Örnek 2:

EMA1	„Malli war so dreckig, daß es eine richtige Freude war, sagte Großmutter. Lange Zeit hat Großmutter geglaubt, daß sie eine Negerin wäre, weil sie so eine dunkle Haut hatte, aber das war wahrhaftig nur der allerwaschechteste Dreck. “ (s. 79)
EMA2	“Malin war so ungeheuer dreckig, dass es eine richtige Freude war, sagte Großmutter. Lange Zeit hat Großmutter geglaubt, dass sie eine Eingeborene wäre, weil sie so eine dunkle Haut hatte, aber das war wahrhaftig nur der allerwaschechteste Dreck. “ (s. 82)

EMİ1	“Malin was so outrageously dirty that it was a joy to see her, Grandmother said. For the longest time Grandmother thought she had a very dark complexion but, honest and true, it was nothing but dirt that would wash off. ” (s. 149)
EMİ2	“Grandma said that Malin was so grubby and grimy that it was a sight to behold. For a long time Grandma thought that she actually had dark skin , but it was all just dirt that could be washed right off. ” (s. 160)
EMT1	“Anneannem, ‘Malin eşi görülmemiş pislikte bir domuzdur’ derdi. Aslında anneannem, Malin’in bir Zenci kızı olduğunu sanırdı, çünkü derisi o kadar koyu renkliydi ki. Ama bu koyu renk, elbette ki pislikten ileri geliyordu. ” (s. 105)
EMT2	“Malin öyle kirli biriydi ki evlere şenlik, derdi anneannem. İlk başta derisinin siyah olduğunu düşünmüş ama yıkandığında teninin kömür karası değil, kir karası olduğunu görmüş.” (s. 112)

Tab. 10: Örnek 2: “zenci kızı/koyu renk”

Bu örnekte bir etnik sınıfa dair nasıl bir imaj çizildiği önemli bir örnek teşkil etmektedir. İlk örnekte olduğu gibi yine “zenci” kelimesinin nasıl bir değişim geçirdiği ve devamında bu ırka mensup insanlarla ilgili yapılan yakıştırmaların söz konusu imajı nasıl güçlendirdiği bahsi geçen örneği önemli kılmaktadır. Bağlamla ilgili bilgi vermek gerekirse Pippi anneannesinin eski hizmetçisi Malin hakkındaki düşüncelerini ifade eder. Genel olarak pis bir kadın olduğunu ve anneannesinin ilk başta Malin’i bir siyahi zannettiği ancak kadın yıkandığında bunun cildinin rengi değil aslında kir olduğu aktarılır. EMA1’deki çeviriye baktığımızda Malin için “Negerin” (Zenci) ve EMA2’de ise “Eingeborene” (yerli, aborjin) denildiği görülür. Yerli kelimesi bir önceki örnekte EMİ2’de verilen “native” gibi bir yapıdır. Her ne kadar EMA2’deki “Eingeborene” kelimesi “Negerin” kelimesi gibi ırkçı bir ifade olmasa da yerli denerek Güney Afrika halkının ötekileştirildiği açıktır. Bu ifadeyle onların Batılılar tarafından henüz medeniyete ulaşmamış topluluk oldukları düşünülmektedir. Öte yandan cümlenin devamında Malin’in hem EMA1 hem de EMA2’de “dunkle Haut” (koyu ten) ifadesiyle siyahi olduğu düşünülmüştür. Buradaki kelime seçimlerinde ayrımcılık yer almasa da daha sonra Malin’in koyu tene sahip olmadığı sadece “kirli” olduğu belirtilmesiyle siyahi insanlara yönelik yaratılan imaj ötekileştirici boyuttadır ve dil içi çevirisi politik doğruluk açısından uygun değildir. Çünkü EMA’de ırkçı ifade kullanılmakla kalmamış aynı zamanda siyahilerin kirli ve pis olduklarına ilişkin bir bağdaştırma kurulmuştur. EMA2’de ırkçı bir kelime olmasa da aynı ilişkilendirme eserin yeni basımda da yeniden yer verilmiştir.

İngilizce çevirilere baktığımızda hem EMİ1 hem de EMİ2’de ırkçı ifade “nigger”ın (zenci) yer almadığı görülür. Bunu yerine Malin için “dark complexion” (koyu ten) ve “dark skin” (koyu ten) ifadeleri kullanılmıştır. Ancak Malin üzerinden “koyu tenlilerin” “pis” olduğu ilişkisi bu çevirilerde de bulunmaktadır. Türkçe çeviriler için Malin’e yönelik EMT1’de “zenci” kelimesi ve EMT2’de “derisi siyah” ifadesi kullanılmıştır. Ancak metnin devamında “koyu rengin pislikten geldiği” ve “teni kömür karası değil kir karası” ifadeleriyle siyahilerin pis olduğu düşüncesi diğer dillerdeki çevirilerde de olduğu gibi pekiştirilmiştir ve politik doğruluk açısından uygun değildir. Ayrıca EMA1 ve EMT1 ırkçı ifadelerin en net verildiği çeviriler olarak ortaya çıkmıştır. Politik doğruluk düşüncesi üzerinden ırkçı ifadelerin düzeltildiği çevirilerde (EMA2,

EMİ1, EMİ2, EMT2) sadece kelimeler üzerinden değişiklik yapıldığı yaratılan genel imajdaki ırkçılıkta değişiklik yapılmadığı ortaya çıkmıştır.

Örnek 3:

EMA1	“Will ich euch sagen, daß es in Nicaragua keinen einzigen Menschen gibt, der die Wahrheit sagt. Sie lügen den ganzen Tag.” (s. 13)
EMA2	“Will ich euch sagen, dass es im Kongo keinen einzigen Menschen gibt, der die Wahrheit sagt. Sie lügen den ganzen Tag.” (s. 16)
EMİ1	“I can tell you that in Belgian Congo there isn't a single person who tell the truth. They tell fibs all day and everyday.” (s. 7)
EMİ2	“Let me tell you that in the Congo there isn't a single person who tells the truth. They tell lies all day long.” (s. 17)
EMT1	“ Kongo'da doğru konuşan tek bir kişi bile yoktur. Bütün gün yalan uydururlar. ” (s. 13-14)
EMT2	“ Belçika Kongosu'nda doğru söyleyen tek bir insan bile yok, biliyor musunuz? Bütün gün yalan söylerler. ” (s. 18)

Tab. 11: Örnek 3: “Kongolular”

Tommy ve Annika bir konuyla ilgili Pippi'nin yalan söylediğini düşünmüşlerdir. Pippi de yalan söylüyor olabileceğini söyleyerek nereden yalan söyleme alışkanlığı kazandığını anlatmaya başlar. Yakın zamanda Kongo'ya gittiğini ve oradaki “hiçkimsenin doğruyu söylemediği” ve “hep yalan söylediklerini” anlatır. Birinci ve ikinci örneklerde verildiği gibi “zenci” gibi tek bir kelime veya kelime grubundan oluşan ırkçı bir ifade olmasa da Kongo'lular için farklı özellikler atfedilerek ötekileştirme yapılmıştır. Bu ötekileştirme bütün çevirilerde verilmiş olup dönem fark etmeksizin ayırıştırıcı niteliğini korumuştur.

Örnek 4:

ALM1	„Und jetzt, meine Damen und Herren, komme ich mit einem feinen Angebohd: Wer von Ihnen wagt, einen Ringkampf mit dem schdarken Adolf aufzunehmen, wer wagt zu versuchen, den schdärksden Mann der Welt zu besiegen? Hundert Kronen wärden ausgezahlt an den, der den schdarken Adolf besiegen kann. Hundert Kronen, bedanken Sie, meine Damen und Herren. Bitte sähr! Wer tritt vor?“ „Was hat er gesagt?“ fragte Pippi. „Und warum spricht er arabisch? “ „Er hat gesagt, daß der, der den großen Mann da verhauen kann, hundert Kronen bekommt“, sagte Thomas. (s. 64)
ALM2	»Und jetzt, meine Damen und Herren, komme ich mit einem feinen Angebohd: Wer von Ihnen wagt, einen Ringkampf mit dem schdarken Adolf aufzunehmen, wer will versuchen, den schdärksden Mann der Welt zu besiegen? Hundert Kronen wärden ausgezahlt an den, der den schdarken Adolf besiegt. Hundert Kronen, bedanken Sie, meine Damen und Herren. Bitte sähr! »Was hat er gesagt?«, fragte Pippi. »Und warum spricht er arabisch? « »Er hat gesagt, dass der, der den großen Mann da verhauen kann, hundert Kronen bekommt«, sagte Tommy. (s. 83)
EMİ1	"And now, ladies and gentlemen, I have a very special invitation for you. Who will challenge the Mighty Adolf in a wrestling match? Which of you dares to

	<p>try his strength against the World's Strongest Man? A hundred dollars for anyone who can conquer the Mighty Adolf! A hundred dollars, ladies and gentlemen! Think of that! Who will be the first to try?"</p> <p>"What did he say?" asked Pippi.</p> <p>"He says that anybody who can lick that big man will get a hundred dollars." answered Tommy. (s. 113)</p>
EMİ2	<p>"And now, ladies and chentlemen, now I haff a truly grand offer to make! Who among you vill dare attempt a wrestling match with Schtrong Adolf? Who vill dare defeat the world's schtrongest man? I'll pay a hundert kronor to whosoever can defeat Schtrong Adolf. One hundert kronor-keep that in mind, ladies and chentlemen! All right! Who vill schtep forward?"</p> <p>"What did he say?" asked Pippi. "And why is he speaking Arabic?"</p> <p>"He said that whoever can beat that huge man will get a hundred kronor." Said Tommy. (s. 123-124)</p>
EMT1	<p>"Şimdi de sayın baylar, bayanlar, Şimdi de en büyük gösterimizi sunuyoruz! Dünyanın en güçlü adamı Ayı Adolf'la güreşmek cesaretini gösterecek seyircimize binlerce lira armağan ediyoruz! Hodri meydan! Önerimizi kabul eden var mı acaba? "</p> <p>"Ne diyor bu adam ?" diye sordu Pippi.</p> <p>"Şu koca adamı pataklayana binlerce lira vereceklermiş", dedi Tomi. (s. 82)</p>
EMT2	<p>"Ve şimdi bayyanlay ve bayy lay simdi siyze hayika biy teklifim vay! Ayanızdan kim Guclü Adolf'la güyesmeyi göyze alabiliy, kim dünyanın en guclü adamını yenmeyi deneyebiliy? Guclü Adolf'u yenecek oylana yüz kyyon veyeceğim, yüz kyyyon. Bayyanlar, bayylar! Kim meydana çıkacak!"</p> <p>"Ne dedi?" diye sordu Pippi. "Niçin Arapça konuşuyor?"</p> <p>"O kocaman adamı pataklayana yüz kron verecekmiş." dedi Tommy. (s. 89)</p>

Tab. 12: Örnek 4: "Arapça"

Yukarıdaki örnekte Pippi ve arkadaşları Tommy ve Annika birlikte sirk giderler. Sirk müdürü yukarıda çevirilerde görüldüğü gibi düzgün konuşmamaktadır ve bazen söyledikleri anlamsız gelmektedir. EMA1 ve EMA2'de sirk müdürünün konuşmasının garipliği kelimelerin yanlış yazılmasıyla sağlanmıştır. Pippi anlamadığını "neden Arapça konuşuyor" diye sorar ancak bunu bu şekilde sormasının sebebi sirk müdürünün "konuşmasının anlaşılmazlığı ve komikliği" Arapça dili ile ilişkilendirilerek verilmiştir. Çünkü Tommy Arapça bilmemesine rağmen Pippi'ye adamın ne dediğini daha net bir şekilde açıklar. Burada Arapça ile yapılan ilişkilendirmenin hem o dili hem de o dili mensup insanların küçük görüldüğü izlenimini verir. Almanca çevirilerin ikisinde de bu olumsuz ilişkilendirme mevcuttur.

İngilizce çevirilerden EMİ1'de sirk müdürünün konuşması normal bir konuşma gibi çevrilmiştir. Bu sebeple de Pippi adamın ne dediği anlamasa da "neden Arapça konuşuyor?" gibi bir soru sormaz. Her ne kadar yukarıda belirtildiği gibi olumsuz ilişkilendirme yapacak durum ortadan kalkmış olsa da yazarın stiline müdahale edilmiştir. EMİ2'de ise sirk müdürünün tuhaf konuşması kelimelerin yanlış yazılması ile

sağlanmıştır. Ancak Pippi bahsi geçen çeviride “why is he speaking arabic?” (neden Arapça konuşuyor?) diye sorarak sirk müdürünün anlaşılmas ve komik konuşması ile Arapça arasında bir ilişki kurmuştur.

Türkçe çevirilere geldiğimizde ise EMT1’de yine EMİ1’deki gibi sirk müdürünün konuşması normal bir konuşma gibi bırakılmıştır. Ötekileştirici bir ifade yer almasa da yazarın stili kitabın türü de düşünüldüğünde olduğu gibi bırakılmalıydı. EMT2’de görüldüğü üzere sirk müdürünün konuşması komik ve anlaşılmazdır. Pippi, müdürün ne demek istediğini “Niçin Arapça konuşuyor?” şeklinde sormuştur. Böylece daha önceki çevirilerde kurulan olumsuz ilişki ötekileştirici şekilde EMT2’de de oluşturulmuştur. Öncelikli olarak çocukların kitaptan daha fazla keyif alması ve yazarın sirk müdürü hakkında yaratmak istediğini vermek adına anlaşılmas ve komik bulunan konuşması EMİ1 ve EMT1’de olduğu gibi bırakılması daha uygun olabilirdi. Diğer çevirilerde sirk müdürünün tuhaf konuşmanın aktarılmasıyla Arapça ile bir ilişkilendirme yapıldığı görülür.

Reiss’in dil dışı öğelerin incelenmesinde ise ortaya koyduğu birkaç farklı grup faktörü vardır. Dilsel öğelerin incelenmesinde kullanılan ırkçı ifadeler ve sömürgeleştirilmiş devletlere karşı oluşturulan basmakalıp düşüncelerin bağlama oturtulması için çevirilerin yapıldığı zamanda bu ifadelerin nasıl alımlandığı incelenecektir. Özellikle Almanca çevirilerde EMA1’de zenci anlamına gelen “Neger” kullanıldığı için Almanya’da kelimenin tarihçesi inceleme açısından önemlidir. İspanyolca “negro” kelimesinden gelen “Neger” kelimesinin Almanca diline girişi 18. yy.’da olmuştur (Stiftung gegen Rassismus & Antisemitismus t.y.). Kitabın 1949’daki Almancaya ilk çevirisinde “Neger” ırkçı ifadesinin bulunması ise henüz 4 yıl önce son bulmuş Üçüncü İmparatorluk (Drittes Reich) olarak da adlandırılan Nazi Almanya’sının etkisinden kaynaklanabilir. Bu dönemde ırkçılık Nazilerin bir devlet ideolojisi haline gelmiştir; Naziler, Romanlar, Zenciler, Yahudiler ve onların soyundan gelenleri aşağılamış ve saf Alman ırkından görmedikleri bu insanları alt insan (Untermensch) olarak nitelendirmişlerdir (Burleigh / Wippermann 1991: 50). Dolayısıyla ilk çeviride kullanılan bahsi geçen ırkçı ifadeyi temel alarak hâlâ tam anlamıyla Nazilerin etkisinden çıkılmadığı ve bu ifadenin doğal olarak algılandığı sonucuna varabiliriz. Asıl ilgi çekici olan ise incelemede kullanılan EMA1’in 2004 yılı basımında bu ifadenin hâlâ kullanılıyor olmasıdır. Bu durum, *İrkçılığa ve Hoşgörüsüzlüğe Karşı Avrupa Komisyonu*’nun (ECRI) (2001) Almanya’da farklı etnik kökenli insanların durumu ile ilgili raporunda şöyle açıklanabilir:

Almanya’da uzun süredir, hatta doğuştan beri yaşayan önemli sayıda farklı etnik kökene sahip insanlar olmasına rağmen, Almanya kendisini bir göç ülkesi olarak görmek konusunda isteksizdi. (ECRI 2001)

Alman halkının farklı etnik kökenli insanlarla kaynaşmada isteksiz olması EMA1’de ırkçı ifadenin yer almasının sebebi olabilir. Her ne kadar 2009’dan sonraki basımlarda bahsi geçen ırkçı ifade çıkarılmış olsa da Birleşmiş Milletler’in (2010) ırkçılık ve ayrımcılık ile ilgili raporu Almanya’nın ırkçılıkla başa çıkabilmesi daha fazla çaba göstermesi gerektiğinin altını çizer. 20. yy.’ın ikinci yarısında Afrika ülkelerinin sömürgecilikten kurtulması, ABD’deki siyah sivil haklar hareketini başlatmıştır (Stiftung gegen

Rassismus & Antisemitismus, t.y.). Bahsedilen girişimler siyahların beyazların üstünlüğüne karşı direnişlerini ifade etmekteydi. Bu bağlamda siyahiler, “nigger” kelimesinin kullanımına 19. yy.’ın sonlarına doğru karşı çıkmaya başlamışlardı. Bu ırkçı ifade kölelik ile bağdaştırıldığı için direnişlerinin önemli bir parçasıydı. Dolayısıyla İngilizce çevirilerde “nigger” kelimesininin kitapta kullanılmadığını görüyoruz. Bunun yerine İngiltere’deki ilk basımı (1954) olan EMİ1’de “cannibal” (yamyam) kullanılmıştır. “Cannibal” ifadesinin seçimi tesadüf veya ırkçı imgeyi hafifletmek için değildir. Hatta belli açılardan basmakalıp düşünceleri pekiştirdiği için daha kötü olduğu söylenebilir. Özellikle Avrupa’da “yamyam” ifadesi Sömürgecilik döneminde emperyalist söylemi güçlendirmek için gelişmiş ve sömürgeci devletler Afrikalıları ve diğer yerlileri ötekileştirmek için kullanmışlardır (Rice 1998: 110). EMİ2’de “cannibal” yerine “native” (yerli) kullanımı tarihsel açıdan önemlidir. “Native” kelimesi Kristof Kolomb’un Hindistan’ı bulduğunu zannederek Amerika’yı keşfetmesi ve kıtanın yerlilerine “Indian” (Hintli) olarak yanlış adlandırma yapmasının ardından alternatif olarak çıkmış bir ifadedir (Kesler 2021: 2). Ancak bahsi geçen alternatif ifade tarihsel bağlamda sömürgecilikle ilişkilendirilmiş ve yerliler kendilerini “öteki” olarak görmeye başlamışlardır (Smithers 2014: 5). Bu bağlamda günümüzde önceden ismi verilmiş belli organizasyon ve kurum adlarının dışında “native” kelimesinin kullanılması küçük düşürücü bir ifade olmasından dolayı uygun olmamaktadır (Kesler 2021: 7).

Türkiye’de “zenci” kelimesinin kullanımı tartışma yaratmış bir konudur. Kelime aslen İngilizce’de “negro” kelimesinin karşılığı olan beyaz olmayan i.e. “siyah ırktan olan, siyahi adam” anlamına gelmektedir (TDK, t.y.). Osmanlı zamanında Arapça’dan dilimize girmiş “zenci” kelimesi her ne kadar siyahi insanları aşağılamak için kullanılmamış olsa da Batı dillerinden gelen “negro” ile eşdeğer tutulduğu için kelimeye olan bakış açısı son yıllarda değişmeye başlamıştır (Şeker 2020). Dolayısıyla 1999 basımlı EMT1 çevirisinde dönemin şartlarında ifadenin doğal karşılanmasından dolayı “zenci” kelimesinin kullanılması şaşırtıcı değildir. Günümüzdeki en güncel basımda EMT2’de tartışmaya daha açık bir ifade olmasından dolayı “siyahi” kelimesi dönemin şartlarına göre çevirmen tarafından tercih edilmiştir.

Sonuç

Araştırmanın sonucunda *Pippi Uzunçorap* adlı çocuk kitabında bulunan ırkçı ve sömürgeci basmakalıp imgeleri pekiştiren ifadelerin Almanca, İngilizce ve Türkçe farklı iki yeniden çevirilerinde nasıl aktarıldığı politik doğruluk çerçevesinde ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Politik doğruluğun kelime düzeyinde çevirmenler tarafından genel anlamda gerçekleştirildiği söylenebilir. Almanca çevirilerden “Neger” kelimesi yerine “Südseekönig” ve başka bir örnekte “Eingeborene” ifadelerinin; İngilizce çevirilerde “cannibal” kelimesinin yerine “native” ifadesinin ve Türkçe çevirilerde ise “zenci” kelimesinin yerine “siyahi” ifadesinin kullanılması çevirmenlerin ve yayınevlerinin çocuk kitaplarında ötekileştirmeyi engellemek için çaba sarf ettiklerinin göstergesidir. Çevirilerin yapıldığı dönem incelendiğinde politik doğruluk çerçevesinde seçilen bazı

kavramlar zaman içerisinde deęişen anlamlarından dolayı eleştirilmiştir. Ancak kavramların çevirilerin yapıldığı dönemde “doęal” karşılandıkları saptanmıştır.

Politik doęruluk kavramını eserde yalnızca kelime ve kelime grupları üzerinden deęil de belli bir grup için yaratılan imaj üzerinden incelendiğinde çevirmenlerin ötekileştirici imajları çevirilerinde deęiştirmedikleri ortaya çıkmıştır. Dilsel öğelerin incelenmesinde bazı ülkelere karşı Batılı ülkelerin bakış açısı verilmiştir. Eserde olayların İsveç’te geçtięi bilindięine göre bahsi geçen sömürge devletlerin kültürlerinin “tuhaf” olarak görüldüğü ve söz konusu tutumun eser boyunca pekiştirildięi görülmüştür. Bu pekiştirilmenin Pippi’nin arkadaşları olan Annika ve Tommy üzerinden yapılmış olması dikkat çekicidir. Bu iki çocuğun bahsedilen kültürlerle etkileşime girmemiş olması kendilerinden farklı olanı “öteki” olarak görmelerine sebep olmuş olabilir. Özellikle üç dildeki en yeni basımlarda bile ötekileştirici imajlara halen yer verilmesi eseri okuyan çocukların bilinçaltına istemsiz bir şekilde yerleşmesine sebep olabilir. Dolayısıyla her ne kadar çevirmenler politik doęruluk yaklaşımıyla kelime düzeyinde yeniden çevirilerde deęişiklik yapmış olsalar da sömürgeci imajlarla ilgili deęişikliklerin yapılmaması eserin en yeni basımlarının çocuklar için tamamen ötekileştirmeden uzak olamamasına sebep olmuştur. Politik doęruluk kavramının önemi yeniden çeviri bağlamında sürdürülebilir bir eğitim yaratmak adına daha çok ele alınması gereken bir konu olduęu aşikârdır.

Sonuç olarak çevirmenlerin ve yayınevlerinin çocukların bilinçli bireyler olarak yetişmesindeki ilk adım olan çocuk kitaplarında politik doęruluk kavramını daha geniş bir perspektifte ele almaları gerekmektedir. Bahsi geçen perspektifi çevirmenlere kazandırmak için çeviri eğitiminde politik doęruluk kavramının öneminin belirtilmesi gerekir. Ayrıca çevirmenlere kaynak metnin kutsal olmadığı gerekirse çağın deęerlerine uygun olmayan düşünceleri içeren eserlerde kelime dışında da köklü deęişiklikler yapılabileceęi fikri çeviri eğitiminin temel konularından biri olmalıdır.

Kaynakça

Altınkaya Nergis, Dilek / Hacıköylü, Büşra (2023): Alman Çocuk Edebiyatı Örneęi ile “Politik Doęruluk” Kavramı. *Söylem Filoloji Dergisi*, 8(1), 166-189.

Bildik, Cüneyt (2015): *Akademik Çeviri Eğitimi ve Çevirmen Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Birkan-Baydan, Esra (2016): Çeviri Eğitiminde Çeviri / Çevirmenlik Edinci: Problem Çözme Ve Karar Verme Konusunda Bir Farkındalık Uygulaması. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, 4(7), 103-125.

Birleşmiş Milletler (BM) (2010): *Report of the Special Rapporteur on contemporary forms of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance, Githu Muigai*. https://www2.ohchr.org/english/issues/racism/rapporteur/docs/A_HRC_14_43_Add.2.pdf. (En Son Erişim: 22.01.2024).

Burleigh, Michael / Wippermann, Wolfgang (1991): *The racial state: germany 1933-1945*. Cambridge: Cambridge University Press.

Colina, Sonia (2015): *Fundamentals of Translations*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139548854.

Demoiny, Sara / Baggett, Hannah / Strunk, Kamden (2020): "Chapter 62 Political Correctness". *Encyclopedia of Critical Whiteness Studies in Education* kitabında. Leiden: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004444836_062.

Doğan, Coşkun (2018): Çeviri Etkinliğinde Kavram Karmaşası. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 04 (01), 120-126.

Donadio, Rachel (2014): *Sweden's Storybook Heroine Ignites a Debate on Race*. <https://www.nytimes.com/2014/12/03/arts/television/pippi-longstockings-words-to-be-modified-for-tv.html>. (En Son Erişim: 12.01.2024).

European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) (2003): "Third report on Germany", Strasbourg: Council of Europe, s. 13, madde 29.

Fleischhauer, Jan (17.01.2023): *Auf dem Weg zur Trottsprache*. (<https://www.spiegel.de/politik/deutschland/warum-kinderbuecher-politisch-korrekt-umgeschrieben-werden-a-878115.html>) (En Son Erişim: 10.03.2024)

Flood, Alison (09.11.2011): *Pippi Longstocking books charged with racism*. <https://www.theguardian.com/books/2011/nov/09/pippi-longstocking-books-racism>. (En Son Erişim: 03.05.2024)

Hübert, Hennig (3.3.2011): *Südseekönig statt Negerkönig*. (<https://www.deutschlandfunk.de/suedseekoenig-statt-negerkoenig-100.html>) (En Son Erişim: 10.03.2024)

Hürriyet (2013): Çocuk kitaplarında 'zenci' olmayacak. <https://www.hurriyet.com.tr/avrupa/cocuk-kitaplarinda-zenci-olmayacak-1361242> (En Son Erişim: 10.03.2024)

Kesler, Linc (2021): *Indigenous Peoples: Language Guidelines* [ver. 3]. The University of British Columbia.

Koskinen, Kaise / Paloposki, Outi (2010): "Retranslation.", *Handbook of Translation Studies: Volume 1* kitabından, Yves Gambier ve Luc van Doorslaer (Ed.), 294-98. Amsterdam: John Benjamins.

Lindgren, Astrid (1954): *Pippi Longstocking*. (E. Hurup, Çev.). Oxford: Oxford University Press.

--(1999): *Pippi Uzunçorap Issız Köşkte*. (Ş. Alpay, Çev.). İstanbul: Can Yayınları.

--(2004): *Pippi Langstrumpf*. (C. Heinig, Çev.). Hamburg: Friedrich Oetinger.

--(2007): *Pippi Longstocking*. (T. Nunnally, Çev.). New York: Viking Press.

--(2020): *Pippi Langstrumpf. Alle Abendteuer in einem Band*. (C. Heinig, Çev.). Hamburg: Friedrich Oetinger.

-- (2021): *Pippi Uzunçorap*. (A. Arda, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları.

Loury, Glenn (1994): Self-censorship in public discourse. *Rationality and Society*, 6:4: 428-61.

Milliyet (2013): Çocuk kitaplarında 'zenci' olmayacak. <https://www.hurriyet.com.tr/avrupa/cocuk-kitaplarinda-zenci-olmayacak-1361242>. (En Son Erişim: 12.01.2024).

Rabensjorgen (t.y.): *Boken om Pippi Långstrump*. <https://www.rabensjorgen.se/bok/9789129696370/boken-om-pippi-langstrump#:~:text=En%20rolig%20aktivitetsbok%20i%20ett,fr%C3%A5n%204%20%C3%A5r%20och%20upp%C3%A5t!&text=Recept%20fr%C3%A5n%20ber%C3%A4ttelserna%20om%20Pippi,hela%20familjens%20favorit%20David%20Sundin!>. (En Son Erişim: 03.05.2024)

Reiss, Katharina (1986): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik* [3. Baskı]. Münih: Hueber Verlag.

Rice, Alan (1998): “Who’s Eating Whom”: The Discourse of Cannibalism in the Literature of the Black Atlantic from Equiano’s “Travels” to Toni Morrison’s “Beloved.” *Research in African Literatures*, 29(4), 107–121. <http://www.jstor.org/stable/3820846>.

Smithers, Gregory (2014): “Introduction: “What Is an Indian?”— The Enduring Question of American Indian Identity”, *Native Diasporas* kitabından, (ed) Newman, Brooke N. Nebraska: University of Nebraska Press. s. 1-27.

Şeker, Cafer Talha (2020): *Afrikalılar Zenci Değil Midir? “Zenci” ile “Negro” Aynı Mıdır?.* Ortadoğu ve Afrika Araştırmacıları Derneği. <https://ordaf.org/afrikalilar-zenci-degil-midir-zenci-ile-negro-ayni-midir/> (En Son Erişim: 22.01.2024).

Şirin, Mustafa Ruhi (2007): *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış- Çocuk Edebiyatı Nedir Ne Değildir?-*, Ankara: Kök Yayıncılık.

Stiftung gegen Rassismus & Antisemitismus (GRA) (t.y.): Das N-Wort stammt vom lateinischen Wort für «schwarz» (niger) ab und ist eine abwertende Bezeichnung für People of Colour. <https://www.gra.ch/bildung/glossar/neger/>. (En Son Erişim: 22.01.2024).

TDK (t.y.): Zenci. <https://sozluk.gov.tr/>. (En Son Erişim: 22.01.2024).

Tunç, Abdülkerim (2023): *Popüler Amerikan sinemasında bir ideoloji olarak politik doğruluk.* Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Yalçın, Alemdar / Aytaş, Gıyasettin (2002): *Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Akçag Yayıncılık.

Zeit (2013): Höher Gebildete gegen Streichung von “Neger”. <https://www.zeit.de/kultur/literatur/2013-01/umfrage-neger-kinderbuecher>. (En Son Erişim: 13.01.2024)

Philipp Schwartz: Seine Beiträge zur Türkei und zu deutschen Exilanten *

Melda Keser , Tekirdağ



Abstract (Deutsch)

Als Hitler 1933 an die Macht kam, begann für die deutschen Bürger jüdischer Abstammung eine sehr schwere Zeit, deren Zeuge die ganze Welt wurde. Nach und nach erließ Hitler Gesetze und Verordnungen gegen Menschen jüdischer Abstammung und entzog ihnen sämtliche Rechte. Zur gleichen Zeit führte Atatürk in der Türkei eine Universitätsreform durch. Aufgrund neuer Verordnungen und Gesetze gegen Akademiker jüdischer Herkunft musste Philipp Schwartz das Land verlassen. Er beobachtete, wie die Zahl der Opfer rapide anstieg, und gründete an seinem Fluchtort die *Notgemeinschaft deutscher Wissenschaftler im Ausland*. Diese sollte den geflohenen Wissenschaftlern an ihren Zufluchtsorten eine wissenschaftliche Position sowie angemessene Lebensbedingungen ermöglichen. Somit kreuzten sich die Wege von Atatürk und Schwartz, und als Ergebnis von Schwartz' jahrelanger Arbeit emigrierten mehr als tausend Exilanten in die Türkei. Diese Kooperation ist im Kontext der deutsch-türkischen Beziehungen äußerst wichtig und markiert einen Wendepunkt in der Kulturgeschichte beider Länder. Dennoch ist festzustellen, dass es in der deutschen Literatur hierzu kaum Studien bzw. Berichte gibt. Die Untersuchungen über die aus Deutschland in die Türkei emigrierten Wissenschaftler und die Beiträge der türkischen Regierung beschränken sich auf Listen von Personen oder Archivinformationen. In der Türkei befassen sich die Studien hingegen nur im Einzelnen mit Schwartz' Tätigkeiten, doch lediglich mit seiner Rolle in bestimmten wissenschaftlichen Bereichen bzw. der Geschichte der Universitätsreform. Der vorliegende Artikel befasst sich mit den Beiträgen von Schwartz, der während des Nationalsozialismus eine sehr wichtige Rolle als rettender Akteur spielte. Dies folgt im Rahmen von ganzheitlichen Elementen der Kooperation zwischen Atatürk und Schwartz. Dadurch soll ein Beitrag zur deutschen Kulturgeschichte während des Nationalsozialismus sowie zu den deutsch-türkischen Beziehungen, die bis heute von Bedeutung sind, geleistet werden.

Schlüsselwörter: *Philipp Schwartz, deutsche Kulturgeschichte, deutsch-türkische Beziehungen, Hitler, Universitätsreform.*

Abstract (English)

Philipp Schwartz: His Contribution To Turkey And German Immigrants

After Hitler came to power in 1933, a very difficult process, which was witnessed all over the world, began for the Jewish people who were German citizen of Germany. Hitler issued laws and decisions sequentially for the Jewish people that will take away all their rights. In the same period in Turkey, the university reform was started by Ataturk. When Philipp Schwartz, who had to leave his country because of the laws of Hitler, realized that the number of victims had increased, he established Emergency Assistance Association of German Scientists Abroad. Its aim was to organize places where academicians who could no longer stay in Germany could migrate. The path of the Schwartz and Ataturk's university reform crossed at this point. As a result of Schwartz' effort more than 1000 people migrated to Turkey. In the context of Turkish-Germany relationship, this cooperation is very important, also it is a milestone in the culture of this two nations. It

Einsenddatum: 14.04.2024

Freigabe zur Veröffentlichung: 15.06.2024

* Keser, Melda (2020): Philipp Schwartz: Türkiye'ye ve Alman Göçmenlere Katkıları. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, Vol.3, Issue 5, 75-89.

has been seen that in the German literature, especially studies on Philipp Schwartz are scarcely any. Accordingly, the studies about scholars who migrated to Turkey from Germany and contributions of Turkey don't go beyond from archive information and lists of persons. In the studies, which were operated in Turkey, was mentioned about Schwartz only in the studies, which were operated within the context of history of the university reform or certain branch of science. In this context, it is aimed a comprehensive study about Schwartz who was one of the savior actor of the Nazi era in the history of German culture and his contribution the university reform in Turkey. In this way, it will be contributed various studies in the history of German culture about both the Turkish-German relations which have kept their importance from past to the present and Nazi era.

Keywords: *Philipp Schwartz, German cultural history, Turkish-German Relations, Hitler, University Reform.*

Einleitung

Die Ära, die in Deutschland mit Hitlers Machtergreifung im Jahr 1933 begann, ist nicht nur für die deutsche Kulturgeschichte, sondern auch für die Geschichte der türkisch-deutschen Beziehungen von großer Bedeutung. Während des Nationalsozialismus in Deutschland wurde die Türkei unter der Regierung von Atatürk zu einem sicheren Hafen für deutsche Wissenschaftler mit jüdischer Abstammung, die in Deutschland vertrieben wurden. Die Türkei war nicht nur ein Land, in dem sie leben und überleben konnten, sondern auch ein Land, in dem sie ihren Beruf ausüben und ihren Ruf bewahren konnten. Während in Großteilen von Europa die Gefahren der rassistischen Politik immer mehr zunahmen, gelang es der türkischen Regierung, ihren Fokus auf Bildung und Entwicklung zu richten. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Türkei insbesondere im deutschen Geschichtskontext das Bild der „gefürchteten Türken“ durch das Bild eines rettenden, Zuflucht bietenden Landes ersetzt hat.

Philipp Schwartz, einer der ersten Opfer der rasch umgesetzten Maßnahmen des NS-Regimes, floh am selben Tag, an dem das Gesetz verabschiedet wurde, nach der Entlassung von seiner Stelle an der Universität sofort in die Schweiz und gründete bald darauf die Organisation *Die Notgemeinschaft deutscher Wissenschaftler im Ausland*. Im Rahmen der Universitätsreform, die von Atatürk im Jahr 1931 eingeleitet wurde, organisierte er über diese Organisation sowohl die Rettung deutscher Wissenschaftler als auch ihre Beiträge zur Türkei. Somit wurde die Universitätsreform, durch die Einladung dieser Wissenschaftler beschleunigt und erreichte ihr Ziel innerhalb kurzer Zeit weitgehend.

Auf dieser Grundlage bilden die individuellen Bemühungen von Philipp Schwartz und sein Beitrag sowohl zur Türkei als auch zu deutschen Wissenschaftlern den Hauptgegenstand der vorliegenden Arbeit. Schwartz' Initiative und seine Rolle im türkischen Exil waren nicht nur für die Zeit des Nationalsozialismus, sondern auch für die gesamte bzw. zukünftige Entwicklung der Universitätsreform in der Türkei von Bedeutung. Die Wissenschaftler, die in die Türkei emigrierten, haben bedeutende Entwicklungen in wissenschaftlichen Bereichen und im Universitätssystem in der Türkei vorangetrieben und türkische Wissenschaftler ausgebildet. Darüber hinaus hat Schwartz mit seiner Organisation somit auch das Auswandern über die Türkei in weitere Länder ermöglicht, sodass die emigrierten Wissenschaftler an ihren neuen Standorten ihre Berufe ausüben und im wissenschaftlichen Bereich dieser Länder beitragen konnten. Selbstverständlich war all dies nur durch die Einladung der Türkei an diese Wissenschaftler sowie die Regelungen im Rahmen der Bildungsreform möglich.

In diesem Zusammenhang wird zunächst ein Überblick über den Stand deutscher und türkischer Universitäten während der Zeit des Nationalsozialismus und den Gründen des Exils der Wissenschaftler gegeben. Der zweite Teil setzt sich mit der Rolle Philipp Schwartz' auseinander. Darauf aufbauend wird im dritten Teil die Kooperation zwischen Atatürk und Schwartz sowie anhand von Beispielen deren Folgen untersucht und beleuchtet. Es wird angestrebt, Schwartz' Leistungen in Verbindung mit der Türkei im Rahmen von ganzheitlichen Elementen zu betrachten. Somit soll ein Beitrag zur Biografie

eines deutschen Wissenschaftlers, zu den deutsch-türkischen Beziehungen und zur deutschen sowie türkischen Kulturgeschichte geleistet werden.

1 Die Emigration aus Deutschland in die Türkei

1.1 Der Stand der Universitäten im Nationalsozialismus

Deutschland geriet 1933 unter die Herrschaft der nationalsozialistischen Ideologie, als Adolf Hitler an die Macht kam. Der Name der *Weimarer Republik* wurde in *das Dritte Reich*¹ umbenannt, und die Diktatur des Führers Hitler begann. Diese Veränderung, die am 30. Januar 1933 besiegelt wurde, brachte eine Reihe von Gesetzesänderungen mit sich, die sowohl das staatliche Verwaltungssystem als auch die soziale Ordnung betrafen. Hitlers Bemühungen, ein arisches Volk zu formen und die Beteiligung Staatsbürger mit jüdischer Herkunft auszuschließen, begannen unmittelbar nach seinem Amtsantritt. Am 7. April 1933 wurde in dieser Hinsicht eine umfassende Regelung im Amtsblatt verkündet, wonach nichtarische nicht mehr in staatlichen Einrichtungen arbeiten durften. Diese Maßnahme umfasste nicht nur die Entlassung, sondern auch Berufsverbote, die bei Bedarf verhängt werden sollten. Das Gesetz trat mit der Verkündung in Kraft. Im Laufe der Zeit wurden auch arische Deutsche, die den Entscheidungen der Regierung gegenüber oppositionell eingestellt waren, als „Hitler- und Staatsfeinde“ unter Druck gesetzt, entlassen und mussten sogar das Land verlassen.

Die Entlassungen aufgrund der Gleichschaltung trafen in Deutschland insbesondere Wissenschaftsdisziplinen wie Soziologie, Ökonomie, Politikwissenschaft, Psychologie, Biochemie und Atomphysik, die dem Zeitgeist entsprechend von großer Bedeutung waren (Krohn 2020: 1). Im März 1933 wurde in Leipzig eine *Kommission zur Nationalisierung der Universität* eingesetzt, die zu den Gesetzen für die Gleichschaltung und zu einer Reihe neuer Maßnahmen an den Universitäten führte (Conermann 2016: 54). Nationalsozialistische Rituale wie der Hitler-Gruß in den Hörsälen, das Schmücken der Räumlichkeiten mit nationalsozialistischen Emblemen, das Tragen von braunen oder schwarzen Uniformen bei universitären Veranstaltungen sowie die Aufforderung zur Teilnahme an Wehrsportübungen sind einige Beispiele dafür (ebd.: 55). Maßnahmen, die sich gegen Nichtarier richteten, umfassten nicht nur die Entlassung von Universitätsangestellten, sondern auch Nachwuchswissenschaftler und Universitätsstudenten. Juden wurde ab April 1933 das Studium der Medizin, ab dem 13. November 1933 die Erteilung der ärztlichen Approbation, ab dem 12. April 1933 die Mitgliedschaft in der *Deutschen Studentenschaft* und ab dem 19. Dezember 1933 die Lehrerausbildung an den preußischen Universitäten verboten (ebd.: 56). Ab dem 17. Juli 1934 wurde dem Staat das Recht eingeräumt, beim Entzug der Staatsbürgerschaft auch den Dokortitel zu annullieren. Gemäß der Reichshabilitationsordnung vom 13. Dezember 1934 wurde die Voraussetzung für die Habilitation auf die arische Abstammung festgelegt. Aufgrund dieser und anderer Maßnahmen mussten im Wintersemester 1933/34 in Deutschland insgesamt 1684 Wissenschaftler ihre Stellen

¹ Deutsches Reich 1933–1943, Großdeutsches Reich 1943–1945.

verlassen. Bis zum Jahr 1938 wurden 39 % der gesamten Wissenschaftler in Deutschland im Rahmen dieser veröffentlichten Beschlüsse und Gesetze aus dem Dienst entlassen (ebd.: 56).

1.2 Die Flucht aus Deutschland und Beginn der Emigration

Die durch das Hitler-Regime verursachte Emigration von Juden und Oppositionellen belief sich durchschnittlich auf etwa 500.000 Menschen, von denen 360.000 aus Deutschland und 140.000 aus Österreich, nachdem es im Jahr 1938 in Hitlers Herrschaft fiel, emigrierten (vgl. Hepp 1985; Krohn 2020: 1). Diejenigen, die aufgrund der rassistischen oder politischen Gesetze und Verordnungen aus dem Land flüchten mussten, zogen anfangs bevorzugt in nahegelegene Länder oder Nachbarländer. Die Vereinigten Staaten oder Großbritannien waren zu dieser Zeit noch keine erreichbaren oder bevorzugten Fluchtziele. Es wird vermutet, dass sowohl die noch nicht vollständige Erholung der USA von der Wirtschaftskrise als auch die Judenfeindlichkeit an den Universitäten eine Rolle dabei spielten (Reisman 2011: 10). Der deutsche Historiker Claus D. Krohn ist der Ansicht, dass die Entscheidung der Geflohenen, in die unmittelbaren Nachbarländer zu fliehen und nicht nach Amerika, auf einer Fehleinschätzung beruhte. Der Glaube daran, dass die Herrschaft Hitlers in kurzer Zeit enden würde und sie bis dahin das deutschsprachige Publikum durch die Exilverlage in Paris, Prag, Zürich und Amsterdam weiterhin erreichen könnten, bestimmte ihre Entscheidung für die Fluchtziele. Amerika wäre hingegen erst ein Fluchort gewesen, wenn tatsächlich Exil in Frage gekommen wäre (Krohn 2020: 2).²

1.3 Die Universitäten in der Türkei

Der Großteil der Emigration zielte in den 1930er-Jahren noch hauptsächlich auf Europa ab, sodass die Flucht in die Türkei eine Ausnahme bildete. Während in Deutschland das NS-Regime Wissenschaftler aufgrund ihrer Rasse oder politischen Einstellung vertrieb, hatte in der Türkei bereits eine Innovationsbewegung begonnen. Es wurden Wissenschaftler und Fachexperten in allen Bereichen benötigt, die zum Fortschritt des Landes, insbesondere in den Bereichen Wissenschaft und Bildung, beitragen könnten. Die Innovationen wurden im Rahmen der Reformation angestrebt, die sich durch Atatürks Zielstellung ergab, um das Land möglichst schnell auf die weltweiten Bildungsstandards zu bringen. Somit wurde im Jahr 1931 die Universitätsreform eingeleitet (vgl. Namal / Karekök 2011; Şen 2018). Für diese Bildungsreform wurde Albert Malche, Professor für Pädagogik an der Universität Genf, in die Türkei eingeladen und beauftragt. (vgl. Arslan 2019). Am 2. Mai 1933 begann er seine Tätigkeit als Berater

² Fritz Neumark teilte dieselbe Ansicht. Er sah das NS-Regime als ein Albtraum, der höchstens 2-3 Jahre dauern würde. Er betont, dass viele, die Deutschland nicht verließen, von diesem Glauben fest überzeugt waren. Zudem unterstreicht er in seinen Memoiren, dass unter den Emigranten neben Juden auch viele Oppositionelle waren (vgl. Neumark 1980).

im Reformausschuss der Darülfünun³ und übte diese Funktion bis April 1934 aus (ebd.: 34).

Malche kam am 16. Januar 1931 in Istanbul an und setzte seine Arbeit, nach einem Treffen mit dem Ministerpräsidenten und dem Bildungsminister, fort. Er wurde beauftragt, das Hochschulsystem der Darülfünun in Bezug auf Bildung und Pädagogik zu analysieren und zu evaluieren. Malche reichte seinen Bericht über die Istanbul Darülfünun am 1. Juni 1932 dem Bildungsminister vor (Erdem 2012:378). Atatürk hat Malches Bericht persönlich eingesehen und die darin enthaltenen Bewertungen ausführlich geprüft (Namal / Karekök 2011: 32). Die Feststellungen und Empfehlungen im Bericht wurden berücksichtigt, und Malche wurde ab dem 2. Mai 1933 als Berater in die Reformkommission der Darülfünun berufen. Er blieb bis zum 4. April 1934 in der Türkei und war damit beauftragt, die Errichtung neuer Universitäten gemäß den im Bericht festgestellten Bedürfnissen voranzutreiben (Arslan 2019:34). Seine Arbeiten umfassten nicht nur die Einrichtung neuer Lehrstühle und die Konzipierung des Lehrplans. Er betonte, dass es für ein neues System auch Professoren brauche, die eine neue Geisteshaltung verkörpern (Çelebi 2003: 261). Schließlich wurde nach den Untersuchungen beschlossen, dass die Reformmaßnahmen der Darülfünun nicht ausreichend waren und sie aufgelöst und stattdessen eine neue Universität gegründet werden sollte. Entsprechend diesem Beschluss wurde die Darülfünun am 31. Mai 1933 als Bildungseinrichtung aufgelöst und am 1. August 1933 die Istanbul Universität gegründet. Der Bildungsminister Reşit Galip verkündete bei der Eröffnung, dass diese neu gegründete Universität eine eigenständige Einrichtung sei und keinerlei Beziehung zur geschlossenen Darülfünun bestehe. Er betonte, dass die Tradition der Universitätseinrichtung mit dieser Institution beginnen werde (Timur 2000: 232).

Malches Erwähnung eines ‚neuen Geistes‘ und Reşit Galips Beschreibung einer ‚Tradition der Universitätseinrichtung‘ betonen die Notwendigkeit, eine Universitätskultur zu schaffen. Der bedeutendste Schritt in diese Richtung, um das Niveau der akademischen Einrichtungen im Westen zu erreichen, besteht zweifellos darin, das Modell der Universitätsstruktur, in der Wissenschaft betrieben und wissenschaftliche Bildung vermittelt wird, auch in der Türkei zu etablieren. Jedoch, wie auch Reşit Galip hervorhebt, ist dies in der Türkei ein System, das noch keine Tradition auf dem Niveau der europäischen Universitäten hat. Die Türkei hat diesen Mangel anlässlich der Situation Europas, das durch den Zweiten Weltkrieg erschüttert wurde, mit einer pragmatischen Strategie behoben. Hochqualifizierte Professoren, Dozenten und Lehrkräfte, die aufgrund ihrer Rasse oder politischen Einstellungen in Deutschland entlassen wurden, wurden in die Türkei eingeladen. Die Einladung der Türkei fand Anklang, und durch die Hilfsorganisation, die von Professor Philipp Schwartz, selbst jüdischer Herkunft und Opfer des Hitler-Regimes, in der Schweiz gegründet wurde, sind viele Wissenschaftler in die Türkei emigriert.

³ Darülfünun Islahat Komisyonu

1.4 Wissenschaftler, die vor dem NS-Regime in die Türkei geflohen sind

Nach Angaben des Deutschen Exilarchivs⁴ belief sich die Zahl der Flüchtlinge - überwiegend Juden- die auf der Flucht vor dem NS-Regime aus Deutschland in die Türkei auswanderten, auf etwa 1000 Menschen.⁵

Der Großteil dieser Zahl besteht aus Akademikern. Sie wurden aufgrund ihres Beitrags zur Universitätsreform der türkischen Regierung eingeladen und stellten die Mehrheit der europäischen ausländischen Wissenschaftler dar, die den neu gegründeten Universitäten und Fakultäten zugewiesen wurden. Die betreffenden Wissenschaftler brachten ihre Assistenten, Techniker und Hilfslehrer sowie ihre Familien mit (Erichsen 2016: 41). Wissenschaftler, die durch diese Regelungen aus Deutschland emigrierten, haben später auch dazu beigetragen, dass einige Wissenschaftler aus Prag folgten (Grothusen 1981: 539). Doch an dieser Stelle gibt es einen wichtigen Punkt zu beachten: Auch wenn die eingewanderten Wissenschaftler für offene Stellen Kandidaten vorschlugen, wurden trotz des hohen Bedarfs nicht alle Vorschläge angenommen⁶. Wenn ein Bedarf an Wissenschaftlern bestand, wurden potenzielle Namen in den entsprechenden Bereichen angefragt, die genannten Personen wurden überprüft und diejenigen ausgewählt, die als die erfolgreichsten angesehen wurden (Öztürk 2001: 91).

Im selben Zeitraum befanden sich in der Türkei auch deutsche Wissenschaftler, die an Instituten tätig waren, aber vor dem NS-Regime nicht flohen, sondern im Gegenteil, die Regierung Hitlers unterstützten. Diese waren entweder schon in den vorherigen Jahren gekommen und waren im Rahmen der Universitätsreform tätig oder wurden aufgrund ihrer Fachkenntnisse in ihren jeweiligen Bereichen während dieser Zeit an Universitäten eingesetzt. Die Beamten der deutschen Botschaft in der Türkei gehörten ebenfalls zur deutschen Gemeinschaft, die zu dieser Zeit in der Türkei ansässig war und nicht gegen den Nationalsozialismus eingestellt war. Die Deutschen, die vor dem NS-Regime geflohen waren, hatten sich von den anderen deutschen Staatsbürgern in der Türkei abgegrenzt. Die Opfer von Hitler nannten die anderen „Deutsche Kolonie A“, während sie ihre eigene Gruppe als „Deutsche Kolonie B“ bezeichneten (vgl. Mangold-Will 2014).

⁴ Vgl. <https://exilarchiv.dnb.de/DEA/Web/DE/Navigation/LaenderDesExils/Tuerkei/tuerkei.html>

⁵ In den 1960er Jahren verfasste Horst Widmann, der in der Türkei als Dozent tätig war, basierend auf seinen Forschungen das Werk *Exil und Bildungshilfe*, das unter dem Titel *Die deutschsprachige akademische Emigration in die Türkei nach 1933* bekannt ist. Dieses Werk dient auch heute noch als eine wichtige Quelle für die Biografien der deutschen Wissenschaftler, die in der Türkei tätig waren.

⁶ Während die türkische Regierung mit Philipp Schwartz und Albert Malche auf diese Weise zusammenarbeitete, beteiligte sich auch Ernst Ferdinand Sauerbruch an der Organisation, der durch seine antinationalsozialistische Haltung auffiel. Sein Engagement erfolgte jedoch aufgrund seines Beharrens auf Schwartz. Zunächst arbeitete Sauerbruch mit Schwartz zusammen, schlug jedoch bald den türkischen Beamten vor, Schwartz zu umgehen und mit ihm zu arbeiten. Sein Angebot wurde zunächst angenommen, doch es stellte sich bald heraus, dass die von ihm erstellte Liste der Akademiker unter der Bedingung der arischen Rasse erstellt wurde. Obwohl Ministerialbeamte aus der Türkei mit diesen Personen korrespondierten, blieb Sauerbruchs Arbeit ergebnislos, und der Einsatz deutscher Wissenschaftler wurde mit Schwartz fortgesetzt (Schwartz 2003: 54, 95).

Die Emigranten, die sich selbst als Mitglieder der Deutschen Kolonie B bezeichneten, wurden ständig von der NS-Regierung und den NS-Sympathisanten in der Türkei überwacht. Klaus-Detlev Grothusen hat in diesem Zusammenhang wichtige Informationen auf der Grundlage eines Berichts aus dem Archiv des Auswärtigen Amtes in Bonn vermittelt. Dieser Bericht aus dem Jahr 1939 gibt an, dass ab 1934 intensiv gegen die jüdische Gruppe an der Istanbul Universität vorgegangen wurde, jedoch ohne Erfolg (Grothusen 1981: 539). Die Beauftragung zur Überwachung der deutschen Juden in der Türkei oblag Dr. Scurla, einem hochrangigen Beamten der deutschen Regierung. Der Bericht gibt seine Ansichten über die durchgeführten Maßnahmen und die erforderlichen Schritte für die Zukunft wieder. Scurla ist beunruhigt über den Einfluss dieser Personen an der einzigen Universität in der Türkei, der Istanbul Universität, und vertritt die Ansicht, dass dies durch rasche Maßnahmen in der Zukunft verhindert werden sollte (vgl. Şen 2018).⁷ Darüber hinaus hat er in seinem Bericht hervorgehoben, dass die Anzahl der jüdischen Einwanderer in die Türkei steigen werde, und betont, dass diese hohe Wahrscheinlichkeit unbedingt berücksichtigt werden sollte (ebd.: 540). Scurla fokussierte sich besonders auf die Istanbul Universität, da sie größtenteils von Opfern des NS-Regimes gegründet worden war. Im Gegensatz dazu war das Landwirtschaftliche Hochinstitut in Ankara auch von deutschen Fachexperten mitbegründet, die aber schon vor der Fluchtwelle und unter Genehmigung der deutschen Regierung im Dienst waren (vgl. Erdem 2012).

2 Philipp Schwartz

Philipp Schwartz wurde am 19. Juli 1894 in Ungarn geboren. Sowohl seine Mutter als auch sein Vater stammten aus Ungarn und waren jüdischer Herkunft. Schwartz' Fachgebiet war die Pathologie, und er war als Professor für Pathologie an der Universität tätig. Er floh 1933 vor den nationalsozialistischen Maßnahmen in die Türkei und blieb dort bis 1953, als er in die USA emigrierte.

Seine Frau Vera Tschulok wurde 1898 in Poltava/ Russland geboren und stammt aus einer jüdischen Familie. Sie emigrierten gemeinsam in die Türkei und haben eine Tochter und einen Sohn. Ihre Tochter Susan Ferenz Schwartz wurde 1932 in Frankfurt am Main geboren und ging 1948, auf Wunsch ihres Vaters, um Medizin zu studieren, alleine in die Schweiz (vgl. 2014). Ihr Sohn Andrew Daniel wurde 1928 in Frankfurt am

⁷ Als das NS-Regime in Deutschland etabliert wurde, bemühte sich Deutschland auch abseits staatlicher Stellen kontinuierlich über die Presse, Sympathie in der Türkei zu gewinnen. Ihre Propaganda zielte auch darauf ab, negative Einstellungen gegenüber Juden zu schüren, die auf Turanismus basierten, und trug dazu bei, verschiedene Vorfälle in der Gesellschaft zu provozieren. Doch die angewandten Druckmittel auf staatlicher Ebene in der Türkei blieben ohne Erfolg (vgl. Kılıç 2009). Es scheint, dass die Entsendung von Scurla in die Türkei und die Druckausübung, die nach dem Abkommen zwischen der Türkei und Großbritannien unterzeichnet wurde, zeitlich zusammenfallen. Die NS-Regierung setzte ihre Untersuchungen und Druckmaßnahmen gegen Juden in der Türkei fort. Neumark berichtet jedoch in seinen Memoiren, dass die türkische Regierung diesen Druckmitteln nicht nachgab (vgl. Neumark 1980).

Main geboren und wanderte mit in die Türkei aus. Sein letzter bekannter Wohnsitz ist Massachusetts (Röder / Strauss 1999: 1059).

Schwartz leistete zwischen 1914-18 seinen Militärdienst an der Universität Budapest ab. Im Jahr 1919 erhielt er seinen Dokortitel in Medizin. Im selben Jahr emigrierte er aufgrund des zunehmenden Faschismus und Antisemitismus nach Deutschland. Er arbeitete von 1920 bis 1933 am Institut für Pathologie der Universität Frankfurt. Von 1927 bis 1933 war er dort als Professor für Genetische Pathologie und Pathologische Anatomie tätig, musste jedoch aufgrund der Maßnahmen des NS-Regimes im März 1933 in die Schweiz fliehen.

Er leitete 1933-45 die von ihm gegründete *Notgemeinschaft für deutsche Wissenschaftler im Ausland*. Im Oktober 1933 reiste er auf Einladung zu einem ersten Treffen in die Türkei und ermöglichte im Verlauf dieses Prozesses die Ankunft von rund 200 Wissenschaftlern und Künstlern aus verschiedenen Fachbereichen. Von 1933 bis 1953 war er Professor für Genetische Pathologie und Anatomie der Pathologie an der Istanbul Universität, wo er auch die Abteilung für Pathologie leitete. 1953 verließ er die Türkei endgültig und trat die Position des Leiters der Pathologieabteilung am Warren State Hospital in Pennsylvania an. Ab 1967 war er Forschungsdirektor am staatlichen Institut für Geriatrie. Seine Forschungen umfassten Läsionen des Nervensystems von Neugeborenen während der Geburt, die zu neonataler Mortalität führen; Zerebralparese, geistige Behinderung, Epilepsie; beschriebene apoplektische Läsionen bei Erwachsenen; Klassifikation von Hirntumoren; Entdeckung des Ausflusses von tuberkulösen Lymphknoten als Ursache von Lungentuberkulose und bösartigen Lungentumoren; sowie die Entdeckung der generalisierten Amyloidose als Ursache für Altersschwäche (ebd.: 1059).⁸

3 Die Kooperation zwischen der Türkei und Philipp Schwartz

3.1 Atatürk und Schwartz' Aktion zur Anwerbung deutscher Wissenschaftler in die Türkei

Als Philipp Schwartz Deutschland eilig verlassen musste, fuhr er in die Schweiz, zu seinem Schwiegervater, dem Naturforscher Sinai Tschulok (Reisman 2011: 10). Durch einen Brief eines Freundes im Mai 1933 wurde er auf die Arbeit von Albert Malche aufmerksam, der sich zur gleichen Zeit in der Türkei aufhielt. Nachdem er ihm von Malches Arbeit in der Türkei erzählt hatte und dass er ihn kontaktieren könne, fügte sein

⁸ Die Titel der Forschungsthemen wurden von mir für diesen Artikel übersetzt. Ihre Bezeichnungen in der Ausgangssprache Englisch sind wie folgt: lesions of nervous systems of the newborn during birth, causing neonatal mortality; cerebral palsy, feeble-mindedness, epilepsy; described apoplectic lesions in adults; classification of cerebral tumors; discovered discharge of tuberculous lymph nodes as the cause of pulmonary tuberculosis and of malignant pulmonary tumors; discovered generalized amyloidosis as the cause of senile deterioration.

Freund hinzu, dass Malche kein Jude ist.⁹ Schwartz berichtet, dass er etwa zwei Monate nach seiner Ankunft in der Schweiz eine lange Liste von Wissenschaftlern erhalten hat, die Opfer des Massenwahns unter dem NS-Regime geworden waren. Nachdem die Gründung des Hilfsvereins *Notgemeinschaft deutscher Wissenschaftler im Ausland* in *Zürcher Zeitung* angekündigt wurde, ging ein Gesuch nach dem anderen ein. Rückblickend auf die Umstände und Ereignisse sagt seine Tochter Susan Ferez Schwartz „Zur gleichen Zeit kam Atatürk mit einem unglaublichen Vorschlag“.¹⁰

Nach Angaben aus Philipp Schwartz' eigenen Aussagen, kontaktierte er umgehend die türkische Regierung und erhielt die Antwort, dass von ihm ein Wunder erwartet werde. Zudem bekommt er auch mitgeteilt, dass – falls er es organisieren kann – sofort 30-40 Stellen zur Berufung für die Universität zur Verfügung gestellt werden können (Röder / Strauss 1999: LXXIII). Er schildert die Unterstützung und Vorbereitung der Türkei mit den Worten, wie sie ihm von den türkischen Beamten während seines Gesprächs mitgeteilt wurde: „Bringen Sie Ihre Leute hierher, und wir werden das Notwendige tun. Wir können unsere Jugendlichen nicht nach Europa schicken, aber möchten und können hier eine europäische Universität gründen.“¹¹ Für Schwartz war es ebenso wichtig, der Türkei einen Beitrag zu leisten und etwas dorthin zu bringen, das zum Fortschritt dient, wie die Möglichkeit, in die Türkei zu fliehen.¹²

Die Emigration jüdischer Wissenschaftler in andere Länder interpretierte er nicht nur als eine Möglichkeit, sich ein Gehalt und Sicherheit zu verschaffen, sondern vielmehr als Chance, „ruhig und stolz in die Zukunft zu blicken und als Lehrer, Wissenschaftler die Arbeit wieder aufnehmen zu können“ (Arslan 2019: 48f). Nach dem Kontakt mit Malche beschrieb er seine Perspektive auf die Emigrationsbewegung in die Türkei als „die Entdeckung eines Landes, das nicht mit dem Dreck des Westens kontaminiert war“ (Schwartz 2003: 43).

Philipp Schwartz war zu Beginn dieser Emigrationsaktion mit Türkisch nicht vertraut, beherrschte jedoch die Sprache innerhalb von zwei Jahren so gut, dass er auf Türkisch ein Lehrbuch veröffentlichte.¹³ Er lehrte neunzehn Jahre lang allgemeine Pathologie und pathologische Anatomie an der medizinischen Fakultät der Istanbul Universität. Während seiner Tätigkeit in der Türkei verfasste er dreißig wissenschaftliche Artikel. Darüber hinaus wurden acht seiner Bücher von seiner Assistentin Dr. Rosa Maria Rössler, die zwischen 1934 und 1954 in der Türkei tätig war, ins Türkische übersetzt. Zusätzlich zu diesen Studien nahm er während des Zweiten Weltkriegs, im Jahr 1937 an einem Kongress in der Schweiz teil. Auch in den folgenden Jahren hielt er an verschiedenen Kongressen im Ausland, unter anderem in der Schweiz, Frankreich, England und Amerika, Vorträge zur Tuberkuloseforschung (Arslan 2019: 45).

⁹ Vgl. Haymatloz: Exil in der Türkei. Belgesel, Yön. Eren Önsöz, Yap. Martin Roelly Erik Winker, Yay. Tar. 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=cBm9lgutVt4>, 5:61'.

¹⁰ Ebd., Haymatloz, 5:61'.

¹¹ Ebd., Haymatloz, 6:40'.

¹² Ebd., Haymatloz,, 6:50'.

¹³ Ebd., Haymatloz, 33:00'.

Schwartz beantragte im Jahr 1939 die türkische Staatsbürgerschaft. Sein Antrag wurde jedoch erst am 28.04.1948 genehmigt. Mit dem Erwerb der türkischen Staatsbürgerschaft verlor er aber seine gesamten Rentenansprüche, einschließlich der Zeiten, in denen er in der Türkei gearbeitet hat. Obwohl er mehrfach darauf hinwies, dass ein solches Verfahren nicht gerecht ist, änderten sich die Folgen nicht. Am 19.10.1948 wurde er zum ordentlichen Professor an der Istanbul Universität berufen. Im Jahr 1950 wurde er von der Regierung des Bundesstaates Massachusetts der Vereinigten Staaten für ein Jahr eingeladen, um am Mental Hospital Research Center der Wrentham State School zum Thema *bleibende Hirnschäden bei Neugeborenen* zu forschen, die durch Geburtstraumata verursacht wurden. Nach seinem einjährigen Forschungsaufenthalt in Amerika kehrte er zurück und erklärte dem Dekanat der Medizinischen Fakultät der Istanbul Universität seinen Rücktritt aufgrund des Verfalls seiner Rentenrechte (Namal 2016: 90). Recherchen zu seiner Biographie haben ergeben, dass er 1952 und 1956 gemäß dem *Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums* die Rückkehr an die Goethe-Universität zu Frankfurt beantragte. Seine Anträge wurden jedoch mit der Begründung seines hohen Alters abgelehnt. In Amerika aber leitete er das Institut, an dem er angestellt war, bis zu seinem 82. Lebensjahr und verstarb im Alter von 83 Jahren (ebd.: 90).

Zu der Jubiläumsfeier der Goethe-Universität Frankfurt im Jahre 2014 wurde auch eine Stele zum Gedenken an die Wissenschaftler, die während des NS-Regimes entlassen wurden, eingeweiht.¹⁴ Die Istanbul Universität hat ihm 1973 den Titel eines Ehrendoktors verliehen und ihn im Jahr 2002 durch die Verleihung der Avicenna-Medaille geehrt (Namal 2016: 90).

Schwartz hat sein ganzes Leben lang gearbeitet und seine Mittel auch für andere Menschen eingesetzt. Er hätte die Gelegenheit, in die Türkei einzuwandern, nur für sich selbst nutzen können, schaffte jedoch daraus eine Organisation, die Tausende von Menschen retten konnte. Dies konnte auf der Grundlage verwirklicht werden, dass die türkische Regierung bzw. Atatürk die Fachkompetenzen sowie die organisatorischen Fähigkeiten in Schwartz' Person erkennen konnten. Somit gelang diese Kooperation. Schwartz hat bereits nach dem ersten Treffen im Jahr 1933 aufgrund der ihm mitgeteilten Bedürfnisse im medizinischen Bereich eine gründliche Recherche durchgeführt, hochqualifizierte Kandidaten gesucht und gefunden. Zu Beginn der Universitätsreform lag der Schwerpunkt zunächst auf der Gründung des Fachbereichs Medizin (Reisman 2011: 162).

Schwartz hat bereits zu Beginn der Emigrationsbewegung Kontakt zur Rockefeller-Stiftung aufgenommen und um Unterstützung für die Auswanderung in die Türkei gebeten. Er übermittelte seine Bitte, indem er erklärte, dass die türkische Regierung ihnen bei der Auswanderung möglichst behilflich sei, jedoch dass die Unterstützung der Rockefeller-Stiftung zur Ansehenswürdigkeit der Einwanderer in dieser Position beitragen würde. Diese Bitte von Schwartz erweckte Aufmerksamkeit und sorgte für die gewünschte Unterstützung. Die Stiftung hat Anfang 1934 einen Gutachter,

¹⁴ Ebd., Haymatloz, 1: 27: 31'.

Namens R.A. Lambert, entsandt, um die Integration dieser Wissenschaftler in der Türkei und ihren Beitrag zur Universitätsreform zu untersuchen (Reisman 2011: 162). Als Ergebnis seiner sorgfältigen Beobachtungen sind seine Aufzeichnungen zu Schwartz und den türkischen Universitäten bemerkenswert. Lambert beschrieb Schwartz als einen dynamischen Führer, der den Anforderungen der Situation gerecht wird. Doch sein Optimismus zum Potenzial der türkischen Studenten bewertete er als zu hoch. Diese Ansicht basiert auf Schwartz' Aussage, dass er türkische Studenten als ernsthafte und enthusiastische ansieht als deutsche Studenten und dass sie nicht die Antriebslosigkeit mitteleuropäischer Jugendlicher haben. Lambert sah diese Ansicht als ein Resultat der Umstände, nämlich dass aufgrund fehlender Sprachkenntnisse jegliche Vermittlungen zum Wissenserwerb über Dolmetscher erfolgten und dies zu Fehlwahrnehmungen führte.

Im Jahre 1933 wandte Schwartz sich erneut an die Rockefeller-Stiftung. Sein Anliegen war die Rettung des Zahnarztes Alfred Kantorowicz aus dem Konzentrationslager sowie seine Auswanderung in die Türkei (Reisman 2011: 197). Obwohl Kantorowicz schon einen Arbeitsvertrag für seine Arbeit in der Türkei hatte, wurde er von der deutschen Regierung festgenommen, doch Dank Schwartz' Bemühungen ist ihm die Einwanderung in die Türkei gelungen.¹⁵

3.2 Aufträge der emigrierten Wissenschaftler

Zwischen den Jahren 1933 und 1939 wurden 139 Wissenschaftler durch die Kooperation beauftragt. Die Aufteilung der Ernennungen wird in der umfassenden Studie *Biographisches Handbuch der deutschsprachigen Emigration nach 1933* für die Jahre 1933-39 wie folgt angegeben:

Anzahl der Stellen für Professuren, wissenschaftliche Mitarbeiter und Assistenten an der Istanbul Universität:

Medizinische Fakultät: 19 Professuren, 20 Assistenten, 7 Hilfskräfte

Mathematik und Naturwissenschaften: 17 Professuren, 4 Assistenten

Philosophische Fakultät: 10 Professuren

Jura: 10 Professuren

Anzahl der Wissenschaftler an der Ankara Universität nach ihren Auswanderungsländern:

Konservatorium: 12 Personen aus Deutschland, 9 Personen aus Österreich

Sprache, Geschichte, Geographie: 5 Personen aus Deutschland, 1 Person aus Österreich

¹⁵ Im Jahr 1934 war Alfred Kantorowicz in der Türkei der Zahnarzt des Schah Reza Pahlavi, der Schah vom Iran, und hat seine Behandlung persönlich durchgeführt.

Medizinische Fakultät: 7 Personen aus Deutschland, 1 Person aus Österreich

Landwirtschaftliche Fakultät: 3 Personen aus Deutschland, 1 Person aus Österreich

Politikwissenschaft: 1 Person aus Deutschland, 1 Person aus Österreich

Dem Zweck der Einladungen und den Zielen der Universitätsreform entsprechend wurden in den Verträgen einige Verpflichtungen sowie Voraussetzungen festgelegt. Der Aufgabenbereich für die Professoren besteht für die ersten drei Jahren aus Lehr- und Forschungstätigkeiten und der Ausbildung von Nachwuchswissenschaftlern für die Lehrstühle. Sie sind verpflichtet, ihre Türkischkenntnisse innerhalb von drei Jahren auf ein Niveau zu erweitern, das es ihnen ermöglicht, ihre Lehrveranstaltungen sowie wissenschaftlichen Veröffentlichungen eigenständig zu führen. Für die Verlängerung des Vertrags ist mindestens eine Buchveröffentlichung am Ende der dreijährigen Frist vorausgesetzt. Die Gehälter sind entsprechend den Aufgaben und Positionen eingestuft. Das Gehalt der Professoren liegt zwischen 500 und 700 TL, während das der wissenschaftlichen Mitarbeiter und Hilfskräfte bei 100 bis 250 TL liegt. Die Verträge der Professoren sind umfassender als die ihrer Assistenten und enthalten spezifische Klauseln, die für alle geltend sind, aber auch situationsabhängige Bestimmungen. Zum Beispiel ist festgelegt, dass sie im Falle einer Regierungsaufforderung als Experten oder Berater in ihren Fachgebieten tätig werden müssen, an Veranstaltungen zur Aufklärung der Öffentlichkeit teilnehmen müssen und sich an Aktivitäten beteiligen müssen. Es ist vertraglich festgelegt, dass sie ausschließlich mit Lehr- und Bildungstätigkeiten beschäftigt sein müssen und jegliche anderen Tätigkeiten untersagt sind (Öztürk 2001: 93).

Obwohl die Verträge hauptsächlich mit den Professoren geschlossen wurden, ermöglichten die Bemühungen von Philipp Schwartz auch die Einladung der wissenschaftlichen Mitarbeiter sowie der Assistenten der Professoren. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass die Lehrstühle unverzüglich etabliert wurden und das System eingerichtet werden konnte. Somit wurden einerseits die Arbeit und Integration der berufenen Professoren unterstützt und andererseits den zukünftigen Wissenschaftlern, die unter dem NS-Regime keine Zukunft hätten, die politischen Konsequenzen erspart.

3.3 Beispiele zu den Beiträgen der emigrierten Wissenschaftler

Arin Namal hebt anhand Mazhar Osman Uzmans Schilderungen die Arbeitsweise und Einstellung der emigrierten Professoren hervor. Den Angaben von Mazhar Osman Uzman zufolge, wurde die Universität durch die Anstellung deutscher Wissenschaftler belebt und gestärkt. Diese waren hilfreich und betrachteten ihre Arbeit an den Lehrstühlen als moralische Verpflichtung zur Förderung des Fortschritts der Universität. Sie wurden zu Vorbildern für Verdienst und Eifer, und ihre Beiträge sind unbestreitbar. Selbst diejenigen, die anfangs negativ gegenüber diesen Ernennungen eingestellt waren,

erwiesen später großen Respekt (Namal 2016: 89). Leider ist es aufgrund des Rahmens dieser Arbeit nicht möglich, jeden einzelnen in die Türkei emigrierten Wissenschaftler zu nennen und auf ihre Beiträge einzugehen. Dennoch ist es angebracht, wenn auch nur kurz, auf einige Professoren aus verschiedenen Bereichen hinzuweisen, die lange Zeit in der Türkei gelebt und zahlreiche türkische Akademiker ausgebildet haben.

Besim Turhan, Münevver (Arsan) Yenerman, Süreyya Tanay, Bedrettin Pars, Kemal Akgüder sind nur einige der von Philipp Schwartz ausgebildeten Wissenschaftler, deren Erfolge im Bereich der Pathologie in der Türkei bekannt sind. Dr. Rosa Maria Rössler, Mitarbeiterin von Erich Frank, dem Leiter der Inneren Medizinischen Klinik, und zuvor zehn Jahre lang Assistentin von Schwartz, verstarb 1954 in Istanbul (Arslan 2019: 45). Rössler ist ein Beispiel sowohl für die eingewanderten Wissenschaftler als auch für diejenigen, die von Schwartz im Bereich der Medizin in der Türkei ausgebildet wurden. Siegfried Oberndorfer, Direktor des Instituts für Allgemeine und Experimentelle Krankheiten (1933-1944) und Direktor des Krebsforschungsinstituts der Medizinischen Fakultät von 1937 bis zu seinem Tod; Julius Hirsch, Leiter des Lehrstuhls für Hygiene (1933-1948); Hugo Braun, Direktor des Instituts für Mikrobiologie und Epidemiologie (1933-1950); Erich Frank, Leiter der II. Klinik für Innere Medizin bis zu seinem Tod; Karl Hellmann, Leiter der Hals-Nasen-Ohren-Poliklinik (1933-1959); Rudolf Nissen Leiter der I. Klinik für Chirurgie (1934-1957) sind nur einige der eingewanderten Wissenschaftler, die an der Medizinischen Fakultät der Istanbul Universität tätig waren (vgl. Şen 2018).

Im Bereich der Naturwissenschaften wirkten Fritz Arndt als Direktor des Instituts für Chemie (1934-1955) bis zu seiner Emeritierung, Alfred Heilbronn als Direktor des Instituts für Botanik (1933-1956) bis zu seiner Emeritierung, Curt Kosswig als Direktor des Forschungsinstituts für Zoologie und Hydrobiologie (1937-1955), Ernst von Aster als Professor für u.a. Philosophie und Rechtswissenschaft (1936-1948) bis zu seinem Tod.

Im Bereich der Sozialwissenschaften leisteten u.a. Clemens Bosch als Professor für Geschichte (1935-1955), Ernst E. Hirsch als Professor für Rechtswissenschaften (1933-1952), Erich Auerbach als Professor für Philologie (1936-1947) (vgl. Arak 2009), Gerhard Kessler als Professor für Wirtschaftswissenschaften und Soziologie (1933-1951) (vgl. Erdem 2018), Fritz Neumark als Professor für Finanz- und Wirtschaftswissenschaften (1936-1952) einen bedeutenden Beitrag. Neumark leitete auch ab 1946 das neu gegründete Finanzinstitut der Istanbul Universität.

Zudem muss auf die Beiträge dieser Wissenschaftler zu den Lehrmaterialien hingewiesen werden. Es ist bekannt, dass die Lehrbücher, die an den Universitäten verwendet wurden, sowie die Publikationen, die als Quellen für wissenschaftliche Forschung dienen sollten, für diese Zeit unzureichend waren, insbesondere nach der Einführung des lateinischen Alphabets. Andererseits waren die emigrierten Wissenschaftler Experten auf ihren Forschungsgebieten und es bestand ein großer Bedarf an fachspezifischen Veröffentlichungen sowohl für die Kurse, die sie halten sollten, als auch für den Gebrauch für die Ausbildung der türkischen Wissenschaftler. Die

Verwendung von fremdsprachigen Büchern reichte hingegen aufgrund der mangelnden Fremdsprachenkenntnisse der Studenten nicht aus, um den Bedarf zu decken.

In Yücel Namals Untersuchung, die auch die Beiträge dieser Wissenschaftler zur wissenschaftlichen Buchveröffentlichung beleuchtet, wird berichtet, dass 80% der Professoren an der Istanbul Universität mindestens ein Buch verfasst haben, während 60% zwei oder mehr Bücher veröffentlichten. Die Mehrheit der Professoren der medizinischen Fakultät hat zwei bis fünf Bücher verfasst, während einige Professoren aus verschiedenen Fachbereichen fünf oder mehr Bücher publizierten. In derselben Studie präsentiert Namal Informationen über zwischen 1933 und 1942 als Universitätsveröffentlichungen gedruckte Bücher, insgesamt 352, darunter 42 Übersetzungen (Namal 2012: 18).

Fazit

Susan Ferenz Schwartz, die Tochter von Philipp Schwartz, beschreibt die jüdische Seite ihres Vaters wie folgt: „Mein Vater war Jude, aber nicht religiös. Er lehrte uns das Judentum, aber er lebte sein Judentum mehr während des Zweiten Weltkriegs. Er half, rettete und war sehr aktiv“¹⁶. Schwartz ergriff die Initiative, um im Ausland Orte zu organisieren, an denen Wissenschaftler, die Opfer des Nationalsozialismus geworden waren, im Rahmen ihrer Berufe untergebracht werden konnten, und war damit erfolgreich. Schwartz' Erfolg war jedoch größtenteils den Bemühungen der Türkei zu verdanken, das Hochschulwesen zu reformieren und als Universitäten bezeichnete Einrichtungen zu schaffen.

In dieser Arbeit wurde veranschaulicht, dass Schwartz nicht nur bestrebt war, den Wissenschaftlern Asyl zu schaffen, sondern auch Anerkennung. In Deutschland war ihnen ihre Tätigkeit bzw. das Leben untersagt, jedoch waren sie zugleich äußerst erfolgreiche Persönlichkeiten in ihren Fachgebieten an Universitäten und Instituten. Die Bedeutung, die er dem Schutz der Würde dieser Menschen beimisst, zeigt sich in der deutlichen Begründung, die er vorbrachte, als er die Rockefeller-Stiftung um Unterstützung bat. An diesem Punkt kreuzten sich der Bedarf, der mit der Gründung von Universitäten in der Türkei entstand, und Schwartz' Ziele.

Da die Türkei selbst noch eine junge Republik war und sich im Umstrukturierungsprozess befand, konnten nicht alle Flüchtlingsanträge genehmigt werden. Ebenso wie Schwartz' Bestreben, das Ansehen und den Ruf der Wissenschaftler aufgrund ihrer Leistungen zu bewahren, strebte die Türkei auch danach, sicherzustellen, dass der Beitrag der ankommenden Wissenschaftler von höchstem Niveau sein sollte.

Die finanziellen Regelungen entsprachen den Titeln der Wissenschaftler sowie den Gründungs- und Führungsrollen. Doch der spätere Verlust von Schwartz'

¹⁶ Ebd., Haymatloz, 1:01'.

Rentenrechten stand in deutlichem Gegensatz dazu. Für die Türkei besteht das Unglück in dieser Angelegenheit darin, dass das Ende der Beiträge dieser Wissenschaftler in Kauf genommen wurde und keine Lösung gefunden wurde. Daraus ergibt sich, dass der Einsatz eines engagierten und eifrigen Wissenschaftlers, der insgesamt 19 Jahre, auch nach dem Krieg, in der Türkei mit hoher Leistung tätig war, die türkische Staatsbürgerschaft annahm und in Amerika bis zum Alter von 82 Jahren die Leitung eines Instituts innehatte, durch diese gravierende Ungerechtigkeit beendet worden zu sein scheint.

Die Gründung der Universität durch das Engagement deutscher Wissenschaftler eröffnete eine bedeutende Chance für türkische Jugendliche. Für sie war es zu jener Zeit äußerst schwierig, die Universitätskultur in Europa zu praktizieren. Auch ohne den Sturm des NS-Regimes auf Europa wäre die Zahl der Studenten, die zum Studium ins Ausland geschickt werden konnten, natürlich sehr begrenzt gewesen. Die Einrichtung der neu geschaffenen Lehrstühle an der neugegründeten Universität durch erfolgreiche Wissenschaftler aus Deutschland und ihre Mitarbeiter bot jedoch allen Studenten diese Möglichkeit. So erhielt die erste Generation von Universitätsstudenten in der Türkei eine Ausbildung auf europäischem Niveau.

Im Rahmen der Forschungen zu dieser Arbeit wurde ein weiterer wichtiger Punkt festgestellt: Die deutschen Wissenschaftler hatten während ihres Aufenthaltes in der Türkei mit verschiedenen Schwierigkeiten und negativen Erfahrungen zu kämpfen (Schwartz 2003: 84ff). Diese reichten von der Beschaffung von Materialien und Ausrüstung bis hin zur Anpassung an das soziale Umfeld, der Anpassung an die fremde Kultur, Sprachproblemen, negativen Haltungen einiger türkischer Kollegen und den daraus resultierenden negativen Erfahrungen an ihren Fakultäten. Darüber hinaus stellten die Bemühungen der Beamten der deutschen Regierung, Unterstützer in der türkischen Gemeinschaft zu finden, sie zu überwachen und sogar Spione unter den Migranten einzuschleusen, erhebliche Probleme dar.

Besonders in deutschen Quellen werden die Herausforderungen und Schwierigkeiten diskutiert, mit denen deutsche Wissenschaftler als Migranten in der Türkei konfrontiert waren (Erichsen 2016: 41-46). Es war leider nicht möglich, aufgrund der Einschränkungen der Arbeit detailliert auf die negativen Aspekte einzugehen. Dennoch könnte es nützlich sein, einen Kommentar zu den Beiträgen des Mathematikprofessors Richard Edler von Mises in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Der weltberühmte Mathematiker Mises (vgl. Neumark 1980) verließ 1939 seine Position in der Türkei und akzeptierte stattdessen das Angebot der Harvard-Universität, da er sich nach dem Tod Atatürks Sorgen über die politischen Entwicklungen im Land machte (Schultze 2009: 383).

Im Zusammenhang mit Mises sagte Cahit Arf zu Erdal İnönü über die damaligen eingewanderten deutschen Wissenschaftler: „Wir hätten von den hochgeschätzten Professoren, die damals nach Istanbul kamen, mehr profitieren können. Aber wir konnten es nicht. Statt mit Mises zusammenzuarbeiten, versuchten ich und Ratip beispielsweise zu zeigen, dass wir auf seiner Ebene stehen, und wir konnten nicht gut zusammenarbeiten.“

Im Gegensatz dazu gründeten die Polen beispielsweise durch die Zusammenarbeit mit den Franzosen eine einzigartige Schule der Funktionsanalyse in Polen. Wir hätten auf einem bestimmten Gebiet eine Vorreiterrolle einnehmen können; diese Chance haben wir verpasst“ (Namal 2012: 16f).

Obwohl es Hindernisse gab, erwies sich die Migration deutscher Wissenschaftler während des Zweiten Weltkriegs trotz der damit verbundenen Schwierigkeiten als äußerst vorteilhaft für beide Seiten. Durch die unmenschlichen Praktiken der deutschen Regierung unter der nationalsozialistischen Ideologie konnten dank des Engagements der Türkei und der Bemühungen von Philipp Schwartz Tausende von Menschen gerettet werden. Die Herausforderungen, ob von den Emigranten oder von der Türkei ausgehend, müssen im Kontext der damaligen Bedingungen betrachtet werden.

Hitlers Aufstieg markierte einen Wendepunkt in der Weltgeschichte, der nahezu ganz Europa und viele Länder der Welt betraf und zahlreiche negative Konsequenzen mit sich brachte. Wie auch Schwartz betonte, gelang es der Türkei in diesem Prozess, einer der wenigen Länder zu bleiben, die von den Übeln des Westens verschont blieben. Während des Zweiten Weltkriegs blieb die Türkei auf die Ausbildung junger Menschen und die Entwicklung des Landes konzentriert. Die Entscheidungen, die sie in dieser Hinsicht traf und die Einladung der deutschen Wissenschaftler ins Land, ermöglichten es ihnen nicht nur dem NS-Regime zu entkommen, sondern auch weiterhin ihren Beruf auszuüben und ein anständiges Leben führen.

Die negativen Erfahrungen, die sie in der Gesellschaft gemacht haben, sind bedauerlich, haben jedoch die erzielten Erfolge nicht überschattet (vgl. Kılıç 2009; Uzman 2018). Nachdem sie die Türkei verlassen hatten, konnten jene Wissenschaftler ihre wissenschaftlichen Beiträge in den Ländern fortsetzen, in die sie ausgewandert waren. In diesem Zusammenhang haben Atatürk und Philipp Schwartz, während die deutsche Regierung versuchte, die Wissenschaftler ihres Landes zu unterdrücken, eine Brücke in die Zukunft geschlagen und einen weltweiten Dienst an der wissenschaftlichen Gemeinschaft geleistet. Ihr Beitrag ist von unschätzbarem Wert.

Literaturverzeichnis

Arak, Hüseyin (2009): Karşılaştırmalı Edebiyatın Türkiye’deki Öncüleri: Leo Spitzer – Erich Auerbach. *LITTERA Edebiyat Yazıları*. Band 25, 243-252.

Arslan, Pelin (2019): *1933-1950 Yılları Arasında Türkiye’ye Gelen Alman İktisatçılar: Gerhard Kessler’in Türkiye’de Sosyal Politikaların Gelişimine Katkıları*, Yüksek Lisans Tezi, İktisat Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi.

Biographisches Handbuch der deutschsprachigen Emigration nach 1933 (1999): Herausgegeben vom Institut für Zeitgeschichte, München und von der Research Foundation for Jewish Immigration, Inc., New York Gesamtleitung: Werner Röder und Herbert A. Strauss, Saur. München.

Celebi, Nilgün (2003): Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi’ndeki Mülteci Profesörler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*. Band 43, 259-272.

- Conermann, Stephan** (2016): Die Lage jüdischer deutscher Hochschullehrer und die Einschränkung wissenschaftlichen Arbeitens während der NS-Zeit. Kubaseck, Christopher / Seufert, Günter (Hg): *Deutsche Wissenschaftler im Türkischen Exil: Die Wissenschaftsmigration in die Türkei 1933-1945*. Istanbul Texte und Studien Band 12, 49-66.
- Erdem, A. Rıza** (2012): Atatürk'ün Liderliğinde Üniversite Reformu: Yükseköğretim ve Bilim Tarihimizde Dönüm Noktası. *Belgi*, Band III/4, 376-388.
- Erichsen, Regine** (2016): Deutsche Wissenschaftler im Türkischen Exil: Zum historischen Wandel der Anschauungen. Kubaseck, Christopher / Seufert, Günter (Hg): *Deutsche Wissenschaftler im Türkischen Exil: Die Wissenschaftsmigration in die Türkei 1933-1945*. Istanbul Texte und Studien. Band 12, 41-46.
- Exil** (o.J.): *Erfahrung und Zeugnis. Dauerausstellung des deutschen Exilarchivs 1933–1945 der deutschen Nationalbibliothek*. <https://exilarchiv.dnb.de/DEA/Web/DE/Home/home.html> (Erişim Tarihi: 17.04.2020).
- Grothusen, K. Detlev** (1981): 1933 Yılından Sonra Alman Bilim adamlarının Türkiye'ye Göçü. *Belleten*. Band XLV/ 2, 537-550.
- Guttstadt, Cory** (2008): *Die Türkei, die Juden und der Holocaust*. Assoziation A. Hamburg.
- Haymatloz** (2016): *Exil in der Türkei*. Belgesel. Regie: Eren Önsöz / Martin Roelly / Erik Winker. <https://www.youtube.com/watch?v=cBm9lgutVt4>.
- Hepp, Michael** (1985): *Die Ausbürgerung deutscher Staatsangehöriger 1933-45 nach den im Reichsanzeiger veröffentlichten Listen*. Band 1. München: K.G. Saur Verlag KG.
- Hürlimann, Brigitte** (2014): Ein Ehrengrab für Philipp Schwartz – und eine Entschuldigung. *Neue Zürcher Zeitung*, 12.04.2014. <https://www.nzz.ch/zuerch/en-ehrenggrab-fuer-phlpp-schwartz--und-ene-entschuldigung-1.18282669> (Erişim Tarihi 17.04.2020).
- Kılıç, Sezen** (2009): *Türk Basınında Hitler Almanyası (1933-1945)*. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara.
- Koç, Bekir** (2016): Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin Kuruluş Süreci, İlk Mezunları ve Halil İnalıcık. *OTAM*. Band 40/ Güz, 27-43.
- Krohn, Claus D.** (2011): Emigration 1933–1945/1950. *Europäische Geschichte Online* (2011-05-31), 1-22, <http://ieg-ego.eu/de/threads/europa-unterwegs/politische-migration/claus-dieter-krohn-emigration-1933-1945-1950> (Erişim Tarihi: 17.04.2020)
- Kuruyazıcı, Nilüfer** (1998): Farklı Bir Sürgün: 1933 Türkiye Üniversite Reformu ve Alman Bilim Adamları. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*. Band 11, 37-50.
- Mangold-Will, Sabine** (o.J.): *Deutsche in der Türkei 1933 - 1945 Mehr als eine Exilgeschichte und einseitiger Modernisierungstransfer*. <https://www.bpb.de/internationales/europa/tuerkei/184978/deutsche-im-exil-tuerkeiPfad> (Erişim Tarihi: 17.04.2020).
- Namal, Arın** (2016): Ord. Prof. Philipp Schwartz (1894-1977) 1933 Türk Üniversite Reformu ve Patoloji'ye Katkılarıyla. *Nobel Medicus*. Band 12/2, 87-90.
- Namal, Yücel** (2012): Türkiye'de 1933-1950 Yılları Arasında Yükseköğretime Yabancı Bilim Adamlarının Katkıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. Band 2/ 1, 14-19.
- Namal, Yücel / Karakök, Tunay** (2011): Atatürk ve Üniversite Reformu (1933). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. Band 1/ 1, 27-35.
- Neumark, Fritz** (1980): *Zuflucht am Bosphorus, Deutsche Gelehrte, Politiker und Künstler in der Emigration 1933-1953*. Frankfurt/ M.

Öztürk, İbrahim (2002): *Atatürk Döneminde Alman Bilim Adamlarının Üniversitelerimizde İstihdamı Türk Bilim ve Kültür Hayatı Üzerindeki Etkileri*. Doktora Tezi. Tarih Anabilim Dalı. Yakınçağ Tarih Bilim Dalı. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde Üniversitesi.

Reisman, Arnold (2011): *Nazizmden Kaçanlar ve Atatürk'ün Vizyonu*. Çev. Gül Çağalı Güven. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Schwartz, Philipp (2003): *Kader Birliği*. Çev. Nagehan Alçı. İstanbul: Belge Yayınları.

Şen, Faruk (2018): *Ayyıldız Altında Sürgün*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Siegmund- Schultze, Reinhard (2009): *Mathematicians fleeing from Nazi Germany*. Princeton University Press.

Sofracı, İ. Erdem (2018): Nazi Zulmünden Kaçan Almanca Konuşan Mülteci Bilim İnsanlarının İktisat ve Maliye İlimine Katkıları'na Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*. Band 22/ 1, 93-106.

Timur, Taner (2000): *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. Ankara: Imge Kitabevi Yayınları.

Uzman, Nasrullah (2018): *Türkiye'nin Mülteci ve Muhacir Politikaları (1923-1947)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Widmann, Horst (1973): *Exil und Bildungshilfe. Die deutschsprachige akademische Emigration in die Türkei nach 1933*. Bern, Frankfurt a.M.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

2024/ 1

Autorinnen und Autoren

Devran Demir, Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara. E-Mail: devrandemir@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9603-2896>.

Dilek Altinkaya Nergis, Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İzmir. E-Mail: dilek.altinkaya.nergis@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4003-7273>.

Emre Bekir Güven, Dr., Siirt Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Siirt. E-Mail: emrebekirguven@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1789-1730>.

Esra Jorkowski Berberoğlu, Dr., Türk Alman Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İstanbul. E-Mail: jorkowski@tau.edu.tr. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4610-5460>.

Fatma Karaman, Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Elazığ. E-Mail: fatmakaraman33@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0461-5593>.

Gülezer Korkmazer, Öğr. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Edirne. E-Mail: gkorkmazer@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0698-7013>.

Hakan Dolan, Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Almanca Eğitimi, Eskişehir. E-Mail: hakanruzgar8@gmail.com. ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-9644-2644>.

Halime Yeşilyurt, Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sivas. E-Mail: hgokkaya@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9088-9784>.

M. Sami Türk, Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sakarya. E-Mail: mturk@sakarya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2350-5901>.

Marlene Lidy, M.A., Universität Leipzig, Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie, Institut für Kulturwissenschaften, Leipzig. E-Mail: Marlene.lidy@outlook.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-8121-2680>.

Melda Keser, Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı, Tekirdağ. E-Mail: meldakeser@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0726-3535>.

Meryem İçin, Dr. phil., Bochum Ruhr Üniversitesi, Dil ve Edebiyat Fakültesi, Öğretmenlik Bölümü, Bochum/Almanya. E-Mail: meryem.icin@rub.de, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6136-9253>.

Mihriban Şevval Topal, Doktora Öğrencisi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, İzmir. E-Mail: sevval.topal@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6524-8475>.

Nalan Saka, Araş. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli. E-Mail: nsaka@pau.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9973-2815>.

Onur Kemal Bazarkaya, Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul. E-Mail: bazarkaya.onur@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6553-4255>.

Sanja Cimer Karaica, Doç. Dr., J. J. Strossmayer Üniversitesi, Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Osijek. E-Mail: scimer@ffos.hr, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-5022-1462>.

Selma Akol Göktaş, Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Edirne. E-Mail: selmaakol@trakya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1755-1322>.

Seval Parlakgüneş Erdoğan, Arş. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Konya. E-Mail: psevalerd@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8561-3778>.

Şerife Çelikkaya, Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Almanca Eğitimi, Eskişehir. E-Mail: scelikka@anadolu.edu.tr. ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-3346-4050>.

Terezija Markovinović, MA, J. J. Strossmayer Üniversitesi, Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Osijek. E-Mail: ter.markovinovic@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-3537-9206>.



DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK 2024/1

Gutachterinnen und Gutachter dieser Ausgabe

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Doç. Dr. Kadir Albayrak (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal (Hacettepe Üniversitesi)	Doç. Dr. Mehmet Burak Büyüktopçu (Kafkas Üniversitesi)
Prof. Dr. Faruk Yücel (Ege Üniversitesi)	Doç. Dr. Neriman Nüzket Özen (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Handan Köksal (Trakya Üniversitesi)	Doç. Dr. Nihat Ülner (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Hikmet Asutay (Trakya Üniversitesi)	Doç. Dr. Oktay Atik (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Prof. Dr. Metin Toprak (Kocaeli Üniversitesi)	Doç. Dr. Onur Kemal Bazarkaya (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nazire Akbulut (Gazi Üniversitesi)	Doç. Dr. Rahman Akalın (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Necdet Neydim (İstanbul Üniversitesi)	Doç. Dr. Sine Demirkıvıran (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç Arı (Marmara Üniversitesi)	Doç. Dr. Talat Fatih Uluç (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)
Prof. Dr. Sevinç Hatipoğlu (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa)	Doç. Dr. Yıldız Aydın (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Sevinç Maden (Trakya Üniversitesi)	Doç. Dr. Zennube Şahin Yılmaz (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Sueda Özbent (Marmara Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Ayla Akın (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Ünal Kaya (Ankara Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Çağlayan Karaoğlu Bircan (Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Yasemin Balcı (Marmara Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Derya Koray Düşünceli (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Zehra Gülmüş (Anadolu Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Halit Üründü (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayşe Arslan Çavuşoğlu (Necmettin Erbakan Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Hatice Genç (Akdeniz Üniversitesi)
Doç. Dr. Bilal Üstün (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Nurcihan Sönmez Genç (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Emra Büyüknisan (Mersin Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Özlem Gencer Çıtak (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. Gonca Kışmır (Ankara Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Selma Akol Göktaş (Trakya Üniversitesi)
Doç. Dr. Gökhan Şefik Erkurt (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)	Dr. Öğr. Üy. Seval Ayne Karacabey (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)
Doç. Dr. Gönül Karasu (Anadolu Üniversitesi)	Öğr. Gör. Dr. Özlem Agvan (Koç Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülay Heppınar (Marmara Üniversitesi)	
Doç. Dr. Harun Göçerler (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)	
Doç. Dr. Hatice Şebnem Sunar (İstanbul Üniversitesi)	

Baş Editör

Prof. Dr. Mehmet Tahir **Öncü** (Ege Üniversitesi)

Editör Kurulu

Prof. Dr. Yasemin **Balci** (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Talat Fatih **Uluç** (İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa)
Doç. Dr. Halit **Üründü** (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Özlem **Gencer Çıtak** (Ege Üniversitesi)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ali Osman **Öztürk** (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Faruk **Yücel** (Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Dalım Çiğdem **Ünal** (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Dursun **Zengin** (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Saniye **Uysal Ünalın** (Ege Üniversitesi)
Doç. Dr. İrem **Atasoy** (İstanbul Üniversitesi)

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Tahsin **Aktaş** (Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Mahmut **Karakuş** (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Nuran **Özyer** (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemal **Yıldız** (Türk Alman Üniversitesi)

Webmaster

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim **Özbakır** (Sivas Cumhuriyet 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 **EBSCO**, **ULAKBIM TR DİZİN (TÜBİTAK)**, in **SOBIAD**, in **IDEALONLINE**, in **EBSCO Publishing**, 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
(ONLINE- AUSGABE)**

ANKARA 2024 /1

DİYALOG – Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik

Herausgeber:

GERDER (Germanistler Derneği) [Türkischer Germanistenverband], Ankara

Organ des türkischen Germanistenverbandes GERDER,

vertreten durch den Vorsitzenden von GERDER, Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü

Geschäftsführender Herausgeber:

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Izmir)

Herausgeberbeirat:

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk (Konya), Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal (Ankara), Prof. Dr. Dursun Zengin (Ankara), Prof. Dr. Saniye Uysal Ünal (İzmir), Prof. Dr. Faruk Yücel (İzmir), Doç. Dr. İrem Atasoy (İstanbul)

Redaktionsbeirat:

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü (Izmir) (Baş Editör), Prof. Dr. Yasemin Balcı (Istanbul), Doç. Dr. Talat Fatih Uluç (Istanbul), Doç. Dr. Halit Üründü (Niğde), Dr. Öğr. Üyesi Özlem Gencer Çıtak (Izmir)

Editorial Assistant:

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Özbakır (Sivas)

Anschrift der Redaktion

c/o Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü;

Izmir Ege University; Department of Translation

(Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü);

TR 35100 Bornova-İzmir/TÜRKİE

Tel: +90(232)3111347

Fax: +90(232)3881102

E-Mail: mtoncu@yahoo.com veya mtoncu@gmail.com