

Helen TAN

Yayımlayan (Herausgeber) :
Me. Ü. Fen Edebiyat Fakültesi
Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü
Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur
Natur - und Geisteswissenschaftliche Fakultät
Universität Mersin

Yazışma Adresi (Anschrift) :
Önur Bilge KULA
Me.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi, Çiftlikköy-İÇEL
Tel: 0 324 359 05 05

Yayına Hazırlayan : Aytekin KESKİN
Düzeltiler : Sevil ÇELİK / Maren SCHWARGER
Kapak Tasarımı : Yusuf GÜVEN

Baskı (Druck) :
Zuhal Ofset
Hastane Cad. Çankaya Mah. 38 Sk. No.9 MERSİN
Tel: 0 (324) 231 27 27 Faks: 0 (324) 231 73 40

ISBN : 975-6900-00-8
1. Baskı (1. Auflage): 500 adet
Mayıs 1998

Yazılardan bildiri sahipleri sorumludur.

Bu kitap Ankara Almanya Büyükelçiliği'nin parasal katkılarıyla basılmıştır.
Beim Druck dieses Tagungshandes leistete die Deutsche Botschaft/Ankara finanzielle Unterstützung

İçindekiler

Önsöz

Nazire AKBULUT

200. Doğum Yılında Annette von Droste-Hülshoff 1

Nurten ALKU

(Ver-) Suche im Eigenen und im Fremden. Empfindungen der betroffenen Generation gegenüber dem Eigenen und dem Fremden 15

-Dargestellt an der Erzählung "Mutterzunge" von Emine Sevgi Özdamar-

Osman ASLAN

Çeviri Dersinin Sorunları ve Çözüm Önerileri 27

Ender ATEŞMAN

Dil ve Şiddet 41

Tahir BALCI

Ortaçlı ya da Eksiltili Tümcelerde Çeviri ve Öğrenme Sorunları 49

Can BULUT

Stellenwert der türkischen Migrantenliteratur in der deutschen Literaturszene 63

Mine DAL

Schalten Sie nun Ihre grauen Gehirnzellen auf 'speichern' - oder: Textoptimierung und Übersetzen 77

Nergis DAŞ-PAMUKOĞLU

Grenzübergänge: Das Fremde als das Eigene, das Eigene als das Fremde 105

Seyyare DUMAN

Frauenbild in türkischen und deutschen Sprichwörtern 111

Sakine ERUZ / İlknur BİRKANDAN

Çeviri Eğitiminin Amaçları Açısından Öğrenci Potansiyelinin Değerlendirilmesi 118

Sabri EYİĞÜN	
"Alman Uygarlık Tarihi Dersi" ile İlgili Bir Araştırmanın Değerlendirilmesi	128
Ayşe DOLAR / Ayten GENÇ	
Grammatikfehler bei den türkischen Lehramtstudenten für Deutsch	142
Ali GÜLTEKİN	
Parallelitäten in den Werken "Ölmeye Yatmak" von Adalet Ağaoğlu und "Der geteilte Himmel" von Christa Wolf	152
Mehmet GÜNDOĞDU	
Almanca Dilbilgisi Dersleri ve Uygulamaya Yönelik Bir Öneri	160
Ibrahim İLKHAN	
Einige kritische Gedanken zur Situation der Germanistik in der Türkei	172
İsmail İŞCEN	
Deutsche Literaturwissenschaft und Türkei Heute (Allgemeine Gedanken zur türkischen Auslandsgermanistik)	179
Faik KANATLI	
Gerekçelendirme, Tartışma ve Güdüleme	190
Mahmut KARAKUŞ	
Kültür Çatışmasının Kültürel Etkileşime Dönüşümü <i>Habib Bektaş'ın "Hamrılanım" ve "Gölge Kokusu" Romanları Üzerine Gözlemler</i>	199
Nevzat KAYA	
Romantische Mytenforschung und Yaşar Kemal	214
Aytekin KESKİN	
Die kontrastive Wortschatzanalyse und die zweisprachige Lexikographie (Deutsch-Türkisch) -Vorbereitungproblematik zur Erstellung eines intendierten türkisch-deutschen Gebrauchswörterbuchs-	225
Yüksel KOCADORU	
Türk Germanistlerinin Almanca Yazan Türklerin İncelenmesine Katkıları	236

Wolf KÖNIG Perspektiven einer kognitiven Linguistik innerhalb der türkischen Germanistik	245
Celal KUDAT Eğitim Fakülteleri Alman Dili Eğitimi Bölümü/Anabilim Dallarında Program Geliştirme	255
Jörg KUGLIN Schwierigkeiten bei der Verbreitung der deutschen Sprache heute	271
Onur Bilge KULA Georg Wilhelm Friedrich Hegel'de Doğu ve Türk İmgesi	278
Nedret KURAN-BURÇOĞLU Ein neues Imagologie Projekt: "Das Türkenbild in Europa im Zeitraum ' 1923 - 1990 ' "	301
Turgay KURULTAY Çeviri Eğitimi Neden Farklı Bir Eğitimidir? Çeviri Bölümlerinin Programlarında Yöntem Derslerinin Gerekliliği ve Uygulanma Koşulları	307
Nilüfer KURUYAZICI Almanca Bölümleri İçin Yeniden Yapılanma Tartışmaları ve Öneriler Alim Duman/Aylin Terzi/Berna Ercan/Birsan Sayınsoy/ Germanistik Hâlâ Salt Bir Edebiyat Bilimi mi? Diler Aydın/Ersel Kayaoglu/Köksal Handam/İlhamet Asutay/Mukadder Yücel/Özlem Ayav/Şebnem Sunar Türkiye'de Germanistik Bölümlerinin Yeniden Yapılanma Tartışmaları	325
Ulrich LINS Der DAAD und seine Beziehungen zur Türkei	351
Şeyda OZİL N.Kruyazıcı/M.Karakuş/S.Dilidüzgün/G.Develi/H. Bilen/B. Ercan/E.Kayaoglu İstanbul Üniversitesi Almanca Eğitimi Veren Anabilim Dallarında Ders Programlarına ve Üniversite-Meslek İlişkisine Yönelik Bir Projenin İlk Sonuçları	357

Ali Osman ÖZTÜRK Çeviri Derslerinin Sorunları	381
Kadriye ÖZTÜRK Die Probleme der türkischen Leser bei der Rezeption deutschsprachiger Texte	393
Christiane PETERSEN Wendeliteratur und deren didaktische Umsetzung in der türkischen Germanistik	401
Silvia RECKERMANN Wirtschaftsdeutsch in Germanistik und Lehrerausbildung: Ziele, Inhalten, Methoden Möglichkeiten und Grenzen des Faches innerhalb der Germanistik	412
Cemal SAKALLI Karşılaştırmalı Yazınbilim ve Dış Ülke Germanistiği Sınırtesi Bir Yazın Biliminin Türkiye Germanistiği İçerisindeki Olanakları ve Gerekliğine İlişkin Düşünceler	420
Gudrun SRÄGA Einführende Worte zum VI. türkischen Germanistik- Kongress in Mersin vom 26.-29. Oktober 1997	436
Hikmet TAN Politische Literatur unter pragmatischem Aspekt	439
Çağlar TANYERİ/Turgay KURULTAY Bilimselliğin Neresindeyiz ? Türkiye'de Kültür Bilimleri Alanındaki Çalışmalar Üzerine Bazı Gözlemler ve Düşünceler	444
Vural ÜLKÜ Diskussionen um die neue Orthographie	460
Karin YEŞİLADA Die geschundene Suleika ? - Das Eigenbild der Türkin in der deutschsprachigen Literatur türkischer Autorinnen	463

Hacı YILDIZ

Kadın ve Dil; Kadının Dil yoluyla Aşağılanması 483

Dursun ZENGİN

Önadların Yansıttığı Boyutlar 495

Silvia ZİNZADE-AKINCI

Die satirische Darstellung der Auseinandersetzung mit dem Leben in Deutschland (Dargelegt anhand der Werke von Şinasi Dikmen und Osman Engin) 502

Bildiri Özetleri

521

Katılımcılar ve Adresleri

531

Sempozyum İzlenesi

538



ÖNSÖZ (Vorwort)

27-28 Ekim 1997 tarihleri arasında gerçekleştirdiğimiz "6. Germanistik Sempozyumu"nun Mersin Üniversitesi'nde düzenlemekten ben ve çalışma arkadaşlarım sevinç ve gurur duyduk. Bu sevinç ve gururun bir çok nedeni var. Bunlardan başlıcaları şunlardır: Germanistik sempozyumlarının ilkinin ben ve bugün Mersin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünde görev yapan birkaç arkadaşım/meslektaşım 1988 yılında, kuruluşunun 5. Yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde düzenlemiştik. Aradan geçen 9 yıl içerisinde pek çok şey değişti. Kurumsal yenilikler ya da yeni kuruluşlar gerçekleşti. 1992 yılında kurulan Mersin Üniversitesi de andığım yeni kuruluşlar arasında yer aldı.

Mersin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi 1993 yılında 5 bölümüne öğrenci alarak açıldı; eğitim-öğretim ve öbür etkinliklere başladı. Söz konusu 5 bölüm arasında Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü de bulunuyordu. Türkiye üniversitelerinde yürütülen birikimden yararlanarak ve eğitim-öğretim izlencelerinin oluşturulması ve geliştirilmesine ilişkin ilkeleri gözeterek, öğrenci aldığımız izlenceyi '*Alman Dili ve Kültürü*' diye adlandırdık. Böylece geleneksel Germanistik eğitim-öğretim izlencelerinin, kültür kavramının kapsayıcılığına uygun olarak, edebiyat, çeviri, ülke bilgisi gibi alanların yanı sıra Almanya'da, yaratılan sanat ve felsefe birikimini de içerecek biçimde boyutlandırılmayı amaçladık. Ayrıca, yazın ve dilbilim öbeklerini olası bütün alt-alanlarıyla izlençleştirdik. Bütün bölüm çalışanları, eğitim-öğretim izlencelerinin sürekli güncelleştirilmesinin gerekliliğinin bilincindedir. Bilim alanımızdaki uluslararası gelişmeler ve ulusal düzeyde meslektaşlarımızın uyarı, öneri ve eleştirileri bu çerçevede yol gösterici olacaktır.

Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü açılışının 5. yılında "6. Germanistik Sempozyumu"nu düzenleyerek, Türkiye germanistlerinin bir araya gelmelerine ve tartışmalarına ortam ve olanak hazırladığı için kıvançlı ve gönenclidir. Meslektaşlarımızın Germanistiğin bütün alanlarını kapsayan güncel araştırma sonuçlarını bildiri olarak sunmalarının yanı sıra, uygar ve eleştirel bir tutumla tartışmaları ve kalıcı bilimsel katkıları belirginleştirmeleri, çalışmalarımızı daha da boyutlandıracak ve zenginleştirecektir.

Ben ve çalışma arkadaşlarım, bilincimiz ve gücümüz ölçüsünde, bilim alanımıza ilişkin her türlü katkıdan yararlanmaya, eğitim-öğretimi, yayın ve öbür etkinliklerinde "yeni"yi, "uygar ve insancıl olanı" sürekli aramaya, edimleştirmeye ve yaşam biçimine dönüştürmeye kararlıyız. Böyle bir arayışın sürekli ve sonuçlarının kalıcı olması, ister "öz" ister "yabancı" olsun, her dil ve kültürü aşağılamadan ve yüceltmeden eşit ve eleştirel mesafeden değerlendirmekle olanaklıdır. Diller ve kültürler, değişik ortamlarda ve koşullarda yaşayan ve üreten milyonlarca insanın ortak üretimi ve kalıtıdır. Bu nedenle, ister ululamak ister kötülemek amacıyla olsun, dillere ve kültürlere istençsel olarak haksızlık yapmak bilimciye yakışır tutum olamaz. Hiçbir gerekçe böyle bir tutumu haklı gösteremez.

6. Germanistik Sempozyumu'nda sunulan çok sayıda bildiri yukarıda betimlenen ilkeye ne denli özen gösterildiğinin kanıtıdır. Bu yaklaşımın iyice belirginleşmesi, bilimsel ve ahlaksal çıkış noktası ve erek olması en büyük dileğimizdir.

Bu sempozyumun üstlenilmesi, hazırlanması ve yürütülmesi aşamasında Bölümümüz öğretim elemanlarının çeşitli yoğunluklarda katkıları oldu. Çalışma arkadaşlarımın konuya ilişkin tutumlarını bildiğim için, emek ve katkı düzeylerine göre adlarını teker teker anmak yerine onların tümüne içten teşekkür ediyorum. Onların içtenliği, coşkusu, gözükara girişimciliği her şeyi anlatılmaz ölçüde kolaylaştırıyor ve dolayısıyla özendiriyor. Ayrıca, Türkiye'nin her yöresinden Germanistler, bildirileri, tartışma katkıları ve katılımlarıyla sempozyumu adına yakıştırdılar. Onları içten dileklerle anmayı görev sayıyorum. Pek çok noksanımız, aldırışızlığımız oldu; katılımcılar görmezden gelip hoşgördüler. Ben ve arkadaşlarımda onlarla hoşgörüşmeyi diliyoruz. Sempozyum bildirilercini içeren kitap basımı gecikti; zamanı iyi değerlendiremedik. Bekleyenlerin anlayışını umuyoruz.

Bütün bildiriler, kitabın ortak yazım anlayışını yansıtacak biçimde yeniden düzenlenmiştir. Bazı bildirilerin özgün biçiminde olmayan -tablo nitelikli- veriler tablolaştırılmıştır. Alıntılarda ortak bir yazı biçimi benimsenmiştir. Bazı bildirilerde kaba dilsel yanlışlar düzeltilmiştir. Bu düzeltelerde yazarın özgün dil kullanımını yansıtan biçim korunmuştur.

200. Doğum Yılında Annette von Droste-Hülshoff

Nazire AKBULUT
(Çukurova Üniversitesi)

Her Araştırma Yeni Bir Bakış Açısıdır

Alman dilinin konuşulduğu toplumlarda, edebiyat bilimciler iki yazarı -200. doğum yılları nedeniyle - 1997 yılında yoğun bir şekilde gündemde tutarak anıyorlar: Yaşamının 13 yılını siyasi düşünceleri nedeniyle Fransa'da sürgünde geçiren Heinrich Heine (1797-1856) ve Heine'nin çağdaşı, ancak onun aksine küçük dünyası ile sınırlı sorunlarla uğraşan Annette von Droste-Hülshoff (1797-1848). Biz, yabancı filologların görevlerinden biri de, ilgi alanımızdaki edebiyatı ve bu dalda eser üreten yazarları kendi ülkemizde tanıtmak olduğundan, Heine'yi bir başka makalede incelemek üzere bırakıp, Droste'yi; bir taraftan aile ve toplumdaki konumu, diğer taraftan yazarlık yönü¹ ve son olarak da ideallerin eserlerde, acıların gerçek yaşamda dile geldiğini sergilemek amacıyla, Droste'nin özgeçmişi ile E.T.A. Hoffmann'ın "Das Fräulein von Scuderie"nin² kadın kahramanını karşılaştırarak tanıtmayı amaçlıyorum.

Alman germanistlerin Droste hakkında şimdiye kadar yaptıkları araştırmaların yanı sıra, 200. doğum yılı nedeniyle 1997 içinde de pek çok makale³ ve bilimsel çalışma yazılmıştır. Buna rağmen Türkiyeli bir germanist olarak, Droste gerçekliğine 'yabancı' bir gözle bakmanın

¹ Annette von Droste-Hülshoff'un özgeçmişi için yararlanılan kaynaklar: *Die Briefe der Annette von Droste-Hülshoff* (1950), Auswahl u. Einführung von Hans Amelungk, München; *Annette von Droste-Hülshoff* (1994), dargestellt v. Herbert Kraft, Hamburg; *Annette von Droste-Hülshoff. Leben in Bildern* (1954, 2. neu bearb. Aufl.), hrsg. v. Karl Schulte Kemminghausen, München/Berlin; *Auf Annette von Droste-Hülshoffs Spuren. Eine Bildreise* (1995, 2. Aufl.), hrsg. v. J. Bieker/U. Romeis/U. Wollheim, Hamburg

² Hoffmann, E.T.A. (1982), *Das Fräulein von Scuderie* (1819), in: *Werke in einem Band*, München/Wien

³ Haba, Ulla (1997), *Hinter der Maske des Edelfräuleins*, in: *Rheinischer Merkur* vom 3.1.1997; Maurer, Doris (1997), *Keine Pfauenfeder im Krähenpelz*, in: *Die Zeit*, Nr. 3 vom 10. Jan. 1997; Detering, Heinrich (1997), *Nirgends ist es ganz geheuer*, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 4.1.1997; Alman yazarların bu makalelerde parmak bastıkları konular, Droste'nin mektuplarından saptadığım konularla çoğunlukla örtüşüyor.

yararına inanıyorum. Droste de mektuplarında yayıncısı Sprickmann'a, eserleri hakkında yapılan eleştirileri, kendi dışında bir gözle değerlendirmenin sağladığı yeni açı nedeniyle takdir ettiğini belirtir.

İnsanlar yazdıklarına aşık olduklarından, ne yazdıklarının eksikliğini ne de yanlışını görürler; çünkü, kendilerine yeterince nesnel bakamazlar. Keskin ve yabancı bir bakışı bu kör ve törpülenmiş bakışa tercih ederim, diyor. (Bu çevirilerde üzerinde durulan nokta yazarın - tarzından çok - ne söylemek istediğidir. Bricfe, s. 19)

Bir yazarı, ölümünden sonra da hafızalarda tutan yalnızca onun okuyucusu değil, aynı zamanda onun eserlerini inceleyip bilimsel dayanaklarla gizemini açıklamaya çalışan bilim kadını ve bilim adamlarıdır. Bayan yazarımız Droste, her ne kadar çalışma alanımızı "*dar ve çok kullanılmış*"⁴ diye niteliyorsa da, biz bu eleştiriye kırılğanlıkla değil, olumlu yönüyle ele alıp; karşılaştırmalı edebiyat ve disiplinler arası çalışmalarla hem alanımızı genişletip, hem de aynı alana yeni bakış açıları kazandırabiliriz. Edebiyatın üreten kolundan biri olan Droste'yi, edebiyatın araştıran kolundan biri olarak, yazarın deyimiyle "çalışmaları zarardan çok yararı olan bilgili insanlar"dan biri olmayı umarak, bir de ben tanımak ve tanıtmak istiyorum.

Küçük Burjuvalar Kendi Kurallarının Esiridirler

19. yüzyılın ilk yarısında yaşamış olan Droste yaşamı ve edebi ürünleriyle Biedermeier (1815-1848) diye adlandırdığımız edebiyat akımı içinde değerlendirilir. Bu dönemde 'Almanya' siyasi bir bütünlükten yoksundur. Komşusu Fransa'da yaşananın aksine, Burjuvazi işçi ve köylüleri arkasına alarak aristokraziye karşı burjuva demokratik devrimini gerçekleştirememiştir. Almanya'daki burjuvazi aristokrazi ile jakoben tarzda çatışmaya girmeden endüstri devrimini tamamlamıştır. 13. yüzyılda soyluluk ünvanı verilen Droste ailesi, elit tabakanın en alt katmanında yer alır. Aradan geçen yüzyıllarda bu toplumsal katman ile kentsoylular

4 Annette von Droste-Hülshoff'un dostluğunu kazanan ender insanlardan biri de lise öğretmeni Wilhelm Junkmann ile onun yarı kör arkadaşı akademi profesörü Christoph Bernhard Schlüter'dir. Eniştesi ve arkadaşlarının sürekli eski Almanca edebiyat metinleri ile ilgilenmelerine kızan Droste arkadaşı Schlüter'e önce bu konuda duyduğu öfkeyi dile getirir; ertesi gün ise 'yanlışını' düzeltir: "Nein, Schlüter, ich bin gewiß nicht unbillig und verachte keine Wissenschaft, weil sie mir fremd ist, aber dieses Feld ist zu beschränkt und abgegrast [...]" (Briefe, s. 69) "Hören Sie, bestes Herz, ich habe gestern recht ungeduldig und ungezogen geschrieben über brave, kenntnisreiche Leute, deren Beschäftigungen nie schädlich und gewiß oft nützlich sind." (Briefe, s. 70)

200. Doğum Yılında Annette von Droste-Hülshoff

birbirine yaklaştırmışlardır. Küçük kentsoylu sayılan Droste'nin toplumsal alt üstlerden uzak kendi sınırlı dünyasının üzüntü ve mutlulukları ile dolu yaşamı, aslında dönemin siyasetinin egemen yaşam biçimine vurduğu damganın izlerini taşıyor. Napolyo'nun yayılmacı siyaseti ve yenilgisi, 1814/15'de Avrupa'daki irili ufaklı 300 devletin yöneticilerinin Viyana Kongresi'nde buluşmalarını sağlamıştır. Bu siyasi toplantı ve onun sonucunda toplumu sindirmeye yönelik alınan kararlar, yalnızca Avrupa'daki siyasi ve sosyal yaşamı on yıl geri götürmekle kalmayıp, Droste gibi pek çok yazarı da apolitikleştirmiştir. Zaten Droste'nin yaşam biçimi de buna uygundu. Nedenini her insanın yaşamında ulaşmayı amaçladığı belli idealler ve hedeflerde aramalıyız. Bunları şekillendiren de çeşitli etkenlerdir: aile, toplumsal yönelimler ve pek tabi ki kişinin karakteri. Ailede çocuklar üzerinde etkili olan tartışmasız annedir. Üzerinde konuştuğum yazarı etkileyen toplumsal kurallar da anne Droste-Hülshoff aracılığı ile verilmektedir. Droste'nin mektuplarını derleyen ve bunlara önsöz yazan Hans Amelungk, otoriter anne Therese Luise'yi namusa ve bilgiye önem veren biri olarak tanımlıyor:

[Baron Klemens August'un, NA] Paderborn prensliğinin Abbenburg sülalesinden, kızlık soyadı ile Haxthausen olan akıllı ve enerji dolu karısı Therese Luise, Annette'yi dünyaya getirdiğinde 25 yaşındaydı. Therese Luise ev halkını tam bir disiplin içinde yönetip, çevresindekilerde aklın geliştirilmesine, karakterin sağlamaştırılmasına ve insanlar arasındaki ilişkilerde, zarâfet ve inceliğin hakim kılınmasına azami çaba gösterirdi (Briefe, s. 6).

Erkek kardeşleri için eve gelen muallimin ve annesinin yukarıda saydığım üç ilke doğrultusunda verdiği eğitimin dışında, resmi herhangi bir okula gitmeyen Droste, çağının beklentileri doğrultusunda bir burjuva kızı imajına uygun değer yargılarıyla büyüdü: Resim ve el işi yapıp, piyano çaldı (Briefe, s. 6); dönemin soylularının beklentisi olan Fransızca'yı öğrenip ona karşı tepkiyi de birlikte geliştirdi. (Briefe, s.145)

Böyle bir eğitimden geçmiş genç bir kız, 19. yüzyılda bağımsızlığını ilân edip tek başına yaşayamayacağından baba ocağının bekçiliğini yapar. Bekâr bir kız olarak baba evinde kalması, o evde evlenip ayrılan kardeşlerin yokluğunu daha fazla hissetmesine ve bu ayrılığın sıkıntısını yaşamasına neden olur (Briefe, s. 101). Kardeşlerine düşkünlüğü yalnızca onların çocuklarına bakmakla sınırlı kalmaz; onlar için gerektiğinde, kafasında büyüttüğü bir yıllık gurbeti dahî göze alıp, İsviçre'ye gelin giden ablası Jenny'nin yanına gitmek üzere seyahate çıkar (Briefe, s. 10; s. 49). İki kız kardeş birbirlerine oldukça yakındırlar. O nedenle ki 1838'de

yayımlanan şiirleri hakkındaki olumlu yazıların sevincini, ablası ile paylaşır. Ablasının bu duyguları olduğu gibi anlayacağından, kendini beğenmiş bir tutum içinde, "hava atıyor" diye adlandırmayacağından emindir (Briefe, s. 88). Kardeşlerine karşı müşfik mizaçlı olan Droste, dostluklarında da vefalı bir insandır. Dostlarının seyahatini dert edinir (Briefe, s. 11) ve geçim sıkıntılarını paylaşır. Annette von Droste-Hülshoff'un geliri nedir ki başkalarına yardım ediyor, diye baktığımızda, karşımıza beктаşi vari bir tablo çıkıyor: Bilindiği gibi her toplumda olduğu gibi 19. yüzyıl Almanya'sında da ailede mirasa konan erkek evlâttır. Droste, dönemin erkek yazarları gibi ev sorumluluğunu omuzlamasa da, olgun yaşta bekâr bir kadın/kız olarak annesinden en azından ekonomik bağlamda belli ölçüde bağımsız olmak ister. Bunun için de Droste'nin eserlerinin basılıp satılması gerekir. Fakat posta ücretlerinin kitabın satış fiyatını artırmasından dolayı, ne kitapçılar kitabı getirir ne de okuyucu satın alır. Okuyucuların sadece ödünç kitap okumakla yetindikleri bir dönemdir (Briefe, s. 105). Buna rağmen genç kadın elindeki bir kaç kuruşu da yetenekli; ancak, fakir kişilerle⁵ paylaştığından zaman zaman ekonomik çıkmazlara girer..

Dönemin ruhu toplumsallıktan çok bireyselliği empoze ettiği için, burjuva aydını ikili ilişkilerde yoğunlaşmıştır. Bu gerek Droste'nin sosyal sınıfının, gerekse yüzyılların beklentisi kadın tiplmesi ile de çelişmediğinden, Droste'nin yaşamı çevresini belirlemekten çok, bekâr oluşu nedeniyle çevresi tarafından belirlenmekle geçmiştir.⁶ Yaşamı boyunca hayatına karıştığı tek kişi büyük aşkı Levin Schücking'dir; o da - özel yaşamı ile ilgili olsun politik uyarılar olsun - söyleneni hep dinlemiş, ama hiç yapmamıştır (Briefe, s. 130). Oysa genç kadının mektuplarından çıkardığımız sonuç, kendi yaşantısına, annesinden tutun da en uzak akrabaya kadar herkesin karışmasından duyulan rahatsızlıktır.

Hastalığa Yenik Düşmüş

Droste'nin böyle pasif karakterli olmasında hastalıklı ve başkalarına bağımlı hali gözardı edilmemeli. Doğarken "son derece zayıf bir çocuk" (Briefe, s. 5) olan Droste, hayatta kalmasını fakir bir dokumacı kadın olan sütanesi Anna Katharina Pettendorf'a borçludur. Oysa yirmibeş yaşındaki

⁵Mektuplarda Annette von Droste-Hülshoff arkadaşı Junkmann'ın ahabı ve kendisinin de komşusu bir teologdan ve ressam Sprick'ten bahsediyor. (Briefe, s. 99)

⁶Gerek sosyal yaşamında, gerekse edebiyat çalışmalarında çevrenin Droste üzerindeki baskısını Maurer hüzün içinde kateme almış. Maurer, D. (1997), Keine Pfauenfeder im Krähenpelz, in: *Die Zeit*, Nr. 3 vom 10. Jan. 1997

200. Doğum Yılında Annette von Droste-Hülshoff

bir kadın olan anne Droste fiziksel olarak rahatlıkla çocuğunu emzireceğinden, Annette'nin aslında sütanneye ihtiyacı olmamalıydı. Büyük olasılıkla toplumsal statü gereği, bu doğal davranıştan hem anne hem çocuk mahrum kalmışlardır. Hayata güçsüz bir varlık olarak başladığı kendisine söylenmiş olmalı ki, yaşamı boyunca yazarda hep bu ruh hâli hâkim olmuştur. 19. yüzyılın ilk yarısında, gerek tıbbın bugünkü kadar ilerlememiş olması, gerekse sosyal hakların sınırlı olması (tam anlamıyla sağlık hizmetlerinin geniş halk kitlelerine yeterince götürülmemesi) ölüm oranlarının yüksek olmasına yol açtığından, Droste'de ölüm korkusu hep taze kalmıştır.⁷ Bir taraftan var olan güçsüz karakter, diğer taraftan toplumsal sınıfın sınırlayıcı tutumu, Biedermeyer edebiyat akımının konularının, genellikle anlık ruh hallerinin tasviri olması, yazarın sürekli kendisiyle uğraşıp hastalık hastası olmasına yol açmıştır. İlk kez on yedi yaşında pek çok tanıdığının yanı sıra, yakın akrabalarının da ölümüne tanık olan Droste - sanatçı duyarlılığı diyemiyorum - hassas insanlarda görülen bir tutumla, kendisinin de ölüm sürecine girdiğini düşünür (Briefe, s. 10). Babasının taşrada yöneticiliği nedeniyle, doğayla içiçe olan bir malikhanede büyüyen Droste, toplumsal konumu ve toplumsal rolü o denli ağır basmıştır ki, doğada ama doğal olmayan bir ortamda, doğada ama doğanın sunduğu şifadan uzak yetişmiştir.

Kendi ifadesiyle, ruhsal ve bedensel olarak "zayıf ve başkalarına bağımlı" (Briefe, s. 13) olan onyedili yaşındaki genç kızın bu karakteristik özelliği, onun olgun-ileri yaşlarında da değişmiyor. Özellikle 1837 yılındaki mektuplarında, yani 40 yaşında iken, en çok vurguladığı konu hastalıktır. En azından bu konuya değinmeden geçmez. Nasıl yazmasın ki? Zayıf ve dayanıksız bünyesi onu her türlü yolculuk sonrası yataklık hasta yaparken, zaman zaman grip salgını karşısında da korumasız bırakır; baş ağrısı, diş ağrısı, mide yakınmaları (Briefe, s. 71), yüz ağrıları (Briefe, s. 72/133) ve öksürük⁸ yakasını bir türlü bırakmaz. Yemeğinden giyimine, yürüyüşlerinden seyahatlerine kadar her etkinlikte özdenetimli olmak zorundadır: Rahatsızlığı nedeniyle sadece doğal besinler alan Droste, misafirliğinin ev sahibine külfet olduğu kızıyla, yatılı misafirliğe

⁷Droste'nin kırılğan yapısını portresinden yola çıkarak tanımlamaya çalışan Detering, yazarın ölüm korkusunu da şiirlerindeki anlatımdan çıkarıyor. Detering, H. (1997), Nirgends ist es ganz geueuer, in: **Frankfurter Allgemeine Zeitung** vom 4.1.1997

⁸ Droste'yi, bir öksürük haftalarca yatağa bağlar. Bu durum kızkardeşini o kadar korkutur ki, bir hava değişiminin Annette için son derece gerekli olduğunu söyler (Briefe, s. 107).

gitmekten çekinir (Briefe, s. 51). Hastalıklı ruh hali onun genel karakterini de belirliyor ki, geriye kalan resimlerden gördüğümüz kadar, kıyâfeti ile muhafazakâr, mizaç olarak da o kadar ciddi ki, mizah ve gülmece türünü (Briefe, s. 96) kendine yakıştıramıyor, böyle bir [ısmarlama] çalışmaya çevresi tarafından zorlandığı için olacak, sıcak bak(a)maz ve verimli ol(a)maz (Briefe, s. 96).

Doktorun koyduğu kurallara uysa da uymasa da sağlığına kavuşamaz (Briefe, s. 13). Daha 19 yaşında bir genç kız iken geceleri uykusuz saatler⁹ geçiren bu genç kadın (Briefe, s. 22) öyle zaman gelmiştir ki bir kış boyunca adımını dışarı atamamıştır (Briefe, s. 15). Soğuk algınlığının dışında bir de sanırım günümüzde migren denilen hastalığın belirtilerini taşıyan Droste, bırakın mesleğini uygulamayı, aylarca mektup yazacak gücü kendinde bulamaz. (Briefe, s. 16).

"Bu mektubu bitirir bitirmez Size göndermek istedim; ancak, hemen bitiremedim; geçen yıl gözlerimde oldukça olumsuz etki bırakan bir baş ağrısından çok çektim [...]" (Briefe, s. 16).

Sürekli hastalığı yüzünden, yukarda da belirttiğim gibi, özellikle 19 yaşında ağır bir rahatsızlık geçirmesinden sonra, çekirdek ailenin itinası o denli artar ki, aradan üç yıl geçmesine rağmen kendisi için *"dikkat etmesem bencil ve şımarık olacağım"* diyebiliyor (Sprickmann'a 8.2.1819 tarihli mektup, Briefe, s. 23). Şımarıklığını bilmem ama araştırmacılar 'hırçınlığından' bahsediyorlar; öyle bir hırçınlık ki daha 51 yaşında iken yaşama gücünü tüketiyor.¹⁰ Hasta yatağında kalmak zorunda olmadığı günler, günlük yürüyüşlerinden vazgeçmeyen Droste, bu küçük 'seyahatlerinde' yol seçimini dahi dini değerlendirmelere tabii tutuyor.

Ormanın, vadiye kuşbakışı bir açı sağladığı en yüksek yerinde bir bağevi bulunuyor. Oraya iki yoldan ulaşmak mümkün, ki ben faziletli olandan gidiyorum, daha doğrusu tırmıyorum; diğer yol günaha benziyor, geniş ve rahat, o nedenle onu tercih etmiyorum (Briefe, s. 55).

⁹ Yazarın uykusuzluğunu yansıtan "Durchwachte Nacht" adlı şiire Detering de dikkat çekiyor. Detering, II. (1997), Nirgends ist es ganz geheuer, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 4.1.1997

¹⁰ "Ben son derece yorgun ve halsizim, gücüm tamamen tükendi. [...] iyileşeceğime inanmadım ve bunun son mektup olacağını düşündüm" (Briefe, s. 158).

200. Doğum Yılında Annette von Droste-Hülshoff

Her ne kadar araştırmacılar "Dini Şarkılar (Geistliche Lieder)" adlı eserinde Droste'nin kuşkularını saptadıklarını ifade ediyorlarsa da¹¹, yazar - sağlığına zarar verse de - belli dini ritüelleri yerine getirmekten geri kalmıyor. Örneğin dostu Schlüter'e, ibadetini yerine getirmek üzere gittiği kilisenin mahzen soğukluğunun, yüz ağrılarını artırdığını söyleyerek yakınmadan edemiyor (Briefe, s. 72).

Mektuplarında katı bir katolik imajı veren Droste, inandığı kadar başkalarını da bu inanca ortak etmeye çalışır. Bu konudaki tahammülsüzlüğünü, kendi çağının felsefecileri ve ilahiyatçılarını eleştirdiği mektubunda da saklamaz (Briefe, s. 12) ve kendi düşüncesinin doğruluğunu kanıtlama çabası içine girer. Dindarlığın yeri geldiğinde ödüllendirildiğini, şair yazar dinin tartışılmaz kanıtı olan mucize olayını sakat kuzenlerinden bir genç kızın aksayarak da olsa ayağa kalkmasıyla aktarıyor.

Tüm bu dini duygulara rağmen ölüm korkusunu bir türlü yenememiştir. Öyle ki İsviçre'ye gelin giden ablasının yanında geçirdiği birinci yıl deprem olduğunda, Droste'nin düşündüğü ilk şey bir caninin saldırısına uğruyor olmaktır (Briefe, s. 66). Bu tutum belki de ölümü 'unutulmak'la eşanlamda tutuyor olmasındandır:

"Ben biraz şüpheciyim, hiç de kendimi beğenmiş değilim, onun için çabuk unutulacağımı düşünüyorum" (Briefe, s. 143).

Kendisi olmasa da eserleriyle ölümsüzleşmek için insanlar, Frankenstein gibi insan 'yaratmaktan' tutun da, dev büyüklükte bina ve heykellerin inşasına, edebi eserlerden tutun da bilimsel çalışmaların yazılmasına kadar çeşitli davranış biçimlerine yönelmışlerdir. Zaman zaman bunun yetersiz kaldığını düşünen insanların, yaşlandıkça dine eğilim göstermelerinin nedenlerinden biri, hayattan sonraki 'yaşam' düşüncesine tahammül edebilmek içindir. Yine Schlüter'e yazdığı bir mektupta *"yaşama dört elle sarılan biri olmadığını ve her zaman tanrının elinde olduğunu"* (Briefe, s. 49) paylaşan Droste, aslında pesimist dünya görüşünü bir kez daha vurgulamış oluyor. Kendisiyle barışık olmayan Droste-Hülshoff, dostane/güzel mektuplaşmaları engellediği için *"Zayıf ve kötü bedenine"* sitemkârdır (Briefe, s. 13).

¹¹ Görner, Droste'nin dini kaygılarını çağın bir belirtisi olarak yorumluyor ve bu şüphenin, yazarın ilham kaynağını oluşturduğu kanısında. Görner, R. (1997), Schlichte Lieder, innere Befreiung. Zum 200. Geburtstag Annette von Droste-Hülshoffs, in: *Frankfurter Rundschau* vom 10.1.1997; Hahn ise "Dini Şarkılar"ı ruhun tauri ile mücadelesi olarak algılamış. Hahn, U. (1997), Hinter der Maske des Edelfräuleins, in: *Rheinischer Merkur* vom 3.1.1997

Yaşamadan Yazmanın Zorluğu

Üretmek isteyen insan bencil olmak zorundadır, yoksa kendine ve üreteceği olguya zaman ayıramaz. Toplumsal kurallara uygun yetiştirilen Droste hakkında ise, sanatçı imajını oluşturan 'bencillik' ne yazarın biyografisini derleyenlerce, ne de yazarın mektuplarında dile geliyor. Yazar özellikle gençlik yıllarında küçük kentsoylu bir tutumla, istemediği hâlde edebiyat çalışmalarını yarım bırakıp, ikili insan ilişkilerinde kırıcı olmamaya çalışır. Ancak bunun kendisine verdiği manevi zararı görünce, ileri yaşlarda görgü kurallarını bir kenara bırakır (Briefe, s. 59). Kendisinin terkettiği bu yaklaşımı, başka yazarlara da empoze etmez. O nedenledir ki iki erkek çocuğa özel öğretmenlik yapan Levin Schücking'e, öğretmenlik yapmak yazmasını engelliyor diye, bunun acısını çocuklardan çıkarmamasını rica eder (Briefe, s. 149 ff.).

Ev işleri ile alıkonmayan, arkadaşlarına ayırdığı zamanı da iyi kullanan Annette von Droste-Hülshoff'un çalışma stiline baktığımızda, konu açısından değil de, elindeki 'hazineden' seçim yapmaktan zorlandığını saptıyoruz. Bu nedenle genelde edebi bir çalışmaya başlanmayı gözünde büyüttüğünü, ancak yazmaya başladığında kolay kolay kalemi elinden bırakmadığını açıklamaktan kaçınmaz. Buna rağmen bazen sağlığı bazen morali bu yoğun tempoyu korumasını engellemiştir. Genç bir kız iken beğendiği erkeği, bir başka erkeğin küçük bir entrika ile kendisinden uzaklaştırması, kadın şairin yıllarca (5 yıl boyunca) yaz(a)mamasına (Briefe, s. 24 ff.) neden olur. Tekrar verimli bir çalışma temposuna yine bir sevginin coşkusuyla girebilmiştir. 1841-42 kışında eniştesinin kütüphanesinde görev yapan ve kendinden 17 yaş küçük Levin Schücking'e duyduğu platonik aşk, olgun yaştaki kadının hem kendisiyle, hem de kâğıt ve kalemle barışmasını sağlar (Briefe, s. 110).

"Bana sıkça yaz, yeteneğim Senin sevginle artıyor veya ölüyor; ne olursam Senin sayende ve Senin için olurum; yoksa benim için kafamda dizeler oluşturmak daha iyi ve rahat olurdu..." (Briefe, s. 118).

İster kendisi için yazmış olsun ister başkaları için, seçtiği konular kısa hayatında yaşadıkları ve araştırdıklarıyla sınırlıdır. Yukarda da belirttiğim gibi, sanayileşmeyi tamamlamış Almanya'da yalnızca cinsiyeti ve sosyal statüsü değil, sağlığı da özlemini duyduğu uzak ülkelere gitmesini engellediği için Droste¹², uzun yolculuklar yapmış olanları içten içe kıskanır (Briefe, s. 21 ff.). Bırakın uzak ülkeleri kendi ülkesinde bile kısa

¹² "[...] üstelik seyahati de kaldıramam [...], bir hafta evden uzaklaşınca yine çığınca evi özleyorum [...]" (Sprickmann'a 8.2.1819 tarihli mektup, Briefe, s. 22).

200. Doğum Yılında Annette von Droste-Hülshoff

bir seyahati gerçekleştir(e)mez. Örneğin dini bir şiir için Godesberg'deki küçük bir kilisenin (Sankt Bernhard) iç tasvirine gereksinim duyar. Bunun için oraya gidip şahsi gözlem yapacağı yerde, Koblenz'de oturan ve bu manastırı gören Thielmann'ların kızından mektupla bilgi alır (Briefe, s. 10). Tüm bu engeller olmasa, ürperti ile bahsettiği ve 'inleyen canavara' benzettiği tren¹³, otuzbir yaşındaki Droste'yi belki de yarım saat içinde oraya ulaştırırdı (Briefe, s. 139). Yazarın yazdıkları, yaşanmış olanın değerlendirilmesidir. O nedenle ki genç romantiklerden Ludwig Tieck'in hayal gücüne dayalı eserleri kendisine hitap etmez (Briefe, s. 10; s. 104).

Droste genç romantiklerle fantazi konusunda ayrı düşerken, "ölüm" ve "orman" kavramlarının işlenmesinde ortak yaklaşım gösterir (Briefe, s. 57, 93). Her iki motif de yazarın yaşamında önemli bir yere sahiptir: Ölüm, hastalığının sürekli taze tuttuğu bir korku, orman da, malikânenen yürüyüşlerle ulaştığı ve bağımsız keşfedebildiği bir alandır. Bunun içindir ki gerek mektuplarında, gerekse eserlerinde karşılaştığımız 'hastalık' konusundan başka, ikinci önemli motif 'yürüyüş'tür. Bu motifi hem şiirlerinde ("Der Knabe im Moor") hem de nesir çalışmalarında ("Judenbuche" ve "Ledwina") görebiliriz.

Droste için bazı araştırmacılar, toplumda olmasa da kendi içinde özgürlüğünü gerçekleştirdiği saptamasını yaparlar. Bu bana, hapisteki insanın kendini özgür hissetmesini çağırıştır. Belki bu duygu insanı ayakta tutar ama, demir parmaklıkları ortadan kaldırmaz. Annette von Droste-Hülshoff da anne otoritesini aşamamıştır. Yazdıklarını önce annesine okumak üzere veren, onun değer yargısını oldukça saygıyla karşılayan yirmi iki yaşındaki genç kız, annesini, eserini istemediği kişilere okumaktan men edemez (Briefe, s. 17). Yine annesi okuyup onaylamadan eserlerini yayma vermez ve bu nedenledir ki "Dini Şarkılar" ("Geistliche Lieder"¹⁴) yıllarca annesinin çekmecesinde kalır (Briefe, s. 73).

Eserlerinde ve mektuplarında gezi izlenimlerinin yanı sıra, yaşadığı bölgeyi doğal güzelliğinden çok, halk arasında yaygın ürkütücü boyutuyla dile getirir. Doğaya başka bir gözle baktığını sevdiği insanlara hitap ederken veya herhangi bir psikolojik durumu dile getirirken kullandığı

13 Görner, Droste için, "teknîğe karşı duygularında ikilem içinde" olduğunu ifade eder: Görner, R. (1997), Schlichte Lieder, innere Befreiung. Zum 200. Geburtstag Annette von Droste-Hülshoffs, in: Frankfurter Rundschau vom 10.1.1997

14 Görner, Droste'nin dini çalkantılarının çağın siyasi durumuyla paralellik gösterdiğini ve bu gerçeğin yazarın şiirlerinin oluşumunda katkısını savunur (age., 1997).

terimlerde de yansır. Bununla ilgili örnek vermek gerekirse: Levin Schücking'e "küçük taycığım; işe yaramaz tay"; kuzeni Elevin'e ise 'el arabasındaki köpek'; istemediği halde zamanını başkaları için harcıyor, kendi ruh halini alternatifli olmayan 'sabandaki at' ile tanımlıyor.¹⁵ Mektuplarında dikkati çeken bir başka nokta, yazarın "-cığım/-cuğum" anlamına gelen (-chen) küçültme ekini kullanmasıdır. İnsanlar, bulundukları konumu başkalarına hitapedişlerinde de gösterebildiklerine göre, bekâr Droste ulaşamadığı 'aile reisliği' konumunu veya büyüklüğünü en azından dilde telafi ediyor. Droste, 'anneciğin' kelimesiyle arkadaşının oğlu Levin'e duyduğu sevgiyi açıkça söyleyip, adını başka koyarak kamufle edebiliyor.¹⁶

Ata Ölmeyince Yetişkin Olunmaz - Amaç Olmayınca Yaşam Sevinci Olmaz

Bugün 200. doğum yılını kutladığımız Annette von Droste-Hülshoff'u (1797-1848) kendisinden 200 yıl önce yaşamış Magdaleine von Scuderi (1607-1701)¹⁷ ile 'çağdaş' konuma getiren romantik dönemin yazarı E.T.A. Hoffmann'dır (1776-1822). Droste ile eserdeki Scuderi'yi karşılaştırmak istememin nedeni ise; ikisi de Avrupalı, ikisi de evlenmemiş olgun yaşta iki bayan, ikisi de katı dindar, ikisi de yazar, ikisi de - biri olumlu anlamda, diğeri olumsuz - çevrelerine uzak olmalarıdır: Scuderi 14. Lui dönemindeki metres olgusuna, cinayet ve hırsızlık olaylarına uzak, Droste ise doğaya, sanayi ve siyasi gelişmelere uzak. E.T.A. Hoffmann'ın hikaye karakteri Scuderi, iki yaşlı hizmetçisini, katillerin kendisini öldürmek için bir nedenlerinin olmadığına iknaya çalışırken, kendisi ile ilgili saydığı bu özelliklerin Droste ile pek çok noktada örtüşüğünü görüyoruz:

¹⁵ Levin Schücking için: "mein Schulte, mein kleines Pferdchen / nichtswürdiges kleines Pferd" (Briefe, s. 119); Elevin için: "Hündchen im Schiebkarren" (Briefe, s. 45); kendisi için: "wie ein Ackerpferd den Pflug zieht" (Briefe, s. 45).

¹⁶ "Dein Mütterchen" (Briefe, s. 119/124).

¹⁷ Madeleine de Scudéry'nin yaşamı için bk: Meyers großes Taschenlexikon in 24 Bänden (1995, 5. überarb. Aufl.), hrsg. u. bearb. v. Meyers Lexikonredaktion, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, s. 80; Kindlers neues Literaturlexikon in 21 Bänden (1992), hrsg. v. Walter Jens, München, s. 98-101. Her iki kaynakça da bayan yazarın eserlerini, tarihi karakterlerin kullanıldığı macera ve aşk romanlarının karışımı bir tür diye tanımlıyorlar. Bu bayan yazarın onu, kendisine zaman zaman edebi çalışmasında yardımcı olan erkek kardeşinin önünü geçmiştir.

200. Doğum Yılında Annette von Droste-Hülshoff

İkiniz de saçmalıyorsunuz! Zengin olmadığımı, bir cinayet işleyecek kadar hazine bulunmadığımı, [...] benim ve sizin gibi dışardaki o alçak caniler de biliyorlar. Benim hayatıma mı kastetmek istiyorlar? Kendi yazdığı romanlardaki suçlu ve kundakçılardan başka kimseyi kovalamayan, orta halli dizeleri ile başkalarını kışkırtmayan, yaşlı bir kızın adından başka birşey bırakmayan 73 yaşındaki bir insanın, ölüsünün kime ne yararı olabilir [...].¹⁸

İki bayanın diğer ortak yönleri; ikisi için de ekonomik olarak kendi yağıyla kavruluyor, edebiyat açısından da 'iyi' yazar olmalarıdır diyebiliriz. Ancak Droste ile hem yazar, hem kahraman Scuderi arasında iki yüz yıllık bir mesafe olmasına rağmen, Droste daha olumsuz koşullarda. Annesini ve babasını kaybetmiş olan 73 yaşındaki Scuderi evin tek hakimi ve toplum gözünde de yeni röfyle daha saygın. Unutmayalım ki içinde yaşadığımız toplum, toplumsal rollerimiz arttığı oranda bize değer verir, bu da bizim özgüvenimize katkıda bulunur. Droste ise bu statü değişikliğinden - annesinin hayatta olması nedeniyle - 'mahrum'dur.

Scuderi ile karşılaştırdığımızda, Droste'de saptadığımız bir başka olumsuz nokta ise amaçsız oluşudur. İnsanların kendilerine belli bir hedef koymamaları sonucu ortaya çıkan bıkkınlık, kuruntular ve rahatsızlıklar kişi olgun yaşta ve bekar ise daha da artar. Günümüzde 'emeklilik psikolojisi' dediğimiz ruh hali Droste'nin tüm yaşamını belirlemiştir. Levin Schücking'e duyduğu muhabbet nedeniyle birkaç yıl yaşam sevincini tadar ve edebi eserler üretir. Ancak her iki kadın yazarın, ne toplumsal konumları ne de dini tabuları herhangi bir evlilik dışı birlikteliklere izin verebilirdi. Bu nedenle, yaşamın bütününde cinselliği yaşamamış ve karşı cins ile ilişkilerinde platonik aşktan ileriye gitmemişlerdir. Ölmeye fazla katkıda bulunmasa da, insan yaşamına, yazmaya güzellikler ve farklı bir bakış açısı kazandıracak olan aşk ve aşk ile ilintili duygular, kadın yazarların yaşam deneyimlerinin dışında kalmıştır. Oysa her ikisinin döneminde evlilik dışı ilişkiler toplumun elit tabakasında yaygın durumdadır. Belki de bu metreslik olgusu, metres olmayana değerli kılıyordu. Pek tabi ki buna bir de kadın imajı açısından bakmalıyız. Erkek egemen toplumlar kadını üç kategoride toplarlar: namuslu kadın, vamp kadın ve ikisinin karışımı kadın. Konumuz olan iki bayan yazar ise edebiyatla ilgilenen dindar ve namuslu(!) kadın katagorisine

¹⁸ Hoffmann, E.T.A., Das Fräulein von Scuderi (1819), in: E.T.A. Hoffmann, Werke in einem Band (1982) München/Wien, s: 333.

yerleştirilebilirler. Bu açıdan baktığımızda süsten uzak, sade görüntüleri, genel imajı tamamlıyor: Scuderi, olgun yaşa uymadığı gerekçesiyle "*kırılgan kollara ve kapalı boyna*"¹⁹ ne mücevher taktıyor ne de kabul ediyor. Droste ise, resimlerinden gördüğümüz kadarıyla, ağırbaşlılığını pekiştirecek takılar tercih ediyor. Yine bu anlayış da yaşadıkları çağın sade ve namuslu bekâr kadın imajına uyuyor.

E.T.A. Hoffmann kendinden küçük meslektaşı Annette von Droste-Hülshoff'tan habersiz, kalemiyle bir başka kadın yazara tekrar hayat verirken, bir erkek olarak idealinde canlandırdığı 'yazar kadını' anlatıyordu. Kendisi de yaşamın sorunlarından kaçtığı için hayal dünyasına sığınmıştı. Hoffmann'ın edebiyat anlayışına sığmadığı içindir ki hikâye kahramanı Scuderi'nin kişisel hiçbir sorunu eserde dile gelmemiştir. Annette ise hüznü, güvensiz ve hastalıkla "*ev, memleket, kilise*"²⁰ üçgeni içinde küçük pırıltılar arayarak kısa bir yaşam tüketmiştir.

Sonuç

Annette von Droste-Hülshoff: Bir kadın ve aynı zamanda bir yazar; yaşadığı çağ 19. yüzyıl. Ne kadın hareketi var, ne kadın hakları, ne de kadın yazarlar bugünkü kadar yaygın. Toplumsal kurallar kadınlar tarafından yine kadınlar üzerinde katı bir biçimde uygulanmaktadır. Bedenen zayıf ve hastalıklı; ruhsal açıdan kendine güvensiz. Hassas karakteri çevresindeki insanları ve doğayı en ince ayrıntısına kadar görüp betimlemesini sağlar. Ancak bu betimlemede duyduğu acı ve korkuların yansımaları görülebilir. Bu yansımada dindar, bekâr, olgun, hasta, hayal kırıklığı yaşamış bir kadını görüyoruz. Ancak unutmayalım ki Droste bu özellikleriyle değil, yazar yönüyle günümüzde anılmaktadır. Zaten kendisinin de istediği, yaşadığı dönemden bir kaç yüz yıl sonra okunmaktadır. Yerel veya merkezi yönetimler, kendi döneminde radikal çıkışlar yapan yazarları dahi ölümlerinden sonra gururla anarlarken, suya sabuna dokunmayan Droste'ye haydi haydi vefa borçlarını öderler. Günümüz Almanya'sı da yalnızca 200. doğum yılı olduğu için yazarını anımsamakla kalmayıp, ondan önce de 20,- DM üzerindeki resimleriyle onure etmiştir.

Edebiyat bilimciler ise Droste-Hülshoff'un yaşamını ve eserlerini, Alman dilini kullanmadaki ustalığı, eserlerinde Westfalen eyaletini o

¹⁹ age., s. 340

²⁰ Detering, H. (1997), Nirgends ist es ganz geheuer, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4.1.1997

200. Doğum Yılında Annette von Droste-Hülshoff
günlük doğal güzelliği ile tanımlaması, halkın batıl inançlarına yazılı edebiyatta yer vermesi nedeniyle, bir insanın iç dünyasına girebilmek ve edebiyata kendi ölçüsünde katkıda bulunan birine vefa borcunu ödemek için incelerler. Bu çalışmada Droste, günümüz edebiyat kanonlarından hiçbirine yerleştirilmeden, olumlu veya olumsuz yönleriyle yazan bir insan olarak Türkiyeli okurlara tanıtılmaya çalışıldı.

Kaynakça

- Die Briefe der Annette von Droste-Hülshoff** (1950), Auswahl u. Einführung von Hans Amelungk, München.
- Annette von Droste-Hülshoff** (1994), dargestellt v. Herbert Kraft, Hamburg.
- Annette von Droste-Hülshoff** (1954), Leben in Bildern; 2. neu bearb. Aufl., hrsg. v. Karl Schulte Kemminghausen, München/Berlin.
- Bicker, J./Romeis, U./Wollheim, U. (Hrsg.) (1995), **Auf Annette von Droste-Hülshoffs Spuren. Eine Bildreise**; 2. Aufl. Hamburg.
- Hoffmann, E.T.A. (1982), **Das Fräulein von Scuderi** (1819), in: Werke in einem Band, München/Wien
- Hahn, Ulla (1997), Hinter der Maske des Edelfräuleins, in: **Rheinischer Merkur** vom 3.1.1997.
- Maurer, Doris (1997), Keine Pfauenfeder im Krähenpelz, in: **Die Zeit**, Nr. 3 vom 10. Jan. 1997.
- Detering, Heinrich (1997), Nirgends ist es ganz geheuer, in: **Frankfurter Allgemeine Zeitung** vom 4.1.1997.
- Görner, R. (1997), Schlichte Lieder, innere Befreiung. Zum 200. Geburtstag Annette von Droste-Hülshoffs, in: **Frankfurter Rundschau** vom 10.1.1997
- Meyers großes Taschenlexikon** in 24 Bänden (1995, 5. überarb. Aufl.), hrsg. u. bearb. v. Meyers Lexikonredaktion, Mannheim/ Leipzig/Wien/Zürich.
- Kindlers neues Literaturlexikon** in 21 Bänden (1992), hrsg. v. Walter Jens, München

Ekler:

S.2: "[...] ich hatte den Grundsatz, daß ein fremdes Auge immer mehr und jedesmal schärfer sehe, wie eins, was durch Eigenliebe bestochen und durch das öftere Überdenken und Überlesen des Geschriebenen gegen die Härten und Unrichtigkeiten darin gleichsam abgestumpft worden wäre, und nicht selten opferte ich meine bessere Überzeugung" (Briefe, S. 19).

S.3: "Seine [Freiherr Klemens August, NA] kluge und energische Gattin, Therese Luise, geb. Fein von Haxthausen, aus dem Hause Abbenburg im Paderborner Lande, zählte fünfundzwanzig Jahre, als sie Annettes Mutter wurde. Sie hielt das Ihrige in guter Zucht und war in ihren Kreisen auf Schulung des Geistes, Festigung des Charakters und Verfeinerung der Lebensformen bedacht" (Briefe, S. 6).

8 nolu dipnot "[...] mein bekannter Äkuinoktialhusten, an dem ich wieder einige Wochen sehr gelitten, und den meine Schwester noch nicht miterlebt hatte, (hat) diese so sehr geängstigt, [...] daß eine Luftveränderung als durchaus nötig für mich erklärt worden ist" (Briefe, S. 107).

S.5: "Dies wollt ich Ihnen nun schicken, sobald es fertig wär, konnte aber nicht so bald damit zustande kommen, weil ich im vorigen Jahre sehr an einem Kopfschmerz gelitten habe, der äußerst nachteilig auf die Augen wirkte [...]" (Briefe, S. 16).

S.6: "Es ist ein Gartenhäuschen an der höchsten Stelle des Waldes, wo sich die Aussicht ins Tal öffnet. Zwei Wege gibt es dorthin, wie der der Tugend, und ihn pfleg' ich zu gehen oder vielmehr zu klettern [...]; der andere gleicht dem der Sünde, breit und gemächlich, deshalb verschmähe ich ihn auch [...]" (Briefe, S. 55).

S.6: "Ich bin etwas mißtrauisch und gar nicht eitel, darum glaube ich immer, schnell vergessen zu sein..." (Briefe, S. 143).

S.7: "Schrei' mir nur oft, mein Talent steigt und stirbt mit Deiner Liebe; waas ich werde, werde ich durch Dich und um Deinetwillen; sonst wäre es mir viel lieber und bequemer, mir innerlich allein etwas vorzudichten" (Briefe, S. 118).

10 nolu dipnot: "[...] ich bin sehr, sehr müde und angegriffen, meine Kräfte sind total zu Ende [...]" (an Schücking am 24.4.1843, Briefe, S. 152) veya "[...] ich glaubte nicht an meine Genesung und dachte, dies wäre der letzte Brief [...]" (Briefe, S. 158).

12 nolu dipnot: "[...] da ich zudem das Reisen gar nicht vertragen kann [...], wenn ich einmal eine Woche von Hause bin, ebenso ungestüm dahin zurücksehne [...]" (an Sprickmann am 8.2.1819, Briefe, S. 22).

S.9: "Ihr seht beide Gespenste! - Daß ich nicht reich bin, daß bei mir keine Schätze, eines Mordes wert, zu holen sind, das wissen die verruchten Meuchelmörder da draußen [...] wohl ebensogut als ich und ihr. Auf mein Leben soll es abgesehen sein? Wem kann was an dem Tode liegen einer Person von dreißig Jahren, die niemals andere verfolgte als die Bösewichter und Friedensstörer in den Romanen, die sie selbst schuf, die mittelmäßige Verse macht, welche niemandes Neid erregen können, die nichts hinterlassen wird als den Staat des alten Fräuleins [...]."

**(Ver-) Suche im Eigenen und im Fremden.
Empfindungen der betroffenen Generation gegenüber
dem Eigenen und dem Fremden**
-Dargestellt an der Erzählung "Mutterzunge" von Emine Sevgi Özdamar-

Nurten ALKU
(Ege Üniversitesi)

Mit zunehmender Modernisierung und Technisierung verliert der Globus in unserem Zeitalter immer mehr und immer schneller seine bis vor kurzem noch so unübersehbare Weite. Kontinente, Länder und Menschen nähern sich einander zusehendst, die Distanzen verringern sich, welches gleichzeitig bedeutet, daß das Fremde die räumliche Entfernung verliert.

Die Folge davon ist, wie es auch Ortfried Schöffter zutreffend formuliert, daß *"Fremdheit ein Beziehungsverhältnis darstellt, das sich durch Nähe intensiviert."*¹ Je mehr man sich dem Fremden nähert, desto größer werden die Kontaktflächen und das Fremde wird erkennbar, d.h. erfahrbar. Das Erkennen bzw. Erfahren des Fremden jedoch setzt voraus, daß gleichzeitig auch das Ich vorhanden ist. Die Entwicklung einer eigenen Identität führt nämlich mit sich, daß man sich von der Umgebung, d.h. von den anderen Menschen absetzt, um sich selbst zu finden. Dieser Weg der Selbstfindung ist sozio-kulturell vorgezeichnet, so z.B. durch die nationale, kulturelle und soziale Identität. Der Mensch als Individuum durchlebt auf diesem Weg Spannungen zwischen einem eigenen "Innen" und einem fremden "Außen".

Um ein besseres Bild der Bedeutung des Fremden zu bekommen, ist es hier sinnvoll, den Vorschlägen Ortfried Schöffters folgend, eine Unterscheidung dieser Innen-Außen-Beziehungen nach vier verschiedenen Gesichtspunkten hin durchzuführen:

1. Das Fremde als tragender Grund und Resonanzboden von Eigenheit
2. Das Fremde als Negation von Eigenheit

¹ Schöffter, Ortfried: Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schöffter, Ortfried (Hg.): Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991: S.11

3. *Fremdheit als Chance zur Ergänzung und Vervollständigung*
4. *Eigenheit und Fremdheit als Zusammenspiel sich wechselseitig hervorrunder Kontrastierungen*²

Im ersten Fall hat das Fremde die Funktion des "Ursprünglichen, des Urgrundes"³. Das Eigene trennt sich von dieser ursprünglichen Ganzheit, "die nun als Außenseite und Hintergrund verfremdet wird und hierdurch der eigenen Identität die Kontrastfläche bietet"⁴. In temporaler Deutung, so heißt es weiter, erscheine hier das Fremde als das Ursprüngliche, ohne das die Eigenheit nicht möglich wäre, zu der sie jedoch im Verlauf einer Identitätsentwicklung in Distanz treten muß. Diese Deutung trägt jedoch unter anderem die Tatsache mit sich, daß das Fremde "in Gestalt der universellen Außenwelt als eine totale Dimension von überwältigend bedrohlicher Übermacht (erscheint)."⁵

Das Fremde erscheint in der zweiten Darstellungsweise als die Negation des Eigenen. Alles, was nicht zum Eigenen gehört, wobei hier das Eigene meistens übertrieben erscheint (das Eigene ist rein, unvermischt, stark und gesund), ist Anteil des Fremden. Daraus folgt die Definition das Fremde ist das "Nicht-Eigene".⁶ Nach dieser Definition jedoch trägt das Fremde negative Eigenschaften mit sich, die ausgedrückt werden durch Adjektive wie vermischt, unrein und schmutzig. Es kommt zu extremen Gegensätzen, die zu Konflikten mit dem Fremden führen.

Während in den vorangegangenen zwei Möglichkeitsformen das Eigene und das Fremde stark voneinander getrennt erscheinen (dieser Sachverhalt entspricht ja eigentlich nicht der sozialen Wirklichkeit), geht es im dritten Fall um die "Probleme einer gegenseitigen Anschlußfähigkeit von Entwicklungen"⁷. Durch das Erkennen und Erfahren vom Fremden wird dem Menschen die Möglichkeit gegeben, sich selbst zu erkennen, indem aus Fehlern gelernt oder bisher Ungewußtes aufgedeckt wird. Der Nachteil dieses Systems liegt jedoch in der Gefährdung der Eigenheit durch "Selbstentfremdung", wenn nämlich die "Verarbeitungskapazität für Neues und Ungewohntes"⁷ zum Problem für das Eigene wird.

² Schöffter, Ortfried: a.a.O. S.15

³ Schöffter, Ortfried: a.a.O. S.16

⁴ Schöffter, Ortfried: a.a.O. S.17

⁵ Schöffter, Ortfried: a.a.O. S.19

⁶ Schöffter, Ortfried: a.a.O. S.22

⁷ Schöffter, Ortfried: a.a.O. S.24

In der vierten und der auch hier im folgenden angewandten These wird die Fremdheit als Komplementarität gesehen. Man kann in unserem Zeitalter keine exakte Linie mehr zwischen dem "Innen" und dem "Außen", zwischen "Schwarz" und "Weiß" ziehen. In der Realität gibt es ja inzwischen so viele verschiedene Interpretationsmöglichkeiten und Perspektiven der Weltgeschichte, daß eine einzige Deutung, bzw. Ordnung nicht mehr möglich ist. Im Wechselverhältnis wird hier das Fremde und das Eigene aufgenommen und verarbeitet, wobei die Funktion der Fremdheit das „Offenhalten interner Perspektiven“⁸ darstellt. Das bedeutet, daß sich Eigenes und Fremdes wechselseitig ergänzen, bestimmen und damit vervollständigen. Man muß die gegenseitigen Unterschiede des anderen anerkennen.

Meiner Auffassung nach, und das soll hier auch anhand der Textuntersuchung dargestellt werden, kann diese oben genannte Anerkennung der Unterschiede zur Untrennbarkeit von Eigenem und Fremden führen. Oft entsteht aus der Anerkennung sogar eine Angleichung. Durch Angleichung der Lebensarten vermischen sich Fremdes und Eigenes, daß diese Vermischung nicht nur Lebensarten mit einbezieht, sondern gerade auch auf sprachlicher Ebene sehr deutlich zu spüren ist, zeigen die Texte der deutsch schreibenden türkischen Autorin Emine Sevgi Özdamar⁹.

Gerade die Germanistik in der Türkei als Fremdsprachen- und Fremdliteratur-Philologie ist auf die Kategorie der Fremde besonders angewiesen. Alois Wierlacher äußert sich in diesem Zusammenhang sehr kritisch. Es heißt bei ihm, daß das Fremde bis heute außer der Betrachtung der Kolonialismusproblematik noch nicht und wenn zu wenig als Thema in wissenschaftlichen, vor allem literaturwissenschaftlichen Arbeiten eingegangen sei: „Die Literaturforschung muß die Vielfalt kultur-relativer Bedeutungs-zuweisungen nicht bloß respektieren, sondern ermöglichen.“¹⁰ Dietrich Krusche ist hier der Auffassung, daß Lektüre von über kulturelle Grenzen hergeholter Fremdliteratur die Möglichkeit einer exemplarischen Lese-Erfahrung

⁸ Schäffter, Orrfried: a.a.O. S.26

⁹ Özdamar, Emine Sevgi: Mutterzunge. Erzählungen. Berlin: Rotbuch 1990

¹⁰ Wierlacher, Alois: Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur.(1983) In: Krusche, Dietrich und Alois Wierlacher (Hg.): Hermeneutik der Fremde. München: Judicium 1990; S.51ff

bierte. Sie lege es nahe, eine extrem weite Distanz zwischen den historischen Bedingungen der Textproduktion einerseits und der Textrezeption andererseits als überbrückbar zu erproben. Zurecht und auch meine These bekräftigend, heißt es bei Krusche weiter, daß ein ganz eigenwilliges, das Fremde unvermittelt zu Eigenem machendes Lesen und Verstehen (sogar) die literarische Eigenproduktion fördere.¹¹ (Zu vergleichen wäre hier die Autorin Emine Sevgi Özdamar.)

Mit Hilfe des vergleichenden Leseprozesses, dem vergleichenden Aufnehmen vom Fremden und vom Eigenen, dem Gegenüberstellen von Innen und Außen gelangt der Leser bis zur Selbstidentifikation. Er findet sich sowohl im Fremden als auch im Eigenen dargestellt. Somit ist die Literatur eine Bereicherung seiner Persönlichkeit. Aufgrund unterschiedlicher Ausgangskulturen und -traditionen wird zunächst der Eindruck geweckt, es handle sich beim Dargestellten um eine völlig fremde Welt. Doch bei intensiver Beschäftigung und Eindringung in die Lektüre wird deutlich, daß der erste Eindruck getäuscht hat. Eigenes und Fremdes werden untrennbar, verschmelzen sozusagen im Leser selbst. Die eigene Existenz Erfahrung und Bildungsgeschichte wird mit dem dargestellten Fremden eben zum „Zusammenspiel sich wechsel-seitig hervorrufender Kontrastierungen“¹², bis es schließlich nicht mehr auseinanderzuhalten ist. Die Erfahrung des Fremden führt somit zur Erfahrung der eigenen Person, d.h. zum Verstehen des Ich, also zur Selbstidentifikation.

Anhand der Erzählung „Mutterzunge“ von Emine Sevgi Özdamar wurde in Zusammenarbeit mit Student/Innen (55 Student/Innen der 2. und 4.Klasse) der Germanistikabteilung der Philosophischen Fakultät der Ege Universität Izmir die Einstellung und Auffassung der betroffenen Generation gegenüber dem Fremden und dem Eigenen untersucht. Studenten unserer Abteilung sind ja gerade diejenigen, die als zweite bzw. dritte Generation in Deutschland, d.h. in einer für sie zunächst fremden Umgebung aufgewachsen sind und die Probleme beim Verarbeiten des Fremden am eigenen Leib spüren mußten. Oder sollte man besser sagen, konnten?

¹¹ Krusche, Dietrich: Die Kategorie der Fremde. Eine Problemskizze. (1980) In: Krusche, Dietrich u. Alois Wierlacher (Hg.): Hermeneutik der Fremde. München: Indicium 1990; S.15

¹² Siehe dazu Anmerkung 2

Emine Sevgi Özdamars Erzählung „Mutterzunge“ gilt dabei als Beispiel für moderne Literatur, die „neue Wege zur Wirklichkeit finden (...), und diese befreit von allen sie sprachlich oder gesellschaftlich verändernden Bearbeitungen im literarischen Werk anschaulich machen (will)“.¹³ Die moderne Literatur ist ja wie bekannt, eine Auseinandersetzung mit allen traditionellen Formen auf sprachlicher und inhaltlicher Basis, so daß auch eine ganz neue und fremde Art des Lesens bzw. Textverarbeitens vom Leser verlangt wird. Während früher, d.h. im 19. Jahrhundert, die Funktion des Lesens das Vergnügen, der Zeitvertreib und schließlich das Sich-in-seiner-Welt-sicher-Fühlen war, hat es im 20. Jahrhundert ein gegensätzliches Ziel: die moderne Literatur will ihren Leser nicht behüten in seiner Welt sehen, sondern möchte ihn regelrecht verunsichern.¹⁴ Gerade so eine Art von Lesen erwarten auch die Texte der türkischen Autorin.

Nach dem gemeinsamen Lesen und einer kurzen Besprechung der Erzählung „Mutterzunge“ wurde den Student/Innen ein Fragebogen ausgeteilt. Zunächst sollte in folgenden Sätzen die unterstrichenen Satzteile nach den Gesichtspunkten fremd, eigen, weder/noch, deutsch, türkisch und Mischsprache untersucht werden:

- „Ich saß mit meiner gedrehten Zunge 1 in dieser Stadt Berlin.“¹⁵
- „Ich erinnere mich jetzt an Muttersätze 2, die sie in ihrer Mutterzunge 3 gesagt hat, nur dann, wenn ich ihre Stimme mir vorstelle, die Sätze selbst kamen in meine Ohren 4 wie eine von mir gut gelernte Fremdsprache.“¹⁶
- „Ich hab gesehen: der Garten war voll mit Polizisten, mein Kopf ist aus seinem Platz gesprungen 5, ich hab Nachbarn gefragt.“¹⁷
- „Stehe auf, gehe zum anderen Berlin, Brecht war der erste Mensch, warum ich hierher gekommen bin, vielleicht dort kann ich mich daran erinnern 6, wann ich meine Mutterzunge verloren habe.“¹⁸
- „Es ist siebzehn Jahre her, man hat ihnen die Milch, die sie aus ihren Müttern getrunken haben, aus ihrer Nase rausgeholt.“¹⁹

¹³ Steinmetz, Horst: Moderne Literatur lesen. Eine Einführung. München: Beck 1996; S.239

¹⁴ vgl. Dazu : Steinmetz, Horst: a.a.O. S.87f

¹⁵ Özdamar, Emine Sevgi: a.a.o. S.7

¹⁶ Özdamar, Emine Sevgi: ebd

¹⁷ Özdamar, Emine Sevgi: a.a.O. S.8

¹⁸ Özdamar, Emine Sevgi: a.a.O. S.11

¹⁹ Özdamar, Emine,Sevgi: a.a.O. S.12

- „Noch ein Wort in meiner Mutterzunge kam mal im Traum vorbei.“²⁰
- „Ich sagte: 'Was muß man machen, Tiefe zu erzählen?' Er sagte: 'Kaza geçirmek, Lebensunfälle erleben.'²¹

Anschließend wurde -wenn vorhanden- das Fremde und das Eigene im Text herausgesucht und beschrieben. Den nächsten Arbeitsgang stellte das Übersetzen von folgenden Sätzen aus der Erzählung dar:

- In meiner Sprache heißt Zunge: Sprache.
- Ich saß mit meiner gedrehten Zunge in dieser Stadt Berlin.
- Du hast die Hälfte deiner Haare in Alamania gelassen.
- Noch ein Wort in meiner Mutterzunge kam mal im Traum vorbei.
- Der Kommissar sagte: "Hast du kein Herz für deinen Vater,..."

Nach dem Übersetzen sollten die Student/Innen ihre eigenen Sätze selbstkritisch überprüfen:

- Entspricht Ihre Übersetzung dem Original?
- Gibt es Probleme beim Übersetzen aufgrund der Sprache des Textes?
- Ist Ihrer Meinung nach der Text überhaupt übersetzbar?

Schließlich wurden die Student/Innen aufgefordert, die Sprache des Textes zu beschreiben.

Für 33% der Befragten war in dem Satz "Ich saß mit meiner gedrehten Zunge in dieser Stadt Berlin." der Ausdruck "gedrehte Zunge" fremd, für 4% eigen, 16% konnten ihn nicht genau bestimmen und 18% meinten, es handle sich dabei um einen türkischen Ausdruck, obwohl es keine Entsprechung im Türkischen gibt. (Dies beweist auch die anschließende Übersetzung.) 29% der Student/Innen sahen die Lösung schließlich darin, "gedrehte Zunge" als einen Ausdruck aus einer Mischsprache zu bezeichnen. Auch die weiteren Sätze weisen ein ähnliches Bild auf, wie es die Tabelle darstellt:

Nr.	fremd	Eigen	Weder/noch	deutsch	türkisch	Mischsprache
1	33	4	16	-	18	29
2	31	5	10	2	27	25
3	7	20	5	2	46	20
4	9	21	5	2	45	18
5	2	14	16	2	27	20
6	9	16	15	33	5	22
7	5	22	5	-	44	24
8	29	9	19	2	16	25
9	36	10	10	4	15	25
10	29	7	7	9	33	15

²⁰ Özdamar, Emine Sevgi: a.a.O. S.10

²¹ Özdamar, Emine Sevgi:ebd

Auffallend ist hierbei, daß viele Begriffe bzw. Sätze den Student/Innen so erscheinen, als seien sie türkischen Ursprungs. Dennoch war der Großteil der Auffassung, es handle sich hier wohl doch um Ausdrücke einer Mischsprache. Paradox erscheint auf den ersten Blick auch die Tatsache, daß obwohl die "Ausgangssprache" (= Sprache, in der der Text geschrieben ist) deutsch ist, viele den Text nicht als deutsch auffassen. Sie lesen die Erzählung "deutsch/türkisch".

Das im Text Fremde war für 62% der Student/Innen die ungewöhnliche, undefinierbare Sprache. Dazu gehörten die nicht typisch deutschen Sätze, der Sprung vom Türkischen ins Deutsche und umgekehrt, einige nicht gleich zu erschließenden Redewendungen, auch wenn man sie aus dem Türkischen kannte und die abgehackten Sätze. (Zitat einer Studentin der 4.Klasse: "Es kommt vor, daß wir Rückkehrerkinder untereinander eine Mischmaschsprache sprechen, aber geschrieben wurde so etwas als Literatur nicht.") Die ungewöhnlichen Wortzusammensetzungen wie Mutterzunge, Muttersätze und Ausdrücke wie gedrehte Zunge verfremden natürlich den Text um ein weiteres. Während 11% der Meinung waren, daß der Text im ganzen schwer zu verstehen wäre, fanden 9%, daß der Text bloß eine unvollständige Übersetzung aus dem Türkischen ins Deutsche wäre. Für ganze 18% jedoch enthielt der Text nichts Fremdes.

Zu einem interessanten Ergebnis führte die Frage nach dem Eigenen im Text. 34% der Befragten erkannten neben der türkischen Denkweise und der Kultur auch türkische Redewendungen, trotz der Verfremdung, die ihnen unterlaufen ist. 13% fand nichts Eigenes und 7% enthielten sich der Stimme. 46% jedoch, und das ist eine hohe Prozentzahl, waren der Auffassung, daß die Kombination, das Ineinanderübergehen beider Sprachen das eigentlich Eigene darstellt. Sie selbst würden, wenn ihnen der passende Begriff fehlt, auch auf diese Weise sprechen. Andere fühlten sich so stark mit dieser Sprache identifiziert, daß sie erst beim zweiten Lesen bemerkten, daß es sich um eine "Mischsprache" handelt.

Die Übersetzungen der einzelnen Sätze bereitete, wie zu erwarten, große Schwierigkeiten. Der Großteil der Student/Innen sah die einzige Möglichkeit der Übersetzung in der Wort-für-Wort-Übersetzung. So haben 84% den ersten Satz "In meiner Sprache heißt Zunge: Sprache." mit den verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten der Begriffe "dil" und "lisan" übersetzt:

- Benim dilimde lisan dildir.
- Benim dilimde dil dildir.

- Benim lisanımda dil lisandır.
- Benim lisanımda lisan dildir. u.a.

Während sich 7% gar nicht an den Satz herangetraut haben, versuchten es 9% mit einer freien Übersetzung, d.h. mit der Beifügung einer Erläuterung, was natürlich das eigentliche Sprachbild des Textes völlig verändert hat. So z.B. "Benim unadilindeki dilin anlamı ağızda bulunan dildir." oder "Benim dilimde konuşma dili olan dil, insanın bir organı olan dil anlamını taşıyor." Für den Begriff "gedrehte Zunge" im zweiten Satz wählten 63% die türkische Entsprechung "dönmüş dil" und 11% entschieden sich für "değişmiş/karışmış lisan". 7% übertrugen beim Übersetzen den wirklich gebräuchlichen türkischen Ausdruck "dilim dönmüyor" und übersetzten "gedrehte Zunge" mit "dönmeyen dil". 15% der Befragten übersetzten interpretierend, wobei Sätze, wie die folgenden entstanden: "Ne Türkçem ne de Almancam yeterliydi, karmakarışık bir dil ile oturuyordum, Berlin şehrinde." oder "Ne yapacağını bilmeyen dilimle Berlin'de oturuyordum". 4% haben den Satz aus Unverständnis nicht übersetzt.

"Du hast die Hälfte deiner Haare in Alamania gelassen". Diesen Satz übersetzten wiederum 82% wortwörtlich "Saçının yarısını Almanya'da bıraktın (bırakmışsın)". 5% vertauschten "bıraktın" mit "döküldü" und 4% übersetzten ihn gar nicht. Mit der freien Übersetzung versuchten sich wieder 9%: "Özünden çok şey bıraktın Almanya'da" oder "Kalbinin yarısını Almanya'da unuttun."

Aus diesen Übersetzungen wird deutlich, daß interpretierend die Haare mit dem Ich, d.h. der Person gleichgesetzt werden.

Das Verb "vorbeikommen" in dem Satz "Noch ein Wort in meiner Mutterzunge kam mal im Traum vorbei", übersetzten 50% mit "geçmek", 20% mit "görmek", 7% mit "gelmek" und 5% mit "girmek". Sätze wie "Anadilimden bir kelime daha unutulup gitti." oder "Rüyamda anadilimden bir kelime daha aklıma geldi." sind Beispiele der freien Übersetzung (13%).

Obwohl der letzte Satz "Hast du kein Herz für deinen Vater,...?" während der Besprechung des Textes als Türkisch empfunden wurde, war es doch interessant zu sehen, daß im Türkischen keine passende Entsprechung für das Wort Herz gefunden wurde. "Baban için hiç mi bir kalbin yok?": 42% der Student/Innen entschieden sich für die wörtliche Übertragung, die jedoch im Türkischen nicht gebräuchlich ist. Erst die Umschreibungen mit den Begriffen "vicdanın yok mu?" (7%), "acıymıyor musun?" (30%), "sevgin yok mu?" (4%) und "hiç düşünmüyor musun?"

(13%) können zum Teil Entsprechungen für das Deutsche bilden. Wieder 4% haben den Satz nicht übersetzt.

Die selbstkritische Frage, ob ihre Übersetzung dem Original tatsächlich entspreche, beantworteten 69% der Student/Innen immerhin ehrlich mit "nein". (Die meisten sahen die Mischsprache als den Grund dafür.) Während 11% mit sich teilweise zufrieden waren, beantworteten doch ganze 16% diese Frage mit "ja". Nicht verstanden haben diesen Text, wie es auch aus der Prozentzahl bei den Übersetzungen jedesmal ersichtlich wurde, 4% der Student/Innen.

Wie aus den Angaben der Befragten hervorgegangen ist, hatten 87% Probleme mit dem Übersetzen. Die Ursachen dafür sahen sie darin, daß die Ausdrucksweise schwer zu entziffern war, daß die Autorin beide Sprachen benutzt hat, und daß der Text durch die Übersetzung einfach den Sinn verloren hat, weil es sich hier um eine Mischsprache handelt, die weder deutsch noch türkisch ist. 13% hatten jedoch keine Schwierigkeiten, da sie die Ansicht vertraten, die Sätze wären Türkisch gedacht und Deutsch geschrieben und deshalb leicht zu übersetzen. So kam es denn auch bei der Frage, ob die Erzählung überhaupt übersetzbar sei zu folgendem Ergebnis: 53% der Befragten antworteten mit "nein", 34% mit "ja", für 9% war er teilweise zu übersetzen und 4% waren schließlich der Auffassung, nur die Autorin selbst könne diesen Text ins Türkische übersetzen.

"Ins reine Deutsch ist der Text nicht übersetzbar." oder "Der Text ist in 'deutschem' Türkisch geschrieben, deshalb ist er nicht ins Türkische zu übersetzen": so und ähnlich lauteten einige Gründe, die angaben, warum die Übersetzungen mißglückt waren. Hier wird deutlich, wie stark schon die beiden Sprachsysteme bei unseren Student/Innen ineinander übergegangen sind. Sie sind sich auf den ersten Blick nicht bewußt, in welcher Sprache der Text überhaupt geschrieben ist. Auf diese Weise kann ihnen sogar ein deutschgeschriebener Text Türkisch erscheinen. Wieder andere empfanden den Text als leicht zu übersetzen, da sie beide Sprachen beherrschen, oder weil einfach ihrer Meinung nach, jeder Text übersetzbar sei.

Die Antworten auf die letzte Frage schließlich, wie die Sprache des Textes empfunden bzw. beschrieben werden kann, bekräftigte meine These, daß das Eigene und das Fremde, untrennbar sind. Hier wurde versucht, dies besonders auf sprachlicher Ebene zu verdeutlichen, denn Sprache ist, wie es auch Otfried Schaffter zutreffend formuliert, das

deutlichste Zeichen des "Eingebundenseins in eine übergreifende Identitätsstruktur." ²²

Die Suche nach dem Ich im Eigenen und im Fremden führt bei unseren Student/Innen, d.h. also bei Menschen, die zwischen zwei Kulturen leben, die zum größten Teil zweisprachig aufgewachsen sind, zur Untrennbarkeit des einen vom anderen. Sie können nicht mehr genau angeben, welches ihre tatsächliche Muttersprache ist: das Türkische oder das Deutsche. Beide Sprachen sind bei den Student/Innen so weit ineinander übergegangen, daß es ihnen zur Gewohnheit geworden ist, sie durcheinanderzuwürfeln, um dabei eine neue eigene Sprache entstehen zu lassen. Interessant ist dabei, daß sie sich dessen meistens gar nicht bewußt sind, weil das Sprechen in der neuen Sprache ihnen leichter fällt. So äußert sich auch die Autorin selbst über ihre Sprache folgendermaßen: "*Die Fehler sind meine Identität. 5 Millionen Leute, die hier leben, sprechen in Fehlern. Das ist eine neue Sprache.*" ²³

Eine neue Sprache bestehend aus Interferenzfehlern, eine Sprache, die nicht mehr erlaubt, das Eigene vom Fremden zu trennen, ist eben das Ergebnis dieser Kulturbegegnung. Dabei ist jedoch diese neue Sprache auf keinen Fall abwertend zu behandeln, sondern eher als eine Bereicherung der Sprache bzw. der Literatur und Kultur überhaupt anzusehen.

Literatur

Claessens, Dieter: Das Fremde, Fremdheit und Identität. In: Schäffter, Ortfried (Hg.): Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991; S.45-55

Göktürk, Deniz: Multikulturelle Zungenbrecher: Literatürken in Deutschlands Nischen. In: Sirene. Zeitschrift für Literatur. Jg.7, Nr.12/13 (Sept.1994); S.77-92

Krusche, Dietrich: Die Kategorie des Fremden. Eine Problemskizze.(1980) In: Krusche, Dietrich und Alois Wierlacher (Hg.): Hermeneutik der Fremde. München: Iudicium 1990; S.13-23

²² Schäffter, Ortfried: a.a.O.S.46

²³ zitiert nach: Göktürk, Deniz: Multikulturelle Zungenbrecher: Literatürken in Deutschlands Nischen. In: Sirene. Zeitschrift für Literatur. Jg.7, Nr.12/13 (Sept.1994); S.81

Özdamar, Emine Sevgi: Mutterzunge. Erzählungen. Berlin: Rotbuch 1990

Schäffter, Otfried: Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, Otfried (Hg.): Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991; S.11-40

Steinmetz, Horst: Moderne Literatur lesen. Eine Einführung. München: Beck 1996

Wierlacher, Alois: Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. (1983) In: Krusche, Dietrich und Alois Wierlacher (Hg.): Hermeneutik der Fremde. München: Iudicium 1990; S.51-79

Çeviri Dersinin Sorunları ve Çözüm Önerileri

Osman ASLAN
(Çukurova Üniversitesi)

0. Giriş

Çeviri (dersi), mütercim- tercümanlık bölümleri dışında filoloji ve yabancı dil eğitimi bölümlerinin Türkiye’de uygulamaya konulmasından bu yana yürütülmektedir. Mütercim-Tercümanlık bölümleri salt çevirmenlik eğitimini amaçladıkları için, ben burada sadece çok amaçlı eğitim veren filoloji ve yabancı dil eğitim programlarındaki çeviri dersini konulaştıracağım. Çevirinin dil öğretiminde araç olarak kullanımı da bu konunun dışında tutulacaktır.

Adı geçen programlarda yürütülen çeviri dersinin uygulama ve sonuçlarına baktığımızda; özellikle çevirinin öğretilen ve öğrenilebilir bir yeti ve beceri olduğu gerçeğinin gereği gibi anlaşılamamasının sonucu ortaya çıkan, birbirleriyle ilintili iki nedenden dolayı bu dersten istenilen verimin alınamadığını görüyoruz. Bu nedenleri; 1) dersin izlencesine, amacına, içeriğine, yöntemlerine, yürütülmesine özgü öğretilimsel genel ve özgün çerçevenin çizil(e)memiş olması 2) Halen çeviri dersi konusunda yaygın olarak sergilenen yanlış yaklaşımlar bulunması şeklinde, toparlayabiliriz.

Herhangi bir olgunun öğretilen ve öğrenilebilir olduğunu kabullenmeden, o alanla ilgili yanlış yaklaşımları gidermeden, içeriği, amacı, yöntemleri öğretilen ve yöntembilimsel ilkelere göre düzenlenmiş bir izlençe takip etmeden, o bilim alanındaki istenilen davranışların geliştirilmesi olanaksızdır, savından hareketle çevirinin öğretilen ve öğrenilebilirliği konusundaki yanlış yargılara, çeviri etkinliği ve çeviri dersi üzerinde olumsuz etkileri olan birbirleriyle ilintili genel, izlençe, öğretim elemanı ve öğrenci kaynaklı yanlış yaklaşımlara değineceğim. Bunu yaparken belirsizlik içinde halen sürdürülen çeviri dersinin amacının, içeriğinin, yöntemlerinin neler olduğu, kimler tarafından, nasıl, hangi koşullarda, hangi öğrencilerle yürütüldüğüne ilişkin öğretilen ve yöntembilimsel sorulara da yanıt vermiş olacağım⁽¹⁾

⁽¹⁾ Benzer, çeviri-öğretilimsel soru düzeni için, bkz. W.Wilss 1992 : 194.

Ele alacağım bu konuların ışığında üzerinde tartışılmasını istediğim çeviri öğret- ve yöntembilimsel bazı çözüm önerileri oluşturmaya çalışacağım.

1. Çevirmenliğe ve çeviri dersine ilişkin yanlış yargılar⁽²⁾ :

1. Sınırlı dil yeti ve becerisine sahip hemen herkes, kuramsal temelden yoksun olarak çevirinin basit bir aktarma işleminden başka bir şey olmadığını ve her yabancı dil bilen insanın sözlük yardımıyla çeviri yaparak çeviri yeti ve becerileri kazanabileceğini savunmaktadır. *Herşeyden önce çeviri, hangi çeviri türü olursa olsun gösterge merkezli basit bir eşleştirme işlemi değil, anlamlı bir "kültür aktarımıdır"* (Vermeer 1986: 30-54). Bunu gerçekleştirmek için de sadece dil bilmek, sözlük kullanmak ve kuramdan yoksun bir pratik yeterli değildir.

2. Bu programlarda çevirinin araç ve amaç olarak kullanımı gereği gibi anlaşılmamıştır. Böylece çevirinin amaç olarak kullanımı öğret- ve yöntembilimsel ilkelere yoksun olarak herkesin yürütebileceği bir ders olarak görülmüştür. Halen bu konuda iki davranış şekli sergilenmektedir: 1) Öğretim üyeleri zorunlu ders yüklerini doldurmak amacıyla kendi uzmanlık alanlarına ait derslere ilaveten çeviri derslerini üstlenmekte veya 2) Öğretim üyelerinin çeviri derslerini herkesin yürüteceği bir ders olarak görmeleri nedeniyle, kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili derslerle zorunlu ders yüklerini doldurduktan sonra, bu dersi bölümlerindeki deneyimsiz, uzmanlaşmamış araştırma görevlilerine, öğretim görevlilerine veya okutmanlara yüklemektedirler. Koşullar uygun olduğu takdirde Almancadan Türkçeye iyi Almanca bilen bir Türk; Türkçeden Almancaya ise Türkçe bilen bir Alman'ın görevlendirilmesine özen gösterilmektedir. Bu yaklaşımda da çeviri dersi yürütücüsü için dil yeti ve becerileri yeterli görülmektedir.

Hangi alan olursa olsun diğer koşullar yanında söz konusu alanla ilgili öğret- ve yöntembilimsel kuramsal bilgi ve deneyime sahip olmayan birisinin herhangi bir olguyu öğretebilmesi olası değildir.

3. Filolojilerde eğitim ve öğretimin amacı daha çok dilbilim, yazın-bilim alanlarında araştırmacı ve uzman eleman yetiştirmek; Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde ise yabancı dil öğretmenleri yetiştirmek şeklinde belirlenmiştir. Çeviri daha çok örtük bir amaç şeklinde dil öğretiminde bir araç olarak görülmüştür. Oysa bu programlardaki çeviri ile direk

⁽²⁾ Çeviri, çevirmenliğe ve çeviri dersine ilişkin yanlış yargılar; Aslan, O (1977) Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 15: 8-19, "Çeviri dersinin handikapları" adlı çalışmada daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

ilintili olan dersleri dikkate almadan sadece ikinci yarıyıldan itibaren yürütülen Almancadan Türkçeye ve Türkçeden Almancaya çeviri derslerinin ağırlığına baktığımızda bile, çevirinin en az dilbilim, yazınbilim, yöntembilim kadar ağırlıklı olduğunu görüyoruz.⁽³⁾ Bu yoğunluğun gereğine yeterli önem verilmediği için öğret- ve yöntembilimsel gerekli kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yeterince yapılmamaktadır. Böylece öğrencilerimiz çeviri konusunda yeterli çeviri yeti ve becerileri edinmeden mezun olmaktadır.

Çevirmen eğitiminin her ne kadar yeni kurulmaya başlanan mütercimlik-tercümanlık bölümlerinin kapsamında düşünülmesi gerekse de; söz konusu programların mezunlarının belirlenen alanlar ve bu alanlar dışında örneğin turizm, bankacılık gibi alanlarda da çalıştıklarını ve gerektiğinde kendilerinden çeviri yapmaları istendiğini göz önünde tutarsak çeviri (dersi) eğitiminin amaçları ve sınırları çizilerek, bu amaçlara yönelik öğret- ve yöntembilimsel ilkelere göre yürütülen bir ders haline dönüştürülmesi ve asgari yeterli çeviri, yeti ve becerisi kazandırılması amaçlanmalıdır.

4. Çeviri dersinde öğretim elemanları genelde asgari pratik çeviri kuramı sunmadan, metin türü özelliklerine özgü ayrımlara fazlaca dikkat etmeden değişik kaynaklardan çoğu kez rastgele bulduğu metinleri veya cümleleri sınıfta öğrencilerle birlikte çevirme yoluna gider. Çeviri öğretilimsel yöntemler yerine kendi uzmanlık alanları yöntemlerini kullanmayı yeğlemekteler. Kendi çeviri deneyimlerine dayanarak öğrencilere kaynak dilsel ifadelerin erek dile aktarılmasında dikkat edilecek bazı yapısal dilbilgisi kuralları aktarmaya çalışırlar. Bu şekilde yürütülen çeviri dersleri ise dil öğretimine özgü bir alıştırma ve test şeklienden öteye gidemediği gibi asgari çeviri yeti ve becerileri kazandırmayı da engelleyebilmektedir.

Çeviri dersi, gerekli koşulların yerine getirilmesinden sonra çeviri türlerine ve alanlara, seçilen metinlerin gücüne göre ayrıştırılarak çeviri öğretilimsel yöntemlere göre kuramsal ve uygulamalı olarak yapılmalıdır.

5. Aynı şekilde öğrencilerimizde, çeviri için sadece iki dilin dilbilgisini bilmenin, belli bir sözcük dağarcığının ve iki dilli bir sözlüğün yeterli olduğunu zannetmekte ve herhangi bir özel hazırlık ve eğitimin gerekliliğine inanmamaktadırlar. Bu dersteki başarı ve başarısızlıklarını da sahip oldukları yeti ve bilgilerin niteliğine, öğretim elemanlarının sınavlarda iki dilli sözlük kullanmalarına izin vermemelerine ve öğretim elemanlarının öznel değerlendirmelerine

⁽³⁾ Ayrıntılar için bkz. Yıldız, S. (1995) "Studiengänge bzw. Studienpläne für Germanistik und Deutschlehrerausbildung in der Türkei" In: Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland - Türkei: 25.-29.9.1994 Dokumentation der Tagungsbeiträge Bonn: 93-135.

bağlamaktalar. Çeviride kuramsal ve uygulamalı çalışmaların önemini bilmedikleri gibi derste öğretim elemanları kontrolünde yapılan çeviri çalışmaları esnasında da çevirilecek metne gerçek bir çevirmen sorumluluğu ile yaklaşmıyorlar. Derste yapılan çeviri uygulamalarından çıkarılacak bazı yapısal kuralları öğrenmenin yeterli olduğunu düşünüyorlar.

İki dil yeti ve becerisi çevirinin ancak önkoşuludur. Çeviri için dil yeti ve becerileri yanında geniş bir genel kültür, özel ve sistemli bir eğitim sonucu kazanılabilecek alan, konu bilgisi ve çeviribilimsel kuram ve deneyim ister. Ayrıca sorumluluk alabilme, sabırlı, şüpheli olma ve araştırarak sorun çözümleyebilme becerisi gerekmektedir.

6. Çeviri dersinin içeriğine ilişkin açıklamalarda, sanki bir yarıyıldadır yürütülen çeviri dersi bunu sağlamaya yeterliymiş gibi; hangi yarıyıldadır olursa olsun her çeviri dersinin amacının öğrencilerin çeviri yeti ve becerisi edinimlerini amaçladığı vurgulanmaktadır.

Çeviri yeti ve becerisinin, uzun bir zaman dilimine yayılacak çeviri öğretilimsel kuramsal ve uygulamalı çalışmaların tümünün bir bütün halinde ediniminin sonucunda; ancak, kısmen erişilebilecek bir sonuç olduğu unutulmamalıdır.

7. Gerek öğrencilerde gerekse öğretim elemanlarında bu dersin amacı, içeriği, yöntemleri ve tekniklerine ilişkin belirsizliğin oluşmasında çeviri dersinin her yarıyıl için Çeviri T-A veya Çeviri A-T şeklinde nitelendirilmesi önemli bir rol oynamaktadır. Sadece belli metinler eşliğinde yapılan bir yapay çeviri alıştırmaları şeklinde algılanmakta ve çeviri yeti ve becerisinin edinimi için bunun yeterli olduğu düşünülmektedir.

Hiçbir yeti ve becerinin tek düze, kısır alıştırmalarla kazanılamayacağı öğretilimsel olarak kanıtlanmış bir olgudur. Bu çeviri içinde geçerlidir. Bu nedenle programlardaki çeviri derslerinin amaç, içerik ve yöntemini kuramsal ve uygulamalı olarak yansıtabilecek nitelermelerle belirtilmesi yerinde olacaktır. Ayrıca aşağıdaki gibi benzer nitelermeler öğrenci ve öğretim elemanlarının zihninde çok çeşitli sorular uyandıracaktır. Bu da onları araştırmaya, düşünmeye ve bu derse ilgilerinin artmasına yardımcı olacaktır.

2. Açık amaçlı dar kapsamlı çeviri dersi:

Bu nitelermeye, mütercim-tercümanlık bölümlerindeki çevirmen eğitiminin yönelik çeviri dersleriyle, burada söz konusu ettiğimiz çeviri dersleri arasındaki ayrımı netleştirmek ve bu programlardaki çeviri derslerine daha etkin ve anlamlı bir yapı kazandırmak için düşünülmüştür.

2.1. Genel Amaç:

Öncelikle, öğrencilerin çeviriye, çevirmenliğe ve çeviri dersine ilişkin önyargılarının giderilmesi gerekir. Genel olarak çeviri yeti ve becerisinin kazandırılması için herşeyden önce, öğrencilere kültürlerarası iletişimde, "değişik ortam ve durum (scene ve frame) oluşum olana(kları)ğı bilincini kazandırmak (ve zihinde yeniden heran kullanıma hazır olacak şekilde hafızaya almak) ve işlevine uygun olarak kullanmayı öğretmek ve öğrenmek" (Vermeer 1997:7) hedeflemelidir. Başka bir deyişle "kültür, durum (Kontext), denkleştirme (kompensation) bilgisi" (Wilss 1992) kazandırılmalıdır. Bunu da özellikle çevirmen davranış bakış açısının özünü oluşturan dil-kültür çiftlerinin farklılıklarını dikkate alarak; olgulara "farklı bakış açısı (...) kazandırmayı öğretmek ve öğrenmek amaçlanmalı: Kendini, - bunun hiçbir zaman tam olarak gerçekleştiremeyeceğinin bilinciyle - başka'nın yerine koyabilmeye gayret göstermek" (Vermeer 1993: 7) anlayışını kazandırmak zorunludur. Bu genel yaklaşımların ışığında kuramsal ve uygulamalı çeviribilimin öğretilerini Königs'in belirttiği "çeviri-öğretilimsel süzgeçten" (1986: 60) geçirerek çeviri dersinde öğrencilere kolay anlaşılır, çeviri sürecine, bu süreçte rol oynayan etkenlere, çeviri eyleminde hangi aşamaları takip edeceklerine; çeviri kararlarında hangi stratejiler, teknikler, yöntem-lerden nasıl yararlanabileceklerine dair pratik bilgiler kazandırılmalıdır. Karşılaştıkları çeviri güçlük ve sorunlarını nasıl çözümlenebileceklerine, çeviride hangi yardımcı araç, gereçlerden nasıl yararlanabileceklerine dair asgari kuramsal bilgiler verip bu bilgileri metinler üzerinde yoğun uygulamalı çalışmalarla pekiştirmek; onların öğrenimlerinden sonra karşılaşacakları herhangi bir kolay ve orta güçlükteki çeviri görevlendirmesinin üstesinden gelebilecek çeviri kararları alabilmelerini sağlayacak biraz sonra önereceğim asgari çeviri bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmalıdır.⁽⁴⁾ Bu genel amaçlara yönelik belli amaç; içerik ve belli bir silsileye göre takip edilecek konuları şöyle sıralayabiliriz:

2.2.1. Çeviri Koşul ve Uygulamalarına Giriş I

İlk aşamada öğrencilerin burada değindiğimiz yanlış yargıları giderilmelidir. Çeviri edincinin ancak sekiz yarıyıllık öğrenim programı kapsamındaki çeviri derslerinde ele alınacak konuların öğrenilmesinden

⁽⁴⁾ Çeviri dersinin amaçları ki nusunda daha ayrıntılı bilgi için, bkz. W. Wilss (1992: 201).

ve çevirmen davranış ediminin araştırmacı, şüpheci, analitik düşünme yeti ve becerileri eşliğinde ancak kısmen edinilebilecek bir yeti ve beceri olduğu bilinci verilmelidir. Bu nedenle her yarıyıl da ele alınacak konulara bir genel bakış yapılmalı; öğrencilerin bu konulara ilgileri uyandırılmalı ve araştırmacı bir davranış geliştirmeleri teşvik edilmelidir. Çevirinin önemi anlatılarak çeviriye ilişkin güdülleri artırılmalı, çevirinin koşulları konusunda bilgilendirilmeli ve herşeyden önce bu konuda yabancı dil ve anadildeki eksikliklerini nasıl giderecekleri konusunda onlara rehberlik yapılmalıdır. Çeviri sürecinde ilke olarak izlenecek aşamalar (hazırlık, taslak çeviri ve son halini verme) üzerinde durulmalı ve gereken ön hazırlık çalışmaları yapmadan hemen çeviriye başlanılmaması gerektiği anlatılmalı ve uygulamalı çalışmalarla da bu yöntemsel ilkeler doğrulanmalıdır. İlk etapta daha çok öğrencilerin ilgisini çeken güncel kısa ve çevirilebilirlik derecesi yüksek, kolay kullanımlık metinler eşliğinde sorgulayıcı ve uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır. Söz konusu metinlerde irdelenen konular hakkında öğrencilere araştırma ödevleri verilmelidir. Temel başvuru kaynakları üzerinde bilgi verilmeli, tek ve çift dilli sözlüklerin çeviri amaçlı kullanımı konusunda uygulamalı çalışmalar yapılarak öğrencilere; araştırmadan, yardımcı kaynaklardan yararlanmadan, kaynak metnin tüm boyutlarıyla anlaşılmadan çevirinin yapılamayacağı ve bu başvuru kaynaklarının bilinçsizce kullanımının, yani çeviri amaçlı kullanımını bilmeden, örneğin kaynak dilsel ifadelerin eşdeğerliğini bulurken sözlüklerde verilen anlamlara aşırı bağımlı kalmanın nasıl hatalı çevirilere yol açabileceği metinler üzerinde yapılacak uygulamalı çalışmalarla anlatılmalıdır.

2.2.2. Çeviri Kuramı ve Uygulamalarına Giriş II

Bu aşamada eşdeğerlilik, yeterlik, çevirilebilirlik gibi kuramsal çeviribilimin, çeviri prosedürleri gibi betimleyici çeviribilimin ve çeviri amaçlı metin çözümlemesi gibi uygulamalı çeviribilimin kavramlarına giriş yapılmalıdır. Çeviri görevlendirmesini de dikkate alarak, kaynak dil metninin tüm dil-dışı ve dil-içi özelliklerini irdelleyen çeviri amaçlı metin çözümleme çalışmaları yapılmalı. Çeviri amaçlı metin çözümlemesinin sonuçlarından hareket ederek öğrencilerle; ifadelerin erek dil koşullarındaki denkliklerini bulma denemeleri yapılmalı ve daha sonra metnin çevirisinde takip edilecek diğer ilkeler, teknik ve yöntemler üzerinde pratiğe yönelik kuramsal bilgiler verilmeli ve uygun metinlerin çevirileri ışığında uygulaması yapılmalıdır.

Bu süreçte "sesli düşünme" (lautes Denken) tarzında öğrencilerin düşüncelerini rahatça söyleyebilecekleri bir yaklaşım sergilenmelidir.

Çevirisi yapılacak metin konularına ilişkin kaynak ve erek dilde yazılmış paralel metinler toplama, daha önce çevirisi yapılan metinlere benzer metinlerin çevirisi gibi ödevler verilmelidir. Çeviride doğru yanlış karşılığında çok, bir ifadenin farklı durum ve ortamlara göre değişik denkliliğinin ve bazen de birden fazla uygunluğu olabileceği anlatılmalıdır. Taslak çeviri yapılmasından sonra çeviri metnine son şeklini vermek için kaynak ve erek-dil metninin karşılaştırılması ve yalnız olarak çeviri metnini tekrar erek-dil açısından düzelterek bu aşamalarda nelere dikkat edileceği konusunda da pratik bilgiler verip uygulaması yapılmalıdır. Yapılan çeviri ile kaynak-dil metninin yüzeysel yapılarını karşılaştırarak dilsel yapıların çevirisinde tespit edilebilecek çeviri dilbilgisi niteliğinde kurallılıklar ortaya koymak, başka örneklerle de sağlamasını yaparak bu kuralların ne derece genelleştirilebileceğini anlatmak yerinde olur. Bu dönemde öğrencilere ödev olarak verilen metinlerin çevirisini sınıf içinde değerlendirerek çeviri eleştirisinin ve hata çözümlemesinin bir ön hazırlığı niteliğinde ön çalışmalara başlamak yerinde olur. Bu dönemde çevirilmesi kolay kısa metinler üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.

2.2.3. Çeviri Yöntem ve Teknikleri III

Bu yarıyıl da daha önceki yarıyılarda üzerinde durulan konuları da sürekli geri dönüşlerle tekrarlayarak orta güçlükteki metinler üzerinde uygulamalı olarak bire bir eşdeğerliğin bulunmadığı durumlarda takip edilebilecek çeviri yöntemleri, teknikleri, stratejileri konusunda pratik kuramsal bilgiler verdikten sonra uygun metinlerin çevirisi eşliğinde uygulaması yapılmalıdır. Bu bağlamda açıklayıcı, kolay anlaşılır, kontrol stratejileri geliştirilmeye gayret edilmelidir. Yapılan çeviri uygulamalarından dilsel yapıların çeviri olanakları, kurallılıkları konusundaki çalışmalara devam edilmelidir. Ayrıca hata çözümlemesi, çeviri değerlendirmesi ve çeviri eleştirisi konularında kuramsal çeviribilimin sunduğu pratik bilgiler anlatılmalı ve çeviri değerlendirmesinde rol oynayan etkenler üzerinde durulmalı ve özellikle yapılan çeviri sınavlarından sonra öğrencilerin çeviri sınav kağıtları üzerinde hataları büyük küçük yazım, noktalama hataları da dahil içerik, işlevsel, edimsel, biçimsel hataları ve bu hataların çeviri metni üzerinde ne derece önemli bir rol oynadığını gösterilmesi yerinde olur. Hataların değerlendirilmesinde olabildiğince nesnel olmaya özen gösterilerek

öğrencilerin çeviri sınavlarının öğretim elemanlarınca özel değerlendirildiğine ilişkin yargının yok edilmesi sağlanmalı ve öğrencilerin yaptıkları hataları görerek kendilerine göre sonuçlar çıkarmalarına yardımcı olunmalıdır.

Bunun dışında özellikle piyasaya sunulmuş hatalı çeviri örnekleri toplanarak hatalı çevirilerin sonuçlarına ilişkin örnekler verilerek öğrencilere gerçek bir çevirmen sorumluluğuyla çeviri yapma alışkanlığı kazanmaları sağlanmaya çalışılmalıdır.

2.2.4. Çeviri Türleri, Yöntemleri ve Çeviri Karşılaştırmaları IV

Daha önceki çeviri uygulamaları devam ettirilerek kuramsal pratik bilgiler de yenilenerek öncelikle en az üç değişik (bankacılık, turizm, bilim gibi) uzmanlık alanına özgü metin türleri eşliğinde, "*değişik metin türlerinin sadece farklı çeviri yöntemleri değil aynı zamanda farklı eşdeğerlilik ölçütleri gerektirdiği*" (Wilss 1977: 626) bilinci kazandırılmalıdır. Bu metinlerin çeviri amaçlı çözümlemelerini yaparak metin ve dil işlevinden hareketle uzmanlık metinlerinde içeriğin eksiksiz ve doğru; yazınsal metinlerde estetik, edebi, yorumun öne çıkarılması gibi farklı metin türlerine özgü çeviri yöntemleri, teknikleri, stratejileri konusunda kuramsal pratik bilgiler verdikten sonra uygulamalı çalışmalar yaparak öğretilimsel sonuçlar çıkarılmaya çalışılmalıdır. Bu dönemde öğrenciler metin türü özelliklerine göre diğer başvuru kaynakları ve bunların çeviri amaçlı kullanımı konusunda aydınlatılmalıdır. İlgili alanlarda iki dilli kavram toplama ödevleri verilebilir. Yine çeviri uygulamalarının ışığında çeviride hızlilik kazandıracak dilbilgisel, metinsel, çalışma tekniklerine ilişkin rutin kurallılıklar çıkarılmaya çalışılmalıdır. Bunun yanında, çeviri dersinin öğretilimsel bir aracı olan çeviri karşılaştırmalarına ağırlık verilmelidir. Erek dilde eskiden yazılmış bir metnin güncelleştirilmesi gibi tek dilli ve bir kaynak dil metninin erek dile çevirisiyle karşılaştırılması gibi iki dilli çeviri karşılaştırma biçimleri konuşturılarak⁽⁵⁾ ve yapılmış çeviri eleştirileri sınıfta incelerken öğretilimsel sonuçlar çıkarılmalı ve böylece ayrıştırımcı yetileri (*Differenzierungsvermögen*) geliştirilmelidir.

2.2.5. Çeviri Sorunları ve Güçlükleri, Çeviri Eleştirisi V

(5) K., Thome, G., Wilss, W. München 1981: 311-320; adlı çalışmada çeviri karşılaştırma türleri ve bunların çeviri dersinde kullanımına ilişkin öneriler ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır.

Önceki yarıyıl da ele alınan konuların devamı niteliğinde öncelikle orta güçlükte farklı metin türlerine özgü kaynak dil metinleri seçilerek çeviri uygulamaları yapılmalıdır ve bu metinleri çevirirken bire bir eşdeğerliğin bulunmadığı durumlarda ortaya çıkan kaynak dil metnine özgü, dil çiftlerine, edimsel, çevirmene özgü, çalışma tekniklerine ilişkin çeviri güçlükleri ve sorunları⁽⁶⁾ üzerinde kuramsal ve uygulamalı pratik çalışmalara ağırlık verilmelidir. Kaynak-dil metnine ve dil çiftlerine bağlı çeviri sorunlarının çözümünde hangi çeviri prosedürlerinin kullanılabileceği örneklerle gösterilmeli; edimsel, çevirmene ve çalışma tekniklerine özgü çeviri güçlüklerinin nasıl üstesinden gelebilecekleri, öğrenimleri sırasında ve öğrenimlerinden sonra bu ve benzeri konulardaki eksikliklerini nasıl giderecekleri konusunda pratik öğretiler ve yöntem bilimsel çözüm önerileri üzerinde bilgiler verilmeli; bu amaçlar doğrultusunda uygun metinlerin çevirisi ile doğru çeviri kararları alma yeti ve becerisi geliştirilmelidir. Daha önceki dönemlerde başlatılan çeviri dilbilgisel kurallar ve çeviri olanakları konusunda yapılan çalışmalar sürdürülmelidir.

2.2.6. Belge Çevirisi ve Uygulamaları VI

Piyasa koşulları ve ortamlarını dikkate almadan yapılacak çeviri uygulamaları öğrencilere mezun olduktan sonra pek bir yarar sağlamadığı için, bu yarıyıl öğrencilerin daha çok mezuniyetlerinden sonra çalışabilecekleri değişik alanlarda karşılaşabilecekleri metinlerin uygulamalı çevirisine ayrılmalıdır. Böylece öğrenciler gerçek hayatta karşılaşacakları çeviri görevlendirmelerine hazırlanmış olacaktır. Özellikle turizm, bankacılık, ticaret konularına ilişkin metinler ve çeviri bürolarına verilen çeviri siparişleri dikkate alınmalıdır. Bu dönemde öğrencilere değişik kurum ve kuruluşlarla örneğin bankalar, basın yayın organları, fabrikalar, ithalat ve ihracat yapan şirketler ve çeviri bürolarıyla iletişime girerek buralarda hangi metinlerin çevirisinin yapıldığını uygulamalı olarak tespit etmeleri konusunda proje çalışmaları, dönem ödevi olarak verilebilir. Özellikle bu metin türlerinin çevirisinde metin boyutunda, biçim, içerik, edimsel, teknik rutin çalışmalara da ağırlık verilerek böyle bir çeviri görevlendirmesinin en kısa zamanda nasıl üstesinden gelinebileceği uygulamalı çalışmalarla gösterilmelidir. Bu kurumlarda yoğun olarak çeviri yapan çevirmenleri

(6) Çeviri sorunları ve güçlükleri konusunda daha ayrıntılı bilgi için: Aslan, O. (1997) Ç.U. Sosyal Bilimler Dergisi için yayına hazırlanan "Çeviri sorunları, güçlükleri ve çözüm önerileri" konulu çalışmada ele alınmıştır.

davet edip öğrencilere deneyimlerini anlatırmak çok yararlı bir çalışmadır. Ayrıca çeviri sürecini hızlandıracak bilgisayar vb. teknik araç ve gereçlerden nasıl yararlanabilecekleri konusunda da aydınlatıcı bilgiler verilebilir.

2.3. Çeviri Dersi Yürütücüsü:

Genel olarak çeviri dersinin yürütücüsünün sahip olması gereken genel öğretmenlik niteliklerinin yaklaşık olarak da olsa önceden belirlenmiş bir yarıyıl ve ders planına göre dersini planlayıp yürütmesi ve öğrenme sürecindeki gelişme aşamalarına yönelik sınav ve değerlendirme yapabilme gibi genel öğretici niteliklere sahip olmanın yanında direkt olarak çeviri dersine özgü sahip olması gereken asgari nitelikleri üç madde altında toplamak mümkün:

"1. Çeviri dersini vermek isteyen, bu konuda bilinmesi gereken tüm konulara ilişkin gerekli uzmanlık niteliklerine sahip olması gerekir. 2. Bunun dışında çevirmenlik deneyimine (örnek olarak) sahip olmalıdır. 3. Kendi çeviri deneyimlerini çeviri öğretimine uyarlama yeteneğine sahip olmalıdır" (Wilss 1992: 196).

Kabaca üç madde altında toplanan çeviri dersi yürütücüsü nitelikleri, yukarıda yarıyıllara göre planlamaya çalıştığımız çeviri dersini yürütecek öğretim elemanlarına herşeyden önce büyük bir sorumluluk yüklemektedir.

A-T çeviri dersini uzman bir Türk, T-A çeviri dersini uzman bir Alman öğretim elemanı burada sunmaya çalıştığım önerileri işbirliği yaparak iki boyutlu olarak uygularlarsa, olumlu sonuçlar alınma olasılığı yüksek olacaktır. Ayrıca belli bir grubun çeviri dersini yüklenen öğretim elemanının, o grup mezun oluncaya kadar dersi yürütmesinin, bu önerilerin noksansız uygulanması ve ortaya çıkacak aksaklıkların, eksikliklerin giderilmesi ve öğretilimsel sonuçlar elde edilmesinde önemli bir rol oynayacağı düşüncesindeyim.

Aynı işbirliğinin çeviri ile direkt ilintili dersleri yürüten öğretim elemanları arasında da sağlanması yerinde olur. Çeviriöğretbilim henüz yeni bir alandır ve her geçen gün bu alanda yeterli olmasa da öğretilimsel gelişmeler olmaktadır. Bu dersi yürütecek öğretim elemanının gelişmeleri yakından takip ederek söz konusu bilgileri çeviri dersine uyarlanabilir hale sokması gerekir. Çeviri dersinde otoriter bir öğretici davranışı yerine işbirlikçi bir tavır sergilemelidir. Seçilen metinler güncel, öğrencilerin ilgi alanlarına ve çeviri dersinin amaçlarına özgü olmalıdır. Çeviri eylemine geçmeden diğer çeviri aşamalarına dikkat etmenin yanında öğrencilerin söz konusu konu ile ilgili ön

bilgilerini etkin hale dönüştürücü öğretilimsel stratejiler kullanmalıdır. Bu amaçlara erişmede bazı destek unsurlarını da dikkate almak gerekmektedir. Bunlar:

2.4. Destek Programı:

Bu programlarda büyük bir değişikliğe gitmeden bazı derslerin içeriklerini yeniden düzenleyerek çeviri dersi yürütücüsünün ve çeviri dersi ile çok ilintili derslerin yürütücülerinin işbirliğinin ana hatlarını çizmeye çalıştığımız amaçlara ulaşmada yararlı olacağı düşüncesindeyim.

2.4.1. Öğrenim Programı:

Yukarıda belirtilen amaçlara ulaşabilmek için bu programlarda yürütülen ilk iki yılda olabildiğince çevirinin koşulu olan ana ve yabancı dil yeti ve becerisinin kazandırılmış olması gerekir. Bu süreçte özellikle yapısal ve statik bir dil öğretim anlayışının yerine dil-kültür bağıntısını sürekli dikkate alan bir dil öğretim yaklaşımı düşünülmelidir. Yani öğrencilerin, söz konusu dil-kültür çiftlerinde *"hangi durumda neyi nasıl söyleyebileceğini"* (Vermeer 1993: 5) öğrenmiş olması gerekir.

Ayrıca çeviribilimin disiplinlerarası bir bilim dalı özelliği taşıması nedeniyle çeviri dersleriyle paralel yürütülen bazı derslerin içeriklerinin daha somut bir şekilde çeviriyle ilişkilendirmesinin bu amaçlara ulaşılmasında çok yararlı olacağı düşüncesindeyim, örneğin:

1. ülke bilgisi dersinde Almanca konuşulan ülkelere özgü statik bilgilendirmeden çok söz konusu toplumların sosyal, ekonomik, politik düşünsel ve diğer kültürel yaşam biçim ve koşulları konularını;
2. dilbilim dersinde yapısal dilbilimin yanında dil kullanımının (Parole) değişik boyutları Bühler'in dilin işlevleri ve iki dilli iletişimin farklı bir şekli olan çevirinin iletişim açısından önemini irdelenmek;
3. metindilbilimde farklı metin gelenekleri, dilçiftlerine özgü metinlerin biçimsel, yapısal, içeriksel karşılaştırması, metinbilimsel çözümleme yöntemleri;
4. yazılı anlatım dersinde değişik kullanımlık ve yazışma metinlerinin ölçümlerini vb. irdelenmek ve öğrencilerin yazılı olarak benzer metinler oluşturma çalışmaları;
5. toplumdilbilimde farklı sosyal kesimlerin dil kullanımları ve çeviri açısından bu farklılığın getirebileceği çeviri veya iletişim sorunları;

6. anlabilim dersinde dilsel ifadeler arasındaki anlam ilişkileri, eşzamanlı ve artzamanlı anlabilim kavramlarını çeviri prosedürleri ile ilişkilendirmek;
7. karşılaştırmalı dilbilgisinde söz konusu dillerin dilsel yapılarının değişik açılardan karşılaştırması farklılıkları, benzerlikleri ve yapıların eşdeğerlilikleri veya uygun karşılıklar bulma gibi konular üzerinde durulması destekleyici olacaktır.

Bunlar sadece örnek olarak düşünülmüştür. Ancak çeviri dersiyle ilişkilendirmek için dil öğretimindeki çeviri uygulamalarına özgü çeviri alıştırmaları yapmaktan kaçınılması gerekir. Zira bu tip çeviri çalışmaları çoğu kez çeviri edincinin kazanılmasını engelleyen alışkanlıkların oluşmasına neden olabilmektedir⁽⁷⁾.

2.4.2. Bitirme Tezi:

Özellikle çeviriye ilgi ve istek duyan öğrencilere yetkin öğretim üyeleri nezaretinde çeviri edincini geliştirici, derinleştirici lisans programında ele alınan ve uygulaması yapılan konuların üzerine inşa edilebilecek karşılaştırmalı, betimleyici, uygulamalı konular dağıtılabilir. Bu konulara ilişkin kaynaklar, veriler toplama ve derleme; bunları çeviri kuramsal yaklaşımlarla yorumlayarak değerlendirip yararlı sonuçlar elde etmeleri amaçlanabilir.

2.4.3. Çeviri Yarışmaları:

Fakülte, üniversite bazında çeviri yarışmaları düzenleyerek özellikle çeviri dersinde başarılı olan öğrencilerin çeviri edincileri ve ilgileri artırılabilir. Bu anlamda öğrenciler, varsa daha başka bölge, ülke veya uluslararası kurum ve kuruluşların çeviri yarışmaları konusunda bilgilendirilmeli, bu yarışmalara katılımları teşvik edilmelidir.

2.4.4. Staj:

Özellikle çeviriye yönelmiş öğrencilere yarıyıl ve yaz tatillerinde veya diğer boş zamanlarında nitelikli çeviri bürolarıyla iletişime girerek bu bürolarda öğrencilerin öğrenimlerinden sonraki çalışma koşulları konusunda deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Biz Ç.Ü. Eğitim Fakültesinde gerek öğrencilerimizin bu deneyimi kendi bünyemizde kazanmalarını sağlamak, gerekse üniversitemizin bilimsel çalışmalarına bilgi transferi yoluyla katkıda bulunmak düşüncesinden ve çeviri bürolarının yeterince yerine getiremedikleri bilirliliği ve danışmanlık görevini üniversitelerin bir kurum yapısı içinde yerine getirmesi

⁽⁷⁾Bkz. Hans G. Hönl/Turgay Kurultay, Metis Çeviri, Sayı 19, 1992 Bahar : 65-72.

gerektiği düşüncesinden hareketle üç dilde hizmet verecek bir **çeviri bürosu** kurmuş bulunuyoruz. Fakültemizdeki ya da dışarıdaki serbest çeviri bürolarında staj yapan ve bitirme tezini de çeviri konusunda yazan öğrencilerin bazı kurum ve kuruluşlarda daha avantajlı olacağı düşüncesindeyiz.

2.5. Sonuç:

Dil öğretim ve filoloji programlarındaki çeviri derslerinin örtük yapısının açık ama dar kapsamlı bir amaca dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çeviri yeti ve becerisinin kısmen de olsa öğretile ve öğrenilebilirliği gerçeğinden hareketle bu programlardaki çeviri derslerinde de asgari yazılı çeviri edinci kazandırma olanağının gerçekleştirilebilmesi için öğrenci, eğitici ve program konusunda neler yapılabileceğine ilişkin ham düşünceler dile getirilmiştir. Özellikle 1) çeviri konusundaki yanlış yargıların giderilmesi; 2) çeviri dersinin amacının, içeriğinin yöntemlerinin öğretilimsel ilkelere göre düzenlenmesi; 3) yetkin bir öğretim elemanı tarafından yürütülmesi; 4) bazı derslerin içeriklerinin çeviri ile daha net bir şekilde ilişkilendirilmesi; 5) bazı destekleyici etkenlerin de programa entegre edilmesiyle öğrencilerimizin öğrenimlerinden sonra kendilerine yüklenecek orta güçlükteki çeviri görevlendirmelerinin üstesinden gelebilecek asgari yazılı çeviri edinci kazanımları olanaklı olacaktır. Ancak burada sunmaya çalıştığımız söz konusu önerilerin, üzerinde daha ayrıntılı çalışmalar yapılması, tartışılması ve geliştirilmesi gereken taslak öneriler olduğu da unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Königs, F., G.:** Anlehnung-Entlehnung oder muß die Übersetzungsdidaktik den gleichen Weg, wie die Fremdsprachen gehen? In: Fremdsprachen und Hochschule 18/1986: 54-76.
- Nord, C.:** Ausgangstextanalyse im Übersetzungsunterricht. Überlegungen zur Verhältnismäßigkeit der Mittel: Verhindert die Textanalyse im Übersetzungsunterricht dessen eigentliches Ziel, das Übersetzenlernen? TeT, Band 1:42-61.
- Vermeer, J., G.:** Übersetzen, Sprache, Kultur: Hornby Snell Mary (Hrsg.)
Übersetzungswissenschaft- eine Neuorientierung. Zur Integration von Theori und Praxis, Tübingen 1986: 30-54.
- Wilss, W.:** Textanalyse und Übersetzen. In: Bender, K-H., Berger, K., Wandruszka M. (Hrsg.) Imago Linguae. Beiträge zu Sprache, Deutung und Übersetzen, Festschrift zum 60. Geburtstag von Fritz Paepcke, München 1977: 625-651.
- Wilss, W.:** Übersetzungsfertigkeit. Annäherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff. Tübingen 1992.

Dil ve Şiddet

Ender ATEŞMAN

(Hacettepe Üniversitesi)

*Nerede şiddet varsa orada dil vardır,
dil şiddettir.¹*

Şiddetin Tanımı

Dil ve şiddet arasındaki ilişkileri sorgulamaya karar verdiğimde, bu kadar güçlkle karşılaşacağımı hiç tahmin etmiyordum. Bir dilbilimci olarak dilin ne olduğu konusunda az çok bilgim vardı. Ama “şiddet” denilen şey neydi? Önce bunu açıklığa kavuşturmalıyım. Birçok kaynağa başvurdum. Karşıma pek çok şiddet tanımı çıktı. Üstelik bu tanımlar o kadar çeşitliydi ki... Size “şiddet” sözcüğü ile kurulmuş tamlamalardan bazılarını burada sunmak istiyorum: fiziksel şiddet / dolaylı şiddet, açık şiddet / örtük şiddet, parçalanmış şiddet / bütünsel şiddet, yasal şiddet / yasadışı şiddet, metafizik şiddet, ekonomik şiddet, görünmez şiddet, siyasal şiddet, çıplak şiddet, haklı şiddet, toplumsallaştırılmış şiddet...

Görülüyor ki, “şiddet”in dar ve geniş anlamı olarak tanınlanması mümkündür. Örneğin kriminolojide ve hukukta dar anlamı olarak, “fiziksel şiddet” şeklinde tanımlanıyor. Ya da “aile içi şiddet” denilirken kastedilen de genellikle “doğrudan şiddet”tir. Ancak, dilsel ya da sözel şiddet sözkonusu olduğunda, mümkün olduğunca geniş anlamı bir tanım yapmak gerekmektedir.

Şiddet konusuyla ilgilenen disiplinlerin sayısı da hayli fazladır: Siyaset bilimi, sosyoloji, felsefe, hukuk, tıp ve psikoloji gibi... Ama bu konuda yapılmış en önemli çalışmalar “barış araştırmaları” (“Friedensforschung”) denilen alana ait. Çünkü şiddetin karşıtı “barış”. Bu alanda yapılan çalışmaların içinde **Johan Galtung**’un araştırmaları önemli bir yer tutmakta. Galtung kendisine ait şiddet tipolojisini ilk kez 1969 yılında ortaya atıyor. **M. Roth** (1988) ve **H. Saner** (1982) gibi araştırmacıların yapıcı eleştirileriyle bu tipolojisini daha da geliştiriyor. 1993 yılında yayınlanan bir yazısında Galtung şiddeti şöyle tanımlıyor: “*Temel insani gereksinimleri ya da daha genel bir ifadeyle yaşamı,*

¹ “Nerede şiddet varsa orada yazı vardır. Yazı şiddettir.” diyen J. Derrida’ya öykünerek.

gereksinimlerin real olarak karşılanma derecesini *gizilgüç* olarak varolan düzeyin altına düşürücü şekilde *etkilemek*" (1993: 473) şiddettir. Görüldüğü gibi bu tanım oldukça geniş kapsamlıdır. Ama „Galtung bununla da kalmaz ve bu tanımına bir cümle daha ekler: “Şiddetle *tehdit* de şiddettir” (a.g.y.).

Şiddeti, *doğrudan şiddet* ve *yapısal şiddet* diye ikiye ayıran Galtung’a göre insanın dört temel ihtiyacı bulunmaktadır: *Hayatta kalma ihtiyacı* (karşıtı ölümdür), *huzur ihtiyacı* (karşıtı açlık, sefalet ve hastalıktır), *kimlik ihtiyacı* (karşıtı yabancılaşmadır), *özgürlük ihtiyacı* (karşıtı baskıdır). Bu ihtiyaçların giderilmesi doğrudan şiddet ya da yapısal şiddet ile engellenir. Böylece, aşağıdaki tablodan da görülebileceği gibi, sekiz ayrı şiddet biçimi ortaya çıkar.

	Hayatta Kalma İhtiyacı	Huzur İhtiyacı	Kimlik İhtiyacı	Özgürlük İhtiyacı
Doğrudan Şiddet	Öldürmek	yaralamak blokaj yaptırım, sefalet	izolasyon, asimilasyon, ikinci sınıf insan	baskı, hapis sürgün / vatandaşlıktan atma
Yapısal Şiddet	sömürü (A)	sömürü (B)	doldurma bölme	marjinalleştirme parçalama

Galtung, bu tabloya belki bir de doğaya karşı uygulanan şiddetin eklenebileceğini söyler. Ama bu biraz karmaşık bir sorundur. Çünkü “yaşamın etkilenmesi” olarak tanımlanan şiddet, cansız doğaya ancak dolaylı olarak yöneliktir. Ayrıca, “doğal denge” ne demek diye sorar Galtung ve “kimin için denge?” diye de ekler.

Tablodaki *doğrudan şiddet* satırında yer alan şiddet biçimlerinden “öldürmek” ve “yaralamak” oldukça açıktır. “Blokaj” ve “yaptırım” da insanın en temel ihtiyaçlarına yönelik eylemlerdir. “Sefalet” insanın ihtiyaçlarını gidermesinin önündeki bir engeldir. Kimlik, yani insanın kendisini anlamlandırma ihtiyacı ise “yabancılaşma” ile engellenir. İnsan, içinde yaşadığı toplumdaki dışlanır, izole edilir, başka bir topluma asimile edilmeye çalışılır ya da ikinci sınıf insan muamelesi görür. “Baskı” ise insanın bir şeyi yapabilme, bir şeye sahip olma özgürlüğünü kısıtlar. “Hapis”, cezaevine ya da toplama kampına kapatma da doğrudan şiddet biçimleridir. “Sürgün” ve “vatandaşlıktan çıkarma” insanların özgürlüklerini engelleyici eylemlerdir.

Yapısal şiddet kategorileri biraz daha karmaşıktır. “Sömürü” doğrudan insanın ölümüyle sonuçlanabilir; bu A-tipi sömürüdür. Ama ömür boyu sömürü altında yaşamak zorunda kalan “alttakiler”in içinde

bulundukları durum, onların huzurlu ve rahat bir hayat sürmelerinin önündeki önemli engellerden birisidir. Bu da B-tipi sömürü diye adlandırılır. Bir çocuğun sosyalleşmesi demek, onun bir tür beyin yıkama işlemine tabi tutulması anlamına gelir. Çocuk seçim yapabilme hakkına sahip değildir. Kendisine verilenleri aynen almak zorundadır. Yapısal şiddetin, kimlik ve özgürlük ihtiyaçlarını engelleyici biçimleri, kişide bilinglenmeyi engellemeyi ya da yeni ve farklı bir biling yaratmayı amaçlar. "Alttakiler" in beyni "üsttekiler" in ideolojisiyle "doldurulmaya" çalışılır; "bölmeye" işlemi, gerçekliğin ancak "üsttekiler" ce istenilen kadarının görülebilmesiyle sonuçlanır. Böylece, "alttakiler" bir yandan toplumu dışına itilirken, öte yandan parçalanır ve birbirlerinden mümkün olduğunca uzakta tutulmaya çalışılır.

Galtung bu iki şiddet türüne bir üçüncüsünü ekler: *kültürel şiddet*. Kültürel şiddet, diğer şiddet türlerini *meşrulaştırmayı* amaçlayan bir şiddet türüdür; onları gizlemek ister, algılanmasını engellemeye çalışır. Doğrudan şiddet anlık bir *olay*, yapısal şiddet bir *süreç* tir. Kültürel şiddet ise bir *sabitedir*, yani değişmez bir büyüklüktür. Gerek doğrudan gerekse yapısal şiddet, insanların sadece bedenlerinde değil, ruhlarında da bıraktıkları izler, yani Canetti'nin deyişiyile "dikenler" nedeniyle ihtiyaç açıkları / açıkları yaratır. Eğer bu açıklar ani ve yoğun bir şekilde gerçekleşirse, *travma* denilen durum ortaya çıkar. Dikenlerin birikmesi bireysel ya da toplumsal patlamalara yol açabilir. "Şiddet şiddeti doğurur" deyişi bunun ifadesidir. Ya da tam tersi olur, insanlar *ümitsizliğe* kapılır, *depresyona* girer. İşte kültürel şiddetin görevi, bu tür uç durumların ortaya çıkmasını önlemek için şiddeti meşrulaştırmaktır.

Bu üç şiddet türünü, birbirinin üzerinde yer alan üç katman olarak düşünmek mümkündür. En altta kültürel şiddet bulunur ve diğer iki şiddet türünü besler. Yapısal şiddet ikinci tabakayı oluşturur. En üstte ise doğrudan şiddet yer alır. Şiddetin çıplak gözle görülebilen kısmı da burasıdır; insanların birbirlerine karşı giriştikleri en vahşi ve en acımasız saldırılar burada yer alır.

Galtung kültürel şiddeti incelerken, beş ayrı alandan örnekler verir: *din, ideoloji, dil, sanat ve bilim*. Bu araştırmamız çerçevesinde bizi yalnızca dil alanı ilgilendirmektedir. Diğer alanlar başka çalışmaların konusu olabilir.

Kültürel Şiddet ve Dil

Galtung bir şiddet aracı olarak dili incelerken yalnızca iki örnek vermektedir. Birincisi, dildeki *cinsel ayrımcılık*. Örneğin, Almancada belirsiz kişi adının “man” oluşu, “Ingenieur”, “Kapitän” gibi bazı sözcüklerin dişilinin bulunmaması gibi... İkinci örneğinde, Hint-Avrupa dillerinin mantıksal yapısında içsel olarak yer alan *zaman* ve *uzam* kavramlarının kesinliğinden, örneğin bir Çince ya da Japoncaya göre esnek olmayışından söz eder. Dilbiliminde varlık ile görüngü arasında kesin bir ayırım yapma eğilimi bulunmaktadır ki, bu ayrıma dayanılarak özün ölümsüzlüğünü sağlamak için uygun bir uzam yaratılmakta ve görüngünün ortadan kaldırılması için gerekli ortam hazırlanmaktadır. Bu da diğer şiddet türlerine zemin hazırlar.

Görüldüğü gibi Galtung şiddetin yalnızca sonuçlarıyla ilgilenmemektedir; nedenini ve nasıldan hiç sorgulamaz. Şiddetin nedenleri incelenmeye başlandığında, onun “iktidar” (Macht) ile çok yakın bir ilişki içinde bulunduğu görülür. İnsanın çevresindeki nesnel gerçekliği özgürce algılamasının önündeki her engel, onun kendi düşüncesini oluşturabilmesi için sahip olması gereken bilgilendirme özgürlüğüne yönelik her manipülasyon girişimi bir şiddet eylemidir. Şiddet bu ölçüde geniş tanımlandığında, şöylesi bir sonuçla karşılaşılır: İnsanlar birlikte yaşadıkları sığra şiddet varolacaktır. Ancak bu konuda önemli olan şudur: “Özgürlük” ve “insan hakları” örneklerinde olduğu gibi, “şiddetten arınmış toplum” da, herhangi bir kuramsal çerçeveye oturtulmasına gerek kalmaksızın ulaşılması gereken bir hedef olarak görülmeli, kısacası şiddet bütün toplumsal yaşam alanlarında minimize edilmelidir. Dil de bu alanlardan birisidir.

Şiddetle bağlantısı içinde dilin işlevi nedir ve dil bu işlevini nasıl yerine getirir? Bu olay iki şekilde gerçekleşmektedir: Birincisi, Galtung’un da sözünü ettiğı gibi, doğrudan ve yapısal şiddetin gizlenmesinde, nesnel gerçekliğin, örneğin sömürünün algılanmasının önlenmesinde dil bir araç olarak kullanılır. İkincisi, dilin kendisi de bir şiddet öznesi olabilir; örneğin hakaret, küfür, emir ve tehditlerde olduğu gibi. *Saner*’e göre, dil, din, ideoloji ve dünya görüşü gibi bütün *işaret sistemleri* şiddetin öznesi olabilir. Bütün işaret sistemlerinin şiddete öznellik ettiğı doğrudur. Ancak, işaret sistemleri insanlar arasında gerçekleştirilen toplumsal konsensüse dayanır. O halde, şiddete kaynaklık etmesi gereken özne, işte bu konsensüste aranmalıdır. Üstelik, aynı işaret sistemleri şiddet karşıtı unsurları da içermektedir. Örneğin, şu

anda yapmakta olduğumuz gibi, aynı dilsel işaret sistemi kullanılarak şiddete karşı çıkılması da pekala mümkündür.

K. Frank'a (1992) göre etolojik (kültürel) şiddete öznellik eden konsensüsler şunlardır: *sınıflandırma kategorileri, düşünce modelleri* (stereotipler) ve *algılama modelleri*... Bunlar insanların kafalarına yerleşmiş toplumsal ürünlerdir ve *dilsel normlarda* ifadelerini bulurlar.

Sınıflandırma Kategorileri: Dil her nesnenin bütün özelliklerini kapsayamayacağına göre, yani birbirlerinin tıpatıp aynısı olmayan her nesneyi ayrı ayrı adlandıramayacağına göre – iletişimi sağlama işlevi açısından buna tabi ki gerek yoktur – onları seçer, sınıflandırır ve değerlendirir. Soyut kavramlar sözkonusu olduğunda durum daha da karmaşıklaşacaktır. Erkek/kadın, beyaz ırk/siyah ırk, Alman/yabancı, müslüman/gavur, yetişkin/çocuk, bizden olan/yabancı olan gibi sınıflandırmalar belirli bir hiyerarşik değerlendirme de içermektedir. Bu kavram çiftlerine ait öğelerden birisi diğerine göre daha üstün görülür. Böylelikle, üstün olanın diğeri üzerindeki tahakkümü, yani egemenlik ve şiddet *meşrulaştırılmaya* çalışılır.

Düşünce modelleri (stereotipler): Şimdi, daha az değerli ve bütün varlık nedeni neredeyse yalnızca birinciye bağlı olan ikinci grubun yaftalanmasına gelmiştir sıra. Örneğin, “kadının saçı uzun aklı kısa”dır; “o çocuktur, anlamaz”, “Yahudiler asalaktır”, “Türkler - 40 yıldır - yabancıdır”. Yaftalama işlemi gerçekleştikten sonra, artık onlara *hakettikleri* muamele yapılabilir, örneğin “asalaklar ortadan kaldırılabılır”; çünkü bizim kadar değerli (seçilmiş) değillerdir, bizim sahip olduğumuz şeyleri haketmezler.

Algılama modelleri: Artık bütün nesnel gerçeklik bu sınıflandırma kategorileri ve düşünce modellerine uygun olarak algılanır. Böylelikle üstün olanın üstünlüğü sürekli onaylanır ve yeniden üretilir. Yani, *zaten* öyledir. Başka türlü de olabileceği asla akla gelmez. Oluşturulan *sosyal gerçeklik* nesnel gerçeklik gibi algılanmaya başlanır.

Dilsel Normlar

Dilbiliminde norm konusu oldukça tartışmalıdır. Çünkü, dilbilgisinin dışına çıkılarak dilsel normlar aranmaya başlandığı an, dildışı dünya ile ilişki kurulmak zorundadır. Sorunlu olan da dil ile dildışı dünya arasındaki ilişkinin niteliğidir. Saussure bu sorunu, dildışına ait öğeleri dilin kullanım alanına (parole) yerleştirerek çözmek ister. Yani, dile ait olduğundan kimsenin kuşku duymadığı bu tür özellikler, bireysel, anlık ve durumluk alana hapsedilir. Ancak, kolektif olduğu ileri sürülen

kurallar bütününe ise bu bireysel, anlık ve durumluk dil kullanımlarından yola çıkılarak ulaşılabilmektedir. Dil bireyler arasındaki iletişimi sağladığına göre, dil sistemi (langue) dilbilgisi kurallarından daha fazlasını içermelidir. Diğer bütün işaret sistemlerinde olduğu gibi, işlevlerini yerine getirebilmesi için dilsel işaretler de normlanmak zorundadır. Üstelik, **Habermas**'a göre, bireyler arasındaki üstdilsel iletişimde anlaşma ancak dilsel işaret sistemiyle mümkün olmaktadır, diğer işaret sistemlerinin böyle bir özelliği bulunmamaktadır. O halde, iletişimde bulunmak isteyen birey şu ya da bu ölçüde dilsel normlara uy-mak zorundadır; uymayanlar amaçlarına ulaşamaz, yani karşısındakiyle iletişim kuramaz yani anlaşma sağlayamaz; kısacası "cezalandırılır".

Konumuz açısından incelenmesi gereken ilk normlar *anlambilimsel* normlardır. Anlambilim alanında normlardan söz etmek demek, dilsel öğelerin, örneğin sözcüklerin dil sistemi içinde düz (*denotatif*) ve yan (*konotatif*) anlamlara sahip olduklarını söylemektir. Zaten, sözlüklerin hazırlanabilmesi de anlambilimsel normların varlığına ilişkin en önemli kanıt değil midir? Ancak, sözcüklerin ya da diğer dilsel öğelerin anlamı, kullanımda yani bağlam içinde yeniden oluşturulur. Bu nedenle bazı araştırmacılar dil sistemine ait olan anlam ile dilin kullanım alanına ait olan anlamı birbirlerinden ayırabilmek için "*Bedeutung*" ve "*Sinn*", "*konkrete Bedeutung*" ve "*aktuelle Bedeutung*" gibi terim çiftleri önermişlerdir. Sözcükler bağlam içinde farklı anlamlar kazansa bile, bu anlamın oluşabilmesi için, iletişime katılan taraflar arasında sözcüğün dil sistemi içindeki anlamı konusunda belirli bir anlaşmanın sağlanması gerekir.

Eğer normlar varsa, bu normları koyanlar ve uygulayanlar da olacaktır. O halde, "Dilsel normlar nasıl oluşmaktadır?" diye sorulabilir. İşte bu noktada Whorf'un dilbilimsel "görecelik kuramı" gündeme gelecektir. Whorf'a göre, farklı dilleri konuşan insanlar farklı dünyalarda yaşarlar; dil onların deneyimlerinin belirleyicisidir. Whorf'un bu tezi birçok araştırmacı tarafından eleştirilir. Onun "görecelik kuramı"ndan arta kalan en önemli düşünce, dilin, kolektif olarak oluşturulmuş bulunan ile bireysel düşüncenin yaratıcı faaliyeti arasında bir köprü oluşturduğu şeklindeki düşüncesidir. Bu düşüncüyü biraz daha farklı bir şekilde ifade edecek olursak, sözcükler, kavramlar ve diğer dilsel öğeler, o dili konuşan toplumun geçmişteki deneyimlerinin korunduğu depolardır; yani kolektif bilgi hazineleridir. Dil öğrenen kişi bu deneyimleri ve bilgileri de edinir. O halde dil, aynı zamanda bu bilgi ve deneyimlerin *nesnelleştirilmiş* biçimidir. Ancak, bu şekilde oluşturulan

gerçeklik nesnel gerçekliğin kendisi değil, sosyal gerçekliktir, nesnel gerçekliğin belirli bir şekilde algılanış ve değerlendiriliş biçimidir.

Toplumsal güç, aynı zamanda dilsel normları belirleme gücünü de içerir; güçlü olan, sosyal gerçekliği kendi işine girdiği şekilde oluşturma imkanına sahiptir. Böylece, o dili konuşan bütün insanlar tarafından kabul edilmesi umulan dilsel normlar, kültürel şiddetin, dolayısıyla yapısal ve doğrudan şiddetin yeniden üretilmesine hizmet ederler.

Sonuç

Atasözleri, deyimler, masallar, destanlar vb., toplumların tarihsel deneyimlerinin en çok yoğunlaştığı dilsel alanlardır. Çocuk kitapları anlaşılmış normlarla doludur. Kadın / erkek, zengin / yoksul, akıllı / ahmak, cesur / korkak, tok / aç, yerli / yabancı ayrımları her kültürde görülen sınıflandırma kategorileridir.

Dilin bir egemenlik aracı olarak kullanılışı üzerine bugüne dek önemli araştırmalar yapılmıştır. **Karl Markus Michel**, suskunluğun da bir iktidar aracı olabileceğini gösterir. İktidarda bulunan kişinin artık dili kullanmasına gerek kalmaz, çünkü o istediğini elde etmiştir. Hatta güçlü kişinin fazla konuşmaması gerekir, çünkü kendisine hakim olmasını bilmelidir. **Victor Klemperer** ise *LTI (Lingua Tertii Imperium)* adlı önemli eserinde, Hitler döneminde dilin bir manipülasyon aracı olarak nasıl kullanıldığını inceler.

Feminist dilbilimi çerçevesinde araştırmalar yapan **Karsta Frank**, dilin cinsler arasındaki hiyerarşinin sürekli yeniden üretimine nasıl hizmet ettiğini gösterir. **Senta Trömel-Plötz** ise araştırmasında, kadınların tartışmalarda doğrudan şiddete nasıl maruz kaldıklarını anlatır. Kadınlara daha az söz verilmekte ve daha kısa konuşturulmaktadırlar. Konuşma sırası onlardayken erkeklere göre sözleri daha sık kesilmekte ve açtıkları yeni konular diğer konuşmacılar tarafından daha az itibar görmektedir. Kadınlar konuşurken dinleyenlerin sarfettikleri onaylayıcı sözler ya da yaptıkları onaylayıcı mimik ve jestler erkeklere göre çok daha azdır.

Norbert Fries ve **Luise F. Pusch** gibi araştırmacıların da gösterdiği gibi, duygular ve empati sesbilimsel-sesbilgisel ya da formel dilbilgisel araçlar yardımıyla kodlanmaktadır. Şiddet konusunda da, anlaşılmış alanda varolduğunu bildiğimiz normlara ek olarak, sözdizimi, biçim-bilim ya da sesbilgisi alanlarında da dilsel normlar aranmalıdır. Böylesi bir çalışma dilbilimi açısından ilginç sonuçlar verebileceği gibi, "şiddetten arındırılmış bir kültür" yaratma yönünde de önemli bir çaba olacaktır.

Yararlanılan Kaynaklar

- Arend, Hannah (1996): **Macht und Gewalt**. München: Pieper
- Benjamin, Walter (1995): **Sprache und Geschichte**. Stuttgart: Reclam
- Canetti, Elias (1992): **Masse und Macht**. Hildesheim: Claassen
- Cogito (1996): **Şiddet**. Üç aylık düşünce dergisi, sayı: 6-7
- Elias, Norbert (1976): **Über den Prozeß des Zivilisation**. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Frank, Karsta (1992): **Sprachgewalt: Die sprachliche Reproduktion der Geschlechterhierarchie**. Tübingen: Niemeyer
- Fries, Norbert (1996): **Grammatik und Emotionen**. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 101, 37-69
- Galtung, Johan (1975): **Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung**. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Galtung, Johan (1993): **Kulturelle Gewalt**. Zeitschrift für Kulturaustausch, 1993/4, 473-487
- Hellinger, Marlis (1997): **Der Diskurs zur Verzerrung: Feministische Sprachpolitik und politische Korrektheit**. Muttersprache 1/97, 35-46
- Klemperer, Victor (1996): **LTI. Notizbuch eines Philologen**. Leipzig: Reclam
- Mackensen, Lutz (1973): **Verführung durch Sprache. Manipulation als Versuchung**. München: List
- Michaud, Yves (1991): **Şiddet**. İstanbul: İletişim Yayınları
- Michel, Karl Markus (1995): *Das Schweigen der Macht*. In: Michael Krüger (Hg.). **Einladung zur Verwandlung. Essays zu Elias Canettis "Masse und Macht"**. München, Wien: Carl Hanser. 433-471
- Pusch, Luise F. (1984): **Das Deutsche als Mönnersprache**. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Roth, Michael (1988): **Strukturelle und personale Gewalt. Probleme der Operationalisierung des Gewaltbegriffs von Johan Galtung**. HSKF-Forschungsbericht 1. Frankfurt/M
- Saner, Hans (1983): *Personale, strukturelle und symbolische Gewalt*. In: Frauen für den Frieden (Hg.): **Unsere tägliche Gewalt**. Basel
- Trömel-Plötz, Senta (1986): **Frauensprache: Sprache der Veränderung**. Frankfurt am Main: Fischer
- Trömel-Plötz, Senta (1994): **Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen**. Frankfurt am Main: Fischer
- Türkdoğan, Orhan (1996): **Sosyal Şiddet ve Türkiye Gerçeği**. İstanbul: Timaş
- Whorf, Benjamin Lee (1994): **Sprache - Denken - Wirklichkeit**. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Ortaçlı ya da Eksiltili Tümcelerde Çeviri ve Öğrenme Sorunları

Tahir BALCI
(Çukurova Üniversitesi)

1. Giriş

Ortaçlı tümce bir çeşit eksiltili tümcedir ve çekimli yüklemi bulunmaz. Bir tümceyi eksiltmek, en az çaba ya da dilde tutumluluk ilkesinin doğal sonucudur.

Almanca gibi, Türkçe de eksiltiyi çok seven bir dildir. Örneğin bir tümcenin öznesi önceden anılmışsa, onu atmak olanaklıdır. Bu durumda gizli öznenen sözederiz. Bozkurt'a göre (1995: 352) adtümcelerinde koşaç çoğu zaman belirtilmediği için bu tümceleri de eksiltili tümce ulamına dahil edebiliriz. Ancak öznesi olup da yüklemi atılan eksiltili tümceler de vardır. Ünlü atasözü "İnsanlar konuşa konuşa, hayvanlar koklaşa koklaşa" (anlaşır)' da böyle bir eksiltme vardır.

Almanca eksiltili tümcelerle tam tümceler arasındaki sınır daha belirgindir. Bu tümce tipini Erben (1965:174) *Partizipialgruppe*, Heringer (1988:290) *Partizipialklausel*, Helbig/Buscha (1991:661) *Partizipialkonstruktion*, Dreyer/Schmitt (1985:218) ise *Partizipialsatz* olarak adlandırsa da gösterilen şey aynıdır: Herşeyden önce çekimli yüklemi eksik olan, ama bazen bağlacı ve öznesi de eksik olabilen, bu yüzden biraz garip görünen: ama aslında diğerlerine göre tuhaf değil, onlardan farklı bir tümce. Bu adlandırmaların hepsinde orak sözcük "*Partizip*", yani *ortaç*. Zaten birçok Almanca eksiltili tümcenin temel özelliklerinden birisi de, *Partizip Präsens* ya da *Partizip Perfekt* durumundaki çekimsiz bir yükleme sahip olmalarıdır. Fakat bazı dilbilimcilere göre, herhangi bir ortaç içermeyen ve "*freie Fügung*" denilen eksiltili tümceler de bu ulama katılmalıdır. Çünkü bunlar "*seiend, habend, haltend*" gibi ortaçlarla sürdürülebildikleri ve bu ortaçlar tümceden atılmış gibi değerlendirildikleri için aslında değişime uğramış, bozulmuş tümcelerdir (Starke 1996:10).

- *Um 16.00 Uhr angekommen, ging er sofort zu seiner schwerkranken Großmutter* (Partizipialkonstruktion)

- *Auf seine Tochter stolz (seiend), kauft er ihr ein teures Fahrrad* (freie Fügung---> Partizipialkonstruktion)

İkinci tümcede parantez içindeki "seiend" ortaçlı tümcelerde kullanılmadığı için, aslında var da sonradan atılmış olarak düşünülmelidir.

Yapı bakımından Almanca ve Türkçe arasında benzerlikler de farklılıklar da vardır. Eksiltili (ortaçlı) tümceleri benzerliklere örnek olarak verebiliriz:

- *Elinde oyuncak, çocuk annesine doğru koşuyordu.*
- *Seit 1911 in der Firma, hatte der Mann rasch Karriere gemacht.*

Eksiltili tümcelerin gizli öznesi çoğu zaman bağlı oldukları ana-tümcenin bir ögesidir ve bu öge mutlaka özne değildir:

- *Baski, enflasyon, zam: memurları bu kez çetelere karşı slogan atarken görmüştüm* (Burada yantümcenin gizli öznesi, ana-tümcenin belirlili nesnesidir).
- *Von der Fürsorge der Ärzte umgeben, geht es dem Patienten relativ gut* (Buradaki yantümcenin gizli öznesi, ana-tümcenin yönlme durumundaki ögesidir).

Bu eksiltili tümcelerde dikkat çeken özellik, diğer tümce tiplerinin tersine açık bir bağlaç da bulundurmamaları; ancak, böyle bir bağlaci anlam açısından içermeleridir. Zaten Türkçe özü gereği bağlaçları seven bir dil değildir (Bozkurt 1995: 333).

Örneğin Almancada yantümcelerle sağlanan birçok anlatım olanağı Türkçede ulaş, ortaç ve eylemliliklerle sağlanmaktadır. Oysa Almanca böyle değildir. Birçok tümceyi Almancada bağlaçsız oluşturmak mümkün olmayabilmektedir. Sözgelimi "Wenn du an der Prüfung teilgenommen hättest, hättest du sie bestanden" tümcesi "Hättest du..... teilgenommen. (so) hättest du sie" biçiminde söylenebilirken, "Nachdem ich in diese Stadt gekommen bin, ändert sich alles" tümcesinin bağlaci "nachdem" atılmaz.

Metindilbilim açısından bağlaçların önemli işlevleri vardır. Bağlaçlar, adeta bir duvarı oluşturan taşlar arasındadır; harç gibidir; metni oluşturan tümceler arasındaki içerik bağlarını, metnin kurgusunu yapan konuşucunun/yazarın amacına uygun bir biçimde gerçekleştirerek anlaşılmayı kolaylaştırır. Ancak bu demek değildir ki her iki tümce arasında mutlaka bir bağlaç olmalıdır. Gerek eylem, gerek özne, gerekse bağlaç kullanılmayarak yapılan eksiltili tümcelerin yazılı ve sözlü dil kullanımında büyük bir biçimsel değeri vardır. Eksiltili tümceler imgelem gücümüzü artırarak düşünce ve duyguyu daha etkili kılar.

Bilerek eksiltilen ögeyi tamamlama görevi okuyucuya/dinleyiciye bırakılır. Böylece bu tümceler belleğimize daha büyük bir bilişsel yük getirdiği için bir yandan anlaşılabilirliği zorlaşırken, diğer yandan daha çok önem kazanırlar. Belki eksiltili tümceler gerçekten daha büyük bilişsel çaba gerektirdikleri ve yapısal açıdan kapalı oldukları içindir ki, yabancılarda öğrenenlerce zor anlaşılabilirler ve Almancadan Türkçeye çeviri derslerinde önemli sorunlara neden olmaktadır.

Eksiltili tümceler Alman Dili Grameri derslerinde ve ilgili kitap-larda yeterince yer almaktadır. Öğrenciler bu konudaki tepkilerini ancak bu tümce türü karşısına çıkınca göstermektedirler. *"Bunlar tümce mi? Biz böyle tümceler hiç görmedik. Ne eylemi, ne öznesi var, bu nasıl tümce?"* gibi sözler bir yandan Türkçede bu tümce türünün varlığından bilgileri olmadığını ve anadili bilgisi ve bilincinin zayıflığını, diğer yandan Alman Dili Grameri derslerinde bu konunun yeterince işlenmediğini göstermektedir.

Aslında yabancılarda bölümünde okuyan ve okulu bitirdikten sonra öğretmenlik, çevirmenlik yapma hakkını kazanan bir kişi için şu konu gerekli, bu konu gereksiz demek yanlıştır. Dildeki her ulam yerine göre önemlidir ve kullanıldığı için vardır. Dolayısıyla, aynı ağırlıkta olmasa bile, Alman Dili Eğitimi/ Alman Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde her ulamla ilgili bilgi verilmesi ve edinilmesi yararlıdır.

2. Amaç ve Yöntem

Bu konunun araştırılmasına bizi yönelten şey, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Bölümü 2. yıl öğrencilerinin Almancadan Türkçeye çeviri sınavında sorulan metinde yer alan iki eksiltili tümcenin çevirisinde önemli güçlüklerle karşılaşması oldu. Sınav sonrasında yapılan değerlendirmede, öğrenciler bu tümce türünü yadırgadıklarını ve anlamı çözmekte zorlandıklarını belirttiler. Zorlukların nereden kaynaklandığının ve çözüm yollarının belirlenmesi amacıyla öğrenimlerinin 2. yılında olan 38 kişilik bir öğrenci kümesi ve 4. yıldan 39 kişilik bir öğrenci kümesine 10 eksiltili tümcenin yer aldığı bir test verildi. Böylece elde edilecek sonuçların, Almancadan Türkçeye çeviri dersinin olduğu 2. 3. ve 4. sınıf için geçerli olacağı varsayıldı. Tümcelerin anlamsal ve yapısal özellikleri ayrıntılı olarak anlatıldı. İki saatlik uygulama süresinin ilk bölümünde Almanca eksiltili tümcelerin tamamlanması, yani yantümcede eksik görülen ögelerin (özne, çekimli yüklem, bağlaç) yerleştirilmesi istendi. İkinci aşamada, kendilerine verilen özgün tümce ile tamamladıkları tümcenin hangisini isterlerse- ki hangisini çevirirlerse

çevirsinler, sonuç aynı olacaktır, tersi durumda eksiltili tümce üzerinde yaptıkları işlem yanlıştır. Türkçeye çevirmeleri gerekiyordu. Test uygulaması süresince sözlük kullanılmasına izin verildi. Sözlükte bulunamayan sözcükler konusunda kendilerine yardım edildi.

Tümce dönüştürmelerinde ve çevirilerde bütün yanlışlıklar değil, sadece çalışmamızın konusunu ilgilendiren etmenler incelendi ve öğrencilerin tümceleri üzerinde inceleme konumuzun dışında kalan bazı yanlışlıklar düzeltildi.

Değerlendirmenin 1. maddesinde uygulamaya konu olan özgün Almanca eksiltili tümce, a) şıkında bizim yaptığımız olası yantümce dönüştürmeleri, b) şıkında öğrencilerin yaptığı dönüştürmeler ve yorumları, c) şıkında 1. maddenin Türkçe çevirisi, ç) şıkında ise öğrencilerin yaptığı çevirilerden örnekler ve yorumları bulunmaktadır.

3. Bulgular ve yorum

1) Die Sportler zogen in das Stadion, ein Lied singend.

a) indem sie ein Lied sangen.	b) ... indem sie ein Lied sangen (%5.2)
..... wobei sie ein Lied sangen.	...und sangen dabei ein Lied (%2.6)
..... und sangen dabei ein Lied	...als sie ein Lied sangen
	...während sie ein Lied sangen (%18.4)
	Die Sportler, die ein Lied sangen, zogen...(% 26.3)

Bu tümcede bağlaç kullanamayıp dönüştürme yapamayanların oranı %43.3.

Burada öncelikle "indem" ile çok karıştırılan "während" e dikkat çekmek istiyorum. Büyük olasılıkla öğrenciler "..... ein Lied singend" eksiltili tümcesinin gizli bağlacını zamansal (temporal) olarak algıladıklarından ve anatümce ile yantümcenin eşzamanlı olduğunu düşünmüş olabileceklerinden, "während"i seçmişlerdir. Oysa yantümce birlikte (comitativ) anlamı taşımaktadır, yani stadyuma girmekle birlikte şarkı söylendiğini, stada girme işine şarkıyla eşlik edildiğini anlatmaktadır. "während" ile "indem" i birbirlerinden ayırtetmek için değiştirim yöntemine başvurabiliriz. "Während ich einen Brief schrieb, hörte mein Sohn Musik". tümcesinde "indem" bağlacını kullanamayız. Çünkü "indem", zaman anlatmaz. Bu örneğin tersine, yukardaki örnekte "indem" in yerine "während" koyamayız, çünkü bu bağlaç tarz veya birliktelik anlatmaz ve "nasıl" sorusuna yanıt vermez. "Indem" in yerine birliktelik durumunda "wobei", araç (Instrumental) durumunda "dadurch, daß" kullanılmak olanaklıdır. Demekki doğru bağlacı saptayabilmek için

tümceyi anlamsal boyutuyla kavramak ve buna koşut olarak aynı anlam özelliklerini yansıtacak bağlacı seçmek gerekir.

c) *Sporcular bir şarkı söyleyerek stadyuma giriyorlardı.*

ç) *Sporcular bir şarkı söyleyerek stadyuma giriyorlardı (%86.8).*

Çeviremeyenler: %13.2.

Bu tümceyle ilgili olarak çok dikkat çeken bir nokta var. Öğrencilerin %42.3'ü Almanca eksiltili tümceye doğru ya da yanlış bir bağlaç uyduramayıp boş bıraktıkları halde, %86.8'i Türkçeye doğru çevirmiştir. Bizce bu çelişki öğrencilerin tümceyi anladıklarını, ancak bağlaçların işlevini ayırtedemediklerini göstermektedir.

Aslında %26 öğrencinin ilgi tümcesi oluşturması da bir çelişkidir. Çünkü bu tümce tipi öğrencilerin severek oluşturdukları ve kolayca anladıkları tümcelerdir. Zihinlerini biraz yorarak, oluşturdukları yantümceyi geriye çeviri yöntemiyle test etselerdi, ilgi tümcesinin "nasıl" sorusuna değil, "hangi, kim" sorusuna yanıt verdiğini bilebilirlerdi.

2) Bürgerlicher Herkunft, besuchte er das Moskauer Gymnasium.

a) - Da er bürgerlicher Herkunft war, ...	b) - Weil/da er bürgerlicher Herkunft war, ... (%18.4).
-Obwohl er bürgerlicher Herkunft war, ...	-Obwohl er bürgerlicher Herkunft war, ... (%7.8).
	- Wegen seiner bürgerlichen Herkunft, besuchte er... (%2.8).
	-Als er bürgerlicher Herkunft war, ... (%18.4).
	-Der Junge, der bürgerlicher Herkunft war, ... (%15.7).
	- Dönüştüremeyenler : %37.1

Verdiğimiz tümcede eksik bilgi olduğu için "obwohl" ile "weil / da" arasında doğru-yanlış seçimi yapmak olanaksızdır. Hangi bağlacın doğru olduğu, tümcede adıgeçen Moskova Lisesinin niteliğine bağlıdır. Örneğin bu lise orta- ya da alttabakadan insanların okuduğu sıradan bir lise ise nedensel (kausal) anlam taşıyan "da / weil" kullanılmalıdır. Ama bu lise üsttabakanın tercih ettiği bir okul ise, o zaman bu özellik "bürgerlich" sıfatıyla bir çelişki oluşturur ve "obwohl" kullanılmasını gerektirir.

"Wegen" ilgeci kullanılarak yantümcenin anatümcenin bir ögesine dönüştürülmesi, öğrenciden istenen dönüştürme tipine aykırıdır; ama, anlamsal açıdan başarılıdır.

"Als" bağlacının bazı öğrencilerce kullanılması iki tümce arasındaki anlam ilişkisi nedeniyle mümkün değildir. İlgili tümcesine yukarıda değinmiştik.

Bu tümceyle ilgili olarak çokça anlamsal ipucu verilmesine karşın %37.1 öğrencinin bir bağlaç kullanamaması şaşırtıcıdır.

c) *Ortasınıftan olduğu için/olmasına karşın Moskova Lisesinde okudu.*

ç) *Ortasınıftan gelmesine/olmasına karşın..... (%13.1).*

- *Ortasınıftan olduğundan dolayı (%26.3).*
- *Ortasınıftan iken (%13.1):* Bu çeviri tümcenin hiç anlaşılmadığını göstermektedir.
- *Ortasınıftan olan çocuk ..(%15.7):* Burada b) şıkkındaki ilgili tümcesine bir koşutluk görülmektedir, çeviri doğru değildir.
- *Ortasınıf kökenli, Moskova Lisesinde okudu (%5.3):* Bu tümcede öğrencinin, Almanca tümce biçimini koruyarak Türkçeleştirmek istediğini görüyoruz. Bu tümceyi yanlış diye nitelendirmek yerine, "kökenliyi" "kökenli adam" olarak düşünebiliriz.
- *Ortasınıftan birisi olarak (%18.4)* gibi ulaçlı bir yantümce oldukça başarılıdır ve Almanca tümcedeki eksik bilgiden kaynaklanan bağlaç sorununu çözmüştür. Çünkü "olarak" ulacı hem "dolayı / için" hem de "karşın" anlamını vermektedir ve tümcenin anlamının çözümünü bağlama ve ingelem gücümüze bırakmaktadır.

Bu tümceyi Türkçeye hiç çeviremeyenlerin yüzdesi azdır :%8.1.

3) Als Hausherr Chaot, als Haushälter Protz lebte, lebte er stets verschwenderisch.

a)

- *Er war als Hausherr Chaot und Haushälter Protz und lebte ...*
- *Da er als Hausherr Chaot und als Haushälter Protz war, lebte er*
- *Der Mann, der als Hausherr Chaot und als Haushälter Protz war, lebte*

b)

- *Weil/da er als (%15.7).*
- *Der Mann, der (%8).*
- *Er war als und lebte (%5.2):* %28.9 öğrencinin doğru gördüğümüz bu seçeneklerden birisine başvurması aslında bir başarıdır. Çünkü bu eksiltili tümce boşlukta duran birbirleriyle ilgisiz gibi görünen yalın adlardan oluşmaktadır ve böylece anlaşılması zorlaşmaktadır. Zaten bu yüzden yantümceye dönüştürme yapamayanlar %57.9.

- *Seit (dem) er als ... und als ... war, ...* (%8): Eksiltili tümcemizin aslında zamansal anlamı yoktur. Olsa bile, belli bir noktadan itibaren başlangıç ifade ettiği için "seitdem" yanlış olurdu.
- *Obwohl er als ... und als ... war,* (%5.2): Bu bağlaç da yanlış seçilmiştir. Çünkü anatümce ile yantümce arasında anlamsal karşıtlık değil, koşutluk vardır.

c) *Aile reisi olarak düzensiz, evin idarecisi olarak gösterişli, adam sürekli savurganca yaşıyordu.*

ç) *Ev sahibi olarak kavgacı, evin idare eden kişi olarak gösterişli olan adam ...* (%5.2).

- *Düzensiz ve kaba bir evsahibi olduğu için* (%21):
- *Düzensiz bir everkeği, gösterişli bir aile reisi olarak* (%15.7):
- *Evin reisi olarak dağınık, idarecisi olarak kaba, adam her zaman savurgan yaşıyordu* (%15.7).
- *Kaba ev idarecisi evde yaşamasına rağmen* (%10.5).

Bu tümcenin anlaşılmasını zorlaştıran şey, "Hausherr" ile "Haushälter" arasındaki anlam benzerliği ile koşuntu (*Apposition*) olarak kullanılan "Chaot" ve "Protz" un çevrilmesinde (*Sıfat mı, ad mı?*) hangi sözcük türünün kullanılacağıdır. Bu sözcüklerden kaynaklanan çeviri zorlukları bir yana, son tümce hariç diğer tümceleri, anatümce ile yantümce arasındaki anlamsal bağın oluşturulmuş olması açısından doğru kabul edebiliriz.

Tümcemizin böyle karışık olması, öğrencilerin %31.9'u tarafından çevirilememesine neden olmuştur.

4) *Aus der Mandschurei stammend und vorher Fotograf in Schangai, ging er nach dem Krieg in die japanische Metropole.*

a) *Der Mann, der aus der Mandschurei stammt und vorher Fotograf in Schangai war, ging nach dem Krieg in die japanische Metropole.*

b) *Der Mann, der aus der Mandschurei stammt, war vorher Fotograf in Schangai und ging ...* (%23.7): Burada öğrencilerin düştüğü hata, iki tümceciğin oluşan eksiltili tümceyi bölerek ikinci bölümü anatümceye bağlamalarıdır. "Und" bağlacının "stamm"tan sonra gelmesi gerekirdi.

- *Der aus der Mandschurei stammende und vorher in Schangai Fotograf gewesene Mann ging ...* (%2.6): Yantümcenin özne takımı içine alınarak kaldırılması biçim bakımından uygun olmayan bir tümce yapısına neden olduğu halde, öğrencinin tümceyi anladığı ve belki herkesten farklı olduğunu göstermek için böyle zor bir yapıyı denediği düşünülebilir.

- *Weil er aus der Manschurei stammt und vorher Fotograf in Schanghai war, ging er ...* (%26.3): Tümcedeki öznenin (kişinin) Mançurya kökenli ve daha sonra fotoğrafçı olması ile savaştan sonra Japon metropoleine gitmesi arasında nedensel bir bağ yoktur. Bu yüzden "weil" yanlıştır.

Bu tümcemiz "und" ile birbirine bağlı iki eksiltili tümceden oluşan uzun ve karışık bir eksiltili tümce olduğu için, öğrenciler anlamakta güçlük çekmişlerdir. Bu nedenle hiç dönüştürme yapamayanların sayısı da yüksektir: %47.4.

c) *Mançurya kökenli ve daha önce Şangay'da fotoğrafçı olan adam savaştan sonra Japon metropoleine göçtü/gitti.*

ç) *Mançurya kökenli ve daha önce Şangay'da fotoğrafçılık yapmış, adam* (%5.2): Burada Almanca tümcenin eksiltili yapısını bozmadan Türkçeye aktarma çabasını görüyoruz.

- *Önceleri fotoğrafçılık yapan Mançuryalı/ Mançurya kökenli adam /- Mançurya'dan gelen ve önceden Şangay'da fotoğrafçı olan adam ...* (%65.1): Bazı eksiklikler hariç bu tümceleri de doğru sayabiliriz.
- *Mançurya kökenli ve daha önce fotoğrafçı olduğu için* (%18.4): Mançurya kökenli ve daha önce fotoğrafçı olmak savaştan sonra Japon metropoleine gitmenin nedeni olmadığı için bu tümce yanlıştır.

Almanca eksiltili tümceyi öznesi, bağlacı, çekimli yüklemi olan bir yantümceye dönüştüremeyenlerin %47.4'lük oranı Almancadan Türkçeye az çok doğru çeviren %65.7 ya da hiç çevirmeyen %10.7 öğrenciyle karşılaştırıldığında yine bir çelişkiyle karşılaşılıyor.

5) Über 4% Inflation einkalkuliert, kann von Rendite kaum mehr die Rede sein.

a) *Wenn man über die 4% Inflation einkalkuliert, kann von Rendite kaum mehr die Rede sein.*

b) *Wenn man über 4% Inflation einkalkuliert, ...* (%21)

- *Mit über 4% Inflation kann ...* (%5.2): Bağlaçlı yantümce oluşturulmasının istenmesine karşın ilgeçli tamlama yapılması dışında tümcenin önemli bir anlamsal eksikliği yoktur.
- *Weil man über 4% Inflation einkalkuliert, ...* (%8): Eğer %4'ün üzerinde enflasyon olacağı düşünüldüğü için kazanç payından sözedilmesi gibi bir durum olsaydı, neden bildiren "weil" doğru olurdu. Ancak bu tümcede kazanç payından söz etmenin olanaksız oluşu, %4'ün üzerinde enflasyon olması koşuluna bağlanmaktadır. Bu yüzden "wenn" doğrudur.
- *Nachdem man über 4% Inflation einkalkuliert hat,* (%8): "Nachdem" koşullu yantümce oluşturamayacağı için tümce yanlıştır.

Öğrencilerin %57.8'i bu eksiltili tümceyi tam tümceye dönüştürememiştir. Bunun nedeni, anatumcenin içinde eksiltili yantümecenin gönderimde bulunduğu açık bir ögenin bulunmaması sonucu öğrencilerin oluşturmak istedikleri bağlaçlı, özneli, çekimli yüklemli yantümecenin ne olacağı konusunda kararsız olmalarıdır. Böyle durumlarda belirli bir kişiyi göstermeyen "man"ı kullanmak yanlışlık olasılığını azaltır.

c) %4'ün üzerinde enflasyon olabileceği gözönünde bulundurulursa / bulundurulduğunda kazanç payından sözetmek olanaklı değildir.

ç) %4'ün üzerinde enflasyon(u) hesaba katılırsa (katınca) kazanç payından sözetmek mümkün değildir. Burada da büyük bir çelişki saptanmıştır. Öğrencilerin %76.3'ü kazanç payından sözetmenin, enflasyonun %4'ün üzerinde olması koşuluna bağlı olduğunu çevirenlerinde yansıttığı halde, tümceyi sadece %21 öğrenci yantümceye doğru dönüştürmüş, %57.8 öğrenci ise tümceyi doğru ya da yanlış dönüştürememiştir. Buradan çıkan sonuç, yukarıda da belirttiğimiz gibi bağlaçların işlevlerinin yeterince kavranmamış olduğudur.

• Enflasyonun %4'ün üzerinde olacağı hesaplanıyor, kazanç payından sözetmek mümkün değildir (%5.2). İki tümce arasında "bu durumda" vb. biçimde bağ oluşturulursa, bu çeviriyi de bir seçenek olarak kabul edebiliriz.

%5.4 öğrencinin çevirisi değerlendirmeye alınmayacak kadar anlaşılmaz durumdadır.

6) Auf dem Gipfel angelangt, wurde dem Bergsteiger ganz seltsam zumute.

a) Als er auf dem Gipfel anlangte, wurde dem Bergsteiger ganz seltsam zumute.

b) Als er auf dem Gipfel anlangte, wurde (%31.6)

• Dem Bergsteiger, der auf dem Gipfel anlangte, wurde (%13.2): Bu tümce yapısı asıl tümcenin anlamını tamamen değiştirmiştir. Belli ki öğrenciler tümceyi anlamadıklarından "wann" sorusuna değil, "wem" sorusuna yanıt verecek bir ilgi tümcesi oluşturmuştur.

• Weil er auf dem Gipfel anlangte, wurde (%2.6): Bu yantümcede kullanılan bağlaç yanlıştır. Çünkü yinelenen değil, bir kerelik bir eylem sözkonusudur.

Öğrencilerin %52.6'sı kendilerinden istenen dönüştürmeyi yapmamıştır.

c) Dağcı doruğa ulaştığında / vardiktan sonra, onu çok tuhaf duygular sardı.

ç) Dağcı zirveye varınca/vardığında/ulaştığında onu çok tuhaf duygular sardı (%79): Bu çeviri oranı başarılı bir sonuçtur. Ancak burada dikkatimizi yine aynı nokta çekmektedir: Almancadan Türkçeye çeviri ile eksiltili tümcenin tam tümceye dönüştürülmesi arasındaki başarı orantısızlığı.

- *Tepeye varan dağcı ... (%7.9):* İlgili tümcesi biçiminde yapılan dönüştürmenin yansması olan yanlış bir çeviridir.
 - *Zirveye varmış olmaktan dolayı dağcıya ... (%5.2):* Almanca tümcede anlatılmak istenen şey doruğa ulaşmanın neden olduğu garip duygular değil, doruğa ulaşmakla birlikte aynı anda dağcıya garip duyguların sarması olduğundan, bu çeviri doğru değildir.
 - *Dağın tepesine çıktığı sırada ... (%2.6):* Almanca tümce yanlış anlaşıldığından çevirisi de yanlıştır.
- Tümceyi Almancadan Türkçeye çeviremeyenler yalnız %5.3.

7) *In dem einsamen Gehöft allein gelassen, wurde dem Mädchen angst und bange.*

a) *Da/als/nachdem es in dem einsamen Gehöft allein gelassen (worden) war, wurde dem Mädchen angst und bange.*

b) *Da/als/nachden es ... (%28.9).*

- *Dem Mädchen, das ... gelassen wurde, wurde ... (%13.1):* Bağlam dışılığı nedeni ile yantümceimiz nedensel (da) ya da zamansal (als/nachdem) bir bağlaçla oluşturulmalıyken öğrenciler yine ilgili tümcesi kurarak ayrı anlamda bir tümceye neden olmuşlardır.
- *Wenn es gelassen war, wurde (%2.6):* Bu tümcede yinelenen bir durum sözkonusu olmadığından, "wenn"e doğru diyemiyoruz.

c) *Issız çiflikte yalnız bırakıldığı için /bırakıldığında/ bırakılınca/ bırakıldıktan sonra kız büyük bir korkuya kapıldı.*

ç) *Tenha çiflikte yalnız bırakıldığında / kalınca kız çok korktu (%21).*

- *Issız çiflikte yalnız bırakıldığı için kız (%18.4).*
 - *Issız çiflikte yalnız bırakıldıktan sonra kız (%2.6).*
 - *Issız çiflikte tek başına bırakılan kız ... (%44.7):* Bu çeviri biçimiyle yantümceyle anatümce arasındaki nedensel ya da zamansal ilişki kaldırılmış, "kim" öne çıkarılmıştır. Bu nedenle doğru değildir.
- Tümceyi Türkçeye çeviremeyenler %13.3.

8) *Ins Lager zurückgekehrt, umfängt den Häftling Totenstille.*

a) *Nachdem er ins Lager zurückgekehrt ist, umfängt den Häftling Toten-stille.*

b) *Als er ins Lager zurückgekehrt ist, umfängt (%23.7):* - "Als" genellikle eşzamanlı tümceyi bağlar. Eş zamanlı olmayan tümceler birbirine bağlandığında anatümceninki şimdiki zaman olmaz.

- *Als wir ins Lager zurückgekehrt sind, umfängt (%7.9):* Bağlaçtan başka kullanılan özne de yanlıştır. Bunun nedeni büyük olasılıkla eksiltili yantümcenin yüklemi ile gizli öznesinin anatümcedeki

gönderim nesnesinin belirtili nesne olduğunun sezilememiş olmasıdır.

- *Den Häftling, der ins Lager zurückgekehrt ist, umfängt ...* (%7.9): Sıkça rastladığımız bu dönüştürme türü, tümcenin tam anlaşılmadığını gösteriyor.
- *Weil er ...* (%5.2): İki tümce arasında zamansal bağ olduğu için, nedensel bağ oluşturan "weil" yanlıştır.
- *Wenn er ..* (%5.2): Bu bağlaç şimdiki zamanlı anatümce ve yantümceyi bağlar. Geçmiş zamanlı tümceler sözkonusu ise "immer wenn" kullanılır. Dolayısıyla bu çeviri yanlıştır.
- *Seitdem er ...* (%5.2)
- Öğrencilerin %44.9'u bu tümceyi doğru ya da yanlış dönüştürememiştir. Zaten görüldüğü gibi yapılan bütün dönüştürmeler yanlıştır. Bu tümce öğrencilerin en çok zorlandığı tümcelerdendir.

c) Toplama kampına döndükten sonra/dönünce, tutukluyu ölüm sessizliği sarar.

ç) *Toplama kampına dönünce/döndüğünde tutukluyu...* (%42.1).

- *Toplama döndüğü için* (%5.2): Yukarıdaki gördüğümüz "weil" tümcenin çevirisidir.
- *..... döndüğünden beri sarar* (%5.2): Bu tümcede "beri" ile "sarmak" arasında anlamsal bağdaşmazlık (Inkompatibilität) vardır.
- *Toplama kampına geri getirilen tutukluyu ölüm* (%15.8): Yersiz olarak ilgi tümcisine başvurulması sorunu burada da karşımıza çıkıyor.
- *Toplama kampına geri döndüğünde* (%29): Burada edilgen çatı yeğlenerek eksiltili tümcenin gizli öznesi ortaya çıkarılmamıştır. Bu tümceyi çevirmeyip boş bırakankar %2.7.

9) *Angeklagt des Diebstahls, gibt es für Liesbeth keine Chance, freigelassen zu werden.*

a) *Da sie als Diebstahls angeklagt wird, gibt es ...*

b) *Da sie des Diebstahls angeklagt wird, ...* (%15.8).

- *Für Liesbeth, die des Diebstahls angeklagt wird, gibt es ...* (%13.1): Yantümce ile anatümce arasında ki anlam ilişkisi anlaşılamadığından yine yanlış olarak ilgi tümcəsi kurulmuştur.
- *Nachdem sie des Diebstahls angeklagt wurde, gibt es ...* (%2.6): Burada da yan- ile anatümce arasındaki anlam bağıntısı anlaşılamamış ve yanlış bir bağlaç kullanılmıştır. İki tümce arasında nedensel bir ilişki

vardır. Yani anatümce'nin sonucuna yantümce sebep olduğundan, zaman bildiren "nachdem" doğru değildir.

Öğrencilerin %68.5'i bu tümceyi boş bırakmıştır. Sanırsız bu tümce'nin öğrencilerle çok zor gelmesinin nedeni, içinde tamlayan durumunda nesne (Genitivobjekt) bulunmasıdır. Bu nesne türü Türkçede bulunmadığı için hem kullanılması hem de anlaşılması Almanca öğretiminde en büyük sorunlardan birisidir.

c) *Hırsızlıkla suçladığı için, Liesbeth'in serbest bırakılma şansı yok/ kalmadı.*

ç) *Hırsızlıkla suçlandı için / suçlandığundan Liesbeth'in (%76.2):* Doğru kabul ettiğimiz bu çevirideki başarı ile eksiltili tümceden tam tümceye dönüştürmedeki başarısızlık arasındaki ters orantı bizi yine şaşırtmıştır. Bu orantısızlığın çok sistematik olduğunu görmek belki bu konuda yapılabileceklerin saptanmasını kolaylaştırıcı bir etkidir.

• *Hırsızlığın ihbarı üzerine ... (%10.5):* Sözlük kullanmak serbest olmasına karşın sözcük seçiminde de yanlışlık yapılmış ve tümce her yönüyle yanlış olmuştur.

• *Hırsızlık için aleyhine dava açmak ... (%2.6):*

• *Hırsızlıktan suçlandıktan sonra (%2.6):* Bu iki tümce de yanlıştır. Bu kötü çeviriler hem Almanca tümce'nin anlaşılmadığını, hem de öğrencilerin Türkçe bakımından çok önemli eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir.

Bu tümceyi Türkçeye çevirmeden boş bırakanların oranı %8.1.

10) Von diesen Ergebnissen ermutigt, reiften die Pläne für ein noch größeres Instrument.

a) *Da man sich von diesen Ergebnissen ermutigt fühlte/sah, reiften ...*

• *Da die Ergebnisse einen ermutigten, reiften ...*

b) *Weil die Ergebnisse ihn ermutigten, reiften ... (%2.6):*

• *Weil er von diesen Ergebnissen ermutigt wurde, reiften ... (%5.2):*

• *Als sie von diesen Ergebnissen ermutigt wurde, reiften (%2.6):*

• *Seitdem sie von diesen Ergebnissen ermutigt waren, reiften (%2.6):* Bu çevirilerin ortak yanı özne olarak belli bir kişi adının kullanılmış olmasıdır. Öğrenciler bu konuda tereddüte düşmekte haklıdır; çünkü, eksiltili yantümce'nin ne belirgin bir gizli öznesi, ne de anatümce içerisinde belli bir gönderim nesnesi var. Tümce'miz hem anlam hem de yapı açısından çok kapalı ve zor anlaşılır durumdadır. Zaten bu özelliği nedeniyle öğrencilerin %87'si tümceyi dönüştürmeyi bile denememiştir.

c) *Sonuçlar insanı cesaretlenince, daha büyük bir araç için planlar olgunlaştı.*

ç) Bu sonuçlardan cesaretlenerek, planlar daha büyük bir araç için olgunlaştı (%42.1): Bu tümceden, sanki planlar bir şeyden cesaretlenmiş gibi yanlış bir anlam çıkmaktadır.

- Bu sonuçlardan cesaretlendiği için, planlar (%18.4): Yukarıda sözü edilen yanlışlığı burada da görüyoruz.

Öğrencilerin %39.5'i bu tümceyi hiç çevirmemeyi yeğlemiştir.

5. Sonuç

10 tümceyi ortak değerlendirdiğimizde, Almanca eksiltili tümceyi tam tümceye dönüştürmede doğru bağlaç kullanabilenlerin oranı %20.2 olarak saptanmıştır. Hiç dönüştürme yapmayanların genel ortalaması %55.1. Kabul edilebilir çeviri yapabilenlerin oranı ise %59.9. Ancak bu oran, yalnızca gizli öğelerin çeviriye yansımaları açısından yapılan değerlendirmeyi göstermektedir. Tümcedeki tüm etmenler değerlendirildiğinde %59.9'luk bu oran şüphesiz düşecektir.

Eksiltili tümceler yapıları açısından kapalı oldukları için zor anlaşılmaktadır. Türkçeye çevirilerinde başarı oranı düşüktür. Hem dilbilgisi hem de çeviri derslerinde eksiltili (ortaçlı) tümcelerin üzerinde durulmalıdır. Bunlar aslında öznesi, bağlacı ve çekimli yüklemi gizli olan ve istendiğinde bu öğeleri tamamlanabilecek tümcelerdir. Bu yönde araştırmalar yapılmalıdır.

Tümcelerin Almancadan Türkçeye çevirisindeki başarı ile- Almanca eksiltili tümcelerin eksik öğelerinin tamamlanması arasındaki orantı terstir. Öğrenciler doğru bağlacı bulmakta çok zorlanmışlardır. Bunun nedeni, bağlaçların anlamsal özelliklerini ve işlevlerini kavrayamamış olmalarıdır. Bu yüzden bağlaçlar bu yönleriyle ayrıntılı olarak ele alınmalıdır.

Kaynakça

Bozkurt, Fuat: Türkiye Türkçesi, İstanbul 1995.

Buscha, Joachim: Lexikon deutscher konjunktionen, Leipzig 1989.

Dreyer, Hilke/Schmitt, Richard: Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik, München 1985.

Erben, Johannes: Abriss der deutschen Grammatik, Berlin 1965.

Helbig, Gerhard /Buscha, Joachim: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Leipzig 1991.

Heringer, H. Jürgen: Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen, Tübingen 1988.

Starke, Günter: "Partizipialkonstruktionen und freie Fügungen am Satzanfang mit und ohne Subjektbezug". DaF 1/1996 s.10-14.

Stellenwert der türkischen Migrantenliteratur in der deutschen Literaturszene

Can BULUT
(Ege Üniversitesi)

Die heute als Migrantenliteratur bezeichnete Erscheinung, die auf der Anfang der sechziger Jahre als Arbeitsmigration bezeichneten Wanderungsbewegung basiert, ist mittlerweile zu einem festen Bestandteil der deutschen Kultur geworden. Als Grund dafür sei hier gleich an die Worte von Max Frisch erinnert: "Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kamen Menschen."¹ Wenn man bedenkt, daß die türkische Migrantenliteratur, die unter dem Kultureinfluß eines fremden Landes entsteht und als solche gleichzeitig beansprucht ein Teilgebiet der deutschen Kultur zu sein, ist es unumgänglich, daß diese beiden Kulturen sich so verhalten wie zwei von grund auf verschiedene Menschen, die sich neu kennengelernt haben. Es ist natürlich verständlich, daß die traditionelle deutsche Kultur am Anfang als dominant aufgefaßt und der türkischen Migrantenliteratur allenfalls eine subdominante Rolle zugewiesen wurde. Wenn man sich jedoch vor Augen hält, daß inzwischen mehr als vierzig Jahre vergangen sind, so muß man eigentlich erwarten können, daß zwischen den beiden Kulturen auch im literarischen Bereich in Deutschland – verglichen mit dem damaligen Standpunkt – ein besseres Verhältnis besteht.

Im folgenden wollen wir herausfinden, welche Gründe das Fußfassen dieser Literatur auf dem deutschen Literaturmarkt erschweren, warum sogar interessante und anspruchsvolle Themen literarisch schlecht verarbeitet werden, und Überlegungen zu den Lösungsvorschlägen anstellen. Es gibt natürlich sehr viele verschiedene, besonders personenspezifische Gründe, die das Fußfassen dieser Literatur in der Literaturszene erschweren. Zu den wichtigsten Gründen gehört das Themenangebot in den Werken, weil es auf den Leser unmittelbaren Einfluß hat. Um jedoch einen repräsentativen Überblick über dieses Themenangebot aufstellen zu können, müssen wir uns mit einer

¹Frisch, Max. Öffentlichkeit als Partner, Frankfurt/M 1967, S. 100.

begrenzten Themenwahl begnügen, die im Schnittpunkt der türkischen Autoren auf dem deutschen Literaturmarkt liegen.

Die türkische Migrantenliteratur zeichnet sich in erster Linie durch eine Gesellschaftskritik aus, die als Folge der Arbeitsmigration in den sechziger Jahren entstanden ist. Sozialer Status der Autoren und die Thematik ihrer Werke werden als zusammenhängend betrachtet. Als Bestandteil einer umfassenderen "Gastarbeiter"-Kultur komme dieser Literatur nach Grünfeld eine Art Avantgarde - Funktion in der Überwindung des durch die Migration verursachten Kulturschocks und bei der Kulturvermittlung zu.² Der große Kulturschock in Deutschland, denen die meisten Arbeitsmigranten ausgesetzt sind, führt mit der Zeit zu einer Art Verteidigungsaktion, die sich auch literarisch in Einzelveröffentlichungen oder Zeitschriften niederschlägt. Aber gerade dieser, fast immer als schmerzlich empfundene Kulturschock ist es jedoch, der die Stellung der türkischen Migrantenliteratur in der Literaturszene entscheidend beeinflusst und eine unerläßliche Voraussetzung für den spezifischen Schaffensprozeß der Migrantenliteratur bildet. Thematik und Autorenstandpunkt werden verknüpft in der Form, daß die "Gestaltung der epochalen Veränderungen, die mit der Arbeitsmigration für die Betroffenen entstehen, als Herausforderung für die Schriftsteller"³ begriffen wird. Die meisten Autoren schrieben deshalb aus ihrer sozialen Mißlage heraus, ohne die deutsche Gesellschaftsstruktur, mit der sie konfrontiert sind, gut zu kennen. Die relativ zu früh erhobene Kritik war somit zwangsläufig ein Versuch, dem jegliche objektive Kriterien fehlten und konnte nur als Ausdruck eines spontanen Wutausbruches bezeichnet werden.

Das Fehlen von objektiven Kriterien bewirkt natürlich eine Reduzierung von Adressatengruppen. Der deutsche Durchschnittsleser, als der eigentliche Adressat wird somit aus diesem Entwicklungsprozess ausgeschlossen. Der "böse" Deutsche, der auch meist mit Nationalsozialisten gleichgestellt wird und der die Türken in Deutschland als billige Arbeitskräfte mißbraucht, gehört in diesem Zusammenhang zu dem meist aufgenommenen Thema. Das Fremde muß, durchaus kritisiert werden, wo es nötig erscheint, aber so differenziert, daß es uns selber

²Grünfeld, Hans Dieter: Literatur und Arbeitsemigration: Probleme literaturwissenschaftlicher Gegenstands- und Begriffsbestimmung. In: X-press Informationsdienst, 10. Ausg., 1984, S. 62.

³Yüksel Pazarkaya, zitiert nach Grünfeld, ebd.

bereichert und schützt vor Verabsolutierung des Eigenen.⁴ Das Fehlen von objektiven Kriterien versuchen die Autoren meistens durch Übertreibungen und Überschätzungen, die die Darstellung einer Ideal-Gestalt zum Ziel hat, auszugleichen. Der Literaturwissenschaftler Wolfgang Riemann konkretisiert diese Feststellung in bezug auf die Übertreibung in manchen Werken von Bekir Yıldız, indem er sagt: *"Der Leser erkennt, daß der Autor um die Darstellung bestimmter Sachverhalte kämpft, die es gewiß wert sind, in einer literarischen Arbeit angesprochen zu werden, er sieht aber gleichzeitig, wie begrenzt die Mittel sind, die dem Autor zur Verfügung stehen."*⁵ Die Überschätzung dagegen thematisiert sich meist in der Darstellung der menschlichen Werte und Normen, die, den türkischen Autoren zufolge, in der deutschen Gesellschaft unterzugehen drohen und wogegen sie diese *"Grundlagen menschlichen Fühlens und Empfindens neu zu vermitteln"*⁶ versuchen. Doch dieser Versuch hat den Nachteil, daß die Autoren *"in Schwülstigkeit und Gefühlsduselei"*⁷ steckenbleiben. Der Schriftsteller Yüksel Pazarkaya äußert sich in bezug auf diese Grundeinstellung der meisten türkischen Autoren folgendermaßen:

*Unter den widrigsten äußeren Lebensbedingungen lassen 'Ausländer' beispielsweise in der Bundesrepublik menschliche Werte wieder kraftvoll emporspriessen, die von der vermaßten, verordneten Industriegesellschaft überrumpelt worden sind. Liebe, Freundschaft, Toleranz, Solidarität, herzbeklemmendes Fühlen, Sehnsüchte, Hoffnungen, Leid und Freude, Bescheidenheit und menschlicher Stolz sind auch in den Werken türkischer Künstler als die eigentlichen Werte und Eigenschaften des Menschen und der Gesamtheit der Gesellschaft sichtbar geworden.*⁸

Doch die *"Verkörperungen der gesellschaftlichen und individuellen Beziehungen in 'Ideal-Gestalten' und 'Ideal-Bildern' führt [jedoch] zur Ausklammerung der Komplexität sowie Mehrdimensionalität der Zustände und*

⁴Vgl. Dahrendorf, Malte: Anmerkungen zum Ausländerthema in der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur. In: Dialog Ankara, Juli 1/1992, S. 63.

⁵Riemann, Wolfgang: Über das Leben in Bitterland, Wiesbaden, 1990, S. X.

⁶Ebd. S. XVII.

⁷Ebd.

⁸Pazarkaya, Yüksel: Rosen im Frost. Einblicke in die türkische Kultur, Zürich 1982, S. 196.

*Entwicklungen im multikulturellen Kontext in Deutschland*⁹, die als Folge eine begrenzte Adressatengruppe nach sich zieht.

Dem Fixieren auf Idealgestalten liegt nach Adelson die *"problematische Annahme der türkischen Autoren zugrunde, daß Literatur allein durch die Eigenschaft, den Deutschen etwas über die Deutschen beizubringen, deutsch"*¹⁰ wird. Diese ethnozentrische Einstellung spiegelt sich, so Adelson weiter, sowohl in den Vorstellungen von 'Integration' und 'Bereicherung', die in der Debatte über die sogenannte Migrantenliteratur zirkulieren, als auch in der Art und Weise, wie das Vorhandensein von bestimmten Themen als ausreichend angesehen werde wider¹¹, um einen gegebenen Text zu kategorisieren.

Eines dieser Themen, das der türkischen Migrantenliteratur zugrunde liegt ist die Situation von Familienmitgliedern, die in der Türkei zurückgeblieben sind. Sicherlich ist es notwendig, daß der deutsche Leser über die soziale Lage der Türkei in den Städten oder Dörfern informiert wird und die türkische Familie näher kennenlernt. Aber diese Thematik darf im gesamten Handlungsstrang dieser Literaturgattung wie es zur Zeit leider der Fall ist nicht überwiegen. Denn wenn eine multikulturelle Adressatengruppe angesprochen werden soll, muß die Themenwahl auch überwiegend multikulturelle Ansatzpunkte haben, um *"von vornherein Abgrenzungen oder Einseitigkeiten durch nationalitätenspezifische Interessen, welche die Literaturbewegung schwächen würden, zu vermeiden."*¹² In dieser Hinsicht stellt z.B. Michael Fritsche in seiner Untersuchung über die Gastarbeiterliteratur fest, daß der Autor Fakir Baykurt, obwohl er schon seit vielen Jahren in Deutschland lebe und arbeite, den Stereotypen seiner Dorfliteratur völlig treu bleibe und anatolische Menschen unverändert nach Deutschland transponiere.¹³ Hier muß nochmal deutlich hervorgehoben werden, daß die

⁹Kula, Onur Bilge: Die interkulturelle Funktion der Immigranteliteratur. Dargestellt am Beispiel des türkischen Autors Fakir Baykurt. In: Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Nullnummer, Ankara, April 1988, S. 106.

¹⁰Adelson, Leslie A.: Migrantenliteratur oder deutsche Literatur? Torkans "Tufan: Brief an einen islamischen Bruder". In: Spätmoderne und Postmoderne, Hg. v. Paul Michael Lützeler, Frankfurt a.M., 1991, S. 68.

¹¹Ebd.

¹²Grünefeld, a.a.O. [Anm.2], S. 63.

¹³Fritsche, Michael: Türken in deutscher Sprache - Bemerkungen zur Gastarbeiterliteratur. In: Izmirer Colloquien, West-Deutsche Literatur 1945-1985, Bd.1, Ege Üniversitesi, İzmir o.Z., S. 122.

Migrationsliteratur keine Verlängerung der türkischen Nationalliteratur sein kann, wohl aber aus Traditionen derselben schöpfen darf.

Eine andere Tatsache, die die Verbreitung der türkischen Migrantenliteratur beeinflusst, ist, daß die meisten Autoren ihre Werke in den Dienst der linken Ideologie gestellt haben, ohne sich über die Grundlagen dieser Ideologie im klaren zu sein. Der in den 70'er Jahren in der Türkei begonnene Terror und die darauf folgende Machtübernahme durch die türkische Armee haben viele Autoren nach Deutschland getrieben. Doch sowohl das mangelnde ideologische Einsichtsvermögen im eigenen Land als auch die neue, fremde Gesellschaft in Deutschland machten es den türkischen Autoren beinahe unmöglich, eine angemessene Synthese zwischen diesen beiden Gesellschaften und ihren Schichten herzustellen. Die ideologische Verengung sieht Michael Fritsche in der Weltanschauung türkischer Intellektueller verankert. Nach seiner Auffassung sei die Lebenswirklichkeit türkischer Intellektueller von der des türkischen Volkes ebenso weit entfernt, wie die Distanz deutscher Intellektueller zum türkischen Volk. Der türkische Paß dürfe darüber nicht hinwegtäuschen.¹⁴

Nachdem ich die wichtigsten Themen, die das Fußfassen dieser Literatur auf dem deutschen Literaturmarkt erschweren, ansatzweise genannt habe, möchte ich jetzt auf Kriterien eingehen, die dazu führen.

Probleme treten also wie Adelson zutreffend feststellt dann auf, wenn *"Andersartigkeit als ästhetische Kategorie gesetzt wird, anstatt als ein konstitutiver Faktor in der Produktion und Rezeption"*¹⁵ von zeitgenössischer deutscher Literatur. Die Tatsache, daß die Autoren ihre Werke in Zusammenarbeit mit deutschen Verlagen veröffentlichen müssen, setzt jedoch diese Literatur schon zu Beginn in einen bestimmten Rahmen, der sich nach den zur Zeit herrschenden Marktbedingungen richtet. Die Erwartung, die die Verlage den Autoren entgegenbringen ist, daß sie keine literarische Texte hervorbringen, sondern wie Yüksel Pazarkaya ausdrückt *"Gastarbeiterliteratur" wie Kochrezepte oder Gebrauchsanweisungen von irgendwelchen technischen Geräten.*¹⁶ Pazarkaya ist der Meinung, daß mit Kochrezepten, ProblemDarstellungen und

¹⁴Vgl. Ebd S. 121.

¹⁵Adelson, a.a.O. [Anm. 10], S. 71.

¹⁶Pazarkaya, Yüksel: Literatur ist Literatur. In: Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur", Hg. v. Irmgard Ackermann und Harald Weinrich, München 1986, S. 62.

Lösungsvorschlägen oder dokumentarischen Aufzeichnungen keine akzeptable Literatur hervorgebracht werden könne. Er fordert daher die Herausgeber und Kritiker, die seiner Meinung nach bewußt oder unbewußt auf der sogenannten Gastarbeiterliteratur - Modewelle reiten, auf, ihre Zielsetzungen nochmals zu überdenken.¹⁷

Der Problematik, die von Pazarkaya hervorgehoben wurde, liegt die Tatsache zugrunde, daß die Literatur von Ausländern in Deutschland als ein Anhang betrachtet oder als ein Zusatz zur Multikulturalität gezählt wird und häufig sogar mit einem rein soziologisch motivierten Interesse korrespondiert. Jedoch an der dominanten Meinung, daß deutsche Literatur in ihrem Wesen nur den reinen deutschen Geist enthalten muß, wird nichts verändert. Nach Adelsons Meinung kann es jedoch nicht darum gehen, passende Kategorien für ausländische Zusätze zu finden. Es besteht vielmehr *"ein grundlegender Bedarf, das Verständnis eines angeblich identifizierbar deutschen Kerns der Gegenwartsliteratur neu zu überdenken."*¹⁸ Adelson, die diese Problematik im Bereich der interkulturellen Germanistik untersucht hat, kommt zu dem Ergebnis, daß auch hier die augenscheinliche Offenheit für andere Kulturen und das betonte Engagement für das Anerkennen von Unterschieden von dem Glauben unterminiert wird, daß Ausländer deutsche literarische Texte in ihrem jeweiligen hermeneutischen Bezugsrahmen verstehen, während das "Objekt" ihres Verständnisses deutsche Literatur bleibt. Die Notwendigkeit, die konstituierenden Bedingungen dieses literarischen Phänomens, das hier verstanden werden soll, zu hinterfragen, wird offensichtlich, wenn wir die Tatsache betrachten, daß Ausländer, die interkulturelle Germanistik in ihren *"Deutsch für Ausländer"*- Klassen betreiben, bei Gelegenheit zur deutschen Literaturproduktion beitragen.¹⁹

Die Kategorisierung geht mittlerweile so weit, daß ausländische Autoren nur dann auf dem Literaturmarkt existieren können, wenn sie in irgendeiner Hinsicht mit dem Wort "türkisch" in Verbindung gebracht werden. Dies bedeutet neben Autoren verschiedener Nationalitäten auch für die türkischen Schriftsteller Einengung auf ein nationales Stereotyp. So hat sich z.B. die aus Iran abstammende Autorin Torkan 1989 darüber beklagt, daß *"Angelegenheiten, die Ausländer betreffen, automatisch als*

¹⁷Ebd. S. 63.

¹⁸Adelson, a.a.O. [Anm. 10], S. 68.

¹⁹Ebd. S. 69.

'türkische' Angelegenheiten betrachtet werden."²⁰ So sagt sie in ihrem Roman "Kaltland" folgendes darüber:

Ausland ist kein Land, aus dem alle Ausländer kommen [...] . Wir brauchen nur schwarze Haare zu haben und etwas dunklere Haut – schon sind wir alle Türken."²¹

Die Publikationspolitik der Verlage, ungenügendes Material als Literatur zu preisen wird bedauerlicherweise auch von der Wissenschaft unterstützt, indem sie -zwar gutgemeint- selbsternannte Repräsentanten der Gastarbeiterliteratur hervortreten läßt und "kümmerliche Schreibversuche oder exhibitionistische Pseudoreportagen"²² schon als gelungene türkische Migrantenliteratur hervorhebt. Bei solchen Versuchen kann man natürlich keine Hoffnungen auf literarische Kunstwerke oder auf großen Lesegenuß setzen. Wie kann aber eine Literatur nach klassischem Maß entstehen, wenn "deren Lektüre kein Vergnügen bereitet oder gar bereiten soll?"²³ Frederking ist der Auffassung, daß in diesem Fall keine Interesse an der Lektüre von Migrantenliteratur geweckt werden könne - selbst wenn die Texte in ausgewogener Abstimmung und ansprechender Aufmachung dargeboten werden.²⁴ Michael Fritsche, der die Gründe für dieses Verhalten der deutschen Literaturwissenschaft untersucht hat, kommt zu der Ansicht, daß das karitative Verhalten der Deutschen, welches nur das Ergebnis verdrängter Xenophobie sei, auch in diesem Bereich durchschlage und somit das schlechte Gewissen diese Schreibversuche etwas vorschnell zu großer Literatur erkläre.²⁵ Die kritische Wertung der Werke darf nicht obhuthaft gemacht werden, sondern sie muß wie alle anderen Werke einer sachlichen Kritik, unterzogen werden. Nur somit kann der Anschluß an die Weltliteratur gefördert werden. Es ist jedoch von der Kritik zuviel verlangt, wenn Suleman Taufiq betont, daß der Inhalt eines Textes, seine Authentizität und die Betroffenheit, die er beim Leser auslösen vermag, nicht allein ausschlaggebend sind und vielmehr die

²⁰Ebd. S.70.

²¹Zitiert nach Ebd.

²²Fritsche, a.a.O. [Anm. 13], S. 119.

²³Frederking, Monika: Schreiben gegen Vorurteile, EXpress Edition, Berlin 1985, S. 45.

²⁴Ebd.

²⁵Vgl. Fritsche, a.a.O. [Anm. 13], S. 119.

Aufgabe der Kritik sei, die ästhetische Besonderheit des betreffenden Werkes zu zeigen.²⁶

Eine weitere Erwartung, die man den türkischen Autoren entgegenbringt, ist, daß sie immer als Fremder in der Öffentlichkeit auftreten; als *"stereotypisierte Objekte von exotischem Interesse"* für deutsche Leser und Kritiker.²⁷ Eine andere Existenzmöglichkeit, um aufgenommen zu werden, wird ihnen nicht gegeben. Aber gerade dieser Druck, dem sie ständig ausgesetzt sind, beschränkt sie in ihren dichterischen Leistungen. Denn das Fremdsein kann für einen nicht deutschen Autor durchaus *"zweitrangig werden gegenüber anderen Formen der Identitätsbestimmung."*²⁸ Denn es geht in dieser Literaturgattung, wie die Autorin Rumjana Zacharieva formuliert hat, um eine Stufe der literarischen Erfahrung, die nicht durch Fremdbestimmung thematisch eingengt werden darf.²⁹ Der Autor Yüksel Pazarkaya empfindet genauso wie Zacharieva und nähert sich dieser Problematik aus einer anderen Perspektive, indem er sagt: *"Ich fühle mich heimisch, wenn meine Herkunft vergessen wird."*³⁰ Wie dieses Zitat deutlich zum Ausdruck bringt, ist die ständige Frage nach der Herkunft ein entscheidendes Kriterium für die Zerstörung der dichterischen Harmonie.

Zu den wichtigsten Kriterien, die die türkische Migrantenliteratur beeinflusst, gehört natürlich die Sprache. Jeder Autor wird, sobald er anfängt zu schreiben, mit Sprachproblemen konfrontiert. Denn die alltägliche Sprache, mit der sich der einfache Mann auf der Straße begnügen kann, reicht zum Ausdruck literarischer Formen nicht aus. Ein Autor muß darüberhinaus auf die einzelnen Worte, die Nuancen und den Stil achten. Er muß sprachgewandt sein und mit den Spitzfindigkeiten der Sprache umgehen können. Diese Fähigkeiten fordern jedoch *"einen alltäglichen Umgang und eine nahezu im Unbewußten angesiedelte Vertrautheit"*³¹ mit der Sprache, in der man schreiben möchte. Eine solche Entwicklung stößt jedoch häufig auf Hindernisse. Eines davon bildet das

²⁶Vgl. Taufiq, Suleman: Natürlich: Kritik. In: Ackermann & Weinrich, a.a.O. [Anm. 16], S. 77.

²⁷Adelson, a.a.O. [Anm. 10], S. 69.

²⁸Ackermann, Irmgard: Zusammenfassung der Diskussion. In: Ackermann & Weinrich a.a.O. [Anm. 16], S. 24.

²⁹Ebd.

³⁰Zitiert nach Ebd. S. 23.

³¹Sars, Paul: Der "Umgang" mit der Sprache. In: Ackermann & Weinrich, a.a.O. [Anm. 16], S. 39.

so genannte "Gastarbeiterdeutsch", eine Variation, die sich aus dem Sprachverhalten der Deutschen gegenüber den Arbeitsmigranten entwickelt hat; sie ist auch als Kommunikationsmittel bei den Arbeitsmigranten selbst verbreitet. Doch den Einsatz solcher "kreolsprachlicher" Mittel als der Migrationsliteratur eigene, [besondere] ästhetische Dimension³² anzusehen, wäre ein weiterer Akt, diese Literaturbestrebungen an den Rand des deutschen Literaturmarktes zu drängen.

Es gibt unter den Autoren nichtdeutscher Abstammung verschiedene Ansichten über die Wichtigkeit einer guten Sprachbeherrschung. Eine Gruppe von Autoren vertritt die Meinung, daß die schriftstellerische Sprache erlernbar und deshalb als Voraussetzung für die literarische Produktion unverzichtbar ist. Paul Sars gehört zum Beispiel zu diesen Autoren. In einer seiner Reden bringt er seine Ansichten zu diesem Thema wie folgt zum Ausdruck:

*... man erlernt sie erst im Gespräch, im alltäglichen Umgang, in einer vertrauten Umgebung, ohne daß man darauf bedacht ist, daß ein Lernprozeß stattfindet. Erst dann gerät man in die Bewegung der Beherrschung einer Fremdsprache, erfaßt man, im Rückblick auf die Muttersprache, zum Beispiel auch kulturelle Unterschiede. (...) Erst dann, wenn die Fremdsprache wiederum zur vertrauten Lallsprache geworden ist, bietet sich die Möglichkeit, den Horizont jener Sprache, ihre Sprachlichkeit und ihr Gesprochen - sein zu thematisieren, weil sie einem als Autor so nahe steht.*³³

Der Autor Abdolreza Madjderey betrachtet dagegen das Problem von einer anderen Blickrichtung aus. Er gehört zu denen, die die Literatur an dem Maßstab dichterischer Empfindungen messen und das Sprachvermögen als zweitrangig ansehen, weil sie nach Madjderey lediglich nur "das Gefäß [sei], in das die dichterischen Empfindungen gefüllt"³⁴ werden. Auch Yüksel Pazarkaya stellt sich gegen die Sprachbarriere, die vor allem durch die Verlage den Autoren vorbehalten werden und der zur Anpassung an die literarischen Traditionen führen soll. Er sieht diesen Anpassungsdruck als sehr gefährlich an. So werde man nur daran gemessen, ob die Ausdrücke grammatikalisch richtig seien. Diese Grundhaltung führe jedoch nach

³²Grünefeld, a.a.O. [Anm. 2], S. 67.

³³Sars. In: Ackermann & Weinrich, a.a.O. [Anm. 16], S. 40.

³⁴Winkler-Pöhlner, Beate: Zusammenfassung der Diskussion. In: Ackermann & Weinrich, a.a.O. [Anm. 16], S. 53.

Pazarkaya zu einer unangemessenen Differenzierung zwischen deutschen und ausländischen Autoren. Denn grammatikalische Abweichungen bei deutschen Autoren werden als persönlicher Stil anerkannt. Bei ausländischen Autoren dagegen werden solche Fehler gleich als nicht genügende Sprachkompetenz abgewertet.³⁵ Als Folge dessen befinden sich die Dichter in dem Zwiespalt, der ihnen wenig Hoffnung auf Zukunft bereitet. Sie werden gezwungen, sich entweder an die gesetzten Normen zu halten und somit das Eigene und Persönliche zu verlieren oder sich mit einer begrenzten Leserschaft zu begnügen. Die besondere Identität darf also nicht verwischt werden und es ist nicht *"statthaft, quasi apologetisch einen Gegensatz zwischen Identität und der Qualität 'guter Literatur' aufzurichten."*³⁶ Es wäre wenig von Vorteil für die deutsche Literatur, diese neue Literaturgattung zu einem unauffälligen Bestandteil werden zu lassen. Harald Weinrich weist in diesem Zusammenhang auf Autoren wie Kafka und Celan hin und erinnert uns an Chamisso, den Erstgeborenen unter diesen Fremden, den er sich nicht bis zur Verwechselbarkeit eingedeutscht vorstellen möchte.³⁷

Bevor ich jedoch auf eine generelle Auswertung der türkischen Migrantenliteratur komme, möchte ich auch kurz auf die Vorteile eingehen, die die türkischen Autoren als nichtdeutsche Literaten haben.

Eine bikulturelle Orientierung führt ohne Zweifel zu einer Bereicherung menschlicher Beziehungen. Die Sprache als Medium der Literatur profitiert doch am meisten von dieser Tatsache. Autoren nichtdeutscher Sprache haben durch ihre differenzierte Mentalität die Möglichkeit, experimentell die deutsche Sprache neu zu gestalten, ihr eine neue Lebenskraft zu geben, um einen neuen Anfang zu ermöglichen. Die herkömmliche Sprachverwendung, die sich an klassischen deutschen Schriftstellern orientiert, wird überwunden. Inhaltlich dagegen bringt das andere, fremde Verständnis in den Werken der Autoren eine Erweiterung des geistigen Horizontes. Deshalb müsse, wie Biondi fordert, auch den Autoren mit nichtdeutscher Muttersprache erlaubt sein, in deutscher Sprache über den Frieden zu schreiben, aber sie würden, wie Schami besonders hervorhebt anders über den Frieden

³⁵Vgl. Ebd

³⁶Wuthenow, Ralph-Rainer: Zusammenfassung der Diskussion. In: Ackermann & Weinrich, a.a.O. [Anm 16], Ebd., S. 70.

³⁷Weinrich, Harald: Ein vorläufiges Schlußwort. In: Ackermann & Weinrich, ebd., S. 97.

schreiben.³⁸ Schami präzisiert seine Gedanken sehr deutlich an dem folgenden Beispiel, das auch für die türkischen Autoren Geltung hat:

*'Es regnet' ist ein einfacher Satz. Was hat dieser Satz für einen Stellenwert in der Stimmungsskala eines Zuhörers? In diesem Land wird jeder wahrscheinlich stöhnen und seufzen: 'Schon wieder!' während in meinem Dorf in Syrien mit einem erleichterten: 'Endlich!' zu rechnen ist. Der Regen ist derselbe, aber der Ort ist verschieden. Literatur ist komplizierter als Regen, ihr Stellenwert noch abhängiger von der Warte, aus der sie beurteilt wird.*³⁹

Die deutsche Literatur ist eigentlich sehr regional. Der deutsche Leser besteht auf diese Regionalität. Diese Willkommensgeste bildet eine gute Grundlage für die türkischen Autoren und ihre Literaturbestrebungen.

Die literarische Stellung der türkischen Migrantenliteratur in Deutschland, die von vielen Kritikern wie Ranicki außerhalb der Literatur gesehen⁴⁰ oder wie Demir Özlü, als *"Literatur auf niedrigster Ebene"*⁴¹ bezeichnet wird, läßt noch viel zu wünschen übrig. Denn die Thematik alleine macht aus den Werken der türkischen Autoren kein Kunstwerk aus. Sie brauchen für die Durchsetzung ihrer Ziele die Emphatie der deutschen Autoren. Aber solch eine Emphatie kann nur entstehen, wenn in den Werken von einer bilateralen Kultur die Rede ist, die *"der Adressat in sich trägt"*⁴², nicht weil in deutscher Sprache in Deutschland geschrieben wird. Doch das dichterische Vermögen eines Autors, das sich in der Mehrdimensionalität bemerkbar macht, scheint noch bei vielen Autoren nicht zu existieren, weil für sie wegen des erlittenen Kulturschocks, der radikaler gewesen ist als bei denjenigen aus anderen europäischen Ländern,⁴³ ihre nationale Herkunft und die Zusammenarbeit mit türkischen Kollegen in Deutschland immer noch

³⁸Vgl. Wuthenow. In: Ackermann & Weinrich, a.a.O. [Anm. 16], S. 71.

³⁹Schami, Rafik: Bemerkungen über den Stellenwert unserer Literatur. In: Forum 1, 1986, S. 133.

⁴⁰Vgl. Aytay, Gürsel: Cumhuriyet Kitap Eki, 1996, S. 10.

⁴¹Zitiert nach Riemann, a.a.O. [Anm. 5], S. XX.

⁴²Chiellino, Gino: Die Fremde als Ort der Geschichte. In: Ackermann & Weinrich, a.a.O. [Anm. 16], S. 15.

⁴³Ackermann, Irmgard: Türkische Migrantenliteratur im Rahmen der deutschsprachigen Ausländerliteratur. In: Germanistentreffen Deutschland - Türkei, D A A D, Bonn 1994, S. 330.

vor der Multikulturalität Vorrang hat, um gegen die "Homogenisierung ihrer Eigenheiten zum Zweck einer leichten Assimilation"⁴⁴ zu kämpfen.

Auch die "Dringlichkeit ihres Anliegen sagt wiederum nichts über ihre literarischen Qualitäten aus."⁴⁵ Denn, wie Riemann mit Recht feststellt, garantiere das Gefühl des Unterprivilegiertseins und Schreiben nicht automatisch akzeptable literarische Produktion.⁴⁶ Die Klage erweckt bei den Lesern sicherlich Gefühle wie Mitleid und Betroffenheit, aber es sind Gefühle, die einen augenblicklichen Wert haben und schnell vergessen werden. Ziele, die darüberhinaus erstrebt werden, müssen in einer literarischen Form abgefaßt sein und die Sphäre des Privaten ausschließen.

Bei der Erstrebung der literarischen Form ergeben sich vielfach Probleme. Die meisten türkischen Autoren haben, wie Prof. Gürsel Aytac feststellt, Schwierigkeiten beim Übergang von der Realität, besser gesagt von der negativen Realität zur Fiktion und zur ästhetischen Darstellung. Der Grund dafür liegt häufig, wie wir weiter von Prof. Aytac entnehmen können, in der Einstellung der türkischen Autoren, die in ihren Werken nicht das Ästhetische sondern das Funktionelle in den Vordergrund stellen.⁴⁷ Saliha Scheinhardt sagt in dieser Hinsicht:

*"Meine Schriften dürfen nur aus funktioneller Hinsicht betrachtet werden. Meiner Meinung nach ist die dokumentarische Arbeit der Idealfall. Das was ich schreibe, muß, um die zeitgenössischen Probleme kritisch zu betrachten, subjektiv sein."*⁴⁸

Trotz vielem Pro und Kontra muß jedoch festgestellt werden, daß die Literaturversuche der in Deutschland lebenden türkischen Autoren allmählich zum Alltag der deutschen Literaturszene gehören. Es ist nun die Zeit dieser Literatur einen angemessenen Platz zuzuweisen. Der Anspruch auf einen angemessenen Platz ist jedoch mit einigen Voraussetzungen verbunden. Die wichtigste Voraussetzung ist eine klare Herausstellung der Adressatengruppe. Ungenügend sind die Bestrebungen, für die zu schreiben, die die Situation teilen, die ihre Probleme in dieser Literatur dargestellt und reflektiert finden, denen diese Literatur also Anstöße zur eigenen Reflexion und

⁴⁴Adelson, a.a.O. [Anm. 10], S. 69.

⁴⁵Riemann, a.a.O. [Anm. 5], S. XVI.

⁴⁶Vgl. Riemann, ebd., S. XVIII.

⁴⁷Vgl. Aytac, a.a.O. [Anm. 40], S. 10.

⁴⁸Zitiert nach ebd.

Standortbestimmung geben kann. Ebenso ist es nicht genügend, für die deutschen Leser zu schreiben, um ihnen die Probleme der unter ihnen lebenden Ausländer und ihre Denk- und Vorstellungswelt nahezubringen, gleichzeitig aber deutsche Eigenarten und deutsche Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen.⁴⁹ Das Ziel muß der einfache, an guter Literatur interessierte Mensch in Deutschland sein. Das aber erfordert die Beseitigung sämtlicher, künstlich errichteter Schranken von allen beteiligten Seiten.

Literaturangabe

- Ackermann, Irmgard:** Türkische Migrantenliteratur im Rahmen der deutschsprachigen Ausländerliteratur. In: Germanistentreffen Deutschland - Türkei, D A A D, Bonn 1994.
- Ackermann, Irmgard:** "Gastarbeiter" Literatur als Herausforderung. In: ISS - Info 4/83.
- Ackermann, Irmgard:** Zusammenfassung der Diskussion. In: Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur", Hg. v. Irmgard Ackermann und Harald Weinrich, München 1986.
- Adelson, Leslie A.:** Migrantenliteratur oder deutsche Literatur? Torkans "Tufan: Brief an einen islamischen Bruder". In: Spätmoderne und Postmoderne, Hg. v. Paul Michael Lützeler, Frankfurt a.M., 1991.
- Aytaç, Gürsel:** Cumhuriyet Kitap, 1996.
- Chiellino, Gino:** Die Fremde als Ort der Geschichte. In: Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur", Hg. v. Irmgard Ackermann und Harald Weinrich, München 1986.
- Dahrendorf, Malte:** Anmerkungen zum Ausländerthema in der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur. In: Dialog Ankara, Juli 1/1992.
- Frederking, Monika:** Schreiben gegen Vorurteile, EXpress Edition, Berlin 1985.
- Frisch, Max:** Öffentlichkeit als Partner, Frankfurt/M 1967.
- Fritsche, Michael:** Türken in deutscher Sprache - Bemerkungen zur Gastarbeiterliteratur. In: Izmirer Colloquien, West-Deutsche Literatur 1945-1985, Bd. I, Ege Üniversitesi, İzmir o.Z.
- Grünefeld, Hans Dieter:** Literatur und Arbeitsemigration: Probleme literaturwissenschaftlicher Gegenstands- und Begriffsbestimmung. In: Xpress Informationsdienst, 10. Ausg., 1984.

⁴⁹Vgl. Ackermann, Irmgard: "Gastarbeiter" Literatur als Herausforderung. In: ISS - Info 4/83, S. 62.

- Kula, Onur Bilge:** Die interkulturelle Funktion der Immigranteliteratur. Dargestellt am Beispiel des türkischen Autors Fakir Baykurt. In: Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Nullnummer, Ankara, April 1988.
- Pazarkaya, Yüksel:** Rosen im Frost. Einblicke in die türkische Kultur, Zürich 1982.
- Pazarkaya, Yüksel:** Literatur ist Literatur. In: Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur", Hg. v. Irmgard Ackermann und Harald Weinrich, München 1986.
- Riemann, Wolfgang:** Über das Leben in Bitterland, Wiesbaden.
- Sars, Paul:** Der "Umgang" mit der Sprache. In: Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur", Hg. v. Irmgard Ackermann und Harald Weinrich, München 1986.
- Schami, Rafik:** Bemerkungen über den Stellenwert unserer Literatur. In: Forum 1, 1986.
- Taufiq, Suleman:** Natürlich: Kritik. In: Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur", Hg. v. Irmgard Ackermann und Harald Weinrich, München 1986.
- Weinrich, Harald:** Ein vorläufiges Schlußwort. In: Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur", Hg. v. Irmgard Ackermann und Harald Weinrich, München 1986.
- Winkler-Pöhler, Beate:** Zusammenfassung der Diskussion. In: Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur", Hg. v. Irmgard Ackermann und Harald Weinrich, München 1986.
- Wuthenow, Ralph-Rainer:** Zusammenfassung der Diskussion. In: Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur", Hg. v. Irmgard Ackermann und Harald Weinrich, München 1986.

Schalten Sie nun Ihre grauen Gehirnzellen auf 'speichern' - oder: Textoptimierung und Übersetzen

Mine DAL
(Marmara Üniversitesi)

0. Problematik

In diesem Vortrag wird Übersetzung und Textoptimierung (TO) von defekten Gebrauchsanweisungen (GA) im Rahmen des Übersetzungsunterrichts (ÜU) diskutiert. Der Ansatz wurde an der Deutschlehrerabteilung der Marmara Universität im Studienjahr 96/97 in den 2.Klassen im Fach 'Übersetzerische Entscheidungen' (Çeviri Kararları) erprobt.

Wie oft haben wir schon die Erfahrung gemacht, eine GA nach abermaligem Lesen resigniert aus der Hand gelegt zu haben? Obwohl wir die beschriebenen Anweisungen akribisch ausgeführt hatten, funktionierte das Gerät doch nicht so, wie der Text es versprach. Oder wie oft haben wir mit dem Produkt GAen geliefert bekommen, die unseren Bedürfnissen überhaupt nicht entsprachen? Die Aufforderung im Titel dieses Vortrags stammt aus einer solchen GA, die für eine in Deutschland produzierte Thermoskanne der Marke 'Rotpunkt' (siehe Anhang) erstellt wurde. Einen Befehl dieser Art in einer GA zu lesen mag sowohl für deutsche als auch für türkische Verbraucher befremdend sein. Jedoch sei hier vorweggenommen, dass dies nicht die einzige 'auffällige' Textstelle ist und zahlreiche andere Beispiele aus diesem Text zitiert werden können.

Weshalb der Verbraucher mit defekten Texten dieser Art konfrontiert wird, liegt zum einen daran, dass viele Hersteller zu Kosteneinsparungen bei der Erstellung von GA tendieren. Nur wenige Firmen haben qualifizierte Mitarbeiter, die als Text-produktionsexperten, m.a.W. als Technische Redakteure angestellt sind. Der Grund dafür ist, dass GA als Bestandteil des Marketings leider ignoriert werden. Dass das Produkt-Image auch *nach* dem Verkauf der Ware eine wichtige Komponente der Marketingstrategie ist, wird nur selten berücksichtigt. Diese Entstehungsbedingungen gehen auf Kosten der Attraktivität von GAen. Was der Verbraucher letztendlich als GA in die Hände bekommt, sind Texte, die besonders im Hinblick auf die Verständlichkeit häufig optimierungsbedürftig. Wie TO im ÜU praktiziert werden kann und

weshalb TO ein ausgezeichnetes didaktisches Instrument ist, Studierenden vor allem das neue, professionelle und verantwortungsbewusste Berufsprofil eines Translators zu vermitteln, soll hier vorgestellt werden.

1. Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive

Optimierung bedeutet in erster Linie Verständlichmachung. Der Empfänger eines Textes sei der Anwender eines technischen Gerätes, der eine GA liest, um mit deren Hilfe einen sachgerechten Umgang mit dem jeweiligen Gerät vorzunehmen (vgl. Beime/ Maier 1988:9). Dieser Empfänger erwartet mit Recht, dass die GA ihn zu diesem Umgang befähigt. Er, der Anwender, erwartet vor allem Verständlichkeit. Mit Verständlichkeit seien hier die im Individuum ablaufenden Verstehensprozesse gemeint. Doch dass Verständlichkeit mit Verstehensprozessen erklärt und beschrieben wird, war nicht immer schon so. Vorläufer der Verständlichkeitsforschung sind die Leserlichkeits- und Lesbarkeitsforschung.

1.1. Leserlichkeit von Texten

Die Erforschung der Verständlichkeit von Texten beginnt mit der Leserlichkeit. Sie betrifft die typographische Textgestaltung und deren Einfluss auf die Textrezeption. Faktoren sind z.B. die Schriftgröße, Schriftart, Zeilenlänge, oder Druckqualität. Bei diesem Forschungsverfahren müssen Testpersonen Texte unter Schwellenbedingungen, wie z.B. bei schlechten Lichtverhältnissen, aus weiter Entfernung, oder bei kurzer Erscheinung lesen. Die ermittelte Lese geschwindigkeit soll Kriterien für die optimale graphische Gestaltung von Texten liefern.

1.2. Lesbarkeit von Texten

Die Lesbarkeitsforschung, deren Beginn in der Mitte der 30er Jahre liegt, befasst sich mit der sprachlich-stilistischen Eigenschaft von Texten. Mit sogenannten Lesbarkeitsformeln versucht die Lesbarkeitsforschung den Einfluss von Satzlänge, Wortlänge, Vorkommenshäufigkeit von Wörtern auf die Textverständlichkeit objektiv auszumessen. Die bekannteste Lesbarkeitsformel ist die *Reading-Ease Formel* von Flesch (1948). Diese Formel setzt die Anzahl der Silben pro Wort und die Anzahl der Wörter pro Satz in Beziehung, um Kriterien für die Lese geschwindigkeit und der Textschwierigkeit zu ermitteln. Der Nachteil dieses Ansatzes liegt darin, dass er an der Textoberfläche verhaftet bleibt. Stilistisch korrekt formulierte Sätze können z.B.

umgestellt genauso schnell gelesen werden, obwohl sie keinen logischen Zusammenhang mehr aufweisen. Andererseits können kurze Sätze schneller gelesen werden als lange, was nicht bedeuten muss, dass kurze Sätze inhaltlich auch verständlicher sind. Da die Lesbarkeitsforschung nicht den kognitiven Verstehensprozess des Lesers berücksichtigt, liefert sie keine verlässlichen Hinweise für die Optimierung eines Textes (vgl. Biere 1991:7).

1.3. Verständlichkeit von Texten unter kognitivem Aspekt

Die Lesbarkeitsforschung, wie sie oben beschrieben ist, sieht den Verstehensprozess lediglich als Input von Information, die der Leser dem Text entnimmt. Verstehen wird demnach als ein *bottom-up-Prozess* interpretiert. Der Leser nimmt Information vom Text auf, bringt sie nach oben, in sein Gedächtnis und speichert sie dort. Sein bereits gespeichertes Wissen und wie dieses Vorwissen die Informationsaufnahme und deren Verarbeitung manipulieren kann, ist hier völlig irrelevant und trägt nicht zur Verstehensleistung eines Textes bei. Dass aber Verstehen mehr ist als blosses Empfangen von Information, sondern vielmehr als Prozess zu bezeichnen ist, bildet den Grundsatz der neueren Verständlichkeitsforschung. Was der Leser beim Lesen durch den *bottom-up* Prozess aufnimmt, steht in einer Wechselwirkung mit dem bereits gespeicherten Wissen des Lesers, der Leser kann sein vorhandenes Wissen in den Verstehensprozess einbringen. Neu hinzugekommene Information verbindet sich mit dem Vorwissen und formt einen Sinnzusammenhang. Dieser Prozess wird als *top-down-Prozess* bezeichnet. Der Leser aktiviert sein Vorwissen, konstruiert mit der oben gespeicherten (*top-down*) und der von unten (*bottom-up*), vom Text aufgenommenen Information den Sinn, m.a.W. der Verstehensprozess wird aktiviert (vgl. Hörmann 1981).

Die Lesbarkeitsforschung, die als produktorientiert zu bezeichnen ist, schlägt mit dieser kognitionswissenschaftlichen Orientierung eine Richtung ein, die dem Verstehen als Prozess Platz einräumt. Zwei Konzepte der prozessorientierten Forschung, die den Leser als Anwender von Texten sehen, werden in den folgenden zwei Abschnitten vorgestellt: die empirisch-induktive Konzeption der Hamburger Psychologen Langer et al. (1981), die in zahlreichen Schreibangeleiten als Maßstab Eingang gefunden hat, und das theoretisch-deduktive Verständlichkeitskonstrukt von Groeben (1982). Groebens Ansatz ist instruktions- und lernpsychologisch gelagert.

1.3.1. Das Hamburger Verständlichkeitskonzept

Ausgehend von möglichen Eigenschaften von Texten, wie z.B. abstrakt-konkret, interessant-langweilig oder einfach-kompliziert haben die Hamburger Psychologen Langer et al. eine Qualitätsskala entworfen, nach der Testpersonen die ihnen vor-gelegten Texte zu beurteilen hatten. Die Ergebnisse dieser Auswertung wurden in Kategorien zusammengefasst. Es entstanden somit die vier Verständlichkeitsdimensionen, die zur Beurteilung des Verständlichkeitsgrads eines Textes herangezogen werden. Diese 4 Dimensionen sind:

- *Einfachheit* (bezogen auf die sprachliche Formulierung, Wortwahl und Satzbau. Die Dimension 'Einfachheit' hat in diesem Ansatz eine zentrale Stellung und wird als die wichtigste Voraussetzung für Verständlichkeit betrachtet)
- *Gliederung-Ordnung* (bezogen auf die innere Ordnung: ob Sätze beziehungslos nebeneinander stehen oder folgerichtig aufeinander bezogen sind; bezogen auf die äussere Gliederung: ob der Aufbau des Textes sichtbar gemacht ist, durch z.B. Absätze, Hervorhebungen, Zusammenfassungen)
- *Kürze-Prägnanz* (bezogen auf das Verhältnis der Länge des Textes zum Informationsziel, ob der Text z.B. unnötige Einzelheiten, umständliche Ausdrucksweisen oder leere Phrasen hat)
- *Anregende Zusätze* (bezogen auf anregende Textelemente, mit denen beim Leser Lust am Lesen hervorgerufen werden soll, z.B. rhetorische Fragen, witzige Formulierungen) (Langer/Schulz von Thun/Tausch 1981:15ff).

1.3.2. Groebens Verständlichkeitskonzept

Groeben geht in seinem Ansatz von sprachpsychologischen und lerntheoretischen Modellen zur Textrezeption aus. Die vier relevanten Dimensionen in Groebens Konzept sind folgende (1982):

- *-Stilistische Einfachheit* (kurze Satzteile, aktive Verben, aktiv-positive Formulierungen, persönliche Wortformulierungen wirken verständlichkeitsfördernd)
- *-Semantische Redundanz* (keine wörtliche Wiederholung wichtiger Textelemente, Weitschweifigkeit sind zu vermeiden)
- *-Kognitive Gliederung* (Gebrauch von Vorstrukturierung (advance organizers), Hervorhebungen wichtiger Konzepte, sequentielles Arrangieren der Textinhalte, Zusammenfassungen, Beispielgebung und Unterschiede oder Ähnlichkeiten von Konzepten sichern das Verstehen)
- *Konzeptueller Konflikt* (Neuheit und Überraschung von Konzepteigenschaften, Einfügen von inkongruenten Konzepten, alternative Problemlösungen und Fragen wirken sich positiv auf die Textrezeption aus).

1.3.3. Vergleich und Kritik der Konzepte

Während im Hamburger Ansatz die 'Einfachheit' als die wichtigste Dimension für Verständlichkeit gilt, ist es bei Groeben die 'kognitive Gliederung'. Groeben stellt fest, dass wir am besten lernen können, wenn die Information in einem sinnvollen Zusammenhang steht und wir diese neue Information mit unserem vorhandenen Wissen in Verbindung bringen können. Wenn für die Verarbeitung von neuem Wissen auf vorhandenes Wissen nicht aufgebaut werden kann, so muss ein Vorwissen erst geschaffen werden. Hier spricht Groeben von *Advance organizers* bzw. *Vorstrukturierung*, einem der wichtigsten Strukturierungsmittel, durch welches dem Leser bei der Textrezeption eine kognitiv aktive Rolle beigemessen wird. Diese Vorstrukturierungsmittel sollen beim Lernenden das nötige Wissen aktivieren, aber auch neues Wissen konstruieren, damit die zu vermittelnde Information aufgenommen und optimal verarbeitet werden kann. Ein weiterer wichtiger Unterschied der Konzepte liegt darin, dass nach Groeben das Optimum für Verständlichkeit im mittleren Bereich angesiedelt ist, wohingegen Langer et al. für einen maximalen Verständlichkeitsgrad plädieren. Bei beiden Ansätzen bleiben jedoch die Aspekte Textfunktion, Textsorte und Adressatenspezifität unberücksichtigt. Ob TO nur im Hinblick auf die o.g. Faktoren eine adressatengerechte, differenzierte Textgestaltung auch tatsächlich gewährleisten kann, muss kritisch betrachtet werden. Groeben/Christmann (1989:191) deuten darauf hin, *'...dass durch eine Verbindung von instruktions- und kognitionspsychologischen Modellierungen des Textverstehens Merkmalpräzisierungen und Problemdifferenzierungen möglich sind, ...'*

2. Textoptimierung als transdisziplinäre Orientierung

Das Übersetzen oder die *Tätigkeit Textdesign als professionelle Herstellung von Texten*, um mit Holz-Mänttari (1993:303) zu sprechen, erfordert mehr als 'nur' Sprach- oder Kulturkompetenz. Der professionelle Textdesigner, der den Auftrag bekommt, eine GA zu übersetzen, die für sein Ermessen defekt und optimierungsbedürftig ist, muss in erster Linie als Technischer Redakteur (TR) in der Zielkultur fungieren. Der Kompetenzbereich eines TR sieht nach Herzke et al. wie folgt aus: ein TR muss Normen, Vorschriften, Verordnungen, Gesetze, Arbeitsrechte, Datenschutzgesetze kennen; ihm müssen Illustrations- und Visualisierungstechniken geläufig sein; er muss Ansätze aus der Verständlichkeitsforschung, Didaktik und Psychologie kennen, weil er Lernvorgänge initiieren muss; er muss Arbeitsmittel für die Produktion

von Text, Grafik und Layout kennen; ihm müssen Textverarbeitungs- und Desktop-Publishing-Systeme vertraut sein; er muss den Einsatz von alternativen medialen Möglichkeiten (z.B. Tonband, Dia, Film) planen können (vgl. Herzke et al. 1989: 515ff.). Übertragen auf den Kompetenzbereich des Translators sehen wir hier ein äußerst breitgefächertes Aufgabenfeld. Doch darf diese Disziplinerweiterung nicht als ein Idealbild gesehen werden. Dass vom Translator mehr verlangt wird als lediglich eine druckreife Übersetzung zu liefern (zu dem Unterschied von 'druckreif' und 'druckfertig' vgl. Schopp 1993:256), gehört zum Alltag des verantwortungsbewussten, professionellen Translators.

2.1. Textoptimierung als didaktisches Instrument

Im Paradigma der traditionellen Übersetzungswissenschaft, in der von sprachlichen Transferprozessen gesprochen wird, bei denen der Ausgangstext (AT) eine zentrale Rolle einnimmt und für Treue zum Ausgangstext plädiert wird, gehören Komponenten wie z.B. Optimierung der Illustration, des Layouts oder der Einsatz von multimedialen Textgestaltungsmitteln nicht in den Bereich des Übersetzens. Viel zu oft wird im ÜÜ heute immernoch *'Treue zum AT'* als *'oberstes Gebot'* angesehen. Die retrospektive Sichtweise im Transferprozess wird unkritisch im ÜÜ umgesetzt. Weist der AT Defekte auf, so bleiben sie in der Zielsprache erhalten, weist er z.B. Defekte in der Illustration oder im Layout auf, so ist dies keine Diskussion, da man diese Aspekte nicht als Textbestandteile sieht, die es auch zu übersetzen gilt. Dass z.B. Illustration kulturspezifisch ist und im AT eventuell nicht optimal eingesetzt wurde, dass die Textgliederung dem Verständlichkeitskonzept widerspricht und demzufolge der Zieltext (ZT) neu gegliedert, optimiert werden muss, dass verständlichkeitsfördernde Elemente neu gestaltet oder hinzugefügt werden müssen, werden im traditionellen ÜÜ nicht thematisiert, weil sie als Problem nicht existieren.

Translationswissenschaftliche Didaktik sollte sich aber hauptsächlich um die Bewusstmachung des translatorischen Handelns bemühen, d.h. dem Studierenden müssen Kriterien vermittelt werden, unter welchen Bedingungen er sich wie entscheiden sollte und wie er handeln sollte, um dem Zweck, dem Skopos des Zieltextes gerecht zu werden. In der Skopostheorie von Vermeer (1990), die in den Rahmen der Handlungstheorie eingebettet ist, wird Translation als Sondersorte von Handlung gesehen. Wir handeln nicht ohne Zweck. Da unser Handeln stets verbunden ist mit einem Ziel, mit einer Absicht, ist auch das

translatorische Handeln nicht unabhängig von einer Handlungsabsicht, von einem Zweck zu betrachten. Wir handeln nicht, ohne zu wissen wofür, weshalb wir handeln oder handeln sollen. Diese Überlegungen führen uns zu der Auftragspezifikation, die das translatorische Handeln überhaupt ermöglicht. Erst die Absprache mit dem Auftraggeber, die detaillierte Formulierung des Auftrags, schaffen dem Translator einen Handlungs- und Entscheidungsrahmen. Im Zusammenhang mit der TO, die im Hinblick auf den Zieldextempfänger und dessen Vorwissen, dessen Erwartungen an den ZT durchgeführt wird, bedeutet dies, dass der Auftrag auch den Grad der Optimierung bestimmt. Im ÜU müssen die besagten nötigen Daten, die einen Handlungsrahmen herstellen, simuliert werden, falls nicht vom Studierenden ein authentischer Auftrag in die Übungen eingebracht wird. Je mehr Daten, Informationen wir über den Verwender des Zieldextes verfügen, desto gezielter und bewusster wird unsere Entscheidung ausfallen im Zusammenhang der Textgestaltung in der Zielsprache. Erst die Auftragspezifikation ermöglicht z.B. die Entscheidung, ob Redundanzen in den Text einzufügen oder redundante Textstellen zu eliminieren sind.

Im skoposorientierten Ansatz der Translationswissenschaft, der m.E. für die Didaktisierung von TO eine ideale Basis bildet, ist in bezug auf die Informationsvermittlung von einem optimalen Transfer die Rede, auf Möglichkeiten der Didaktisierung, auf methodische Problematik wird jedoch im Rahmen der Theorie nicht eingegangen - was verständlich ist, denn die Umsetzung der Theorie ist den Didaktikern überlassen.

Die optimale Vermittlung der intendierten Information ist oberstes Gebot einer Translation - nicht 'Treue' zum Ausgangstext, [...]. Was als 'optimal' angesehen wird, wird wieder aus der Sicht des Translators bestimmt.[...] Nicht der Ausgangstext ist oberste Richtschnur für eine Translation, sondern die Kommunikationsintention und deren optimale Realisierung unter den Gegebenheiten der Zielkultur (Vermeer 1990:68).

Die Translationsdidaktik bedarf jedoch neuer Paradigmen, die die Position des Ausgangstextes noch weiter relativieren, die Grenzen der Translation noch mehr erweitern, um damit dem Translator mehr Spielraum für kreative Entscheidungen einräumen zu können, als mit dem skoposorientierten Ansatz es schon getan ist. Zu den Grenzen von Translation und translatorischem Handeln lesen wir bei Vermeer:

Wird ein Ausgangstext vom Translator verworfen, weil er für das intendierte Ziel nicht verwendbar ist, und stellt der Translator dann einen eigenen Zieltext her, so sei nicht mehr von 'Translat' und 'Translation' gesprochen (wohl aber noch von 'translatorischem Handeln'). Wir lassen offen, wo genau die Grenze zwischen Translation und Nicht-mehr-Translation liegen könnte (Vermeer 1990:80).

Aber gerade die TO erfordert oft die völlige Verwerfung eines Ausgangstextes. Dennoch hat der Translator auch in solch einer Handlungssituation die Aufgabe, dem Profil und den Erwartungen des Zieldestextrezipienten, dem Verwendungszweck des Zieltextes gerecht zu werden. Die translatorischen Entscheidungsmechanismen sind auch bei Verwerfung des AT und Produktion eines optimalen ZT grundsätzlich die gleichen wie bei einem 'normalen' Translationsprozess. Der Translator stellt nicht 'seinen eigenen Zieltext her' (vgl. Vermeer 1990:80), sondern er produziert einen Text für den Leser in der Zielkultur, einen Text, der den mentalen Verstehensprozessen des ZT-Empfängers gerecht zu werden versucht, einen Designtext (vgl. Holz-Mänttari, 1993), der skoposgerecht ist. Tourys Ansatz ist in diesem Zusammenhang als weitaus relativistischer zu bezeichnen:

Obviously, there may be many reasons for regarding a text as a translation. The text may be explicitly presented as one, [...]. Knowledge of the existence of a text in another language and culture, which a target-language text is taken to have replaced, may also serve as a trigger for adopting the assumption that that text is a translation (Toury 1995:70. Hervorhebung des Verf.).

Toury sieht also, im Gegensatz zu Vermeer, allein die Präsentation eines Textes als Übersetzung, oder das Wissen um einen Ausgangstext in einer anderen Sprache als Grund, einen Text als Translat einzuordnen. Von dieser radikal prospektiven Einstellung auszugehen, fordert vom Didaktiker den Einsatz kreativer, flexibler und innovativer - um mit den aktuellen Schlagwörtern zu sprechen - Unterrichtsgestaltungsmitteln, aber andererseits auch klare, skoposorientierte Richtlinien, die den Studierenden zu mehr Selbstbewusstsein verhelfen (zu Selbstbewusstsein und Selbstbewusstheit siehe: Hönig 1995:91).

Der Einsatz von defekten AT im skoposorientierten ÜU zwingt den Studierenden zu einer den AT dekonstruierenden, relativierenden Sichtweise¹. Der Studierende lernt im ÜU, Zusammenhänge zu

¹ Nun könnte die Kritik erhoben werden, Dekonstruktion habe nichts mit Erziehung zu tun, doch Arrojo meint in diesem Rahmen, dass Dekonstruktion nichts anderes sei als

Entstehungsbedingungen des AT in der Ausgangskultur kritisch zu hinterfragen. Er lernt auf Erkenntnisse anderer Wissenschaftsbereiche, im Falle von GA: auf die Erkenntnisse der Verständlichkeitsforschung, zurückzugreifen, losgelöst vom dekonstruierten AT, einen optimal funktionierenden Text in der Zielkultur zu produzieren. Ein realistischer Schritt in Richtung solch eines neuen Paradigmas ist die transdisziplinäre Orientierung. Der Translator, bzw. der Textdesigner, sollte auf *'in anderen Wissenschafts-rahmen erarbeitete Ergebnisse'* zurückgreifen und auf *'den eigenen Forschungsaspekt'* umdenken' (Holz-Mänttari 1993:318).

TO von defekten Texten in den ÜU einzubauen, hat sich im Unterricht an der Marmara Universität als ein bewährtes Mittel zur kritischen Hinterfragung von festgefahrenen Denkstrukturen im Hinblick auf den Ausgangstext herausgestellt. Es ist nicht damit getan, Studierenden nur den Skopos, den Verwendungszweck des Zieltextes in der Zielkultur als Entscheidungskriterium zu vermitteln. Einen Text verständlicher und optimal für den zielkulturellen Leser zu übersetzen bedeutet, wie schon gesagt wurde, den Ausgangstext neu formulieren und das wiederum bedeutet, bzw. kann bedeuten: völlige Loslösung von der Textvorlage. Mit den oben angesprochenen, traditionellen, retrospektiven Denkstrukturen ist die Praktizierung des den AT relativierenden Ansatzes erst dann didaktisierbar, wenn die nötigen Kriterien für die Gestaltung des neuen, optimalen *'Designtext'* (Holz-Mänttari 1993:303) im Unterricht thematisiert worden sind. Für den Schritt in Richtung Kreativität braucht der Studierende Leitlinien, die ihm nur die vorhandenen Möglichkeiten aufzeigen, nicht aber die Entscheidung zur richtigen Auswahl abnehmen. Textgestaltungs-kriterien und Verständlichkeitskriterien, die für den Technischen Redakteur angesprochen wurden, müssen ihren Platz im ÜU einnehmen, denn das *'druckfertige Translat stellt an die Fertigkeit des Übersetzers weit höhere Anforderungen. ...Es ist die Synthese von sprachlich ausgereifter Textgestaltung und deren adäquater visueller Gestalt'* (Schopp 1993:256). Die Anforderungen an einen TR auf einen Übersetzer zu übertragen mag

Pädagogik (vgl. Arrojo 1995:9). '...the translation teacher should attempt to turn his or her educational practice into a permanently critical reflection about the status of any original text, how its meaning gets to be produced and privileged within a certain cultural community and how a translator irrevocably intervenes in such a state of affairs.[...] Such a critical apparatus can only be developed within a class that is willing to analyze and discuss its own methods of producing 'truths' and exercising power ...' (Arrojo 1995:10ff).

Textsortenregularitäten; und eben dieser Umstand macht Textsorten zu einem für jeden Übersetzer belangvollen Phänomen. (Hervorhebung der Verf.)

Textsortenspezifisch weist die GA für Rotpunkt Isolierkannen inhaltlich gesehen durchaus die nötigen Eigenschaften auf, die von einer GA zu erwarten sind. So sind dies die Information zur Reinigung, Bedienung, Pflege, Behebung von Störungen, Informationen zu Garantiebedingungen und Serviceadressen, dennoch fällt der Text durch eine starke Abweichung von der für GA üblichen Textsortenkonvention auf. Diese Abweichungen und die Optimierungsmöglichkeiten werden im folgenden Abschnitt behandelt.

3.1. Textsortenkonventionell orientierte Textoptimierung

Göpferich (1995:184) stellt einen zusammenfassenden Überblick zu translatologischen Entscheidungen in bezug auf Konventionen vor. Es handelt sich hierbei um eine dreigliedrige Entscheidungsskala (Abb. 1), die in einem Flussdiagramm dargestellt ist. Sie räumt zwar ein, dass Beseitigung von Defekten im Hinblick auf die kommunikative Funktion des ZT und seine Adressaten gesehen werden müssen und dass Inhalte in bezug auf aussersprachliche, soziokulturell determinierte² Gegebenheiten berücksichtigt werden sollen, führt aber diesen Gedanken nicht weiter aus.

² Arrojo spricht in diesem Rahmen vom 'regime of truth':... What he or she should learn is the 'regime of truth', the 'general politics' of truth that determines the mechanisms which control the production, the circulation and the evaluation of 'originals' and their translations. What such a translator-to-be should learn in the first place is how to be aware of political struggles, the relations of power which not only attribute meaning to texts ...but which also decide upon their value and their role in the hierarchy of things within the socio-historical circumstances in which he or she lives and works (Arrojo 1995:8).

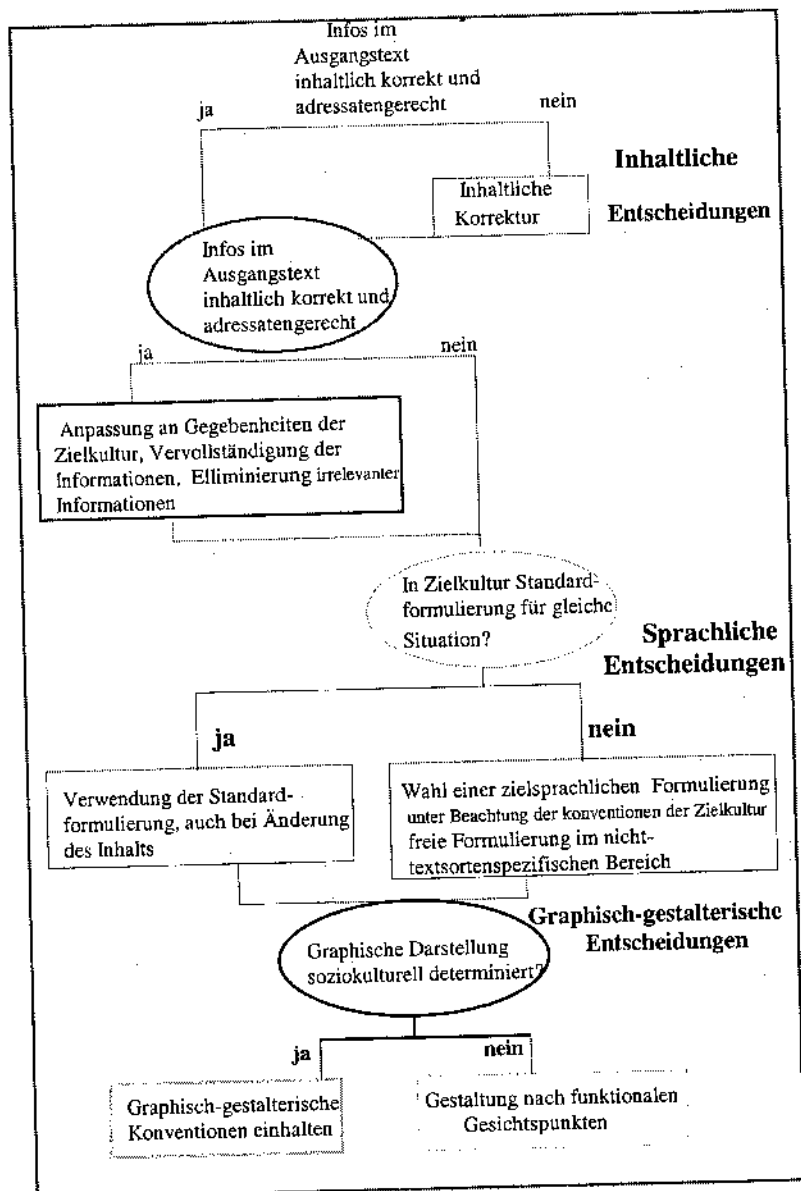


Abb. 1: Translatorische Entscheidungen in bezug auf Konventionen (Göpferich 1995:184)

Die textsortenkonventionelle Optimierung, wie sie von Göpferich vorgeschlagen wird, möchte ich um verständlichkeitsperspektivische Aspekte, die sich auf inhaltlich stilistische Optimierung und auf Präsentationsstrukturen beziehen, erweitern. Im ÜÜ müssen allerdings TO-Strategien bei Verwendung von unterschiedlichen Textsorten differenziert angewendet werden, denn nicht alle Aspekte sind für alle Textsorten in gleichem Maße relevant. Optimierungskriterien müssen für die jeweilige Textsorte, Textfunktion und für den intendierten Adressaten neu abgegrenzt und differenziert werden. Es müssen vor allem kulturspezifische Unterschiede, z.B. in den Bereichen der Normung, der gesetzlichen Vorschriften, der Verordnungen, der textsortenspezifischen Gestaltungsmerkmale in den Unterricht mit einfließen, d.h. dass das Konzept der Verständlichkeitsoptimierung unter textfunktionalen und textsortenspezifischen Aspekten erweitert werden muss.

3.2. Verständlichkeitsperspektivisch orientierte Optimierung

Optimierungsstrategien, wie z.B. in Abb.1, werden in der translationsdidaktischen Diskussion zwar thematisiert, aber konkrete inhaltliche Vorschläge zu Optimierungsmöglichkeiten und vor allem woran sich der Translator orientieren kann, bleiben dennoch offen. So ist es auch mit dem o.g. Beispiel in Abb.1. 'Inhaltliche Korrektur' wird als Problemlösung vorgeschlagen, aber was heisst 'inhaltliche Korrektur' oder unter welchen Bedingungen ist ein Text 'adressatengerecht'? Zu sprachlichen Entscheidungen schlägt Göpferich 'freie Formulierung im nichttextsortenspezifischen Bereich' vor, doch wo liegen die Kriterien für 'freie Formulierung' und warum nur im 'nichttextsortenspezifischen Bereich'? Warum darf der Translator eine 'Standardformulierung' auch dann verwenden, wenn sich der Inhalt verändert? Diese und weitere Fragen bleiben zwangsläufig offen, wenn dem Translator in der Ausbildung neben sprachlichen Entscheidungskriterien optimale Präsentationstechniken nicht vermittelt werden, deren Ursprung in der Verständlichkeitsforschung liegt. Es wird immer wieder Formulierungskompetenz als didaktisches Ziel im ÜÜ postuliert, von einem sprachlich abgegrenzten Ziel ist hier die Vorstellung. Formulierungskompetenz bedeutet für mich aber auch die optimale Präsentation eines Textes sowohl auf der graphisch-gestalterischen als auch auf der sprachlich-inhaltlichen Ebene. Wie man letztendlich einen Text formuliert, ob graphisch oder sprachlich, ist irrelevant, solange der Translator für die Belange des intendierten Adressaten den Text optimal

gestaltet. Ein Text ist auch dann korrekt übersetzt, wenn er sowohl äusserlich als auch inhaltlich vom AT in starkem Maße abweicht, aber dennoch von der Zielkultur als funktionstüchtiger Text angenommen wird. Wie sieht nun solch ein Analyse- und Optimierungsvorschlag aus?

3.2.1. Inhaltliche Optimierung

Die Optimierung der GA (siehe Anhang), von der eingangs die Rede war, wurde im ÜU zuerst anhand des AT, anschliessend anhand des vorhandenen ZT durchgeführt. Dass der Translator im Beruf auch mit der Korrektur von fertigen Übersetzungen beauftragt wird, ist ein nicht seltenes Phänomen und sollte als Erweiterung des Aufgabenbereichs gesehen werden. Bei dem im ÜU praktizierten Optimierungsverfahren wurde der textsortenspezifisch orientierte Ansatz mit dem verständlichkeitsperspektivischen Ansatz gekoppelt.

Im Flussdiagramm auf Abb.1 steht die Frage nach der inhaltlich korrekten und adressatengerechten Information des AT an erster Stelle, gefolgt von der Frage nach der soziokulturellen Determiniertheit, Unvollständigkeit oder Irrelevanz von AT. Hierzu ist einzuwenden, dass

- Relevanz und Volumen von GA kulturspezifisch und produktspezifisch³ sind. So steht der Translator im Falle eines türkischen Verbrauchers eher einer lesepassiven Haltung gegenüber. Bei dieser Adressatengruppe muss der Translator sich entscheiden, welche verbalen Textelemente durch nonverbale ersetzt werden können, um die kognitive Belastung zu reduzieren.

- Wenn Fachterminologie verwendet werden soll, eignet sich ein Glossar im Anhang der GA, damit der Leser mühelos unbekannte Termini nachschlagen kann. Informationen müssen eventuell lokalisiert, d.h. den kulturspezifischen Gegebenheiten angeglichen, oder dem Kenntnisstand des Anwenders angepasst werden.

- 'Semantische Redundanz' bzw. Informationsdichte in Groebens Modell (1982) besagt, dass Weitschweifigkeiten, wörtliche Wiederholung von wichtigen Textelementen zu vermeiden sind. Informationsgegenstand und Textvolumen müssen in einer richtigen Relation zueinander stehen.

- 'Kognitive Gliederung' (Groeben 1982) nimmt in Göpferichs textsortenspezifischem Modell keinen Platz ein. Dabei ist gerade die kognitive Gliederung ein wichtiger, verständlichkeitsfördernder Aspekt. Dem Anwender muss bei jeder Handlung klar sein, wozu sie dient, d.h. dass handlungsorientierte Sequenzen (bei Groeben: *sequentielles Arrangieren*) chronologisch aufeinander folgen müssen. Dabei ist zu beachten, dass:

³ Zum produktspezifischen Textvolumen hat Petersen (1984) festgestellt, dass z.B. 'die GA für eine Hifi-Anlage bis zu 90%, die von einem Waffeleisen jedoch nur bis zu 8% gelesen wurden' (zitiert nach Beimel/Maier 1988).

- Deskriptionen und Instruktionen deutlich unterschieden werden.
- Wichtige Textstellen sollten durch Vorstrukturierung (*advance organizers*) eingeführt werden. Neu aufzunehmende Information lässt sich dadurch leichter in kognitive Strukturen einarbeiten, dadurch wird die Lern- und Behaltenswirksamkeit des Textes gesteigert (vgl. Groeben/Christmann 1989:181).
- Zusammenfassungen am Ende einer Information haben die Wirkung, dem Vergessen entgegenzuwirken.
- Überschriften und Randbemerkungen haben die Funktion, das Erkennen der Zusammengehörigkeit von Fakten zu erleichtern und diese mit vorhandenem Wissen in Zusammenhang zu bringen.

3.2.2. Sprachliche Optimierung

Im Flussdiagramm auf Abb.1 wird nach einer vorhandenen zielkulturellen Standardformulierung gefragt, ist diese vorhanden, soll sie verwendet werden. Fehlt sie, so soll unter Beachtung der Konventionen der Zielkultur eine Formulierung gewählt werden. Der Schritt scheint einleuchtend und ist methodisch richtig, doch welches sind die Kriterien für die richtige Auswahl? Die Antwort liegt wieder im Verständlichkeitsansatz. Demnach sollten:

- Formulierungen stilistisch einfach gestaltet sein. Lange Satzkonstruktionen sind zu vermeiden. Groeben (1982) schlägt aktive Verben, aktiv-positive Formulierungen vor. Geläufige, anschauliche Wörter mit hohem Bekanntheitsgrad wirken behaltens-wirksam.

- Je mehr Informationen in einem Satz 'verpackt' sind, desto schwieriger ist er zu verstehen. Also: kleinere Sprachportionen, die leicht verdaulich sind. Lange Sätze finden im Kurzzeitgedächtnis keinen Platz.

Göpferich schlägt für den nichttextsortenspezifischen Bereich freie Formulierung vor. Ich möchte eine Erweiterung vorschlagen, die den Aspekt des 'konzeptuellen Konflikts' (Groeben 1982) einschließt:

- So muss bei freier Formulierung der Translator vorsichtig sein, anregende Zusätze, wie witzige Formulierungen, überraschende Fragen z.B., können sich nur dann positiv auswirken, wenn der Text gut gegliedert ist. Bei ungegliederten Texten wirken sie eher verwirrend auf den Anwender.
- Konflikterzeugende Fragen können zu mehr Interesse führen. Diese Art von Fragen haben keine gliedernde, sondern Neugier evozierende Funktion (vgl. Groeben/ Christmann 1989:186).

3.2.3. Graphisch-gestalterische Optimierung

Hier handelt es sich um das 'didaktische Design' (Riedel et al. 1995) des Bildmaterials. Laut Göpferich soll graphische Darstellung nach funktionalen Gesichtspunkten gestaltet werden. Diesen Vorschlag erweitere ich durch optimale Präsentationsstrukturen, optimal wieder im Sinne von verständlichkeitsfördernd.

3.2.3.1. Optimierung der Bildverständlichkeit

Das Bildverstehen ist ein kontinuierlicher Prozess. Es werden drei Stufen der Bildver-arbeitung unterschieden (Riedel et al. 1995:8.5.1.):

- 1.Globale Auswertung: in dieser Stufe findet die erste Orientierung der Zusammenhänge statt, ein ganzheitlicher Eindruck wird vermittelt.
- 2. Detailauswertung: der Betrachter 'durch-mustert' das Bild, indem er nacheinander die Ausschnitte fixiert.
- 3.elaborierte Auswertung: es entstehen Schlussfolgerungen und Assoziation, die durch das Bild ausgelöst werden. Auf dieser Ebene findet das Bildverstehen statt, deshalb:

- Die wichtigsten Bestandteile müssen deutlich voneinander zu unterscheiden und erkennbar sein. Der Translator muss beachten, dass Mehrdeutigkeiten der visuellen Wahrnehmung vermieden werden, denn sie führen zu Irritationen. Redundante Bilder stören die Aufnahme von Information, wohingegen komplementäre Bilder die Informationsaufnahme fördern (vgl. Meutsch 1992:32)

- Faustregel: je weniger, desto besser. Details, die der Funktion nicht dienen und die Aufmerksamkeit zerstreuen, sollten am besten weggelassen werden. In einer Abbildung nicht mehr als 3-5 Hervorhebungen, sonst geht der Effekt verloren (vgl. Riedel et al.1995:8.5.2.).

- Stilisierte Abbildungen und Zeichnungen sind einprägsamer als realistisches Bildmaterial wie z.B. Fotos (vgl.Beimel/Maier 1988:37).

- Die Bildfolge muss mit dem Nacheinander der Handgriffe und Bedienungen übereinstimmen (vgl. Krautmann1981:175ff).

3.2.3.2. Optimierung von Typographie und Layout

Es handelt sich hier um die Gestaltung einer Seite. Das Layout eines Textes ist nach Riedel et al. (1995:8.6.) von folgenden Gesichtspunkten abhängig: Corporate Identity (*die Unternehmensidentität, die Firmenkultur bzw. -philosophie wird durch jede Art von Dokumentation, Korrespondenz, Werbung, Verpackung, Firmengebäude etc. zum Ausdruck gebracht*), Leserlichkeit, Nutzungskontext und ästhetische Anmutung. Wichtig sind Typographie und Layout, weil der erste Blick auf eine Seite die Lesemotivation steuern kann. Optimal ist eine Seite genutzt, wenn

- nur 2/3 für Bild und Text beansprucht werden.
- Werden Text und Bild auf einer Seite verwendet, so gilt bei vertikaler Anordnung: Bild oben,Text darunter; bei horizontaler Anordnung: Bild links, Text rechts.
- Die inhaltliche Organisation muss mit typographischen Mitteln, mit sog. Orientierungsmarken visualisiert werden. Dazu gehören:
 - Überschriften, Kopf- und Fusszeilen, Informationen am Rand des Textes, sog. Marginalien, Spitzmarken, Grosspunkte, Querstriche, Einzug bei Absatzbeginn, Einrücken von Abschnitten. Diese Liste ist bei weitem nicht

vollständig. Dem kreativen Textproduzenten stehen noch etliche Möglichkeiten zur Erstellung eines optimalen Layouts zur Verfügung.

Die Leserlichkeit eines Textes kann durch die Möglichkeiten der Textverarbeitungssysteme relativ einfach optimiert werden. Schriften, Wortzwischenraum und Zeilenabstand, Auszeichnung von Wörtern und Sätzen sind die wichtigsten Aspekte.

- Welche Schrift gut lesbar ist, kann durch den Abdecktest überprüft werden. Hierbei wird die untere Hälfte der Zeile abgedeckt, wenn der Text weiterhin lesbar ist, so ist die Schrift optimal. Die ideale Lesegrösse liegt zwischen 9 Punkten bis 12 Punkten. Schriftstärken sind mager, normal, **halbfett** und **fett**, wobei die normale Schriftstärke am leserlichsten ist. Bei **Kursivdruck** nimmt die Lesegeschwindigkeit ab, je länger der Text ist. Auch sollte die Schriftbreite bei normal liegen. Breite Schriften sind zwar leichter zu erkennen als enge Schriften, aber die Lesegeschwindigkeit nimmt ab. Zusätzlich ist darauf zu achten, dass nicht jede Schrift zu jedem Inhalt passt.
- Bei idealem Wortzwischenraum sollten sich die Wörter deutlich voneinander abheben. Für die Zeilenlänge gilt: je kürzer die Zeile, desto enger kann der Zeilenabstand sein. Ein Text mit langen Zeilen und engem Zeilenabstand ist nur mühsam zu lesen.
- Um zentrale Begriffe oder Aussagen hervorzuheben, können Wörter und Sätze durch **Fettdruck**, Sperrung, Farbe, Unterstreichung oder **Kursivdruck** markiert werden. Dabei sollte beachtet werden, dass nicht mehrere Mittel parallel eingesetzt oder zu häufig gebraucht werden, da dies eine ablenkende Wirkung hat.

Doch schalten wir nun endlich unsere 'grauen Gehirnzellen auf speichern' und gehen über zu unserer GA für die Isolierkanne (siehe Anhang).

3.3. Optimierung bzw. Neuerstellung der Gebrauchsanweisung

Bei dieser GA handelt es sich um ein 48 Seiten langes, in 8 Sprachen abgefasstes rosarotes Hefchen mit den Maßen 10.5x14.5 cm. Eindeutig ist der Auftraggeber 'Rotpunkt' daran interessiert gewesen, den AT in allen 8 Sprachen gleich formuliert und gestaltet zu präsentieren. Dass der AT nicht in allen Sprachen und Kulturen gleich funktionieren kann, ist offensichtlich nicht in Erwägung gezogen worden. Bevor auf die Translation der GA übergegangen werden konnte, wurde der defekte AT nach Spezifizierung des Übersetzungsauftrags analysiert:

1. Informationsermittlung

- technische Daten (hier: keine Angaben)
- Sicherheitsinformationen (nicht mikrowellengeeignet etc.)
- Zielgruppenanalyse (überwiegend Hausfrauen, die mit grosser Wahrscheinlichkeit schon mit Isolierkannen Erfahrung haben)
- Instruktionsinformationen (trinken sie niemals aus der Kanne etc.)

- Dekriptionsinformationen (doppelwandiges Glas, Vakuum etc.)
- Gefahrenanalyse (Glas kann zerspringen etc.)

2. Ordnen der ermittelten Information

- in diesem Arbeitsschritt werden zusammengehörige Informationen gebündelt (z.B. Informationen zur Pflege, Reinigung, Deskriptionen, Service, etc.). Diese Informations-ordnung ist besonders wichtig, da die GA keine kognitive Gliederung aufweist.

3. Lernlogische Reihenfolge erstellen

- nach der Bündelung (siehe 2.) der Information wurde der Text nach lernpsychologischen Gesichtspunkten neu geordnet. 'Was muss wann mitgeteilt werden' war die Leitfrage. Handlungsorientierte Sequenzen wurden chronologisch gegliedert.
- Direktiva, wie z.B. 'Kindern ist dieser Artikel nicht unbeaufsichtigt zu überlassen' auf der 1. Seite der GA, die ans Ende einer GA gehören, oder Deskriptionen, wie z.B. 'Schlieren im Glas haben keinen Einfluss auf die Gebrauchsfähigkeit' am Ende des Textes wurden sequentiell neu arrangiert. Hier dienten Konventionen der Textsorte GA als Orientierung.

4. Verständliche Informationsgestaltung

- Bei diesem Arbeitsschritt wurden kulturspezifische Inhalte lokalisiert oder eliminiert, z.B. 'Verwenden Sie kein Metall-Tee-Ei' oder 'Zahnreinigungstablette' wurden eliminiert.
- Der kulturspezifische 'humorvolle Stil', der durchweg bei allen Studierenden als Affront aufgefasst wurde (z.B. 'Sollten Sie den Drang verspüren, die Kanne auseinanderzunehmen, lassen Sie es bitte!' oder 'Ihren Kühlschrank legen Sie ja auch nicht zum Säubern in die volle Badewanne' oder aber die Hinweise wie 'letztlich geht es um ihr Geld', 'sie haben für die Kanne hart gearbeitet'), wirkt vor allem deshalb abstoßend, weil zum einen der Text in sich schlecht gegliedert ist. Deshalb haben diese eigentlich als motivationale Stimulanz gedachten witzigen Formulierungen eher eine verwirrende Wirkung. Zum anderen ist Humor eine äußerst kultursensitive Angelegenheit, deren Translation vor allem eine ausgeprägte Kulturkompetenz erfordert. Einen interessanten Aspekt bieten dazu die Ausführungen von Schröder, die sich u.a. auf kulturemotive Lakunen (*Lakune: was in einer Kultur vorkommt und in der anderen nicht*) und Lakunen des Humors beziehen (vgl. Schröder 1994:190). Verkaufspsychologisch, ist die Beibehaltung dieses 'humorvollen' Stils in der türkischen Version riskant.
- Semantisch gesehen ist die GA an etlichen Stellen redundant. Weitschweifige Erklärungen (z.B. die Information zum Kalthalten) verhindern den Lesefluss. Diese Textstellen wurden gekürzt.
- Stilistisch wirkt die GA auf den ersten Blick einfach, was an der persönlichen Formulierung liegt. Aber auch hier ist der Text an vielen

Stellen optimierungsbedürftig. So z.B. der Satz auf S.4 'Wenn Sie die Kanne auf eine heisse Herdplatte stellen, geht der Boden kaputt und der Kaffee wird trotzdem nicht wieder heiss, ...' Dieser Satz wurde wie folgt optimiert: Kanne nicht auf heisse Flächen, wie z.B. Herdflamme, stellen.

5. *Typographie und Layout*

- Das Bildmaterial ist relativ brauchbar, doch die Anordnung ist verstehensperspektivisch nicht ideal. So müssen die Bilder nach oben, die dazu gehörigen Texte darunter.
- Die inhaltliche Organisation ist zwar durch Fettdruck visualisiert, optimal wären aber Überschriften und Grosspunkte gewesen. Der Fettdruck im Text wirkt irritierend, da Wörter oder Satzteile hervorgehoben werden, die für das Verständnis keine Leitfunktion haben oder keine zentralen Begriffe sind.
- Schriftbreite und Zeilenlänge, sowie die Schriftgrösse bieten keine Probleme.

Der nächste Schritt ist die Translationsphase. Hier haben wir im ÜU sehr unterschiedliche Strategien erprobt, die sehr voneinander abwichen. Dies ging von verstehensperspektivisch optimaler Neugestaltung des Textes bis hin zu Nicht-Übersetzung der GA, wobei bei letzterem die produktspezifischen Aspekte zu dieser Entscheidung führten. Die Benutzung einer Isolierkanne stellt für den Verbraucher keine Probleme dar. Die nötigen argumentativen Erklärungen, mit denen der Auftraggeber von dieser Entscheidung überzeugt werden kann, wurden diskutiert. Die Tendenz zur Mehrsprachigkeit von GA ist auffällig, das ist zwar für den Hersteller aus Kostengründen günstig, aber eine einsprachige GA ist 'unzweifelhaft benutzerfreundlicher' (Beimel/Maier 1988:15) und erlaubt einen freien Umgang vor allem mit dem Layout und der graphischen Gestaltung.

Literatur

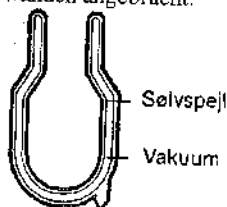
- Arrojo, Rosemary:** Deconstruction and the teaching of translation; in: TextconText 9, 1994, 1-12.
- Beimel, M + Maier, L.:** Optimierung von Gebrauchsanweisungen; 1988³.
- Biere, Bernd U.:** Textverstehen und Textverständlichkeit; Heidelberg 1991.
- Freihoff, Roland:** Das Curriculum als Orientierungsrahmen; in TextconText 10, 1995, 149-178.
- Göpferich, Susanne:** Textsorten in Naturwissenschaften und Technik; Tübingen 1995.
- Groeben, Norbert:** Leserpsychologie. Textverständnis - Textverständlichkeit; Münster 1982.
- Groeben, N. + Christmann, U.:** Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive; in: Antos, G. + Krings, H.-P. (Hg.): Textproduktion, Tübingen 1989, 165-196.
- Herzke, H.+Juhl, D.+Roza, R.:** Das Berufsbild des Technischen Autors/ Redakteurs; in: Antos, G. + Krings, H.-P. (Hg.): Textproduktion, Tübingen 1989, 502-522.
- Holz-Mänttari, Justa:** Textdesign - verantwortlich und gehirngerecht; in: Holz-Mänttari, J. + Nord, C. (Hg.): Traducere Navem. Festschrift für Katharina Reiss; Tampere 1993, 301-320.
- Hönig, Hans G.:** Konstruktives Übersetzen; Tübingen 1995.
- Hörmann, Hans:** Einführung in die Psycholinguistik; Darmstadt 1981.
- Krautmann, Axel:** Zur Analyse von Verständlichkeitsproblemen bei der Gestaltung von Gebrauchsanleitungen; Köln 1981
- Langer, I.+ Schulz van Thun, F.+Tausch, R.:** Sich verständlich ausdrücken; München 1981².
- Meutsch, Dieter:** Text- und Bildoptimierung; in: Antos, G. + Augst, G. (Hg.): Textoptimierung; Frankfurt 1992, 8-37.
- Reiss, K.+Vermeer, H.J.:** Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie; Tübingen 1991².
- Riedel, F.+Walter, K.-D.+Wallin-Felkner, C.:** Technische Dokumentation; Augsburg 1995.
- Schopp, Jürgen:** Der Übersetzer als 'Typograph'; in: TextconText 8, 1993, 237-257.
- Schröder, Hartmut:** 'Lakunen' und die latenten Probleme des fremdkulturellen Textverstehens-Anwendungsmöglichkeiten eines Modells der Ethnopsycholinguistik bei der Erforschung textueller Aspekte der internationalen Produktvermarktung; in: Bungarten, Theo (Hg.): Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation; 1994, 180-202.
- Toury, Gideon:** Descriptive translation studies and beyond; Amsterdam/Philadelphia 1995.
- Vermeer, Hans J.:** Skopos und Translationsauftrag; Heidelberg 1990²

Schalten Sie nun Ihre Gehirnzellen auf 'Speichern' oder ...

Anhang

Der Innenbehälter

dieser Isolierkanne besteht aus einem doppelwandigem Glas. Zwischen diesen beiden Glaswänden befindet sich ein Vakuum-ebenso ist ein Silberspiegel (Edelmetall) zwischen den Glaswänden angebracht.



Bitte trinken Sie **niemals** direkt aus der Kanne.

Nach einem Stoß oder Fall den Artikel bitte unbedingt auf evtl. Beschädigungen überprüfen, z. B. auf Risse oder Sprünge im Glas. Sollten Sie Zweifel haben, schreiben Sie uns oder senden Sie den Artikel an uns ein.

Eine Isolierkanne ist **ausschließlich** für den Bereich **Heiß-/Kalthaltung** von Getränken gedacht.

Für den medizinischen oder experimentellen Bereich wie ebenso für Mikrowellengeräte ist diese nicht geeignet.

Kindern ist dieser Artikel bitte **nicht** unbeaufsichtigt zu überlassen.

Sie haben für diese Kanne Geld bezahlt - oder direkt gesagt: hart gearbeitet. Es ist klar, daß Sie also an dieser Kanne Ihre Freude haben sollen und einen täglichen Nutzen.

Das dürfte aber nur dann möglich sein, wenn Sie diese Zeilen **genau** lesen und nach unseren Vorschlägen handeln



Letztlich geht es um ihr Geld!



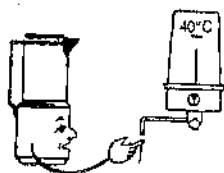
Und nun, bitte 5 Minuten Konzentration- und die kleinen grauen Gehirnzellen auf »speichern« schalten.

Heißhalten: Warm ausspülen, dann mit heißem Wasser füllen, nach 5 Minuten Wasser ausgießen und dann das heiße Getränk einfüllen.

Kalthalten: Mit kaltem Wasser vorspülen (wenn jedoch unmittelbar vorher ein heißes Getränk in der

Kanne war - dann natürlich erst lauwarm spülen und dann kalt). Bitte auf keinen Fall Eiswürfel zur zusätzlichen Kühlung verwenden!

Wesentlich ist, daß ein plötzlicher und krasser Temperaturunterschied vermieden wird!

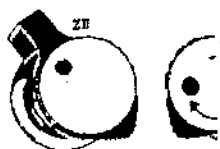


Wenn Sie also die Kanne, z. B. im Winter, aus der kalten Speisekammer nehmen und sofort heiß füllen, dann zerspringt das Glas - wenn nicht sofort, dann einige Zeit später. Selbstverständlich passen auf unsere Kannen die meisten handelsüblichen Kaffefilter.



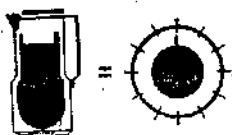
Teezubereitung: Sie können in dieser Kanne - wie gewohnt - auch Ihren Tee zubereiten. Geben Sie den Teebeutel einfach in die Kanne.

und halten Sie die Schnur hinten am Henkel fest. (Wir haben dort im Gewinde für diese extra Platz gelassen). Beachte: Nur Teebeutel - Kein Metall - Tee-Ei - verwenden !



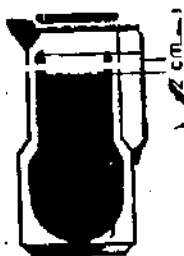
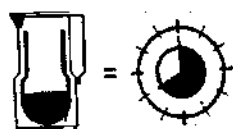
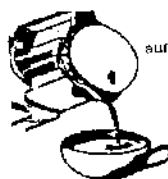
Ausgießen: Schraubverschluss eine halbe Um-drehung nach links drehen-damit ausgegossen werden kann **ohne Abnahme** des Verschlusses (sonst wird der Inhalt kalt !).

Bei milchhaltigen Getränken soll die Warmhaltung nicht auf eine größere Anzahl von Stunden ausgedehnt werden. Dies ist bakteriologisch bedingt und hat nichts mit der Beschaffenheit des Glases zu tun.



Füllmenge:

Bis ca. 2 cm unterhalb des Glashalses füllen. Der Schraubverschluss soll nicht in die Flüssigkeit eintauchen.



Verschließen:

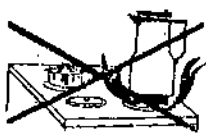
Schraubdeckel aufsetzen und nach rechts drehen. Nach ca. 5 Minuten den Deckel nachdrehen.

Warmhaltungsdauer:

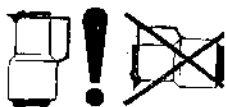
Wenn Sie obige Punkte beachten, also z.B. den Kaffee wirklich heiß (ca. 90-95°C) einfüllen - und zwar die Kanne voll - und diese richtig verschließen, dann bleibt der Inhalt ca. 20 Stunden warm.

Wenn Sie jedoch nur 2 Tassen einfüllen oder den größeren Teil bis auf einen Rest entnehmen, so ergibt sich eine wesentlich kürzere Warmhaltungsdauer - denn wenig Flüssigkeit = wenig Wärme = schnelle Abkühlung. (Das ist logisch und hat nichts mit der Qualität zu tun.)

Ihre Kanne hat unten einen Boden aus hochwertigem und bruchfestem Kunststoff. Wenn Sie die Kanne auf eine heiße Herdplatte stellen, geht der Boden kaputt und der Kaffee wird trotzdem nicht wieder heiß, denn wenn die Wärme nicht von innen nach außen dringt, dann auch nicht von außen nach innen. Haben Sie trotzdem einmal den »Versuch« gemacht, so senden wir Ihnen neue Teile - aber es kostet Ihr Geld.



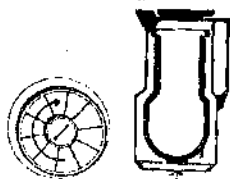
Natürlich sollten Sie Ihre Kanne senkrecht handhaben - wo und wie auch immer !



Bodenschraube:

Diese kann nach längerer Gebrauchsdauer etwas nach rechts gedreht werden, falls der Abdichtungsdruck am Halsgummi erhöht werden soll - es dürfte aber kaum nötig sein.

Boden bitte niemals abschrauben.



Säubern Sie diese Kanne und den Schraubverschluß nur mit einem weichen Tuch oder Schwamm unter warmem fließendem Wasser. Und noch eine Bitte:

Benutzen Sie zum Reinigen auf gar keinen Fall Spiritus, Alkohol

oder ähnliche Reinigungsmittel.

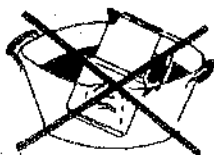


Kaffe- und Teeansätze, die sich vielleicht bei längerem Gebrauch am Glas bilden, können geradezu phantastisch mit einem Zahnersatz-Reinigungsmittel entfernt werden.

Also warmes Wasser in Ihre Isolierkanne füllen und eine Zahnreinigungstablette dazugeben. Fünf Minuten stehen lassen, dann ausgießen und mit warmem Wasser nach-spülen. Bei Bedarf können Sie diesen Vorgang mehrmals wiederholen.

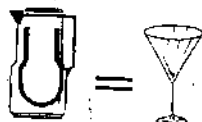
Legen oder stellen Sie die Kanne und den Verschluß niemals ins Spülwasser oder in die Spülmaschine.

Ihren Kühlschrank legen Sie ja auch nicht zum Säubern in die volle Badewanne - oder ?



Der Einsatz ist aus Glas gefertigt. Bitte

behandeln Sie diesen beim Säubern vorsichtig, z.B. wie ein teures geschliffenes Weinglas - also nicht mit harten Gegenständen oder mit Scheuersand.



Der Kauf eines neuen Glases wäre damit bald notwendig, denn wenn Sie z.B. Sand auf Glas reiben, so wirkt dies wie ein schneidender Diamant und über kurz oder lang springt das Glas.

Sollten Sie den Drang verspüren, die Kanne auseinanderzunehmen, lassen Sie es bitte. Es gibt sicher bessere Forschungsprojekte, denn der Glaskörper hat unten eine ganz empfindliche Glasspitze.



Wird diese beschädigt, - und das ist beim Auseinandernehmen sehr leicht möglich - dann haben Sie bestenfalls noch eine Kanne für die Vitrine, warm hält sie nicht mehr !

Kundendienst: Sollte an der Kanne ein Schaden auftreten, so beheben wir diesen zu Selbstkosten.

Bitte bruchssicher verpackt an Firma:

• ROTTPUNKT

Dr. Anso Zimmermann
Industriestraße 1,
6434

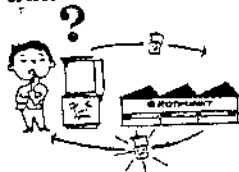
Niederaulas, senden

...und bitte sind Sie so nett und schreiben Ihren Absender in Druckbuchstaben.

Sie erhalten Ihre Kanne unverzüglich einwandfrei zurück - dies nach einer umfassenden, grundsätzlichen

Inspektion - schadhafte Dichtungsgummis z.B. werden ausgewechselt usw.

Einen anderen Weg bezüglich Instandsetzung erkennen wir nicht an.



Garantie: Diese Kanne wurde mehrfach geprüft. Letztlich leben wir davon, daß Sie zufrieden sind, also Sie auch unsere Garantie, daß diese Kanne gut

funktioniert und warm hält. Sollte dies nicht der Fall sein - bitte einsenden an obige Anschrift.

Beachten Sie: Für Glasbruch übernehmen wir grundsätzlich keine Garantie - hier müssen Sie den neuen Glaseinsatz auf jeden Fall bezahlen.

Oder haben Sie es schon einmal erlebt, daß Ihnen ein im Haushalt zerbrochener Teller kostenlos ersetzt wurde? Sie würden gar nicht auf die Idee kommen! Wir auch nicht. Es wäre also wirklich gut, wenn Sie dieses Stückchen Papier irgendwo wiederfindbar aufheben würden.

Einmal wegen unserer genauen Adresse, und zum anderen, um es bei Unklarheit nochmals durchlesen zu können. Sie können uns auch schreiben - wir antworten gern. Außerdem ist im Boden unsere Anschrift eingepreßt - für alle Fälle.

Ersatzteile können Sie auch direkt von uns anfordern - ohne die Kanne einzusenden - z.B. einen Verschlußdeckel.

Wichtig ist, daß sie uns hierbei unsere Typen-Nr. nennen.



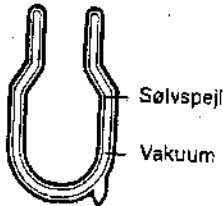
Und noch eine Bitte: Geben Sie grundsätzlich neben der Artikel-Nummer auch die Farbe des benötigten Ersatzteiles an. Und nun, danke fürs Durchlesen und viel Spaß und Freude am Gebrauch Ihrer Isolierkanne.

Ihre Firma

• ROTTPUNKT

Anmerkung: Schlieren im Glas haben keinen Einfluß auf die Gebrauchsfähigkeit. Das Glas ist handgefertigt und so ergibt sich dies produktionsbedingt. Diese Anleitung gilt auch als Garantiekarte - also bitte aufheben!

Bu izoleli ibriğin iç kabı çift kat tabakalı bir camdan oluşmaktadır. Bu iki cam tabaka arasında ise vakum (hava boşluğu) vardır - ayrıca **iki cam tabaka arasına gümüş ayna** (kıymetli maden) yerleştirilmiştir.



Lütfen hiçbir zaman doğrudan doğruya ibrikten içmeyiniz. Bir düştüsten veya darbeden sonra malda muhtemelen meydana gelmiş hasarlar olup olmadığını kontrol ediniz, mesala camda çatlaklara veya yarıklara. Şayet içinize şüphe düştüyse bize mektup yazınız veya malı bize gönderiniz.

Bir izoleli ibrik sadece içilecek maddelerin **soğuk veya sıcak** tutulması için düşünülmüştür. Tıbbi veya deneysel alanlarla aynı zamanda mikro dalga cihazları ile kullanılması için elverişli değildir. Bu mal çocuklara nezaratsız şekilde verilme-

melidir. Siz bu ibrik için para verdiniz -veya doğrudan doğruya söyle-necek olursa- alın teri döktünüz. Gayet tabii ki bu ibrikten memnun kalmanız ve her gün yararlanmanız beklenebilir. Bu ise ancak, bu satırları dikkatlice okuyarak ve bizim tekliflerimize göre hareket etmekle mümkün olabilir.



-nihayetinde burda sizin paranız sözkonusu!



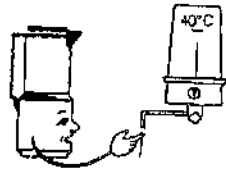
Şimdi lütfen 5 dakika konsantre olunuz - ve kendinizi bu meseleye veriniz.

Sıcak tutma: Ilık su ile yıkayınız, sonra sıcak su ile doldurunuz, 5 dakika sonra dökünüz ve artık sıcak tutulacak maddeyi içine doldurunuz.

Soğuk tutma: Önce soğuk su ile yıkayınız (fakat hemen önce ibrikte sıcak bir içecek vardı ise, o zaman tabii ki önce ılık su ile yıkanmalıdır ve ondan

sonra soğuk su ile yıkanmalıdır.) Lütfen hiç bir zaman ilaveten soğutma için buz parçaları koymayınız. **Önemli olan,** birden ve çok büyük ısı farklılığının olmasının önlenmesidir.

Yani kışın ibriği soğuk mutfaktan alırsanız ve hemen sıcak su ile doldurursanız, o zaman cam çatlar -hemen olmasa bile bir müddet sonra olacaktır.

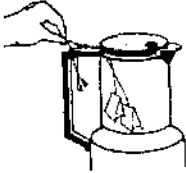


Bizim ibriğin üzerine gayet tabii ki piyasada satılan kahve filtrelerinin çoğu uyar.



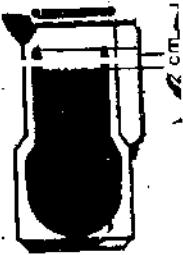
Çayın yapılışı: Bu ibriğin içinde -alışmış olduğunuz gibi - çayınızda yapabilirsiniz. Sallama çay torbalarını ibriğin içine sallayınız ve ipini ibriğin kulpuna takınız. (Biz orada vida da buna göre yeterli yer

biraktık.) Dikkat ediniz: Sadece sallama çay torbaları kullanınız - metalden çay toplarını kullanmayınız!



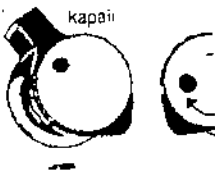
Doldurulacak miktar:

Camın kenarına takriben 2 cm mesafe kalıyorsa kadar doldurunuz. Vidalı kapak sıvının içine dalmamalıdır.

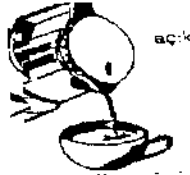


Kapatma: Vidalı kapığı oturtunuz ve sağa doğru çeviriniz.

Aşağı yukarı 5 dakika sonra kapığı tekrar sıkınız.

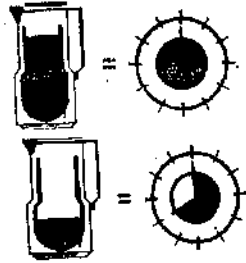


Dökmek: Vidalı kapığı yarım devir sola çeviriniz -ki, kapığı sökmeyen içindeki sıvıyı dökebilirsiniz (akisi takdirde içindeki sıvı soğur!)



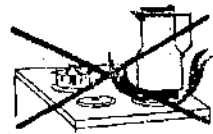
Sıcak tutma süresi:

Yukarıdaki hususlara dikkat ettiğiniz takdirde, yani mesela kahveyi veya çayı gerçekten (90-95 C) sıcak olarak doldurursanız - ve ibriği tam doldurursanız - o zaman içindeki aşağı yukarı 20 saat sıcak durur. Fakat ancak 2 fincanlık doldurursanız veya içindekinin çoğunu dökerseniz, o zaman sıcak tutma süresi daha kısa olur. Çünkü az sıvı = az sıcaklık = çabuk soğuma anlamına gelir. (Bu bir mantık işidir ve bu ibriğin kalitesi ile ilgili değildir.) Sıtlı içecekler çabuk eksidikleri için fazla uzun bir süre sıcak tutulmamalıdır. Bunun sebebi bakteriyolojiktir ve camın niteliği ile alakası yoktur.



İbriğinizin tabanı yüksek kaliteli ve kırılmayan plastiktir. Kabı sıcak ocağın üzerine koyarsanız, dış gömlek tahrip olur ve kahveniz yine de kaynamaz, çünkü içindeki sıcaklık dışarıya kaçmayacaksa, tabiki dışarıdan içeriye giremez.

Yinede bir "deneme" yaptysanız, o zaman biz size yeni parçalar göndeririz - fakat gidecek olan sizin paranız.



Gayet tabiki ibriği dik tutmanız gerekir - her yerde ve her zaman!

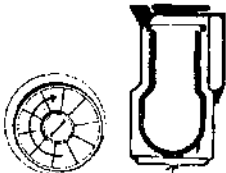


Taban: Uzun bir müddet kullanıldıktan sonra hafif sağa çeviriniz, sayet

Schalten Sie nun Ihre Gehirnzellen auf 'Speichern' oder ...

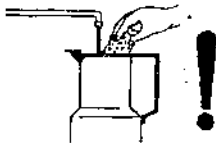
ağızdaki lastiğin sıkıştırma basıncını yükseltmek istiyorsanız. -fakat buna genelde hiç gerek yoktur.

Tabanı hiç bir zaman sökmeyiniz.



Bu ibriği ve vidalı kapağı sadece yumuşak bir bez veya sünger ile sıcak akar su altında temizleyiniz.

Bir ricamız daha var: temizleme için hiç bir zaman ispirto, alkol veya benzeri temizlik sıvıları kullanmayınız.



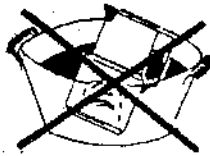
Uzun müddet kullanıktan sonra içindeki camda meydana gelebilecek kahve ve çay tortularını bir takma diş temizleme sıvısı ile neredeyse inanılmayacak derecede iyi temizlemek mümkün olmaktadır.

Yani izoleli ibriğinize sıcak su koyunuz ve bir takma diş temizleme tabletini içine atınız. Beş dakika bekletiniz, ondan sonra dökünüz ve sıcak

su ile durulayınız. İhtiyaca göre bunu bir kaç defa tekrarlayabilirsiniz.

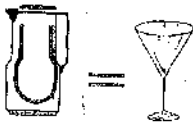
İbriği ve kapağını hiçbir zaman bulaşık suyunun ve bulaşık yıkama makinesinin içine koymayınız veya daldırmayınız.

- Siz buz dolabınızın temizlerken banyo küvetinizin içine koymuyorsunuz ya - değil mi?



İç dolgu parçası camdan yapılmıştır. Lütfen bunu temizlerken dikkatli davranınız, mesela pahalı bir taşlanmış kristal cam gibi -kısacası, sert cisimler veya oğma kumu kullanmayınız.

Kumla camı oğarsanız çok çabuk bir zaman içinde yeni bir cam satın almak gerekecektir, çünkü bu kesici bir elmas gibi tesir eder - ve bir müddet sonra cam çatlayacaktır.



Şayet ibriği sökme

ihtiyacını duyuyorsanız, bundan lütfen vaz geçiniz. İnceleme yapmak istiyorsanız, başka bir şeyle uğraşınız, çünkü cam dolgunun ucunda çok hassas bir sivri uç vardır.

Bunu kıracak olursanız, - ki bu sökerken çok çabuk mümkün - o zaman ibriği ancak vitrinde koyabilirsiniz, çünkü o zaman artık sıcak tutmaz.



Müşteriye servis hizmetleri: İbrikte bir hasar meydana gelecek olursa, o zaman biz bunu sadece kendi maliyetimiz karşılığı gideririz. Lütfen kırılmayacak şekilde aşağıdaki adrese gönderiniz.

● ROTPUNKT

Dr. Anso Zimmermann
Industriestraße 1, D-6434 Nideraula

...lütfen gönderenin adını ve adresini matbaa harfleri ile yazınız.

İbriğinizi en kısa zaman içerisinde kusursuz halde geriye göndeririz -tabii önce geniş kapsamlı ve temelli bir denetimden sonra- hasarlı conta lastikleri ve benzerleri değiştirilir.

**Bakım hususunda baş-
ka bir yolu biz kabul
etmeyiz.**



Garanti: Bu ibrik birkaç defa kontrolden geçmiştir. Nihayet olarak biz sizin memnuniyetinizden dolayı yaşayabiliyoruz. Bu yüzden bu ibriklerin iyi görev yapmalarını ve sıcak tutmalarını garanti ediyoruz.

Şunu gözönüne alınız: Cam kırılmasına biz prensip olarak garanti vermiyoruz - bu durumda cam dolgunun yenilenmesini daima siz ödersiniz. Yoksa siz evinizde kırılan bir tabağın ücretsiz olarak yenilendiğini gördünüz mü? Gayet tabiki böyle bir şey aklınızdan geçmez! Biz de öyleyiz.

Yani bu ufak kağıdı tekrar bulabileceğiniz bir yere koyarsanız iyi edersiniz. Hem bizim tam adresimizi bilmeniz açısından, hemde anlaşılmamış şeyleri tekrar okuyarak anlamamız açısından. Bize mektupta yazabilirsiniz - biz size memnuniyetle cevap veririz. Zaten tabanında

bizim adresimiz damgalanmıştır - her ihtimale karşı.

**Yedek parçaları doğru-
dan doğruya bizden
isteyebilirsiniz - hiç
ibriği bile görmeden -
mesela bir vidalı kapak.
Bunun için önemli olan
bize tip numarasını
bildirmenizdir.**

Ve bir rica daha: Prensip olarak malın numarasını ve istediğiniz yedek parçanın rengini bildiriniz.

Şimdi bunları okuma zahmetine katlandığınız için teşekkür ederiz - ve bundan sonra izoleli ibriği kullanırken size hoşluk vermesini dileriz.

Firmanız

● **ROTPUNKT**

Not: Camdaki çizgilerin kullanışa herhangi bir etkisi yoktur. Cam elle yapılmıştır ve imalat ile ilgilidir. Bu kullanış tarifesi aynı zamanda garanti kartıdır - iyi saklayınız.

Grenzübergänge: Das Fremde als das Eigene, das Eigene als das Fremde

Nergis DAŞ-PAMUKOĞLU
(Ege Üniversitesi)

"O Adana o Istanbul"¹ lautet der Titel eines Gedichtes der japanisch-deutschen Autorin Yoko Tawada. Im *O* wird zunächst die Stimme des Staunens darüber, dass und wie sich Fremdes und Eigenes vermischen und verlagern, hörbar:

"Sie hatte gesagt Ich komme ja sofort wieder zurück
und ist nach Adana gefahren
Ich war noch nie in Adana
aber weil auf Japanisch
Rache *ada*, Loch *ana* und Pseudonym *adana* heisst
kommt es mir vor
als wohnten dort Verwandte
Sie blieb einen Champagner lang in Adana
dann fuhr sie nach Istanbul
isu heisst Stuhl, *ita* Brett und *tansu* Schrank
darum stehen jeden Monat mehr Möbel in ihrem Zimmer (...)"²

Hier, in dieser Leerstelle, diesem Loch oder auch Kreis, im *O*, verschwinden die türkischen Städtenamen, werden verdreht, gewendet, zerstückelt und verortet. Die Leerstelle bildet einen Ort im Dazwischen, an dem sich verschiedene Kulturen und Sprachen überschneiden. Hier und jetzt wird eine andere Erfahrung und Wahrnehmungsweise von Fremdem und Eigenem, die die Grenze zwischen ihnen verwischt, beschreibbar. Literarische Texte wie die der Autorinnen Yoko Tawada und Emine Sevgi Özdamar sind zwischen verschiedene Kulturen angesiedelt, so die Erzählung "Mutterzunge"³ von Emine Sevgi Özdamar und Yoko Tawadas Text "Wo Europa anfängt"⁴. Schon die Titel verweisen auf die Andersartigkeit der Erfahrung und Darstellung des

¹Yoko Tawada: O Adana o Istanbul, in: Ethnizität, Frauen in der Literaturwissenschaft, Rundbrief 49, Dezember 1996, Universität Hamburg, S. 4

²E.b.d.

³Emine Sevgi Özdamar: Mutterzunge. Erzählungen. Berlin 1990.

⁴Yoko Tawada: Wo Europa anfängt. Tübingen 1991.

Fremden, auf die Auflösung von sprachlichen und physischen Grenzen durch Verschiebungen, Versetzungen und Verdrehungen.

Mutterzunge, ein ungewöhnlich und fremd klingendes deutsches Wort, assoziiert den Begriff "Muttersprache". Die türkische Bezeichnung "ana-dil" wird in die deutsche Sprache nicht übersetzt, sondern eher versetzt, wodurch eine eigenartige Mischform beider Sprachen entsteht, die sich nicht mehr als deutsche bzw. türkische Sprache, sondern möglicherweise als eine dritte "Zwischensprache" bezeichnen liesse.

Yoko Tawadas Erzählung "Wo Europa anfängt" verschiebt die Grenzen Europas durch die Darstellung eines imaginären Reiseberichts. Moskau erscheint als ein Zwischen-Ort, an dem die Ost-West-Achse, wie sie in der Topographie der westlichen Denkweise beschrieben ist, verdreht wird. So wird eine imaginäre Landkarte entworfen, deren Grenzen die der realen zerstören.

Von diesem kulturellen *Zwischenraum* und einer möglichen Bedeutung und Beschreibung dessen, was in Diskussionen darüber im Kontext von definitorischen Bestimmungsversuchen solcher Literaturen aus der Zentralperspektive einer kulturellen Einheit heraus-verloren geht, soll die Rede sein.

Anhand der Frage, wie die in der literarischen Verarbeitung auftauchende "andere" Erfahrung und Wahrnehmung des Fremden und der Umgang damit zu beschreiben wäre, möchte ich am Beispiel der oben genannten Texte versuchen, diesem "Verlorengehende-Etwas" nachzuspüren.

Die These der Literaturwissenschaftlerin Doris Bachmann-Medick über die Bedeutung des Begriffs "kulturelle Zwischenpositionen" und ihr Ansatz, nach dem sie Texte zwischen Kulturen als topographische Literaturen betrachtet, bilden meinen Ausgangspunkt.

Bachmann-Medick löst die Formel "kulturelle Zwischenpositionen" aus ihrer Bedeutung als "blosse Metaphorik des Raums" und stellt die Hypothese, dass das, *"was hier als blosses Spiel mit Metaphern erscheint, vielmehr rückgebunden (ist) an die konkrete Erfahrung multikulturell überlagelter Lebensweisen. In diesem Horizont wird Verräumlichung zu einem grundlegenden Konzept, mit dem sich gegenwärtig geradezu ein Paradigmenwechsel in den Kulturwissenschaften anbahnt"*.⁵

⁵ Doris Bachmann-Medick: *Texte zwischen den Kulturen: ein Ausflug in 'postkoloniale Landschaften'*, in: Hartmut Böhme/Klaus R. Scherpe (Hg.): *Literatur und Kulturwissenschaften*, Reinbek bei Hamburg 1996, S. 60-78, hier S. 60f.

Mit der Verschiebung der metaphorischen Bedeutung des Raum-Begriffs auf den konkreten Bereich der Erfahrung multikultureller Lebensweisen, wird ihm ein anderer Sinn zugeschrieben, und zwar als "Verräumlichung" von Erfahrungen. Damit funktioniert der Raum als eine Konstellation, durch die kulturüberlagerte Erfahrungsmuster in Erzählbares umgesetzt werden können. Von dieser Perspektive aus betrachtet, wird die *andere* Wahrnehmungsweise des Fremden und Eigenen und deren Verarbeitung in literarischen Texten, die Zwischenpositionen markieren, beschreibbar.

Der Verräumlichungsprozess tritt in den Texten in einer mehrschichtigen Bedeutung auf. In der Erzählung "Mutterzunge", die sich um die Suche der Ich-Erzählerin nach ihrer angeblich verlorengegangenen *Mutterzunge* dreht, wird die räumliche Konstellation zunächst im wörtlichen Sinne als Suchort funktionalisiert. In Äusserungen des Ichs wie "Vielleicht habe ich meine Mutterzunge im IC-Restaurant verloren"(S.10), "Wenn der Zug in Köln ankam (...) Vielleicht habe ich dort meine Mutterzunge verloren"(S.11), "Vielleicht erst zu Grossvater zurück, dann kann ich den Weg zu meiner Mutter und Mutterzunge finden"(S.12), wird die Dimension des Raums greif- und fassbar.

Daneben liesse sich die Ebene der Sprache als einen Raum betrachten, in den sich komplexe multikulturelle Erfahrungsmuster einschreiben. In und mit der Sprache des Textes wird ein Ort gestaltet, der die Beschreibung von heterogenen Ereignissen und Brechungen im Zustand kultureller Zwischenexistenz aus der Perspektive einer Gleichzeitigkeit heraus ermöglicht. So liest man im ersten Satz des Textes, der beim Leser nahezu Schwindel erregt:

"In meiner Sprache heisst Zunge: Sprache" (S.7).

Der Doppelpunkt, der hier als Bild der Überlagerung von verschiedenen Kulturen und Sprachen gelesen werden kann, trennt, führt aber auch zugleich die zwei Sprachen zusammen. Auch die kreisförmige Struktur des Satzes, die von der Sprache über die Zunge wieder zur Sprache führt, entspricht den Erfahrungen von ungleichen Gleichzeitigkeiten. Durch die räumliche Umsetzung wird es möglich, Einzelmomente in der Globalisierung darzustellen. Auf diese Weise wird, so Bachmann-Medick, "ein universaler Gesamtzusammenhang in der Gleichzeitigkeit seiner unterschiedlichsten Teile" ⁶ erfassbar. Mit einem doppelten Blick auf das Fremde und Eigene werden die Differenzen

⁶ Bachmann-Medick, a.a.O., S.65.

zwischen den Kulturen und zugleich deren Überlagerungen thematisiert.

Dieser Prozess ist in dem zu Beginn zitierten Gedicht von Yoko Tawada beispielhaft zu verfolgen. Hier vollzieht sich die Übertragung in räumliche Konstellationen zunächst über die Enträumlichung der türkischen Städte(-namen). Wie in Özdamars Text ist es die Sprache des Gedichtes, die es als einen Raum ermöglicht, die verschiedenen Teile im Horizont der Globalisierung zeigen zu können. So empfindet das lyrische Ich den fremden Ort Adana als bekannt und verwandt, insofern es im Namen der Stadt Wörter aus der eigenen Sprache erkennt. Auch dem türkischen Leser tritt das Eigene durch das Zerlegungsverfahren zugleich als das Fremde entgegen. An diesem Schnittpunkt, wo diese beiden Begriffe in der literarischen Verarbeitung untrennbar werden und aber zugleich präsent sind, werden reale geographische Grenzen auf der Ebene von imaginären Orten gesprengt. Hier werden andere kulturelle Landkarten entworfen, die mit dem doppelten Blick in der Lage sind, die kulturellen Differenzen, gleichzeitig aber auch die Kulturenüberlagerungen miteinschliessend im "universalen Gesamtzusammenhang" darzustellen.

Auch in der Erzählung "Wo Europa anfängt" gestaltet Yoko Tawada eine "imaginäre Geographie".⁷ Bei der Reise des Ichs von Japan nach Moskau - von Ost nach West - handelt es sich, wie Sigrid Weigel feststellt, um die "Verfolgung eines Traums - eines Traums mit Namen Moskau".⁸ Moskau wird in der Kindheit der Ich-Erzählerin zum Zauberwort, "zur Chiffre für alle Wünsche, phantastischen Projekte und für alles Unerreichbare. Als aus diesem Zauberwort der Name einer Stadt, das Tor zu Europa, hervortrat, wurde der Aufbruch dorthin zur Traumreise, zur Reise durch eine imaginäre Topographie".⁹

Die Ich-Erzählerin beschreibt die imaginäre Reise, indem sie aus ihrem Reisebericht, der vor der Reise entstanden ist, und dem Tagebuch, das sie nach der Reise "erfand" (S.70) zitiert. Die Grenze zwischen Europa und Asien, damit auch zwischen dem Eigenen und Fremden, stellt die Autorin durch die räumliche Konstellation - durch die Stadt Moskau - nicht nur in Frage, sondern rückt auch in den Blick, dass das herrschende Schema der Ost-West-Achse auf "westlich geprägte(r)

⁷ Vgl. Bachmann-Medick, a.a.O., S.63.

⁸ Sigrid Weigel: Transsibirische Metamorphosen, in: Ethnizität, a.a.O., S.5.

⁹ E.b.d.

Interpretationsautorität und Beschreibungsrhetorik"¹⁰ basiert. Mit der imaginären Topographie schreibt Yoko Tawada gegen die Schemata von West und Ost, Eigenem und Fremden, setzt sich aber dabei in ihrem doppelten Blick auf Grenzen, mit der Überlagerung von Kulturen und zugleich den kulturellen Differenzen auseinander.

Literarische Texte, die zwischen Kulturen angesiedelt sind, bilden, wie ich zu zeigen versuchte, mit dem Verräumlichungsprozess konkreter Erfahrungen in Bezug auf multikulturell überlagerter Lebensweisen, andere imaginäre Orte und werden insofern als *"topographische Literatur"*¹¹ bezeichnet. Mit dem Entwurf imaginärer Topographien, durch die die andere Wahrnehmungsweise von Fremdem und Eigenem (der doppelte Blick) möglich wird, stellt - so Bachmann-Medick - *"die Literatur Landschaften und Orte (dar), die als Schauplätze interkultureller Auseinandersetzungen neue Bedeutungen gewinnen können"*.¹² Diese sind aber von der Zentralperspektive einer kulturellen Einheit heraus nicht fassbar und gehen verloren. So kann aber auch ein Literaturverständnis, das auf derselben Perspektive beruht, den Literaturen, die zwischen Kulturen stehen, nicht gerecht werden. Mit der Thematisierung des Fremden tritt man in den Bereich der Kulturwissenschaften und die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem kulturwissenschaftlichen Aspekt der Literaturwissenschaft wird notwendig. In diesem Kontext wird auch die gegenwärtige Debatte über Literatur, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft geführt.¹³ Seit Beginn der 90er Jahre wird Rede von der Reformierung der geisteswissenschaftlichen Disziplinen in Richtung Kulturwissenschaft geführt. Wie Hartmut Böhme und Klaus Scherpe zu Recht feststellen, *"(ist) die modernisierte Germanistik längst aus einer Muttersprachen-Philologie zu einer Wissenschaft geworden, die ihre wesentlichen Referenzen nicht nur in eigenen Traditionen, sondern in internationalen Forschungsprozessen findet"*.¹⁴ Diese Umorientierung der Germanistik und der Literaturwissenschaften überhaupt wurde durch die Problematik der Kulturbeschreibung, die innerhalb der Ethnologie im Rahmen der Frage nach der Darstellbarkeit fremder Kulturen aufgeworfen wurde, ausgelöst. Die Literaturen zwischen den Kulturen, aber auch die gegenwärtigen weltweiten

¹⁰ Bachmann-Medick, a.a.O., S.62.

¹¹ E.b.d., S.62.

¹² E.b.d., S.71.

¹³ Siehe dazu: Hartmut Böhme/Klaus R. Scherpe (Hg.): *Literatur und Kulturwissenschaften*, a.a.O.

¹⁴ E.b.d., S.9.

Grenzverwischungen und Kulturenüberlagerungen haben zur Diskussion über die Reformierung der Literaturwissenschaften beigetragen. Von einer den kulturwissenschaftlichen Aspekt der Literaturwissenschaft miteinbeziehenden Perspektive aus, öffnen sich Möglichkeiten für Umgangsweisen mit Texten aus Zwischenräumen, die das, was sonst verschwindet, sichtbar machen. Denn *"Wie kann man wissen, wo der Ort des fremden Wassers anfängt, wenn die Grenze selbst aus Wasser besteht?"*¹⁵

¹⁵ Yoko Tawada: *Wo Europa anfängt*, a.a.O., S. 68.

Frauenbild in türkischen und deutschen Sprichwörtern

Seyyare DUMAN

(Anadolu Üniversitesi)

Einleitung

Ziel dieser Arbeit ist es, eine Interpretation von Sprichwörtern in türkischer und deutscher Sprache zu geben und dabei insbesondere zu zeigen, wie Frauen in Sprichwörtern dargestellt werden. Als Beispiel wurden einige türkische Sprichwörter ausgewählt und diese dann mit entsprechenden deutschen Sprichwörtern verglichen. Die Zahl der hier interpretierten Sprichwörter ist deshalb nicht hoch, denn bei der Gruppierung der Sprichwörter zur Interpretation sind nur die Bemerkenswertesten als Beispiel gegeben worden.

1. Frauenbild

Das Frauenbild in türkischen Sprichwörtern habe ich in einem anderen Aufsatz zur Sprache gebracht¹. Ich habe in diesem Beitrag alle türkischen Sprichwörter, die über Frauen geschrieben und im ersten Band Ömer Asım Aksoys Lexikon (1971) veröffentlicht wurden, untersucht und interpretiert. Dabei wurden die Sprichwörter nach folgenden Aspekten analysiert: Sprichwörter, die

- a) die Frauen positiv darstellen,
- b) die Frauen negativ darstellen,
- c) die Frauen in stereotypen Vorstellungen zeigen.

Bevor das Bild von Frauen nach diesen Kategorien dargestellt wird, muß man auch erklären, was das Bild als Terminus im Bereich der Linguistik bedeutet und wie die Bilder in einer Gesellschaft entstehen, warum diese Bilder sehr lange existieren, und warum sie schwer zu verändern sind. Ehlich / Rehbein (1977, 51 - 58) erklären in ihrem Beitrag, was ein Bild ist, wie ein Image entsteht, was Sentenzen sind und wie diese Sentenzen verbalisiert werden:

Mehrere Einschätzungen zu einem Wirklichkeitsausschnitt werden zusammengesetzt zu einem Bild: Die Erstellung eines Bildes ist wiederum eine spezifische synthetisierende Leistung des Wissenden aus einer Reihe von Einschätzungen. Tritt beim

¹ Vgl. Duman (1990).

Bild eine Verallgemeinerung des Bildes innerhalb einer Gruppe von Wissenden auf, ist es sinnvoll, diesen Fall eigens zu bestimmen: es entsteht dadurch das Image. Diese Form bildet damit einen Übergang zur systematisch nächsten Position in der Abfolge der Strukturtypen des Aktantenwissens, zu der Sentenz. Sentenzen sind kollektive Merksätze. Ihnen kommen wichtige Funktionen bei der Organisation und der Verwendung des Wissens im institutionellen, wie im sonstigen alltäglichen Handel zu. Die Allgemeinheit der Sentenzen diskreditiert individuelle Erfahrungen. Verbalisiert kommen Sentenzen z.B. in der Form des Sprichworts oder des Vorurteils, in Konversation und Argumentationen vor.

Nach dieser kurzen Erklärung der Bilder und Sentenzen kann man, m.E. folgende Hypothese aufstellen, warum die Sprichwörter als Sentenzen nicht leicht zu verändern sind:

- 1) weil das patriarchalische System auf das Sprachsystem reflektiert wird,
- 2) weil man die Bilder, die man sich von Frauen macht, nicht verändert haben will.

Bevor man auf die Sprichwörter eingeht, welche Frauen sowohl positiv als auch negativ oder stereotypisch darstellen, muß man kurz den Bau eines Sprichworts explizieren. Dazu sagt Bühler (1982, S. 418):

Auf einer Sprachstufe... trifft das Sprichwort Sachverhaltensrelationen in ungezählten Varianten... Noch direkter kommt man zum Ziele durch eine eigene Nennung des Sachverhalts... Es kann auf weit primitiver Sprachstufe, aber auch im einfachen Satz durch nennende Wiedergabe der Sachverhaltsrelation erreicht werden.

Daraus folgt, daß die Sprichwörter in einfachen Sätzen existieren, sie ganz alt sein können und sie aus der Sprachnot eine einfache Verbalisierungsvariante hatten. Nicht alles muß in einer Sprachwahl zur Sprache gebracht werden. Die einfachen Sätzen können:

- a) regional,
 - b) national
- sein.

Da es den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde, wurden die regionalen Sprichwörter hier nicht zur Untersuchung herangezogen.

„Wie wir wissen, sind Sprichwörter ein Spiegel, in dem die Lebensweise, die Kultur, die soziale Lage und die Denkformen einer Gesellschaft reflektiert werden“². Aus diesem Grund ist es nicht schwer zu beleuchten, wie

² s. dazu. Duman (1990), S. 16.

Frauen in der türkischen und deutschen Gesellschaft in den Sprichwörtern verbalisiert sind. In diesem Zusammenhang gehe ich auf die Sprichwörter ein, die Frauen positiv darstellen.

"Atta, avratta uğur vardır." (Pferde und Frauen bringen Glück.)

Dieses ganz alte und aus vorislamischer Zeit stammende Sprichwort zeigt, wie türkische Frauen geschätzt und als Glücksbringer gezeigt worden sind. Der Grund liegt darin, daß Frauen und Männern in dieser Zeit gleichberechtigt waren. Dieses Sprichwort vergleicht die Frau mit einem Tier, das damals für die Türken sehr wichtig war, denn die Türken waren Nomaden und lebten in Zelten.

Ein ähnliches frauenfreundliches Beispiel in der deutschen Sprache lautet:

"Das Weib und der Ofen sind eine Hausziede."

In diesem Sprichwort werden Frauen mit einer Sache verglichen, die Wärme abgibt, die man zu Hause braucht.

Wenn man beide Sprichwörter vergleicht, kann man kurz sagen, daß Frauen in diesem deutschen Sprichwort als Ziede und im oben angegebenen türkischen Sprichwort als Glücksbringer gezeigt werden und zwar nicht nur positiv, sondern sie werden auch als Personen dargestellt, die andere Lebensweisen und Kulturen haben. Hier kann man sagen, daß sowohl türkische als auch deutsche Frauen mit etwas - verglichen werden, das man zu Hause braucht. D.h. ein Haus ohne Ofen und ein Zelt ohne Pferd kann man sich nicht vorstellen. Aus diesem Grund kann man sagen, daß Frauen in beiden Sprichwörtern mit zwei wichtigen Dingen perzipiert werden, die im Leben des Mannes zu Hause von großer Bedeutung sind. Diese positive Darstellung von Frauen in beiden Gesellschaften demonstriert, daß Frauen - wo sie leben, ist nicht so wichtig - nicht nur negativ dargestellt werden dürfen. Das reflektiert sowohl auf das soziale als auch sprachliche Handlungssystem der beiden Nationen, und in beiden Sprachen in zwei verschiedenen Sprichwörtern formuliert man es ganz prägnant.

Weil Sprichwörter keinen Wert auf individuelle Erfahrungen legen, bezeichnen diese Sätze Frauen nur selten positiv, wie es in den oben angegebenen Beispielen der Fall ist. Der Grund dafür ist, daß Sprichwörter aus dem patriarchalischen Denk- und Sprachsystem entstammen. Die gesellschaftliche Änderung, die man in der türkischen und deutschen Gesellschaft erlebt hat - und immer noch erlebt - hat m.E. ein zu langsames Tempo, um das Bild von Frauen in der Sprache bzw. in Sprichwörtern zu verändern.

Man verwendet die Sprichwörter in vielen Konstellationen, um Frauen negativ darzustellen. In diesen Darstellungen sind Frauen:

- 1) *nicht vertrauenswürdig,*
- 2) *verführerisch,*
- 3) *betrügerisch,*
- 4) *traditionell,*
- 5) *untreu,*
- 6) *schwach,*
- 7) *geschwätzig*

In diesem Beitrag möchte ich nicht für jede Kategorie die Frauen negativ darstellt, ein Beispiel geben. Denn die Zahl dieser Sprichwörter ist hoch und übersteigt das Ziel dieser Arbeit. Aus diesem Grund begnüge ich mich mit einem Beispiel:

“Kadın fendi erkeği yendi.” (Der Mann wird durch Frauenlist besiegt.)

Diese Form der negativen Darstellung wie im obigen Sprichwort zeigt, daß die Frauen die Männer so beeinflussen, daß sie gegen ihre eigene Absicht handeln. Mit diesem Image sind Frauen:

- a) *listig,*
- b) *nicht vertrauenswürdig,*
- c) *satanisch.*

Ein anderes treffendes Beispiel aus dem deutschen Sprachraum, in dem Frauen listig gezeigt werden, ist folgendes:

“Weiberlist,

Geht über alle List.”

In diesem Beispiel ist das negative Image derart gesteigert, daß aus listigen Frauen teuflische werden.

Beide Sprichwörter vermitteln ein Bild von Frauen, das demonstriert, daß Frauen nicht vertraut werden kann.

2. Stereotype Vorstellung

Wenn man von der negativen Darstellung zu den stereotypen Vorstellungen von Frauen kommt, so haben Frauen kein besseres Image. Bevor ich auf die stereotypen Vorstellungen von Frauen eingehe, möchte ich zuerst erklären, wie der Terminus “Stereotyp” entstanden ist und was er bedeutet. Bußmann (1983, S. 504) expliziert, daß dieser Terminus aus der Druckersprache übernommen sei, und daß er gruppenspezifische, durch Emotionen geprägte, meist unbewußte, stark verfestigte (Vor-)Urteile bezeichne.

Nach dieser Definition vom Stereotyp muß man auch explizieren, worum es sich handelt, wenn es um Vorurteile geht, und wie eine

Vorurteilsbildung gefaßt wird. Matouschek (1991, S. 59) zitiert bei Bergler (1984, S. 241) sagt folgendes:

Auf die Bereiche der Menschen übertragen heißt das, die zwischenmenschlichen Unterschiede werden reduziert und die Menschen einer überschaubaren Anzahl von Gruppen und Typen zugeordnet. Letztlich wird der einzelne nicht «charakterisiert», sondern «typisiert», also «kategorisiert».

Matouschek (1991, S. 59) hat die Vorurteilsbildung, wie oben erklärt, und worum es sich bei einem Vorurteil handelt, dazu sagt er:

Anders formuliert handelt es sich beim Vorurteil um auf positiven wie negativen Einstellungen basierende hochgradig verfestigte, generalisierende und nur auf Minimalinformation beruhende Urteile und Aussagen über Personen, Gruppen, Objekte usw. ...» (S.59)

Stereotypen sind Vorurteile. In diesem Zusammenhang definiert Quasthoff (1973, S. 167) Stereotyp wie folgt:

Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichtete Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender oder generalisierender Weise, mit emotional wertender Tendenz, einer Klasse von Personen zu oder abspricht. Linguistisch ist es als Satz beschreibbar.

Stereotypen sind wie oben erwähnt, Vorurteile, die eine Gruppe kategorisieren, um ihre bestimmten Eigenschaften zu beschreiben. Bei einer derartigen Kategorisierung geht es um Personen, Geschlecht, Klasse, Ethnie und Nation oder Rasse. Bei dieser Zuordnung ist nicht immer ein reales Merkmal, sondern vielmehr ein fiktives Merkmal zu finden.

Laut Ağaçasapan (1996, S. 20) gibt es einen Unterschied zwischen "Stereotyp" und Vorurteil. Nach ihrer Auffassung zeigen diese Begriffe folgende Differenzierungen:

Stereotyp	Vorurteil
Kollektiv	subjektiv und kollektiv
Überzeugung	Einstellung
Äußerung	verbale + (nicht verbale) Aussage
Negativ oder positiv	negativ
Hetero- oder Auto-Stereotyp	keine solche Unterscheidung

Es gibt Stereotype ohne Vorurteil	Es gibt Vorurteile ohne Stereotyp
Bleibt starr, obwohl das	ändert sich, wenn das Vorurteilsobjekt
Vorurteilsobjekt nicht mehr da ist	nicht mehr da ist
Nicht erfahrungsmäßig	nicht erfahrungsmäßig
Setzt keine Übereinstimmung	setzt keine Übereinstimmung
Mit dem Objekt voraus	mit dem Objekt voraus

Nach Ağaçsapan (1996, S. 20) ist ein Stereotyp kollektiv, nicht erfahrungsmäßig und bleibt starr und kann negativ oder positiv sein. Wenn es um Stereotypen von Frauen geht, geht es häufig um negative Stereotypen. Diese frauenbezogene Stereotypen spiegeln Überzeugungen wider, die starr bleiben, auch wenn das Vorurteils-objekt nicht mehr da ist. Es sind meistens solche Äußerungen, die Frauen traditionelle, abhängige und untergeordnete Handlungsweisen zuschreiben, die nichts mit ihren fähigen, - freien - und unabhängigen Handlungsweisen zu tun haben. Obwohl die Zahl der negativen Stereotypen von Frauen hoch ist, gebe ich nur ein Beispiel an. Man kann diesbezüglich die Beispiele vermehren, aber es trägt nicht zur Besserung dieser stereotypischen Vorstellungen bei. Ein Beispiel dafür:

"Kadını sırdaş eden tellal aramaz."

(Hast du eine Frau zur Mitwisserin, brauchst du keinen Ausrufer.)

In diesem türkischen Sprichwort gelten Frauen als der Typ einer vielredenden Person und in diesem Zusammenhang sind sie Verräterinnen von Geheimnissen. Eine solche Kategorisierung führt dazu, daß Frauen oftmals sprachlich nicht aktiv werden, um nicht abgestempelt zu werden. Besser ausgedrückt, ein solcher Stempel bringt das Schweigen von Frauen in den Konstellationen mit, in denen sie mit Männern zusammen sind. Sie handeln nicht sprachlich, um nicht als geschwätzig oder verräterisch betrachtet zu werden. Sie versuchen dadurch zu zeigen, daß sie diesen Stempel nicht verdienen und versuchen so, Prestige gewinnen. Sie wollen aber auch nicht ignoriert werden und gleiche Rechte beim Handlungsausführen haben.

Für stereotype Vorstellungen von Frauen in Sprichwörtern gebe ich ein anderes Beispiel aus der deutschen Sprache:

"Bei Weibern ist des Schwatzens hohe Schule."

Das deutsche Sprichwort hat fast die gleiche Typisierung von Frauen wie das türkische Sprichwort *"Hast du eine Frau zur Mitwisserin, brauchst du keinen Ausrufer."* Diese beiden Sprichwörter zeigen Frauen als "Tratschbasen". Die den Frauen unrechtmäßig als ihre eigene Eigenschaft identifizierte stereotype Abstempelung "Viel - Reden" wurde jedoch bis heute wissenschaftlich noch nicht bewiesen.

3. Schluß

Zum Schluß kann man sagen, daß Frauen m.E. sowohl in türkischen als auch in deutschen Sprichwörtern negativ dargestellt werden, denn viele Sprichwörter haben stereotype Vorstellungen von Frauen. Das Desiderat dieser Arbeit ist es, auf das veränderte Bild der Frau in der heutigen Gesellschaft aufmerksam zu machen. Dieses muß auf das Sprachsystem reflektieren, damit das Frauenbild ein neues Gesicht bekommt und damit Sprichwörter, die aus den Erfahrungen unserer Vorfahren entstanden sind und die frauenfeindliche Inhalte weitergeben, relativiert werden.

Literatur

- Ağaçsapan, A. (1996) Stereotype und Vorurteile im Türkischen und Deutschen. Eine Studie zu Stereotypen in authentischen und engagierten schriftlichen Texten. Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Diss.)
- Aksoy, Ö.A. (1971) Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I. Atasözleri Sözlüğü. Ankara Üniversitesi Basımevi
- Bergler, R. (1984) Vorurteile und Stereotypen, In: Heigl - Evers (Hrsg.), Sozialpsychologie Bd.1, Die Erforschung zwischenmenschlicher Beziehungen, Weinheim / Basel: Beltz, 238 - 249
- Bühler, K. (1982) Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, Stuttgart / New York: Fischer
- Duman, S. (1990) Löffelfeindinnen, Das Frauenbild im türkischen Sprichwort, In: UNISONO (Universität Klagenfurt) 6/1990, 16 - 18
- Ehlich, K. / Rehbein, J. (1977) Wissen, Kommunikatives Handeln und Schule. In: Goepfert (Hrsg.), Sprachverhalten im Unterricht, München: Fink, 36-114
- Matonscheck, B. (1992) Vorurteile. Diskurs - Rassismus. Einige theoretische Überlegungen zum 'Rassismus- Begriff' in der sprachwissenschaftlichen Diskursforschung
- Quasthoff, Uta. (1973) Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Frankfurt / M: Atheneäum / Fischer
- Simrock, K. (1988) Die deutsche Sprichwörter. Stuttgart: Reclam

Çeviri Eğitiminin Amaçları Açısından Öğrenci Potansiyelinin Değerlendirilmesi

Sakine ERUZ - İlknur BİRKANDAN
(İstanbul Üniversitesi)

Bildirimizin amacı Almanca eğitim veren bölümlere de özgü ortak sorunları yeni kurulan çeviri bölümlerinden yola çıkarak dile getirmek, çeviri eğitimi ağırlıklı sorunları Çeviri Bölümleri öğrencilerinin donanımı ve çeviri eğitiminin amaçlarıyla ilintileyerek somutlaştırmak, tartışmaya açmak ve çeviri bölümünün özgül konumundan yola çıkarak çözümler üretmektir.

Bu bağlamda çeviri eğitiminin gereklerini gerçekleştirebilmek için bizim neler yaptığımıza değinerek, çeviri eğitimi şekillendirirken çıkış noktamızı saydamlaştırmak ve öğrenci profillerini belirleyerek beklentilerimiz doğrultusunda bir çeviri eğitimin ne denli gerçeklik kazandığını irdelemek istiyoruz.

İstanbul Üniversitesi, Çeviri Bölümü beş yıl önce kuruldu. Aynı yıl Yüksek Lisans öğretimine geçtik. Ertesi yıl da Almanca Anabilim dalı ilk öğrencileriyle Çeviri Eğitime başladı. Anabilim Dahmız bu yıl ilk mezunlarını verecektir. Bölümde halen 100'e yakın öğrenci çeviri eğitimi görmektedir.

Dört yıllık çeviri eğitimi programımızı oluştururken doğal olarak çeviri eğitiminin genel gereksinimlerinden yola çıktık, ancak bu bağlamda Türkiye'nin kendine özgü koşullarını da dikkate aldık. Çeviri eğitimi programı hazırlanırken öğrencileri çeviride uzmanlaşmaya götürecek doğrudan çeviriyle ilintili uygulamalı ve kuramsal derslerin yanında onların ufkunu geliştiren ve çeviriyle dolaylı ilintili gibi görünen kültür derslerine de yer verdik. Öncelikle ilk yıl dil kültür bağlamında, çeviri altyapısını biçimlendiren yoğunlaştırılmış dersler programımızı¹ oluşturuyor. Bu derslere esneklik kazandırılması amacıyla öğrenci profilini inceledik. Bu çalışma daha sonra ele alınacaktır. Altyapıyı

¹ Programla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Tapan, Nilüfer, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Çeviri Bölümü, Almanca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı Programı, Türkiye'de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?, Çeviribilimsel 1, Yayına Hazırlayanlar: Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, Sel Yayıncılık, 1997, s. 150-154

oluşturan dersler, ikinci yıl uzmanlaşmaya götüren yeni derslere de yer verilerek ilk iki yıla yayılmış bulunmaktadır. 3. ve 4. yıllarda öğrencilerden çeviri alanında uzmanlaşmak istedikleri konuları seçmeleri istenmektedir. İktisat ve hukuk² alanını kapsayan uygulamalı uzmanlık dersleri piyasadaki çevirmenlik mesleğinin koşulları da dikkate alınarak ve gerçek çeviri metinlerinden yola çıkılarak yapılandırılmaktadır. Son iki yılda da ilk iki yılda olduğu gibi, çeviri eğitiminin doğası gereği bütün dersler birbiriyle ilintilidir, ancak gerek teknik nedenlerden gerek öğrencilerin becerileri açısından öğrencilerin uzmanlaşacakları alanlara daha bir ağırlık veriyoruz. Amaç, 4 yılın sonunda öğrencinin çevirmenlik mesleğinin bilincine vararak kendi konusunda uzmanlaştığı alanda ilk defa karşılaştığı gerçek bir çeviri metnini, metnin sorumluluğu üstlenerek ve bu sorumluluğu gerekçelendirerek erek dile aktarabil-mesi ve hedef kitle doğrultusunda işlerliği olan bir erek metin üretebilmesidir. Bu tür uygu-lamalar sözlü çeviri alanı için de geçerlidir.

Yukarıda belirtilen çeviri eğitimi koşullar elverdiğinde gerçekleş-tirebilir. Nedir bu koşullar : Öncelikle bölüme gelen öğrencilerin bu eğitimi özümseyebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Çeviri eğitimi-ni bir sacayağı gibi düşünürsek, bu ayaklardan biri öğretim elemanları, diğeri öğrencilerin altyapısı ve nihayet sonuncusu da öğrenci sayısı ve teknik donanım gibi konulardır. Bu üçlü piyasaya dönük, işlevsel bir çeviri eğitiminin amacına hizmet edecek ortak bir paydada bulunduğu zaman çeviri eğitiminin istenilen düzeyde tutulabileceğine inanıyoruz.

Bu bağlamda bölümümüzde 4 yıl boyunca bölümü kazanan öğrencilerin donanımları incelenmiştir.³

² bkz. 1'de agy, Eruz, Sakine, Çeviri Eğitiminde Uzmanlık Çevirisi Olarak Hukuk Alanı, s. 56-61

³ 1. 2. 3. ve 4. sınıfların ÖSYM Belgelerinin incelenmesinden aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir : öğrencilerin % 50'ye yakın bir bölümü Anadolu Lisesi kökenlidir, % 10 gibi bir bölümü de yabancı tedarisatlı okullardan gelmektedir. % 4 oranında öğrenci Almanya'da Abitur yapmıştır ve % 4 gibi bir oran da başka fakültelere devam ettikten sonra Çeviri Bölümünü kazanmışlardır ya da ikinci bir yüksek öğretim olarak Çeviri Bölümünü tercih etmiştir. Düz liselerden gelen öğrenci oranları % 15 gibidir, özel lise kökenli öğrencilerin oranı % 10'u bulmaktadır. Bunun yanında her sınıfta bir ya da iki İmam Hatip Lisesi ve Ticaret / Turizm / Sağlık / Teknik gibi meslek lisesi kökenli öğrenciler ve Yabancı Uyruklu öğrenciler bulunmaktadır. Yabancı Uyruklu öğrenciler özel bir sınavla bölümümüze alınmaktadır, dolayısıyla bu öğrencilerin çoğu zaman gerek Türkçeleri gerek Almanca ları sınıf düzeyinin altında kalmaktadır. Yine okul birincisi olup,

Öğrencilerle yaptığımız anketlerden, öğrencilerin genelde Almanca konuşulan ülkelerden geri dönen ailelerin çocukları olduğu ve bu çocukların bulundukları ülkelerde okula devam ettikleri saptanmıştır.⁴ Ancak son yıllarda gelen öğrencilerin Almanya'dan dönüş süresiyle Üniversiteye başlangıç süresinin arasının açıldığı izlenmektedir.

Sonuçta öğrencilerin kimi Almanya'da Gymnasium'a, kimi Realschule'ye, kimi Hauptschule'ye, kimi de Grundschule'ye devam etmişler ya da salt Kindergarten'e gitmişlerdir. Öğrencinin devam ettiği okulun düzeyi çoğu zaman dönüş yılının geride kalmasıyla düz orantılıdır. Öğrencilerin yarısından çoğunun Anadolu Lisesi'nden ya da ders dili Almanca olan özel liselerden gelmeleri de onların yukarıda belirtilen nedenlerden aynı altyapıya sahip oldukları anlamına gelmektedir. Kaldıkları öğrencilerin bir kısmı da çok değişik kökenli liselerden gelmektedirler ya da Çeviri eğitimini ikinci yüksekokul eğitimi olarak tercih etmişlerdir.⁵

Öğrencilerin Almanca dili dışında yabancı dil bilgileri genelde İngilizceyle sınırlı kalmakla birlikte, bir kısmı Fransızca, Rusça, Yunanca, Hırvatça, Sırpça, Bulgarca gibi dillere de kısmen vakıftır.

Sonuçta öğrenciler karmaşık kökenli olup gerek dilsel, gerek ekinsel donanım açısından birbirlerinden farklı bir tablo çizmektedirler.

Öğrenci profilini saptarken, ÖSY sınavlarının bu konuda bize ne denli yardımcı olduğu da bizi ilgilendirdi. Öğrencilerin yanıtladıkları sorulardan yola çıktığımızda, nasıl bir tablo ile karşılaşacaktık? Anketlerde öğrenciler öncelikle yabancı dil sorularını 'çok kolay' bulduklarını belirtmekteydiler. Yabancı dil sınavları incelendiğinde bunun nedeni anlaşılıyordu. Almanca dil testleri kısmi yüzeysel bilgiyi

Türkiye'de salt bir yıl Almanca eğitimi görüp, özel statüsü gereği bölüme girebilen öğrenciler de bulunmaktadır.

⁴ Bu veriler 1.,2.,3 ve 4. Sınıflarla yapılan anketlerin değerlendirilmesi sonucunda elde edilmiştir. Ayrıca İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Prof.Dr. Şeyda Özil yönetiminde bu konuyu da kapsayan bir çalışma yapmış bulunmaktadır, ayrıntılı bilgi için bkz. 'Almanca Bölümleri Ders Programları ve Meslek Seçimleri', bildiri 27.10.97 tarihinde Mersin'de, VI. Germanistik Sempozyumu'nda sunulmuştur.

⁵ 1,2,3 ve 4. Sınıflarla girdikleri yıllarda yapılan anketlerden elde edilen sonuçlardan öğrencilerin % 50'sinin Anadolu Lisesi mezunu, diğer % 40'sinin ise düz liseler, özel liseler, Turizm, Sağlık, Ticaret gibi meslek liseleri, Imam Hatip Lisesi kökenli olduğu saptanmıştır. % 10 kadar kısmı da Almanya'da Abitur yapmış, özel statüyle bölüme girmiş ya da bölümü ikinci bir yüksek öğretim olarak tercih etmiş öğrencilerden oluşmaktadır.

sınamaya yönelik, derinliği olmayan sorulardan oluşuyordu. Sorular yanıtlamak için ekinsel bilgi gerekmiyordu. Almanca'da son derece önemli olan noktalama imlerine yer verilmemişti. Çoktan seçmeli sınav stratejisinde biraz deneyimli bir öğrenci kısıtlı Almanca bilgisiyle yanlışları eleme stratejisi uygulayarak bu soruları yanıtlatabilmesi olanaklıydı.⁶

Dolayısıyla ÖSY sınavı Almanca Dil Testi Türkiye koşullarında diğer bölümlerin öğrencilerine koşut bir ölçüt olmakla beraber, bizim öğrencimizi değerlendirmede bize fazla yardımcı olamamaktadır. Bu nedenle Almanca'da soruların tümünü yanıtlayan bir birinci sınıf öğrencisi yazılı anlatım, Almanca dilbilgisi derslerinden kalabilmektedir. Bu bağlamda bu sınavın daha değişik ve bölümlere uygun yapılandırılması gerektiğini düşünüyoruz.

Türkçe sınavı⁷ da bizim için önemliydi. Burada durum biraz daha farklılık göstermektedir. Öğrenciler Türkçe testinde zorlandıklarını belirtirler. Türkçe sınavında sorular daha karmaşık, sorular bağlamında bilgi ve ekinsel birikimi daha yoğunudur. Deyimler sorulduğu gibi, yazınsal metinler ve gerekli donanım da sınanır, noktalama işaretlerine yer verilir, karmaşık metinlerden yola çıkarak okuma-anlama-kavrama denetlenir. Öğrenci bu soruları yanıtlamak için daha yoğunlaşmak ve daha dikkatli olmak zorundadır. Yine de Türkçe sorularının % 75'ini yanıtlayan öğrenciler bile ilk yılda Türkçe yazılı anlatım, sözlü ifade ve dilbilgisi derslerinde yeterli olamamaktadırlar. Bu nedenle bu sınavın da tartışılması ve ÖSYM sistemi içinde yorumlanması gerektiğini düşünüyoruz.

⁶ ÖYS'ye Hazırlık, T.C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Mayıs 1996, 1992/1993/1994/1995 Yılları Yabancı Dil Testi Almanca Sınavın % 32'si sözcük bilgisi ve dilbilgisi açısından boşluk doldurma ya da uygun yan tümceyi bulma, % 36'sı okuma anlamanın sınanmasına yönelik, metne ilişkin ifadeler, verilen tümceye en yakın tümce, metindeki boş bırakılan yeri uygun tümceyle doldurma ya da metne uygun olmayan tümceyi bulma, % 16'sı sözlü iletişime dönük ifadelerin sınanması, % 16'sı da karşı dilde dengini bulmaya yöneliktir. Sınav yazım ve noktalama işaretlerini sınanan bir bölüm içermemektedir ve yan anlam içeren ekinsel ifadelerle yer verilmemiştir. Kullanılan metinler karmaşık olmayan kullanımlık metinlerdir.

⁷ ÖYS'ye Hazırlık, T.C. Yüksek Öğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Mayıs 1996, 1992/1993/1994/1995 Yılları ÖYS Türkçe Testi Soruları

Genel kültür bilgisinin en yaygın biçimde ele alındığı Sosyal Bilgisi Testinde⁸ öğrenciler zorlandıklarını ve soruların % 65'ini 'doğru' yanıtlayabildiklerini belirtmektedirler. Bu sorular da Türkçe testinde olduğu gibi bilgiye dayalı, arkaplanı ve derinliği sorgulayan sorulardır genelde.

Sonuçta çeviri bölümüne gelen öğrencilerin çeviri eğitimi için gereken altyapısı ÖSYM sınavlarında gösterdikleri başarıyla⁹ düz orantılı olmadığından ÖSYM Sınavlarının da öğrencinin çeviri altyapısını sorgulayan bir ölçüt olmadığını gördük.

ÖSYM sınavlarında da Yabancı Dil Programlarını seçen öğrencilere ilişkin sayısal verilerden yola çıkarsak, bizim ilgimizi uyandıran ve nedenlerinin araştırılması gerektiğini düşündüğümüz, ancak burada zaman ve ele aldığımız konu açısından irdeleyemeyeceğimiz başka bir fenomenle karşılaşmaktayız. 1994'te YD Programını 62.606 öğrenci işaretlemişken, 1997'de bu rakam 24.548'e düşmüştür. Almanya'dan geri dönüşlerin sayısındaki düşüşler gibi bunların arkasında yatan nedenler de araştırılmalı ve bu dalgalanmaların Almanca eğitimi veren bölümler için ne gibi sonuçlar doğuracağı da irdelenmelidir diye düşünüyoruz.

Tercih sıralamasını incelediğimizde, çeviri bölümlerinin öğrencilerin büyük bir bölümünün öncelikli tercihi olduğunu görüyoruz, ancak bu bölümü tercih etmeleri onların bu konuda altyapılarının bulunduğu ya da istekli olduklarından bütün altyapı eksiklerini giderebilecekleri anlamına gelmemektedir.

Türkiye'nin eğitim koşullarından, 'ÖSS' ve 'ÖYSM' sınav sisteminden, Almanya kökenli öğrencilerin Almanya'da gördükleri değişik aşamalarındaki eğitimden ve bölümü seçen öğrencileri kuşatan diğer toplumsal etkenlerden kaynaklanan nedenlerden Çeviri Bölümümüze gelen öğrencilerin profili yukarıda belirttiğimiz gibidir. Bu durumda elimizdeki bu potansiyelle hedeflediğimiz eğitim amaçlarını nasıl gerçekleştirebiliriz? Bu potansiyeli yaklaşık bir ortak paydada, en azından çeviri eğitimin altyapısını oluşturan bir paydada buluşturmamız ne denli olanaklı? Bu bağlamda eğitsel açıdan ne yapabiliriz?

⁸ ÖSYM'ye Hazırlık, T.C. Yüksek Öğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Mayıs 1996, 1992/1993/1994/1995 Yılları ÖYS Sosyal Bilimler Testi

⁹ ÖSYS'de Öğrencilerin istedikleri programlara yerleştirilmesini ÖSS ve Ortaöğretim Başarı puanları da etkilemektedir. Ancak öğrencilerin önkoşulları dikkate alındığında bu veriler de bizim için etkin bir ölçüt olmamaktadır.

Gerektiğinde yaptırım uygulamamızda ne denli yararlar / zararlar bulunmaktadır? Tartışılması gerekdi diye düşündüğümüz bu soruları burada çeviri eğitimiyle ilişkilendirerek biraz açmak istiyoruz.

"Çeviri eğitimi için önkoşul öğrencinin her iki dile de incelikleriyle vakıf olmasıdır", "öğrencide dil duyarlılığı bulunmasıdır", deniyor. "İncelikler" sözcüğü ikilemi de beraberinde getiren ve betimlenmesi güç bir sözcüktür. Nedir dilin incelikleri, o öğrencinin ilk 12 yılını Almanya'da, son beş yılını da Türkiye'de geçirmesi yeterli midir, onun bu incelikleri kavrayabilip "dil duyarlılığı" kazanabilmesine? Bu soruyu olumlu yanıtlarsak, niteliği dışlayıp nicelikten yola çıkmış oluruz. Yanıt ararken öğrencinin toplumsal ilişkilerinden, çokkültürlü yaşantısından hareket etmemiz gerekmektedir. Çünkü ekinel iç ve dış bağlamdan yoksun bir sözcük "incelikleriyle" kavranamaz ve erek dile işlevsel olarak aktarılamaz. Pekiyi nedir bu ekinel bağlam? Öğrenciler bu koşullarda ekinel bağlama nasıl vakıf olacaklar ve sözcüğü iç ve dış bağlamıyla düşünmeye götüren bu duyarlılığa ve dil bilincine nasıl erişeceklerdir? Biz burada çeviri eğitiminin bir amacının da ortak bir payda üzerinde öğrencinin bu duyarlılığa ulaşmasını sağlamak olmalıdır diye düşünüyoruz. Bu aşamada da isteristemez aşağıdaki soru karşımıza çıkıyor: Bu sözcüğü, tümceyi, metni gerçek gönderim alanıyla ilintileyen ve kaynak bağlamı içinde doğru yere yerleştirip, erek dünyada yine doğru yerden doğmasını sağlayan bu 'dil duyarlılığı' bu denli karmaşık bir grup öğrenciye nasıl verilir ya da verilebilir? Bu öğrenci potansiyeliyle çeviri altyapısını nasıl oluşturabiliriz ve öğrenciyi çeviri alanında nasıl yetkin kılabiliriz? Bu bağlamda daha önce de değindiğimiz gibi sac ayağının diğer uzantılarının da işlevleri önem kazanmaktadır. Bunlar-dan biri öğrencilerin altyapısı diğeri öğrenci sayısı ve teknik donanım, Üçüncüsü ise öğretim elemanları ve onların konularındaki yetkinliğidir demiştik. Teknik donanım ve öğrenci sayısının ideal olduğunu varsaydığımız bir ortamda bile, çeviri eğitiminin amacına ulaşması için öğretim elemanlarının ortak bir üst amaç ve çeviri eğitimi bilinci doğrultusunda eşgüdümlü bir çalışma sergilemek zorunda olduğuna inanmıyoruz. Eğitimciler bu üst amaç doğrultusunda çeviri Bölümü derslerini gerektiğinde sorgulayarak güncelleştirmek durumundadırlar. Kaldıkları bölümler bu 'uygun' koşullardan genelde yoksundurlar. Teknik donanım yetersiz kalmaktadır, öğrenci sayısı yüksek olabilmektedir ve çevire eğitiminde uzmanlaşmış yetkin öğretim elemanı bulmak zor olduğu gibi bu öğretim elemanları için de kadro verilmemektedir. Zaman

zaman da öğretim elemanlarının enerjisi eğitsel konular yerine bürokratik konulara kanalize edilmektedir.

Eğitimin güncelleşmesi için öğrenci önkoşullarının devingen olarak saptanması ve gerektiğinde onlarda bulunan potansiyelden de yola çıkılarak çeviri eğitimin kontürlerinin değiştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda çeviri eğitiminin çekirdeği sabit olduğunu düşünüyoruz, eğitim daha önce belirttiğimiz gibi ortak amaca hizmet eden bir yolda yürüyecek, ancak sorumluluk sahibi çevirmen¹⁰ yetiştirebilmek için bu yollar öğrencilerin donanımına göre şekillendirilecektir.

Bu şekillendirme sürecinde öğrencide daha işin başında, dolayısıyla ilk yılda bir çeviri metnini kuşatabilmesi için gerekli altyapı oluşturulmalıdır. Biz bunu ilk yıl ufuklarını açmaya yönelik derslere ağırlık vererek yapmayı amaçlıyoruz. Vermeer, Hönlğ ve diğer çeviri, toplum, göstergebilimcilerin de belirttikleri gibi çevirinin kültürle doğrudan ilişkisi bulunmaktadır, dahası çeviri ancak çokkültürlülüğün kuşatılabileceği bir alandır ve bu kültür tüm kültür katmanlarını kapsamak durumundadır. Bu olgudan yola çıkarak Türkçe ve Almanca Yazılı ve Sözlü Anlatım, Türkçe ve Almanca Dilbilgisi, Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi gibi derslerin yanında Okuma-Eleştiri, Ülke Bilgisi, Türk Edebiyatı, Alman Edebiyatı gibi dersleri de ilk iki yıl programımıza almış bulunuyoruz. Hönlğ'in de eğitim yöntemi üzerindeki tartışmalarda dile getirdiği gibi 'Çeviriyi salt çeviri yaparak öğrenmek' olanaklı olmadığından bu tür ekinsel, öğrencinin çeviri etkinliğine daha geniş açılı bakmasını sağlayan derslerin amaca uygun ve yoğun yapılması gerektiğine düşünüyoruz. Çeviri eğitiminde yukarıda da belirtilen gerekçelere dayanarak rastgeleliğe yer verilmemeli ve ortak amaçtan sapılmamalıdır; yoksa, bir bütünün parçaları dağılmakta ve o bütün de yer yer olsa deformasyona uğramaktadır. Bu bağlamda öğretim elemanları arasında koordinasyonun ve bütüne götüren yolda fikir birliğine varmanın önemli olduğunu düşünüyoruz.

Hazırlık sınıfları da öğrencinin altyapısını oluşturmada bir çözüm olarak karşımıza çıkabilir. Bölüm kurulurken hazırlık sınıfına ilişkin önerimiz teknik nedenlerden Edebiyat Fakültesi tarafınca uygun görülmemiştir. Ancak salt dil eğitimi veren bir Hazırlık sınıfı da çeviri öğrencilerine altyapıyı oluşturmada yardımcı olamaz. Hazırlık sınıflarında yeni düzenlemelere gidilerek dersler öğrencinin okuyacağı bölüm doğrultusunda öğrencilerin önkoşullarına göre çeşitlendiril-

¹⁰ Kurultay, Turgay, Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz?, 1'de agy, s. 23-30

Kaynakça

- TÜRKİYE'DE ÇEVİRİ EĞİTİMİ, Nereden Nereye, 1997 -Çeviribilimsel I, Yayıma Hazırlayanlar : Turgay Kurultay, İlknur Birkandan, Sel Yayıncılık
- 1994, 1995, 1996 ve 1997 öğretim yıllarında İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çeviri Bölümü, Almanca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalında çeviri öğretimine başlayan öğrencilere uygulanan anketler
- 1994,1995,1995 ve 1997 girişli İ.Ü.E.F.Ç.B. Almanca M.T. Anabilim Dalı öğrencilerinin ÖSYS Sonuç Belgelerindeki veriler
- ÖYS'YE HAZIRLIK, ÖSYM, - Mayıs 1996 - 5, T.C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara
- Ammann, M., 1990, Grundlagen der modernen Translationstheorie - Ein Leitfaden für Studierende, Heidelberg
- Hönig, Hans G., 1988 'Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen. Ein Plädoyer für eine Propädeutik des Übersetzens', in FLuL (Fremdsprachen lehren und lernen), s. 154-167
- Hönig, Hans G. 1995, Konstruktives Übersetzen. Stauffenburg, Tübingen
- Vermeer, Hans J.,1983, Aufsätze zur Translationstheorie, Heidelberg

"Alman Uygarlık Tarihi Dersi" ile İlgili Bir Araştırmanın Değerlendirilmesi

Sabri EYİĞÜN - Behçet ORAL
(Dicle Üniversitesi)

Giriş

Ülkemizde bir taraftan yeni Alman Dili ve Eğitimi bölümleri açılıyor; var olan bölümlere İkinci Öğretim adı altında yeni öğrenciler alınıyor, diğer taraftan da ortaöğretimden Almanca dersleri hızla kaldırılıyor. Bunun sonucu olarak bazı Almanca bölümlerini, ancak başka bölümleri kazanamayan ve aynı zamanda ortaöğretimde yabancı dil olarak İngilizce gören öğrenciler tercih ediyor. Hiç bir kelime Almanca bilmeden üniversiteye gelen öğrenciler vardır. Bu yüzden Almanca bölümlerinin gereği, amacı yeniden gözden geçirilmelidir. Ayrıca bu durum, derslerin içeriklerine de yeni düzenlemeler getirilmesini zorunlu kılmaktadır.¹

Bu durumda, öğrenme istek ve ilgisi, beklentileri, deneyimleri ve içinde bulunduğu koşullar ile öğretimin odak noktası olan öğrencilerin derslere motive olması oldukça güçtür. Ders programları ortaöğretimde Almanca dersleri vermek üzere öğrenci yetiştirmeye yönelik olan Almanca bölümlerinde, Almanca öğretmeni olma şansının kalmadığını anlayan öğrencilerin, diğer dersler gibi, haftada iki saat olan Alman Uygarlık Tarihi dersine de ilgileri istenen düzeyde değildir. Bu durumun çeşitli nedenleri vardır; son yıllarda Almanca bölümüne gelen öğrencilerin çoğunluğunun, önceki öğrencilere göre, Alman dili ve kültürüne ait önbilgilerinin olmaması ve ayrıca içinde bulundukları bölgenin kültürel atmosferinin böyle bir Batı kültürüne yoğun bir biçimde ilgi duymak için yetersiz olması gibi nedenler bunların başında gelmektedir. Ayrıca mezuniyet sonrası atama olanağının yeterli olmaması ve kendi alanları dışında bir alanda görev yapmaları gibi nedenlerin yanında, dersin içeriği, bu içeriğin düzenlenmesi, öğrencilerin

¹Vural Ölkü. *Germanistenausbildung an den Philosophischen akulttaeten-Deutschlehrerausbildung an den Paedagogischen Fakultaeten. Ankaraner Beitrage Zur Germanistik*. 1989 Ankara, s.7

bu dersten beklentileri, bu dersin öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve tekniklerinin uygun olup olmadığı, yine bu derste öğrencilerin, meslek yaşamları ile ilgili öncelikli bilgilerin sunulup sunulmadığı gibi nedenlerden dolayı derse ilgisiz olabilecekleri düşünüldükçe böyle bir araştırmaya gerek duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, "Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalında okumakta olan öğrencilerin Alman Uygarlık Tarihi dersine ilişkin görüşleri nasıldır?" sorusuna yanıt bulmayı, bunları değerlendirmeyi ve aynı zamanda bu bulgulara göre öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini artıracak yeni önerilerin ortaya atılmasını amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı'nda okumakta olan öğrencilerin, Alman Uygarlık Tarihi dersine ilişkin görüşlerini belirlemede yardım edeceği için yararlı görülmektedir. Yine bu araştırma, özellikle öğrencilerin Alman Uygarlık dersinin içeriğine ilişkin görüşlerini ortaya koymada ve bu görüşler çerçevesinde dersin içeriğini yeniden düzenlemede gerekli bilgileri sağlamada işe koşulacağından diğer üniversiteler için de yararlı olacağı beklenmektedir. Bu araştırmanın, öğrencilerin derse ilgisini artırmak için bazı öneriler geliştirmede, gerekli bilgileri sağlayacağı da beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma yöntemi, "betimleme-survey yöntemi"dir. Bu yöntem olayların, objelerin, kurumların, varlıkların, gurupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalarda kullanılır.²

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 1996-1997 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalında okumakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, her sınıftan random yöntemi ile seçilen toplam 76 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracını geliştirmek için önce Alman Uygarlık Tarihi dersini alan 10 öğrenciden görüşlerini kompozisyon halinde yazmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin bu görüşlerinden ve ilgili literatürden yararlanılarak anket taslağı

²Saim Kaptan. *Bilimsel Araştırma Teknikleri*, 1991, Ankara, s.59.

oluşturulmuş ve oluşturulan bu taslak tekrar gözden geçirilerek ankete şekli verilmiştir.

Veri Toplama Aracının Uygulanması ve İstatistiksel Analiz

Veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından sınıf ortamında uygulanmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS programı ile çözümlenmiş ve yüzde yönteminden yararlanılarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalında okumakta olan öğrencilerin Alman Uygarlık Tarihi Dersi'ne ilişkin görüşlerini değerlendirmek için yapılan bu araştırma ile elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin %86'sı böyle bir bölümü Diyarbakır dışında okumak istediklerini belirtmişlerdir.
2. Alman Uygarlık Tarihi desini alan öğrencilerin %36.8'i Alman diline ilgi duydukları; %31.6'sı öğretmen olmak istediği ve %18.4'ü ise, puanlarının ancak Almanca bölümünü tutabileceğini düşündükleri için bu bölümü tercih ettiklerini belirtmektedirler. Bu sonuçlara göre, "Alman kültürüne ilgi duyduğum için bu bölümü tercih ettim" seçeneğini işaretleyen olmamıştır.
3. Araştırmaya göre, öğrencilerin %54.9'u Alman Dili ve Eğitimi bölümünde tarih derslerine fazla gerek olmadığını belirtmişlerdir.
4. Öğrencilerin %78.9'una göre Alman Uygarlık Tarihi dersinde verilen bilgilerin, Alman uygarlığını tanımada "kısmen"; %13.2'si ise "tam yeterli" olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu derste verilen bilgilerin yeterli olmadığını belirten öğrenciler ise ancak %7.9 oranındadır.
5. Öğrencilerin %60.5'i, Alman Uygarlık Tarihi dersi için önerilen kitapların bu konudaki ihtiyaçlarını orta düzeyde karşıladığını belirtirken, %10.5'i ise yüksek düzeyde karşıladığını belirtmektedirler. Bu ders için önerilen kitapların bu konudaki ihtiyaçlarını az derecede karşıladığını belirten öğrencilerin oranı ise %26.3' tür.
6. Öğrencilerin %50'sinin Alman Uygarlık Tarihi dersi için önerilen kitaplara ulaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu ders için önerilen kitaplara ulaştıklarını belirten öğrenciler %15,8 ve kısmen ulaştıklarını belirtenler ise %31.6 oranındadır.
7. Öğrencilerin %55.3'ü Alman Uygarlık Tarihi dersinde verilen bilgilerin daha sonraki yaşamlarında yararlı olacağına

- inanmaktadırlar. Ancak öğrencilerin %28.9'u bu bilgilerin yararlı olmayacağına inanmaktadırlar.
8. Öğrencilerin %55.3'ü Alman Uygarlık Tarihi dersinde verilen bilgilerle Alman ve Türk kültürlerini karşılaştırmanın olanaklı olduğunu belirtirken, %31.6'sı bu bilgilerin yeterli olamayacağını belirtmektedirler.
 9. Öğrencilerin %52'sine göre, Alman Uygarlık Tarihi dersinde en fazla kronolojik Alman kültür tarihi verilmektedir. Bu derste, en fazla Alman kültürünün verildiğini belirtenler ise %31.6 oranındadır. Diğer konular ise düşük oranda verildiği araştırmanın bulgularından anlaşılmaktadır. Bu bulguların sonuçlarına göre, bu durum, öğrencilerin bu derse ilgilerini olumsuz etkileyebilir.
 10. Alman Uygarlık Tarihi dersinde en fazla Alman politikası ve yönetim biçimine ilişkin bilgilerin verilmesi öğrencilerin %37.8'i tarafından istenmektedir. Bu derste, Alman kültürüne ilişkin bilgilerin verilmesi ise, öğrencilerin %35.1'i tarafından istenmektedir. Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, öğrencilerin ancak %16.2'si kronolojik Alman kültür tarihi verilmesini istemektedir. Bu durumda, Alman Uygarlık Tarihi dersinin içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi gereği doğmaktadır.
 11. Öğrencilerin %50'sine göre Alman Uygarlığı dersinde verilen bilgiler Almanca öğretmenliği için kısmen gereklidir. Bu bilgilerin Almanca öğretmenliği için gerekli olduğuna inanan öğrenciler %28.9 ve gerekli olmadığına inananlar ise %21.1 oranındadır.
 12. Öğrencilerin %47.4'ü Almanca öğretmenliği bölümünde Alman Uygarlık Tarihi dersinin yerine başka bir dersin okutulmasını istememektedir. Öğrencilerin %27'si başka bir dersin okutulmasını isterken, yine %27'si ise bu konuda düşünce belirtmemektedirler.
 13. Öğrencilerin %47.4'ü Alman Uygarlık Tarihi dersinin üç dönem, %23.7'si dört dönem olmasını istemektedirler. Alman Uygarlık Tarihi dersinin bir dönem ve iki dönem okutulmasını isteyenlerin oranı ise birbirine eşittir, (%10.5) Elde edilen bulgulardan da anlaşıldığı gibi, öğrencilerin yarısına yakını bu dersin süresinin en az üç dönem olmasını istedikleri görülmektedir. Bu durumda ders süresi artırılarak öğrencilerin ilgisi sağlanabilir.
 14. Alman Uygarlık Tarihi dersinin amacına ulaşması için, öğrencilerin %47.4'ü Alman uygarlığı ile ilgili filimlerin gösterilmesini, %23.7'si resim, slayt ve çeşitli haritalar ile dersin desteklenmesini istemektedir. Bu konuda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin

büyük çoğunluğu sınıf ortamında derslerin, görsel ve işitsel araçlarla pekiştirilmesini istedikleri söylenebilir.

15. Öğrencilerin %42.1'i, Alman Uygarlık Tarihi dersi Alman Edebiyatına ilişkin eserlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Bu dersin, Alman Edebiyatına ilişkin eserleri anlamada katkı sağlamadığını söyleyen öğrencilerin oranı ise %13.2'dir.
16. Sınıftaki oturma düzeninin, Alman Uygarlık Tarihi dersi için uygun olup olmadığı sorulduğunda %68.4 gibi bir çoğunluğu uygun olmadığını belirtirken, geri kalan kısmı ise, uygun olduğunu belirtmişlerdir. "Uygun değildir" diyenlerin %49,8'i yarım ay, %36,2'si ise yuvarlak masa biçiminin daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. %14'ü ise, iki oturum biçiminin de fark etmeyeceğini belirtmektedir. Bu duruma göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sıra sisteminin Alman Uygarlık Tarihi dersi için uygun olmadığını vurgulamışlardır.
17. Bu dersin hangi dille yürütülmesi halinde yararlı olacağı sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar ise şöyledir: Öğrencilerin % 23.7'si bu dersin Almanca olarak işlenmesini isterken, %52.3'ü Türkçe okutulmasını, geri kalan kısmı ise, kendileri için fark etmeyeceğini belirtmişlerdir.
18. Öğrencilerin %50'si, Alman Uygarlık Tarihi dersinde verilen bilgilerin onların Almanlara ilişkin daha önce sahip oldukları görüşlerini değiştirdiğini bildirmişlerdir. Bu derste verilen bilgilerle daha önce sahip oldukları görüşlerinin değişmediğini belirtenler ise %42.1 oranındadır.
19. "Eğer zorunlu olmasaydı Alman Uygarlık Tarihi dersini alır mıydınız?" biçimindeki bir soruya öğrencilerin %68.4'ü evet yanıtını, %15.8'i ise hayır yanıtını vermiştir. Öğrencilerin %15.8'i ise bu konuda kararsız kalmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin üçte ikisinden fazlası bu dersi almak istemektedir.

Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin derse olan ilgisine ilişkin dikkat çeken ilk bulgu, %55.3'ü gibi bir çoğunluğunun, Alman uygarlığı dersinin meslek yaşamları için yararlı olabileceğine inanmalarına karşın, %54.9'u gibi çok büyük bir bölümünün tarih derslerine istekli bakmadıklarını saptamak oldu. Böylece öğrencilerin, Alman Dili ve

Eğitimi bۆlümünde tarih derslerine gerek olmadığını belirtmekle, tarih derslerine karşı ۆnyargılı bir tutum sergiledikleri sۆylenebilir.

Yine, Alman Uygurluk Tarihi dersinde verilen bilgilerin Almanca ۆđretmenlięi için gerekli olduğuna inanan ۆđrencilerin oranı %28 olmasına karşın, ۆđrencilerin bۆyk bir çoğunluğu kültür dersinin yaralı olduğunu belirtmiştir. Nitekim, "eğer zorunlu olmasaydı Alman Uygurluk dersini alır mıydınız?" biçimindeki bir soruya, ۆđrencilerin %68.4' gibi bir çoğunluğunun 'evet' yanıtını vermesi, ki bu ۆđrencilerin tce ikisinden fazlasını oluşturuyor, bunu açıkça kanıtlıyor. Bundan, ۆđrencilerin Alman Uygurluğı dersine değil, tarih dersine karşı ۆnyargılı oldukları anlaşılıyor.

Bu ۆnyargılı tutumun biri eğitsel, diğeri ise çevresel olmak üzere iki ۆnemli nedeninin olabileceği düşünüldü. Eğitsel nedenlerinden biri, ortaöğretimdeki ezbere dayalı tarih derslerinin ۆđrenciler üzerinde bıraktımış olduğu olumsuz etkiden, diğer ise, Alman Dili ve Eğitimi bۆlmlerinde ۆđrencilerin birinci sınıftan başlamak üzere yeterince 'tarihi' dersleri görmüş olmalarından kaynaklanabileceği sۆylenebilir. Örneğin, edebiyat tarihi, dil tarihi, kültür tarihi ve ayrıca alandışı görülen tarih dersleri de buna eklenebilir. Bu durum onların olumsuz tutum içine girmelerini doğurmuş olabilir.

Bu dersi almış olan ۆđrencilerin, tarih yerine daha çok sosyal olguları tercih etmesi, var olan edebiyat tarihi derslerinden de kaynaklanabilir. Çünkü, edebiyat tarihi derslerinde, ۆđrenci zaten Alman kültür tarihini ۆđreniyor. Örneğin ۆđrenci, edebiyat tarihi derslerinde German tarihinden, şovalye kültürüne, Barock kültüründen, Aydınlanma'ya, Romantizm'den ta günümüze kadar edebiyat eserlerinin ortaya çıkmasında etkili olan söz konusu dönemin sosyal ve kültürel olaylarını tarihsel bir ard ardalık içinde ۆđrenmektedir. Bu yüzden ikinci bir tarih dersine fazla bir gereksinim duymayabilir.

Kuruyazıcı³, kültür dersinin bir bütünlük içinde verilmesi gereğini vurgular ve tarihsel sürecin bilinmesinin ۆnemine değinir. Güvenç de "kültür, bir toplumun (.....) birikimli uygarlığıdır".⁴ diyerek, kültür de tarihsel oluşumun yerini gösterir. Aslında biz de bu görüşe katılıyoruz. Çünkü ۆncrdiđimiz yöntemde ele alınan toplumsal bir 'olgu' veya 'değer' katılımcı bir tartışma ortamında rahatlıkla tarihsel bir bakışla da

³Bozkurt Güvenç: *İnsan ve Kültür*. 1996 İstanbul, s.95

⁴Nilfer Kuruyazıcı: *Alman Dili ve Edebiyatı kapsamında 'Kültür Tarihi' dersleri ve uygulamaya yönelik ۆneriler*. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX 1995 İstanbul, s.215

yorumlanabilir. Bu biçimde, tek tek olgular, konular yine tarihsel gelişimi içinde bir bütün olarak ele alınır, ama çıkış noktası tarih olmaz. Öğrenci günümüz Alman kültüründen o kültürü oluşturan öğelerden hareketle konuyu tarihi gelişimi içinde de ele alabilir veya o konuyu evrenselleştirebilir de. Aksi halde, Germenlerden başlayıp, tarihsel bir ard ardalık içinde Alman kültürüne yaklaşıldığında günümüz Almanya'sına gelmeden ders bitmiş olabilir.

Bu gurupta yer alan öğrencilerin, Alman Uygarlık Tarihi dersinde öncelikle hangi bilgilerin verilmesini isterdiniz" sorusuna verdikleri yanıtlar da bunu doğruluyor. Çünkü, yukarıda da belirtildiği gibi, bulgulara göre, öğrencilerin %37.8'i Alman politikası ve yönetimi ile ilgili bilgileri, %35.1'i Alman kültür ve sosyal yaşamına ilişkin önemli olguları isterken, ancak %16.2'si gibi bir azınlık kronolojik Alman kültür tarihi istemiştir.

Bu da gösteriyor ki, genç bir 'Alman Kültür Tarihi' yerine, tek tek sosyal ve kültürel olgular ele alırsa, öğrencilerin ilgisini daha çok çekebilir. Bu dersin bir tarih dersi olarak değil de, Alman kültürü olarak ele alınması ve kültürel değerler ve olguların işlenmesi öğrencileri daha katılımcı yapabilir. Çünkü *bilişsel öğrenme kuramlarına* göre, öğrenci kendisinin de içinde bulunduğu, yaşadığı, belki de değer verdiği veya değersiz bulduğu sosyal olgular üzerinc konuşulduğunda tartışma ortamına daha rahat girebilir. Öğrencinin var olan ön bilgisi onu daha kolay katılımcı yapar⁵. Öğrenci, bazen tepkiyle, bazen çöşkuyla, bazen de eleştirel bir yaklaşımla derste daha aktif bir konuma gelebilir. Bu, ona kendi farkındalığını duyumsatacağı gibi, yabancı değer yargılarını ve inançlarını da daha kolay fark etme yolunu açabilir.

Böylece Alman Uygarlık Tarihi dersinin adının ve dolayısıyla içeriğinin de biraz daha sosyo-kültürel konulara kaydırılması, tarih derslerine karşı olumsuz bir tutum içinde olan öğrencilerin, hazırlık ve birinci sınıftan itibaren oluşan önyargılarını giderilebileceği gibi, dersi tüm öğrenciler için daha yararlı bir konuma getirebilir.

Bu önyargılı tutumun ve ilgi eksikliğinin çevresel nedeni ise, öğrencinin içinde bulunduğu ortamın koşullarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çünkü ortaöğrenimi kırsal bölgelerde bitiren öğrencilerin kültürel birikiminin böyle bir ders için yetersiz kalabileceği gibi, kırsal bölge üniversitelerinin içinde bulunduğu kentlerin kültürel

⁵Münire Erden ve Yasemin Akman: *Eğitim Psikolojisi*, 1996 Ankara

atmosferinin yetersizliği de öğrencinin tarih ve kültürel derslere ilgisini azaltabilir. Bunda üniversitenin ve kentin, öğrencilere desleriyle ilgili sunduğu olanakların da etkisi olduğu ileri sürülebilir. Çünkü bulgulara göre, öğrencilerden, bu dersle ilgili kaynaklara ulaşabildiklerini belirtenlerin oranı ancak %15.8'dir. Bu oran İstanbul ve Ankara gibi büyük kentlerde çok daha fazla olabilir. Bu durum, ister istemez öğrencinin derse ilgisini azaltabileceği gibi, araştırma yapıp kendisini geliştirmesini de engeleyecektir.

Böyle bir atmosferde bulunan insanların dikkatini Alman kültür tarihine çekmenin, onları böyle bir konuya motive etmenin, İstanbul'da öğrenim gören bir germanistik öğrencisine göre daha zor olduğu söylenebilir.

Araştırmada, Alman Uygarlık Tarihi dersinin içeriği ile ilgili bir soruya verilen yanıtlar bizi, dersin içeriği ve öğrencinin derse olan ilgisine ilişkin başka bir gerçeğe daha götürmüştür. Şöyleki: Almanca bölümleri gibi, öğrenim sonrası mezunlarının ne iş yapacağı belli olmayan bölümlerde, öğrencilerin derse ilgili beklentileri, amaçları birbirinden çok farklı olabilmektedir. Özellikle bu kültür ağırlıklı derslerde kendisini daha çok gösteriyor. Nitekim başka bir yerde öğrencilerden, "bu dersin yerinc hangi dersin verilmesi daha yararlı olur?" sorusuna yanıt vermeleri istenildiğinde, her öğrenci, meslek yaşamı ve ilgisi doğrultusunda ayrı ayrı yanıt vermiştir. Kimileri daha çok 'dil bilgisi' derken, kimileri ise, Almanların günlük yaşamı, gelenek ve göreneklerini tanımının daha yararlı olabileceğini belirtmişlerdir. Kimileri, Almanların değer yargılarını ve davranış biçimlerini tanımak isterken, kimileri de Alman kültür ve sanatını daha geniş boyutlarda öğrenmek istediğini belirtmiştir.

Çağdaş motivasyon teorileri, öğrencilerin amaç ve beklentilerinin farklı farklı olduğunu belirtir ve dersin bunu göz önüne alarak işlenmesini ister.⁶ Bu teoriyle araştırma bulguları birbirini destekler niteliktedir. Bu durum özellikle son yıllardaki Almanca öğrenimi görenleri daha çok ilgilendirmektedir. Çünkü ortaöğretimde Almanca dersi almayan öğrenciler, üniversiteye gelince, daha çok Almanların davranış biçimlerini, günlük yaşamla ilgili gelenek ve göreneklerini öğrenmek isterken, turizm işletmelerinde çalışmak isteyen öğrenciler, daha iyi bir diyalog kurabilmek için, genel Alman karakterini öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Çünkü bu öğrencilerin bir kısmı, daha

⁶Gülten ÜLGEN: *Eğitim Psikolojisi*. 1995 Ankara

öğrenimleri devam ederken, sahil yörelerindeki bazı firmalarla anlaşma yapmaktadırlar. Öğrenimini tamamladıktan sonra Almanya'ya gitmek isteyenler ise, daha çok Alman kültür ve sanatını öğrenmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Bulgulardan anlaşıldığı gibi öğrenciler, Alman Uygarlık dersini kendi mezuniyet sonrası yaşamlarını dikkate alarak değerlendirmektedirler. Bu durumda, öğrencilerin bu derse karşı ilgisinin nasıl daha çok artırılabilceği sorusunun yanıtı kendiliğinden ortaya çıkmaktadır: Alman Uygarlık dersinin çok boyutlu ve çok amaçlı işlenmesi bu ilgiyi sağlayabilir. Bir başka anlatımla, dersin içeriğini belirli kalıplar içinde sınırlamamak dersi daha ilginç bir duruma sokabilir. Yani, öğrenci çok boyutlu, özgür bir ders ortamında kendi ilgisini çeken bir yön bulacak ve derse katılımını daha yüksek bir düzeyde gerçekleştirebilecektir. Çünkü, **Tapan**'ın da belirttiği gibi, bir ders ancak öğrencinin ilgisi ve gereksinimleri doğrultusunda işlenirse onun ilgisini çekebilir.⁷

Derslerin çok boyutlu olmasının ayrıca kültür dersinin amacına yönelik ayrı bir yararı da vardır. Örneğin, Alman kültür ve sosyal yaşamıyla ilgili tartışmalarda, öğrencinin eleştirel bilinci, sorgulama yetisi gelişerek, kendi kültürüyle karşılaştırma yapma olanağı doğabilir veya amaç- kültüre karşı bir eleştiri içine girebilir. Oysa üzerinde tartışılması gereken konular olduğu gibi, kabullenilmesi gereken gelenek ve görenekler de vardır. Bu konularda öğrenci başkalarını kabullenmeyi, hoşgörüyü öğrenir. Çünkü böyle konularda, olayın doğruluğunu veya yanlışlığını tartışmanın anlamı yoktur, onları olduğu gibi kabullenmek gerekir. Bazen günlük yaşama ait ilginç ayrıntılar öğrencilerin dikkatini daha çok çekmektedir. Burada değer yargılarının göreceli olduğu, onları o toplumun bakış açısıyla değerlendirmek gerektiği kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Böylece, bu iki farklı amaca derslerin çok boyutlu işlenmesiyle ulaşılabilir.

Araştırmamızın, öğrencilerin motivasyonu ile ilgili önemli bir sonucu da, Alman Uygarlık Tarihi dersinin 4 yıllık bir Almanca eğitimi programı içindeki yeriyle ilgilidir. "Alman Uygarlık Tarihi" dersi haftada kaç saat olmalı? sorusuna, öğrencilerden mezuniyet sonrası Almanya'ya gitmeyi düşünenlerin %100 bu dersin 4 saat olmasını isterken; 'puanım burayı tuttuğu için' diyenlerin ancak %28'i 4 saat; %57,1'i ise bir saat demişlerdir. Almancasını kullanabileceği özel bir sektörde çalışmak

⁷Nilüfer Tapan. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII, 1990 İstanbul, s.56

kültür tarihi dersinde konuyla ilgili kurmaca edebiyattan metinler de okutularak bu denge sağlanmış olabilir.⁹

Ayrıca, kültür derslerinin ders saatlerinin artırılmasının bir başka yararı daha vardır. Şöyleki: Almanca öğrenimi görenler artık Almanca öğretmeni olmadığına göre, kültürel derslere ağırlık verilerek, sosyal yaşamda Alman kültürünü bilenler olarak yerlerini alabilirler. Bununla beraber, ister ilköğretimde sınıf öğretmeni olsunlar, ister sosyal yaşamın bir başka alanında görev yapsınlar, almış oldukları kültürel derslerin birikimiyle evrensel değerleri kalıcı hale getirebilirler. Haftada iki saaten oluşan bir yıllık bir dersin bunu sağlaması olanaklı görülüyor. Bunu, "Alman Uygarlık Tarihi dersi kapsamında verilen konular, Alman kültürünü tanımanız için yeterli mi?" biçimindeki bir soruya verilen yanıtlar açık olarak gösteriyor. Bu soruya öğrencilerin ancak %13.2'si gibi az bir bölümü 'evet'; % 78.9'u gibi bir çoğunluk 'kısmen ve %7.9'u ise 'hayır' yanıtını vermişlerdir. Bu soruya 'evet' yeterlidir yanıtını verenlerin içinde en yüksek oranı, "puanım ancak burayı tuttuğu için bu bölümü seçtim" diyenlerin oluşturması da burada önemlidir.

Bu konuyla ilgili başka önemli bir bulgu ise, bu soruya, edebiyat derslerini henüz almakta olan ikinci sınıfların % 66.7'si, üçüncü sınıfların % 75'i, dördüncü sınıfların ise %81'i gibi büyük bir çoğunluğu 'hayır' demiştir. Bunun bir kaç nedeni olabileceği düşünüldü: Herşeyden önce, öğrencilerin bir bölümü ilk yıllarda, Almancalarını ileride nasıl değerlendireceklerini bilemiyorlar veya en fazla ilkökul öğretmeni olabileceklerini düşünüyorlar. Zamanla başka alanlarda da iş olanağını görünce, kültürel eksiklerini daha iyi anlayabiliyorlar. Bir başka nedeni ise, edebiyat dersleriyle ilgilidir: Yani, öğrenci edebiyat eserleriyle tanışıkça, Alman kültürünü yeterince tanımadığının farkına daha iyi varabilmektedir.

Tüm bunlar şu anda programda var olan iki saatlik bir Uygarlık Tarihi dersinin haftalık ders saati süresinin artırılması gerektiğini gösteriyor.

Öğrencilerin Alman Uygarlık Tarihi'ne karşı ilgisini etkileyen bir başka faktör ise, dersin Almanca veya Türkçe olarak işlenmesiyle yakından ilgili olduğu görülüyor. Öğrencilerin % 23.7'si, bu dersin Almanca olarak işlenmesini isterken, geri kalan %50'si Türkçe olmasını istemektedir. Öğrencilerin %50 gibi bir çoğunluğunun dersin Türkçe

⁹Nilüfer Kuruyazıcı: a.g.e.

olarak işlenmesini istemeleri, kültürel ve sosyal bir konu üzerine Almanca yazışma ortamına girememeleri, düşüncelerini tam olarak dile getirememeleri, bundan dolayı da derste konuşmaktan kaçınmaları ve dolayısıyla derse ilgisiz kalmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmanın bulgularından çıkardığımız sonuçlara göre, derslerin birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta okutulmak üzere planlanması yararlı görülmektedir. Birinci sınıfta kültür ve dil kavramları üzerinde durulması; bu iki olgunun ilişkisinin örneklerle işlenilmesi ve ayrıca Avrupa kültür tarihine temel noktalarının Türkçe olarak ele alınması yararlı olabilir. Böylece hem öğrenci derse motive olabilir, hem de Türkçe işlendiği için konunun temelini daha iyi algılayabilir. Bir başka anlatımla, öğrencinin konuya ilişkin hem ilgisini artırabilir, hem de becerisini geliştirebilir. Bu sırada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta ise, ders notlarının Almanca olmasına özen gösterilmesidir. Öğrenci Almanca okuyup Türkçe anlatacağı dersi, hem anlayacak, hem de o konularda ilgili temel Almanca kavramları öğrenmiş olacaktır. Bu da öğrencinin bir üst sınıfa hazırlanmasını kolaylaştırabilir.

İkinci ve üçüncü sınıflarda tamamen Almanca olarak Alman kültürüne geniş bir bakış açısıyla, konular irdelenir ve Almanca olarak sorulabilir. Bu aşamada öğrenci, araştırmaya ve incelemeye geçmektedir. Sınıfta bir kaç dakikalık bir seminer biçiminde gözetim altında, daha sonra ise bir gözetim çerçevesinde tartışmaya ve soruşmaya başlar. Böyle bir süreçte Almanca öğretiminin kalitesi de yükseltilir.

Aksi durumda, kültür tarihi dersi Almanca olarak işlenirse, Alman kültürünü öğrencinin dikkatini fazla çekmeyebilir. Çünkü öğrenci tüm dikkatini dil bilgilere ve konuşma kurallarına vereceği için, aynı şekilde aktif bir konuşma geliştirebilir, dolayısıyla amaç-kullanılarda da sadece bir değeriendirilmeye, karşılaştırmaya veya sorgulamaya giremeyecektir. Özetle, bu çok yitirisi ve boş bir süreçte kalacaktır.

Yapılan araştırmada öğrencilerden, daha önce Almanya'da bulundukları zaman %100'e Alman kültürü ile Türk kültürünü karşılaştırdıklarını belirtirken, diğer öğrencilerde ise ancak %34,7'ye kadar bu karşılaştırmayı yaptıklarını belirtmişlerdir. Almanya'da bulundukları süresince Almanya ve Alman kültürünü karşılaştırarak öğrenen öğrenciler, bu bilgi belirli karşılaştırmalarla bir gözlem yapmışlardır. Bu öğrenciler, daha çok kendi kültürlerini karşılaştırmak, kendi kültürüyle öğrenildiklerini yitirmişlerdir. Bu da öğrenme süreci için bir yitiridir. Çünkü bu tür karşılaştırmalar, öğrencinin

Kültürü, yine o kültürün yapısı içinde, değer yargılarını kullanmadan ele almak gerekiyor.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin Alman Uygarlık Tarihi dersine olan ilgisini etkileyen bir başka faktörün sınıftaki oturma düzeni olduğu söylenebilir. Araştırmada öğrencilere, sınıftaki oturma düzeninin, Alman Uygarlık Tarihi dersi için uygun olup olmadığı sorulduğunda, %68,4'ü gibi bir çoğunluğu uygun olmadığını, geri kalan kısmı ise, uygun olduğunu belirtmişlerdir. "Uygun değildir" diyenlerin, %49,8'i yarım ay, %36,2'si ise yuvarlak masa biçiminin daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Bulgularda da anlaşıldığı gibi, herkesin birbirinin ensesini seyrettiği bir ortam, öğrencilerin karşılıklı diyalog kurmasına engel olabilir.

Davranışçı eğitim anlayışına göre, etkin katılım ilkesi öğrenmenin temel koşullarından biridir.¹⁰ Buna göre uygarlık dersinin, öğrenciden beklenen etkiyi göstermesi, öğrencinin katılımını gerçekleştirmesi, aynı zamanda ona konuşma olanağı sağlaması için, öğrencilere yuvarlak veya yarım ay biçiminde bir oturumun ve dolayısıyla bir tartışma ortamının sağlanması gerekmektedir. Bu ilgiyi belirleyen önemli bir etkidir. Yüzyüze oturumda ister istemez bir katılım ortamı doğmuş olacak. Böyle bir oturma sistemi öğrencilerin, derse katılımını sağlamakla kalmayacak Almancalarını da kullanmalarına olanak verebilir.

Kültür dersleri içinde, öğrenciye başkalarını kabullenmeyi, evrensel değerleri önyargısız sahiplenmeyi öğreten derslerin başında Uygarlık Tarihi dersi gelmektedir. Çünkü ele aldığı amaç-kültürün sosyal ve siyasal olaylarını tartışarak öğrenme sonucunda, toplumsal sorunlara duyarlı, bu konularda düşünce üretebilen, dilini bildiği karşı kültürü çok iyi tanyan, o kültüre karşı eleştirel, ama hoşgörülü bir bakışa sahip olan kişiler yetişmektedir. Bilgi bir yerde davranış olarak dışa vurmaktadır. Öğrencilerin %50'sinin Alman Uygarlık Tarihi dersinde verilen bilgilerin onların Almanlara ilişkin daha önce sahip oldukları görüşlerini değiştirdiğini belirtmeleri bunun kanıtlar niteliktedir. Bu da bize, yabancı diller bölümlerinde Batı kültürü ile ilgili derslerin, öğrencilerin düşünceleri üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önemlidir.

¹⁰Münire Erden ve Yasemin Akman: a.g.e.:122

Sonuç

Göröldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin, Alman Uygurlik Tarihi gibi költür ağırlıklı bir dersten beklentileri ve bu derse ilgileri farklı olmuştur. Bu beklenti ve ilgiyi belirleyen faktörlerin içinde de en önemlisi, öğrencinin Almaca bölümünü tercih nedeni ve meslek yaşamıyla ilgili amaçları gelmektedir. Bununla beraber, öğrencinin öğrenme istek ve ilgisi, deneyimleri ve içinde bulunduğu koşulları dikkate alındığında başarın artığı söylenebilir. Bulgulardan da anlaşıldığı gibi, bölgenin ve öğrencilerin içinde bulunduğu olumsuz koşullara karşın, Alman Uygurlik dersine öğrencilerin ilgisi artırılabilir.

Burada, dersin içeriği, yöntemi ve gerekli araç ve gereçlerin yanında, öğrencinin ilgisini artırmada en etkili görevin yine dersin hocasına düştüğüne inanıyoruz. Bunun için de, yeni bir öğretim yılı başlarken, öğrencilere Alman költür dersinin amaçlarının iyice duyurulması, yeni öğrenilecek bilgilerin öğrencilere sağlayacağı yararların anlatılması ve öğrencilere kendi alanlarıyla ilgili yeni hedeflerin gösterilmesi son derece yararlı olabilir.

Grammatikfehler bei den türkischen Lehramtstudenten für Deutsch

Ayten GENÇ/Ayşe DOLAR
(Hacettepe Üniversitesi)

In dieser Arbeit werden die Grammatikfehler untersucht, die die Studenten in der Deutschlehrerausbildungsabteilung der Hacettepe Universität bei ihren schriftlichen Arbeiten machen.

Bevor wir zum eigentlichen Thema übergehen, ist es sinnvoll, den Werdegang dieser Studenten näher zu betrachten.

Diese Studenten sind bis zur 95% Rückkehrerkinder, die auf längere Jahre in Deutschland gelebt und Deutsch an den deutschen Schulen gelernt haben. Über das Niveau der Deutschkenntnisse unserer Studenten kann nach einer Umfrage (Genç,1997) folgendes gesagt werden:

- Bei den meisten Studenten ist die Bereitschaft Deutsch zu lernen, um dann als Lehrer zu arbeiten äußerst gering.
- Sie haben keine großen Erwartungen vom Studium. Das führt natürlich dazu, dass die nötige Motivation von vorn herein nicht existiert.
- Sie können sich mündlich ohne große Anstrengung ausdrücken, aber beim schriftlichen Ausdruck treten Schwierigkeiten dem zufolge auch Fehler häufiger auf.
- Sie wissen zwar theoretisch, wie die grammatischen und syntaktischen Regeln des Deutschen angewendet werden sollen, aber sie machen beim Gebrauch dieser Regeln sehr viele Fehler, was uns auch dazu veranlasste, diese Untersuchung durchzuführen.

Ausgehend von diesen Hintergrund-Informationen können wir die Fehler, die unsere Studenten machen, nicht als typische Lerner-Fehler bezeichnen.

Im folgenden möchten wir näher darauf eingehen, was man als Fehler beim Lernen einer Fremdsprache bezeichnen kann?

In den meisten Arbeiten über die Fehleranalyse werden Fehler als "Abweichungen von der Norm" definiert. Sie entstehen durch den gegenseitigen Einfluß der Muttersprache und der Zielsprache. d.h. der 'Lerner' übernimmt bewußt oder unbewußt manche muttersprachliche Gewohnheiten in die Fremdsprache. Wenn die übernommene

Gewohnheit die fremdsprachlichen Normen verletzt, entstehen Interferenzen (vgl. Juhász 1970: 9).

Nach dieser kurzen Definition aus der wissenschaftlichen Literatur gehen wir zu der eigentlichen Untersuchung über.

Warum haben wir die grammatischen Fehler untersucht? Der Grund dafür liegt darin, daß bei den schriftlichen Arbeiten Ausdrucks- und Grammatikfehler häufiger auftreten als Rechtschreibfehler, deshalb mussten wir zwischen Ausdrucks- und Grammatikfehler eine Auswahl treffen. So haben wir uns für die Grammatikfehler entschieden, weil

'Grammatik' im Fremdsprachenunterricht ein 'Muß' ist und als Mittel die sogenannten vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen zu erwerben dient.

Unser Ziel dabei ist festzustellen, in welchem Aufgabentypen welche Art Grammatikfehler häufiger auftreten. Bei der Auswahl dieser Klausurarbeiten waren unsere Ausgangspunkte:

Welche Fehler machen die Studenten, wenn sie

1. einen lückenhaften Satz vervollständigen sollen?
2. mit einer Textvorlage über den Text arbeiten?
3. über ein bestimmtes Thema frei schreiben müssen?

Bei der Zusammenstellung unseres Fehlerkorpus - Für die Erstellung des Korpus wurden je nach Gruppe 20 Arbeiten der Studenteninnen von der 1. und 2. Klasse untersucht - haben wir die schriftlichen Lösungen ausgewählt, die folgendermaßen eingeordnet sind:

1. Grammatikklausuren, die in zwei Gruppen unterteilt sind:
a. Lückentext b. Satzaufbauung

2. Aufsatzklausuren

- a. mit Textvorlage (Textbezugstext) b. freies Schreiben über ein bestimmtes Thema

Als Grammatikfehler bezeichnen wir formale Abweichungen in Declination, Konjugation, Flexion, Wort- und Satzstellung, die folgendermaßen klassifiziert sind:

- A. Artikel a) Gebrauch des Artikels
- B. Numeri a) Pluraldeclination b) Schwache Declination c) Große Declination
- C. Adjektive a) Adjektivdeclination b) Zahl- und gewöhnliche Adjektive c) Possessiv d) Komparation e) Verben f) Genus g) Kasus h) Präposition i) Partikel
- D. Verben a) Personalpronomen b) Tenses c) Modus d) Imperativ e) Infinitiv f) Gerundium g) Partikel
- E. Satzstellung a) Wortstellung b) Satzstellung

Im folgenden werden Beispielfehler aufgeführt, die ein Überblick über die auftauchenden Fehlerarten geben werden:

Fehler, die in den Grammatikklausuren auftreten:

Aufgabe: *Wandeln Sie die unterstrichene Präpositionalphrase in einen Nebensatz um!*

Beispiel 1:

Nach Abschluß der Verhandlungen werden wir Sie ausführlich über die Ergebnisse unterrichten.

S-1 Nachdem die Verhandlung abgeschlossen wird, werden wir Sie ausführlich über die Ergebnisse unterrichten.

S-2 Wir werden Sie ausführlich nach Abschluss der Verhandlungen über die Ergebnisse unterrichten.

S-3 Nachdem die Verhandlung abgeschlossen sind, werden wir Sie ausführlich über die Ergebnisse unterrichten.

Fehlerarten bzw. Ursachen:

S-1 Tempusfehler

S-2 Wissenslücken/ Unterschied und Funktion zwischen Präpositionen-Konjunktionen

S-3 Wissenslücken bei der Bildung von Partizip Perfekt

Beispiel 2:

Trotz der heftigen Diskussion über die Schuldenkrise war sie nicht Thema Nummer 1 der Tagesordnung.

S-1 Trotz die Schuldenkrise heftig diskutierte, war sie nicht Thema Nummer 1 der Tagesordnung.

2. Sie war nicht Thema Nummer 1 der Tagesordnung, trotz der heftigen Diskussion über die Schuldenkrise.

Fehlerarten bzw. Ursachen:

S-1 Wissenslücken / Unterschied und Funktion zwischen Präpositionen-Konjunktionen

S-2 Wissenslücken/ die Aufgabe nicht verstehen

Aufgabe: *Bilden Sie aus dem Relativsatz jeweils ein Partizipialattribut und umgekehrt!*

Beispiel-1 : Die Rationalisierungsmassnahmen, die getroffen werden müssen, werden noch verstärkt.

S-1 Die getroffen werden müssende Rationalisierungsmassnahmen werden noch gestärkt.

S-2 Die getroffene Rationalisierungsmassnahmen werden noch gestärkt.

Fehlerarten bzw. Ursachen:

1. Wissenslücken/Analogbildung zu Partizip I.

2. Wissenslücken: Bildung und Gebrauch des Partizipialattributs

3. Tempusfehler

4. Tempus- und Modusfehler

Aufgabe: Setzen Sie die folgenden Sätze in die indirekte Rede:

Beispiel-1: Der Verfasser schreibt: "In Deutschland entstand eine leistungsfähige Kinderheilkunde allerdings nur langsam."

S-1 Der Verfasser schreibt: In Deutschland entstünde eine leistungsfähige Kinderheilkunde allerdings nur langsam."

S-2 Der Verfasser schreibt: In Deutschland hätte entstanden eine leistungsfähige Kinderheilkunde allerdings nur langsam."

S-3 Der Verfasser schreibt: In Deutschland würde eine leistungsfähige Kinderheilkunde allerdings nur langsam entstehen."

S-4 Der Verfasser schreibe, dass in Deutschland eine leistungsfähige Kinderheilkunde allerdings nur langsam entstand."

Fehlerarten bzw. Ursachen:

1. Wissenslücken/ Grundformen des Verbs
2. Wissenslücken: Bildung und Gebrauch des Konjunktiv I.

Fehler, die in allen anderen Aufgabenarten auftreten:

- Dieses Abschnitt ist von Schiller.
- Der erfrorener Mensch wird von dieser Familie aufgenommen.
- Die Hauptschule habe ich im Jahre 1986 bis 1989 in Antalya und das Gymnasium habe ich in Manavgat besucht.
- Bis zur meiner Schulzeit habe ich in Ankara gelebt.
- Mein Vater ist ins Deutschland als Polizist gegangen.
- Ich bin den 13.02.1972 geboren.
- Die Parteien waren über das Ergebnis der Umfrage enttäuscht.
- Das Innenminister ist zuständig von dem Ausgabe von Pässen.
- Die deutsche Industrie ist angewiesen an Rohstoffeinführen.

Bei den Aufsatzklausuren häufen sich aber in einem Satz die Fehler z.B. Tempusfehler, Modusfehler, Satzstellung)

Beispiele:

S-1 Unter dem Fenster liegt vor dem Wand einen großen Gefäß.

Fehlerart:

1. Artikel
 2. Kasuswechsel
 3. Wortstellung im Satz
- S-2 Die Jugendliche, die wollen im ihren Beruf schaffen, müssen sie das Beruf lieben.

Fehlerart:

1. Artikel
2. Kasuswechsel
3. Satzstellung

S-3 Ich habe beschlossen eine neue Anfang in ? Türkei zu machen.

Fehlerart:

1. Artikel
2. Kasuswechsel

S-4 Als meine Mutter und mein Vater aufangten zu streiten. fängte meine kleine Schwester auch mit weinen an.

Fehlerart:

Wissenslücken/ Grundformen des Verbs (Präteritum)

S-5 Wenn ich mich in einer Frau verliebt, dann ist das Anfang zur Ehe.

Fehlerart:

1. Artikel 2. Kasuswechsel

S-6 Obwohl die Gesellschaft und die Kirche sie nicht akzeptierte wegen ihrer Verhältnis, ging sie zur Kirche.

Fehlerart:

1. Konjugation (Pluralbildung) 2. Kasuswechsel 3. Satzstellung

S-7 Klara bleibte bei ihrem Mann, obwohl hat sie eine reiche Familie.

Fehlerart:

1. Wissenslücken: Grundformen des Verbs (Präteritum) 2. Satzstellung

Ergebnisse:

1. Fehler in den Grammatikklausuren

a. Die häufigsten Fehler beim Lückentext:

- Beim Gebrauch des Artikels 25% von überprüften Studenten;
- Bei der Nomendeklination 30%;
- Bei der Adjektivdeklinaton 10%;
- Bei der Rektion der Verben und davon abhängige Fehler (Gebrauch der Präpositionen und Personalpronomen) 50%;
- Konjugationsfehler 45%;
- Gebrauch der Konjunktionen 25%

Bei der Aufgabenstellung, in der der Student veranlasst wird, die richtigen Adjektivendungen/Präpositionen u.ä. einzusetzen, treten Fehler unterschiedlicher Art auf, die auf die Muttersprache zurückzuführen sind, weil das Türkische kein Genus, keine Artikel, keine Adjektivdeklinaton und keine so differenzierte Pluralbildung beim Substantiv kennt, wird der Student, der Deutsch lernt, immer wieder Fehler machen, bis er die entsprechenden Regeln für diese Strukturen erworben hat.

Diese Schwierigkeiten lassen sich auch an der Kontrastivhypothese bestätigen, die besagt, dass die Muttersprache des Lernalers beim Erwerb einer Fremdsprache in dieser Weise beeinflusst wird, dass in Mutter- und Fremdsprache identische Elemente und Regeln leicht und fehlerfrei gelernt werden können. Dagegen aber unterschiedliche Elemente und Regeln zu Fehlern führen (vgl. Linguistische Berichte 64, S.5)

b. Bei den Satzumformungen treten Fehler in diesen Bereichen auf:.

- Nur 40% von überprüften Studenten haben Fehler/ Schwierigkeiten beim Gebrauch des Artikels;
- bei der Nomendeklination 50%;

- bei der Adjektivdeklinations 50%;
- bei der Rektion der Verben und davon abhängige Fehler beim Gebrauch der Präpositionen und Personalpronomen 80%;
- Konjugationsfehler 70%
- Syntax (Satzstellungsfehler 20%)
- von überprüften Testpersonen zeigen die typischen Schwierigkeiten im Bereich der Konjunktionen, zumal das Türkische über ein Grund verschiedenes Verknüpfungsmittel inventar verfügt.

Im allgemeinen bestätigen uns die Fehler unsere Annahme, dass die Gründe für die Fehler in den Wissenslücken liegen und die StudentInnen die theoretischen Grammatikkenntnisse zwar auswendiggelernt, aber nicht erworben haben. Bei den Satzumformungen sind sich die StudentInnen nicht sicher, was von Ihnen verlangt wird, deshalb vermeiden sie es das lückenhaft erworbene Wissen über die Umformung anzuwenden und schreiben den angegebenen Satz noch einmal ohne Veränderung.

2. Aufsatzklausuren

a. mit Textvorlage

Die häufigsten Fehler beim Schreiben mit Textvorlagen sind in den folgenden grammatischen Bereichen überwiegend:

- Beim Gebrauch des Artikels 90%;
- Bei der Nomendeklination 100%;
- Bei der Adjektivdeklinations 40%;
- Bei der Rektion der Verben und davon abhängige Fehler - Gebrauch der Präpositionen und Personalpronomen- 80%;
- Konjugationsfehler 80%;
- Syntax (Satzstellungsfehler 20%; Konjunktion 45%)

b. freies Schreiben über ein bestimmtes Thema

- Beim Gebrauch des Artikels 80%;
- Bei der Nomendeklination 95%;
- Bei der Adjektivdeklinations 40%;
- Bei der Rektion der Verben und davon abhängige Fehler- Gebrauch der Präpositionen und Personalpronomen-100%;
- Konjugationsfehler 35%;
- Syntax (Satzstellungsfehler 55%; Konjunktion 35%).
- Beim freien Schreiben treten natürlich andere Fehlertypen auf, die nach dem Interesse des Studenten dem Thema gegenüber Unterschiede aufweisen. Der Grund, warum in diesem Aufgabentyp mehr Fehler gemacht worden sind, darauf zurückzuführen, dass die Studenten mehr in der Muttersprache denken als in der Fremdsprache.

Graphische Darstellung der Fehleranalyse:

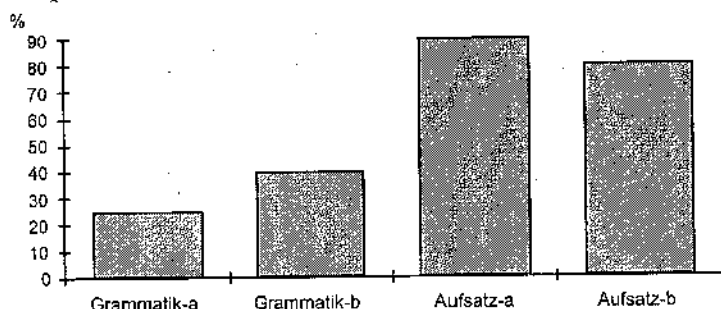


Abb.:1. Fehlerfrequenz beim Gebrauch des Artikels

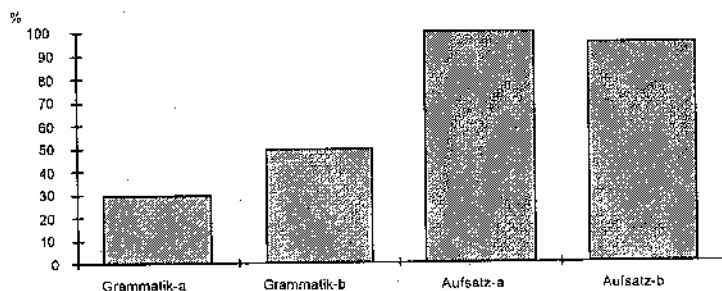


Abb.:2 Fehlerfrequenz bei der Nomendeklination

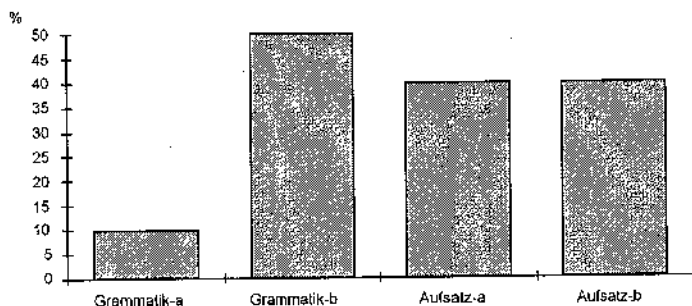


Abb.:3 Fehlerfrequenz bei der Adjektivdeklinaton

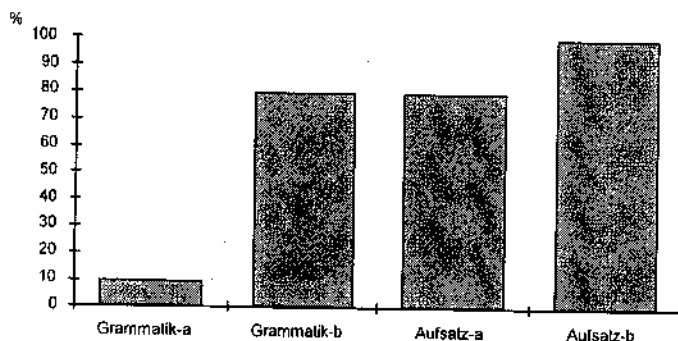


Abb.:4. Fehlerfrequenz bei der Rektion der Verben

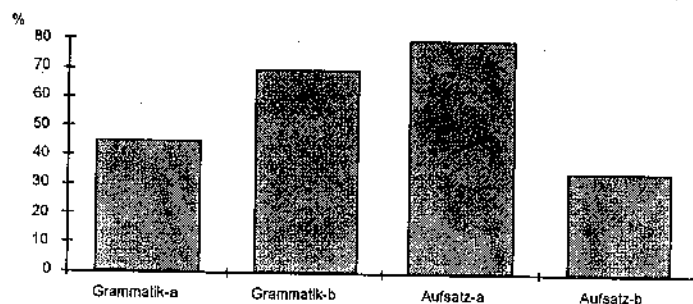


Abb.:5. Fehlerfrequenz bei der Konjugation

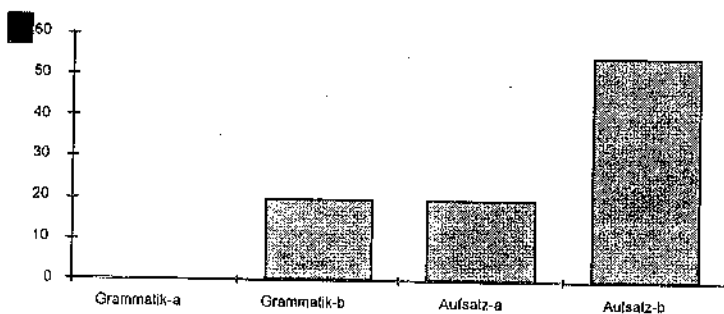


Abb.:6. Fehlerfrequenz bei der Satzstellung

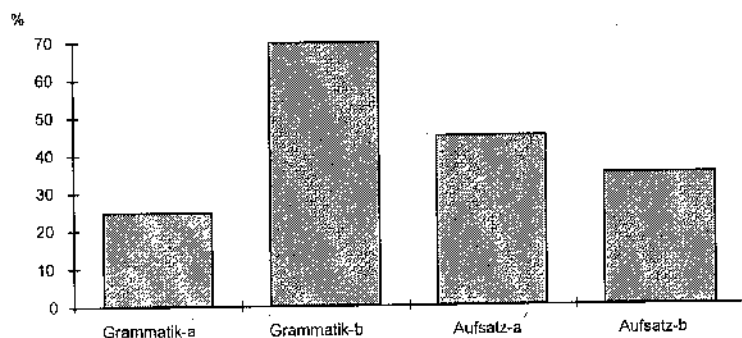


Abb.:7 Fehlerfrequenz beim Gebrauch der Konjunktionen

Diese graphischen Darstellungen zeigen, dass Fehler sich bei den Aufsatzklausuren häufen. Der Grund dafür liegt darin, dass die StudentInnen beim kreativen Schreiben mehr Schwierigkeiten haben, weil sie alles, was sie schreiben, selber konstruieren müssen. Bei den Grammatikklausuren ist es nicht der Fall, weil die Studenten, auch wenn nicht alles, einen Teil des Satzes fertiggeschrieben bekommen. (vgl die Abbildungen)

Vorschläge zur Behebung der Fehler:

Das Lehrverfahren spielt bei der Entstehung von Fehlern eine wichtige Rolle. Im Unterricht sollen dem Studenten abwechselnd verschiedene Lerntechniken beigebracht werden. Der Lehrer soll auf die Wichtigkeit von verschiedenen Lerntechniken, besonders Mnemotechniken hinweisen und zeigen, wie sie beim Erlernen von grammatischen Strukturen und Regeln angewendet werden können.

Weiter soll dem Studenten auch die grammatische Struktur seiner Muttersprache im Muttersprachenunterricht beigebracht werden, damit er die fremdsprachlichen Strukturen bewußter einprägen kann.

Kontrastives Arbeiten im syntaktischen, semantischen und lexikalischen Bereichen soll gefördert werden.

Literatur

- Bausch, Richard/Kasper, Gabriele** (1979): Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. in: Linguistische Berichte 64, 1979, 3-35.
- Cherubim, Dieter** (1980): Fehlerlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Genç, Ayten** (1997): "Alman Dili Öğrencilerinde Yazma Alışkanlığı" Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 13.
- Juhász, Janos** (1970): Probleme der Interferenz. München: Hueber.
- Nickel, Gerhard** (1972): Fehlerkunde. Berlin: Cornelsen.
- Putzer, Oskar** (1994): Fehleranalyse und Sprachvergleich. München: Hueber

Parallelitäten in den Werken "Ölmeye Yatmak" von Adalet Ağaoğlu und "Der geteilte Himmel" von Christa Wolf

Ali GÜLTEKİN
(Anadolu Üniversitesi)

Es gibt drei wesentliche Arbeitsgebiete der Komparatistik, der Bereich der interliterarischen Beziehungen, der interliterarischen Parallelitäten und der transliterarischen Zusammenhänge (Konstantinovič, S. 119).

In diesem Beitrag wird demnach versucht, die Parallelitäten in den Werken "Ölmeye Yatmak" (Sich-Zum Tode-Legen) von Adalet Ağaoğlu und "Der geteilte Himmel" von Christa Wolf durch die Hilfe der komparatistischen Verfahren darzustellen und zu vergleichen.

Die erste Parallelität der beiden Autorinnen aus zwei verschiedenen Kulturkreisen und Ländern liegt vor allem darin, daß beide, Adalet Ağaoğlu und Christa Wolf, Frauen sind. Ağaoğlu ist 1929 in der Kreisstadt Nallıhan bei Ankara und Christa Wolf 1929 in der Provinzstadt Landberg an der Warthe (Ost Deutschland) geboren. Sie haben also das gleiche Geburtsdatum.

Die Werke "Ölmeye Yatmak" und "Der geteilte Himmel" sind in Form von Roman geschrieben. "Der geteilte Himmel" von Christa Wolf erschien 1963. Bei der Veröffentlichung des Romans spielt die jüngste historische Vergangenheit Deutschlands wie der Zweite Weltkrieg und seine Folgen, die Gründung der Deutschen Demokratischen Republik am 07. Oktober 1949, der Bitterfelder Weg Konferenz, gesellschaftlich bedingte, politische Verhaltensweisen, die sich auf den Aufbau des Sozialismus gründete Gesellschaftsordnung - wie das Studium der Heldin Rita am Lehrer-bildungsinstitut und das dazugehörige Praktikum im Waggonwerk und sich Fügen an den Sozialismus - die Problematik der Menschen, die Stalin-Ära, die Ost-Westkonfrontation, der Kontrast des Sozialismus mit dem Kapitalismus (Sevin, S. 23 ff.) und natürlich mit der Errichtung der Mauer am 13. August 1961, die Republikflucht, Emigration junger qualifizierter Arbeitskräfte - wie die Hauptfigur Wolfgang im "Der geteilte Himmel"- nach West Berlin eine große Rolle.

Bei der Veröffentlichung des Romans "Ölmeye Yatmak" spielt auch die historische Vergangenheit der Türkei von 1938-1960 (Naci, S. 19), die politisch-gesellschaftliche Entwicklung in diesen Jahren (Sert 1, S. 15), der Zwiespaß der Menschen zwischen dem Kulturgut der Osmanen und der neu gegründeten Türkischen Republik - wie den Reformen von Atatürk-, die Konfrontation der traditionellen Werte der patriarchalischen Gesellschaftsordnung mit den neuen Werten der Republik eine große Rolle. Diesbezüglich schreibt Ağaoğlu im Vorwort des Romans "Ölmeye Yatmak", der vom Remzi Kitabevi 1973 veröffentlicht wurde, folgendes weiter:

Geçmişin panoramasını pek çok eski gazete, kitap, fotoğraf karıştırarak, anılar dinleyerek ve bunlar içinde gerekli malzemeyi toplayıp ekleyerek gün gün, ay ay, yıl yıl vermeye çalıştım. Bu nedenle Ölmeye Yatmak benim değil, ama bir dönemin yazdığı romandır.

[Um das Panorama der Vergangenheit darzustellen, versuchte ich bei der Entstehung des Romans vom Tag zu Tag, vom Monat zu Monat und vom Jahr zu Jahr durch das Durchbletern vieler alten Zeitschriften, Bücher und Bilder, durch das Hören der Erinnerungen, daraus die notwendigen Materialien sammelnd und ergänzend zu schreiben. Aus diesem Grund ist "Ölmeye Yatmak" nicht mein eigener Roman, sondern ein Roman eines Zeitabschnittes] (Ağaoğlu, Vorwort).

So ist es festzustellen, daß bei der Entstehung und Veröffentlichung der beiden Romane historische, politische und kulturelle Tatsachen in den beiden Ländern gekennzeichnet waren.

Beide Romane thematisieren das Dilemma der Frauen zwischen "Ich-Werdung" und "Gesellschaft", die Problemstellung der Frauenliteratur überhaupt, hier vorallem die Suche nach der "Freiheit der türkischen Frauen" mit der Dozentin Aysel (Önertoy, S. 194) und deutschen, bzw. ostdeutschen Frauen mit der Lehrerkandidatin Rita in ihrer Gesellschaft.

Parallelitäten der Figuren in beiden Romanen sind folgendermaßen festzustellen:

1. Im Roman "Ölmeye Yatmak" ist die Hauptfigur die Dozentin Aysel und im Roman "Der geteilte Himmel" die Lehrerkandidatin Rita Seidel. Die beiden Figuren sind also Frauen.

2. Die Hauptfigur Aysel im Roman "Ölmeye Yatmak" ist in einer kleinen Kreisstadt von Anatolien geboren und 1938 nach der Beendigung der Grundschule in die Großstadt Ankara gezogen (Sert 1, S. 17), wo sie zum Gymnasium ging und später ihr Studium absolvierte.

Rita Seidel, die Hauptfigur im Roman "Der geteilte Himmel", lebt in einem mitteldeutschen Dorf und ist als Büroangestellte tätig. Die Eintönigkeit ihres Heimatdorfes und die unbefriedigende Beschäftigung als Büroangestellte läßt sie nach der Begegnung mit dem Chemiker Manfred entschließen, nach Halle/Saale, in eine Großstadt zu ziehen, um dort ein Studium am Lehrerbildungsinstitut aufzunehmen.

Wie festgestellt, kommen beide Hauptfiguren aus einer kleinen Umgebung, die Dozentin Aysel aus einer kleinen Kreisstadt und Rita Seidel aus einem kleinen Dorf, in die Großstadt.

3. Beide Hauptfiguren, Aysel und Rita Seidel, sind gebildete Frauen, Aysel ist eine Soziologiedozentin an einer Universität in Ankara und Rita ist Lehrerkandidatin, am Anfang ihres Studiums beim Lehrerbildungsinstitut.

4. Beide Haupthelden in den behandelten Romanen tragen autobiographische Züge. Die Einbeziehung der eigenen Biographie ist eine zentrale Charakteristik in Christa Wolfs Gesamtwerk. *"Am offensichtlichsten für den Roman 'Der geteilte Himmel' ist Christa Wolfs Eintritt - im Sinne des Bitterfelder Wegs, was auch einen Niederschlag im Werk findet, - in eine Arbeitsbrigade in einem Hallenser Waggonwerk..."* (Sevin, S. 13 und Beutin, S. 397), wo aus der Brigade Gesichter herausgehoben sind (Beinssen-Hesse, S. 24-25).

Eine andere autobiographische Feststellung ist - so Sayin - *"Rita tipki romanın yazarı Wolf gibi - tüm çelişkilerin hilincinde olmasına karşın, büyük bir iyimserlikle Doğu Almanya'da kalır."* [daß Rita, obwohl Manfred vorzieht, nach Westen zu flüchten, genauso wie die Autorin Christa Wolf allen Widersprüchen bewußt, mit großem Optimismus in Ostdeutschland bleibt] (Sayin, S. 15). Hierzu schreibt auch Sevin: *"Auch ist der Erfolg auf den hohen Grad der Selbstgestaltung und den Willen zur individuellen, persönlichen Aussage dessen, was die Schriftstellerin unter Einbezug von autobiographischen Einsichten und Erlebnissen als echt und wahr ansieht, zurückzuführen"* (Sevin, S. 12). Der Grund des Erfolgs des behandelten Romans liegt also in der Identifizierung mit dem Leben der Autorin Christa Wolf.

Auch Adalet Ağaoğlu hat ihre eigene Biographie in ihr Werk einbezogen. Wie die Dozentin Aysel ist auch Ağaoğlu in einer kleinen Kreisstadt geboren und nach der Beendigung der Grundschule nach Ankara gezogen. Die in der kleinen Kreisstadt Nallıhan vergangene Kindheit von Ağaoğlu findet im Werk einen Niederschlag (Önertoy, S. 194). Dazu äußert sich Ağaoğlu selbst bei einer Reportage mit Demirtepe:

Nallıhan'da, taşrada memur takımına ben 'Cumhuriyet'in taşra bayileri' diyorum. Cumhuriyetle gelen Batılılaşma hareketini, yerli halk arasında onlar yaymaya ve tuturmaya çalışırlardı.

Ölmeye Yatmak'ta bunu ayrıntılı biçimde ele almışım. .

[Die Beamtengruppe auf dem Lande bezeichne ich als die Provinzverkäufer der "Republik". Sie bemühten sich, die mit der Republik kommende Verwestlichungsbewegung unter dem einheimischen Volk in die Öffentlichkeit zu bringen und aufrecht zu erhalten. In "Ölmeye Yatmak" habe ich das detailliert behandelt] (Demirtepe, S. 73).

Eine weitere autobiographische Feststellung ist, daß auch Ağaoğlu wie die Heldin Aysel von ihren Eltern als Mädchen nicht in die Schule wollte geschickt werden, vorallem in die Mittelschule - die Grundschule war schon aber Pflicht -, weil es damals in der Kreisstadt Nallıhan keine Mittelschule gab, mußte sie, wie Aysel in "Ölmeye Yatmak", nach Ankara umziehen. Das brachte die Autorin selbst bei einem Gespräch mit Demirtepe zum Ausdruck:

"... açlık grevine bile gitmişim." (... ich habe sogar Hungerstreik gemacht) (Demirtepe, S. 74)., wie Aysel einen Selbstmordversuch unternommen hat. Alle beide, Ağaoğlu und die Heldin Aysel haben sich durchgesetzt und ihrer Bildung freien Lauf gegeben.

5. Eine andere Parallelität der Romanfiguren besteht darin, daß sie durch ihre Liebhaber selbstbewußter werden.

Der Liebhaber der Dozentin Aysel ist ihr Student Engin, mit dem sie intime Beziehungen hat. Erst nach der Beziehung wird sich die verheiratete Aysel als Frau ihrem Körper wieder selbst bewußt und versucht, ihre Freiheit somit zu beweisen. So Aysel im Roman: " 'Özgür bir Türk kadını' oluşumu onunla kanıtlamadım! Yirmibeş yaşında bir delikanlı ile kanıtladım." (Ich habe meine 'Freiheit als türkische Frau' nicht mit ihm bewiesen, sondern mit einem fünfundzwanzig jährigen Jüngling.) (Ağaoğlu, S. 47).

Die Beziehung zwischen Aysel und Engin ist im Roman verflochten. Einer von den Gründen, der sie von dem Selbstmordversuch zurückhält, ist auch der Gedanke von Aysel, vielleicht ein Kind von Engin zu bekommen.

Auch ist die Beziehung von Rita und ihrem Freund Manfred, den sie bei einer Party im Dorf kennenlernte und sich in ihn verliebte, im Roman verflochten. Eines der Gründe, warum sie in eine Großstadt übersiedelt, sich in einem transartigen Zustand entscheidet, ihr Leben der Ausbildung von jungen Menschen und dem sozialistischen Bildungssystem zu widmen, ist auch der Wunsch, durch diese Entscheidung Manfred näher

zu kommen, sei es, in dem sie in die gleiche Stadt zieht, oder den Bildungsunterschied zu ihm überwinden will. Dazu äußert sich Rita im Roman: *"Würde es sie nicht noch fester an Manfred binden, ohne den sie niemals!- den Mut zu einem solchen Entschluß gefunden hätte?"* (Wolf, S. 22). Wie Sevin schreibt, ist ihre Liebe zu Manfred, jedenfalls ein ausschlaggebendes Element in ihrer Entscheidung in die Stadt zu ziehen und ein Studium aufzunehmen (Sevin, S. 35).

Wie festgestellt, spielen beide Liebhaber, Engin und Manfred, wichtige Rollen im Leben der Hauptfiguren und führen die Haupthelden zu wichtigen Entscheidungen, so daß sie selbstbewußter werden.

6. Alle beide Romanfiguren verbringen ihre Jugendzeit in einer Großstadt und erleben deren Probleme. Rita kommt zum ersten Mal überhaupt aus dem Dorf, in dem gesellschaftlich-politische Spannungen und Probleme ausgeklammert sind, in die Industriestadt Halle und erlebt dann die Probleme der Industriestadt. Aus der Sicht von Rita wird, wie Sevin betont, die allgemeine Problematik der Industriestadt und ihrer Menschen dargestellt (Sevin, S. 25): die Vereinzelung unter tausenden von Menschen, die Einsamkeit und Gleichgültigkeit der Industriestadt, der Vergleich des Lebensstandarts der Menschen in den Armeleutenvierteln und Villenvierteln, die Umweltverschmutzung und die Härte der Arbeit, die Müdigkeit und das Ausgelautsein im Werk, die Arbeit in der Brigade.

Während ihres Schul- und Studiumaufenthaltes in Ankara erlebte auch Aysel gesellschaftlich-politische Auseinandersetzungen, wovon sie stark beeindruckt worden ist, die sie vorallem durch Zeitungen, Zeitschriften und ihren politisch engagierten Bruder İlhan näher kennengelernt hat.

7. In beiden Werken ist der Selbstmordversuch der Helden festzustellen. Rita Seidel unternimmt den Selbstmordversuch im Waggonwerk, als die Möglichkeit der Verwirklichung ihrer Liebe durch die geschichtlichen Ereignisse, die Rückkehr zu Manfred in den Westen durch den Mauerbau zerstört wird (Sevin, S. 51).

Der Selbstmordversuch der Heldin Aysel ist eigentlich interessant, weil sie sich im Hotelzimmer zum Tode legt, ist ein Selbstmord als Tat nicht verwirklicht worden. Dazu äußert sich Ağaoğlu zu Özen und Çıtsay:

A.A.: *Evet burda somut anlamda bir intihar yok elbette.... Somut bir eylem olarak yok; ortada ceset yok.*

[AA: Ja, hier gibt es aber im konkreten Sinne keinen Selbstmord... Es gibt auch keine konkrete Tat zum Selbstmord, sowie keine Leiche...] (Özen, S. 124).

A.A.: Ben burada intiharı düşünsel bir faaliyet olarak ele alıyorum...., intiharı özgürlüğün son aşaması, başkaldırının gidebileceği en son ufuk olarak görüyorum.

[AA: Ich behandle hier den Selbstmord als eine geistige Tätigkeit ... , Den Selbstmord betrachte ich hier als eine letzte Phase der Freiheit und auch als einen letzten Horizont] (Çutsay, S. 204).

Sowohl in "Ölmeye Yatmak" als auch in "Der geteilte Himmel" ist es also zu bemerken, daß die Hauptfiguren Aysel und Rita Seidel den Selbstmordversuch unternommen haben. Obwohl Wolfs Heldin Rita Seidel infolge des Selbstmordversuches tatsächlich verletzt wird, geht es nicht um einen eigentlichen Selbstmordversuch bei Ağaoğlu Aysel. Das kann vielmehr geistlich bezeichnet werden.

8. Mit der Entwicklungsgeschichte der beiden Helden kann man einen Reifeprozess bzw. einen Emanzipierungsprozess feststellen.

Beim Roman "Ölmeye Yatmak" ist auch der Emanzipierungsprozess von Aysel herauszuarbeiten, Aysel im Roman will als Mädchen nicht zur Schule geschickt werden. Ein Berufserwerb ist nicht erlaubt. Aysel als kleines Mädchen kämpft gegen die strenge, traditionelle, patriarchale Gesellschaftsordnung und wird schließlich Soziologiedozentin. Sie erlebt von klein auf einen Emanzipierungsprozess. Aysel schafft sich durchzusetzen, aber findet ihre "Freiheit" als Frau immer noch nicht und hat als verheiratete Frau intime Beziehungen mit einem von ihren Studenten. Ihr Emanzipierungsprozess führt noch weiter (Siehe dazu: Sert I, S. 15 und Sert II, S. 24).

"Der Geteilte Himmel" ist - so Beinssen-Hesse - "*der Bildungsroman eines Mädchens, das auszog, die Wirklichkeit zu lernen*" (Beinssen-Hesse, S. 27). Ritas Entwicklung ist als Selbstfindung und Emanzipierungsprozess der Frau zu werten. Die Erzählung gewinnt nach Sevin durch die weibliche Perspektive der Hauptfigur auch eine feministische Dimension. Rita wird trotz ihrer jugendlichen Naivität als emanzipierte Frau dargestellt, die sich nicht nur natürlicher Freiheit dem Mann, ihrem Freund Manfred, hingibt, sondern als Frau stets die Initiative ergreift, auf der Suche nach Selbstverwirklichung ist und sich in einer Männerwelt behauptet. Der Roman wird damit auch zu einem Emanzipationsroman (Sevin, S. 34).

9. Aus der Sicht der Erzähltechnik kann man sagen, daß alle beide Romane mit modernen Romanzügen und -mitteln wie Rückblende und innerer Monolog ausgestattet sind.

Christa Wolf's Roman "Der geteilte Himmel" ist weitgehend aus der Perspektive der Heldin Rita erzählt, die nach einem Nervenzusammen-

bruch ihre Vergangenheit und deren Konflikte schildert. Das Hauptgeschehen des betreffenden Romans ist aus der Retrospektive erzählt. Dabei bedient sich die Autorin - nach Kluge - einer Erzähltechnik, die mit einem filmischen Mittel der kurz aufgeblendeten Einzelszene einen äußerst gedrängten dramatischen Effekt erzielt (Kluge, S. 611).

Einerseits benutzt der Erzähler den inneren Monolog, um das zu schildern, was gegenwärtig im Krankenzimmer - also zeitlich in der Gegenwartsebene - in Ritas Gedankenwelt vorgeht. Andererseits wird der innere Monolog eingeflochten, um zu zeigen, was sich zuvor abgespielt hat, was wir die Erlebensebene nennen wollen. Auch dieser sich auf die Vergangenheit beziehende innere Monolog ist in der Gegenwartsform gehalten (Sevin, S.16). Die Sprache in Wolfs Werk "Der geteilte Himmel" steht unter dem Einfluß der Bitterfelder Thesen. Hierzu schreibt Sevin folgendermaßen:

Offensichtlich ist der Versuch, auch sprachlich eine möglichst breite Leserschaft anzusprechen, vorallem aber die Arbeiterklasse, deren Welt der Produktion eine so große Rolle im Roman spielt. Teilweise übernimmt sie deren Umgangssprache in direkter Rede (Sevin, S. 20).

Der Roman "Ölmeye Yatmak" ist auch ein Roman von einer etwa anderthalb Stunden. Es geht in diesem kurzen Zeitabschnitt um die Fahrt von der Kindheit von Aysel bis zur Gegenwart. Dazu äußert sich Ağaoğlu zu Özen:

"Bu yolculukta anlatının bütün türlerine ve belgelere de başvurmaktan, bunları bir arada örmekten kaçınmadım; tad da aldım".

[Bei dieser Fahrt scheute ich mich nicht an allen Gattungen des Erzählens und an allen Dokumenten zu wenden und alle diese zugleich ineinander zu verpflechten, und ich fand auch daran Geschmack.] (Özen S.125).

Über die Erzählweise und -haltung des Werkes "Ölmeye Yatmak" schreibt Temizyürek, wie auch Demirtepe betont, Ağaoğlu versuche, die Ablagerung der verstorbenen Vergangenheit über uns, und die Wehrlosigkeit derjenigen, die persönlich die Vergangenheit bildeten, zu begreifen. Das Erlebnis kristallisiere sich mit einem inneren Monolog heraus; die Erzählhaltung werde darauf errichtet. Die Vergangenheit sei deterministisch... (Temizyürek, S. 149). Bei der Entwicklung ihrer Romane schreibt Adalet Ağaoğlu - so ÖnerToy - durch die Vorteilverschaffung aus den Rückblenden und Assoziationen beispielhafte, 'sinbildliche' Romane. (ÖnerToy, S. 196). Bei einem Gespräch mit Demirtepe erklärt Ağaoğlu selbst auch hierzu, daß sie alle Erzähltechniken gebraucht habe (Demirtepe, S. 75).

Zusammenfassend kann man sagen, daß sich aus dieser analytischen Untersuchung der beiden Werke von zwei Autorinnen, die aus zwei unterschiedlichen Kulturkreisen stammen und bei ihrer Schriftstellerei ähnliche Erzähltechniken benutzen, durch die Anwendung komparatistischer Verfahren - in Anlehnung an interliterarische und interkulturelle Beziehungen - bemerkenswerte Parallelitäten ergab.

Literatur

- Ağaoğlu, Adalet: *Önsöz Ölmeye Yatmak*. Remzi Yayınları, İstanbul, 1973.
- Ağaoğlu, Adale: *Ölmeye Yatmak*. Simavi Yayınları, İstanbul, 1993.
- Beinssen-Hesse, Silke: "Zum Realismus in Christa Wolfs *Der geteilte Himmel*". Wolf. Darstellung-Deutung Diskussion. Manfred Jürgensen (Hrsg.) F. Verlag, Bern, 1984.
- Beutin, Wolfgang ve Diğerleri: *Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Deutsche Literaturgeschichte*. J.B Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 1979, S. 398-399.
- Çutsay, Adalet: Karşılaşmalar, "Bütün Yazı Hayatımda Bellidir, 'Asıl Unudum Umutsuzluğumdur' Görüşünü Benimsediğim". İstanbul, 1993, s. 200-221.
- Demirtepe, Ülkü: "Ayın Dosyası. Nasıl Yazar Oldular". Hürriyet Gösteri 40, Mart 1994, s. 73-75.
- Konstantinoviç, Zoran: *Vergleichende Literaturwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblicke*. Peter Lang Verlag. Bern, Frankfurt am Main, New York, Paris 1988.
- Kluge, Manfred und Radler, Rudolf (Hrsg.): *Hauptwerke der deutschen Literatur*. Kindler Verlag, München, 1974.
- Naci, Fethi: 100 Soruda Türkiye'de Roman ve Toplumsal Değişimi, "Ölmeye Yatmak". Gerçek Yayınevi, İstanbul, Şubat 1976, s.16-22.
- Özen, Hayati: "Dar zamanlardan Geniş Zamanlara", *Tömer Çeviri Dergisi*, Yaz 1996, Yıl: 3, Sayı: 8, s.110-134.
- Önertoy, Olcay: *Cumhuriyet Dönemi Türk Roman ve Öyküsü*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara, 1984, s. 193-196.
- Sayın, Şara: *Örneklerle Doğu Alman Yazını*, "Doğu Alman Yazını: Geçmişe Bir Bakış" (Çeviren Melahat Tögar). Cem Yayınevi, İstanbul, 1991.
- Sert, Gülperi: I "Adalet Ağaoğlu'nun 'Ölmeye Yatmak' Romanında Aysel", *Gündoğan Edebiyat Bahar* 1992, s. 15-20.
- Sert, Gülperi: II. *Gündoğan Edebiyat*. Yaz 1992, s. 21-26.
- Sevin, Dieter: *Der Geteilte Himmel, Nachdenken über Christa T.* Oldenbourg. Interpretationen, München, 1988, s. 9-58.
- Temizyürek, Mahmut: "Adalet Ağaoğlu'nda Kendini Arayan Bütünlük Duygusu." *Tömer Çeviri Dergisi*, Yaz 1996, Yıl:3, Sayı:8, S. 147-150.
- Wolf, Christa: *Der geteilte Himmel*. Aufbau Verlag, 1990.

Almanca Dilbilgisi Dersleri ve Uygulamaya Yönelik Bir Öneri

Mehmet GÜNDOĞDU
(Mersin Üniversitesi)

Giriş

Üniversitelerimizin Alman Dili Eğitimi ile Alman Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin lisans programlarda dilbilgisi dersleri önemli bir yer tutar(Bkz. Yıldız,1995: 101-108). Ancak, bu bölümlere devam eden öğrencilerin dört yıllık bir öğrenimden sonra Almanca dilbilgisi yapılarına egemen olma durumlarında öğrenime başladıkları ilk yıla oranla pek fazla bir değişiklik olmadığı gözlenmektedir. Öğrencilerimizin özellikle dilin yazılı kullanımını gerektiren derslerde dilbilgisi yapılarını gerek biçimsel, gerekse iletişimsel ve işlevsel bakımdan istenilen düzeyde doğru kullanamadıkları söylenebilir. Oysa, bu süreç içerisinde dilsel yapılarının çeşitli dil becerileri bağlamında hem biçimsel, hem de kullanımsal edinilmiş olması gerekir.

Bilindiği gibi yabancı dil olarak Almanca öğretiminde önceleri dilbilgisi-çeviri yöntemi ile dilbilgisi kurallarının öğretilmesi önemli iken, daha sonra benimsenen dilsel-işitsel yöntemde dilbilgisi eğitimi üzerinde hemen hemen hiç durulmamıştır. 1970'li yıllarda geliştirilen bildirimsel-işlevsel yöntemle birlikte "*dilbilgisi bir amaç değil, bildirimi gerçekleştiren bir araç*" olarak yeniden önem kazanmıştır (Ozil,1990:92). 1980'li yılların ikinci yarısından sonra ise dilbilgisi eğitimi, yeni yeni uygulama alanına giren kültürlerarası "*bildirişim odaklı yaklaşım*"ın temel ilkeleri çerçevesinde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Bkz. Tapan 1995:163).

Dilbilgisi öğretiminde izlenen yöntem ne olursa olsun üzerinde en çok durulan konuların başında dilbilgisi yapılarının yanında dilin kullanım kurallarının da öğretilmesi gelir. Bu nedenle, dilbilgisi derslerinin dil kullanım becerilerini edinme işlevini yerine getirecek biçimde düzenlenmesi beklenir. Ancak, bugün bir çok Almanca Bölümünde uygulanan dilbilgisi eğitimi, bu yaklaşımdan uzak, daha çok alışlagelmiş geleneksel yöntemlerle, birbirinden kopuk, tek tek tümceler bağlamında sürdürülmektedir. Bu öğretim biçimi ile dilbilgisi kurallarını biçimsel ve anlamsal bakımdan tam olarak öğrenememiş Almanca öğretmenleri ve Germanistler yetiştirdiğimizi düşünüyorum.

Bu bildiri ile amacım bu durumu ortadan kaldıracak, dilbilgisi yapılarını ve bunların somut durumlarda doğru kullanımını sağlayacak, her koşulda uygulanabilen, genel geçerli bir dilbilgisi öğretim biçimi sunmak değildir. Amacım, öncelikle konuyu tartışmaya açmak, ülkemiz koşullarında hedef grubun özelliklerini de göz önüne tutarak dilbilgisi öğretiminin nasıl verimli ve işlevsel olabileceği ilgili düşünce ve öneriler geliştirmektir.

Almanca Öğretiminde Dilbilgisi

Yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin gerekliliği bugün artık tartışılmaz olarak kabul edilmektedir. Konuya bu açıdan bakıldığında yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılan ders kitaplarının önemli bir bölümünü dilbilgisinin oluşturduğu görülür. Dilbilgisi konuları, bunların öğretilmesi ile ilgili çalışma ve alıştırma biçimleri, belirli bir dilbilgisi kuramına göre ve yine bu kuramın genel ilkeleri çerçevesinde belirli bir sırayla, dizgeli bir biçimde ele alınmaktadır. Buna rağmen ne tür bir dilbilgisine ne kadar gereksinim olduğu ve dilbilgisi öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda henüz tam bir görüş birliği yoktur. Ancak, yapılan birçok çalışmada sorunun çözümü, *iletişimsel dilbilgisinde* görülmektedir (Bkz. Götze, 1996:136). Bunun nedeni, dilin her şeyden önce kültürlerarası bir iletişim aracı olduğu ve bu nedenle öğrenciye dil hakkında bilgi sunma yerine, dili kullanmayı öğretmenin daha doğru olacağı görüşünün önemli ölçüde benimsenmiş olmasıdır. Bugün bu görüş, bir çok bakımdan eleştirilse de dilin kullanımsal yönünü bir tarafa bırakarak, uygulamada pek fazla yararı olmayan, salt biçimsel dilbilgisi kurallarının öğretimine yönelmek kadar yanlış hiçbir şey olamaz.

Yönelinen Öğrenci Grubunun Özellikleri

Ne yazık ki, bugün birçok bölümde uygulanan dilbilgisi öğretiminin dilin kullanımsal edinimini temel alan bir anlayışla sürdürüldüğünü söylemek çok zordur. Oysa, dilbilgisi dersleri dili somut durumlarda hem etken, hem de edilgen doğru kullanmayı sağlayacak biçimde bu bölümlere devam eden öğrencilerin özellikleri de gözönüne alınarak yapılmalıdır. Çünkü, öğrenci özellikleri "*öğrenim sürecini doğrudan etkileyen en önemli etmenlerden*" biridir (Sebüktekin, 1981:37). Bu nedenle, ilkin Almanca bölümü öğrencilerinin herkesçe bilinen fakat dilbilgisi öğretiminde üzerinde pek fazla durulmayan birkaç özelliğine değinmek istiyorum.

Hepimizin bildiği gibi, Almanca Bölümünü seçen öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu uzun ya da belirli bir süre yurt dışında - özellikle Almanya'da - yaşamış ve orada herhangi bir okula devam etmiş öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, kendileri ile ilgili bir değerlendirme yaptıklarında çok iyi Almanca konuştuklarını, iletişim kurmakta hiçbir zorluk çekmediklerini, dilbilgisi yapılarını ve kurallarını ise iyi bilmedikleri söylemektedirler. Buna karşın, Almancayı Türkiye'de herhangi bir ortaöğretim kurumunda öğrenmiş az sayıdaki diğer öğrenciler, yurt dışında bulunmuş öğrencilerin söylediklerinin tam karşısını dile getirirler. İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün öğrenci kimliği ile ilgili yapılan ve bu sempozyumda sunulan araştırmadan elde edilen sonuçlar da öğrencilerin bu söylediklerini bir bakıma doğrulamaktadır*. Öğrencilerimizin bu özdeğerlendirmeleri, her ne kadar genel anlamda kendi içerisinde bazı doğrular taşısa da, yapılan hazırlık sınıfı düzey belirleme sınav sonuçları, onların dilbilgisi bilgilerinin yüksek öğrenim için gerekli düzeyde olmadığını göstermektedir. Çünkü, Almanya'da dilbilgisi dersleri yabancı öğrenciler gözönünde tutulmaksızın anadili Almanca olan öğrencilere göre, doğal öğrenme ortamında edinilmiş dil yapılarının öğrenim sürecinde bilinçli olarak kavratılması ve öğretilmesi amacıyla düzenli uygulamaya konur. Bunun ise anadili Almanca olmayan öğrenciler için pek yararı olmadığı görülmektedir. Ayrıca, öğrenciler dilbilgisi kurallarını bilmenin, onlara egemen olmanın, günlük yaşamlarında pratik gereksinimlerini karşılamak için çok da gerekli olmadığı deneyimini edinmişlerdir. Bu nedenle dilbilgisi alanındaki eksikliklerinin uzun süre farkına varamamaktadırlar. Bu alanındaki yetersizliklerini ancak yazılı dil kullanmaları gereken durumlarda, özellikle de Almanca Bölümlerinde öğrenime başladıktan sonra fark etmektedirler.

Öğrencilerimizin bir diğer özelliği de dilbilgisi açısından daha karmaşık yapıdaki Almanca metinleri anlama ve çözümleme becerilerinin istenilen düzeyde olmamasıdır. Bunun yanında çoğu öğrencilerin yazma, çeviri gibi derslerde *"yazılı bir metin oluştururken sınırlı sayıda sözcük"* kullandıkları *"ve konuşma dilinin sözcük seçimi ve kurallarına bağlı"* kaldıkları, *"bu alışkanlıklarının ise yazılı dile uymayan aykırı kullanımların ortaya çıkmasına yol açtığı"* da bilinmektedir (Tapan, 1995: 208). Bu durum, dilbilgisi açısından öğrencilerimizin hem edilgen,

* Ayrıntılar için bakınız! Kuruyazıcı: bu kitapta!

hem de etken dil kullanma becerilerinin yetersizliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, derslerde "yazılı anlatıma sözlü anlatımdan daha çok önem" verilmesi ve "anlatımlarda dilbilgisel doğruluğun" üzerinde çok fazla durulması, onların yanlış yapma korkusuyla derse etkin katılımlarını engellemekte ve sonuçta dilbilgisi konusunda kendilerine fazla güven duymamaktadırlar (Bear,1991:65). Bu nedenle derslerde düşüncelerini söylemekten çekinirler, öğreticilerin açıklamalarını ve dersleri izlemekle yetinirler.

Herşeye rağmen, Almanya'da belirli bir süre okula devam etmiş ortalama bir öğrencinin lise öğrenimini Türkiye'de yapmış öğrencilere oranla, Almanca'ya daha egemen olduğunu, daha iyi Almanca konuştuğunu, okuduklarını daha iyi anladığını söylemek yanlış olmaz sanırım. Bunun nedeni, onların dilbilgisini çok iyi bilmeleri değil, dili o dilin konuşulduğu ülke ortamında öğrenmiş olmalarıdır.

Öğretici tutumları

Kısaca değindiğimiz öğrencilerimizin bu özelliklerinden kaynaklanan olumsuzluklar, öğreticilerin alışlagelmiş ders sunuş biçimleri ile daha da pekişmektedir. Öğreticilerin bu olumsuz durumu değiştirmek, dersleri en iyi biçimde sunabilmek için nelerin yapılması gerektiği üzerine düşünce geliştirme gibi bir çabaları olmadığı gibi, geleneksel yönteme de sıkı sıkıya bağlıdırlar. Genel olarak derslerde izlenen yol şudur:

Öğreticiler, derse girer girmez "Bugün şu konuyu işleyeceğiz" diyerek derse başlarlar. kitaplar açılır. Konuyla ilgili dilbilgisi kuralları örnek tümcelerle tahtaya yazılarak gösterilir. Kurallar açıklanır. Kitaptaki alıştırmalara geçilir. Alıştırmalar yapılır. Öğrencilerin anlamadığı kurallar, öğretici tarafından bir kez daha açıklanır. Varsa öğrencilerin soruları cevaplandırılır. Böylece ders, kuralları açıklama ve alıştırma yapma biçiminde geçer. Seçilen ders kitapları yanında kaynak kitap olarak genellikle Schulz-Griesbach'ın "Deutsche Sprachlehre für Ausländer", Dreyer - Schmitt'in "Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik" ve Helbig - Buscha'nın "Deutsche Grammatik" adlı dilbilgisi kitapları kullanılır.

Bu ders sunuş biçimi ile her ne kadar dilbilgisi kurallarının öğretilmesi, öğrencilerin bunları doğru ve eksiksiz olarak kullanmaları amaçlansa da belirli bir süre sonra öğretilenlerin işe yararlık bakımından çok sınırlı olduğu görülür. Çünkü, öğrenciler bu şekilde yapılan dilbilgisi derslerini kendi içerisinde sınırlı bir etkinlik olarak algılar ve diğer derslerle olan bağlantılarını gözönünde bulundurma-mazlar. Ayrıca,

öğrendikleri kurallarının kendileri için ne anlam taşıdığını, onları nerede ve hangi bağlamda doğru ve eksiksiz kullanabileceklerini bilemedikleri gibi, biçimsel olarak öğrendikleri dilbilgisi kurallarını da diğer derslerde birbiriyle uyumlu ve birbirini tamamlayıcı biçimde doğru kullanamadıkları söylenebilir.

Dilbilgisi Öğretiminde Amaç

Dilbilgisi derslerinin verimsizliği ile ilgili öğretici ve öğrenciden kaynaklanan bu nedenlerin yanında, kuşkusuz izlenen yöntemin de önemli bir payı vardır. Yukarda kısaca değindiğimiz yöntemle gerçekleştirilen dilbilgisi öğretiminde öğrencilerin edindikleri bilgileri kullanım alanına aktaramadıkları hepimizin bildiği bir gerçektir. Sonuç olarak, kullanım alanına aktarılamayan dilbilgisi yapıları diğer dersleri de olumsuz yönde etkilemektedir. Öyleyse, bu durumda öğrencilerin dili her düzeyde doğru kullanmalarını sağlayacak ve onları bu alanda etkin kılacak yöneme gereksinim vardır. Ancak, izlenmesi gereken yöntemin seçimi öncelikle dilbilgisi dersinin amaç ve ilkelerinin ne olduğunu çok iyi bilmemizi gerektirir.

Dilbilgisi konularının seçimi, bunların ne zaman, hangi sırayla, ne kadar sürede verileceği dilbilgisi öğretimi açısından büyük önem taşır. Bu amaçla oluşturulan **öğretim dilbilgisi** öğretilecek dilbilgisi yapılarının saptanmasını, bunların istenilen amaca uygun olarak düzenlenmesini ve çalışma-alıştırma biçimlerini konulaştır. Ancak bu, dilbilgisi öğretiminin salt dilsel yapıların biçimsel öğretilmesi ile sınırlı olduğu anlamına gelmez. Dilin iletişimsel işlevi temel alınırsa dilin kullanım kurallarının öğretilmesi de önem kazanır. Bu anlamda dilbilgisi derslerin amacı, dil yapılarını okuma-anlama-yazma ve konuşma becerilerinin ediniminde bir araç olarak hem kullanımsal, hem de işlevsel yazılı ve sözlü doğru kullanabilmeyi öğretmek, dilin işleyiş düzenini kavratmak olmalıdır. Yoksa, dil kullanımının göz ardı eden bir dilbilgisi öğretimi dilsel yapıların salt biçimsel öğretilmesiyle sınırlı kalacaktır. Bu nedenle, dilbilgisi derslerinde dil kullanım becerilerinin edinimi üzerinde önemle durulmalıdır. Dil kullanım becerilerinin edinimi ise dil örgüsünün bilinçli öğrenilmesi ile gerçekleşir. Bu anlamda dilbilgisi dersinin amacı, öğrencileri dil örgüsü hakkında bilgi sahibi yapmak ve doğru dil kullanımı ile bu örgüyü oluşturmak ve sağlamlaştırmaktır.

Dilbilgisi Derslerinde Çalışma ve Alıştırma Biçimleri

Bu amaçları gerçekleştirmek için buraya kadar anlatıklarımıza dayanarak dilbilgisi derslerinin öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirecek biçimde ve aynı zamanda **anadili ile karşılaştırmalı** ele alınması gerektiğini düşünüyorum.

Anadili ile karşılaştırmalı yapılacak dilbilgisi derslerinde ele alınacak dilsel yapılarının ve kullanım biçimlerinin kalıcı ve bilinçli edinimi bu derslerinin özgün **metinler bağlamında** yapılması ile gerçekleşebilir. Özgün metinlerle yapılacak dersler, öğrencilerin metinde yer alan dilsel yapıları ve sözcükleri kullanarak, bunları edinmelerine olanak sağlayacaktır (Bkz. Tapan,1989). Ayrıca, böyle bir çalışma, öğrencilerin yazılı dilin işlevini tanımaya, dilsel yapıların somut durumlarda biçimsel ve anlamsal kullanımlarını görmeye de olanak tanıyacaktır.

Bu görtüştten yola çıkarak dilbilgisi dersleri, Neuener /Krüger /Grewer (1981)'in geliştirdiği duyduğunu ya da okuduğunu anlamadan, anladığını sözlü olarak anlatma becerisini kazandırma ve dilin özgür kullanımı gibi birbirini izleyen alıştırmalar temelinde düzenlenmelidir. Derslerde öğrenciyi bağımlı dil kullanımından özgür dil kullanımına yönelten bir yol izlenmeli ve öğretilcek yapılar anadili ile karşılaştırmalı olarak ele alınmalıdır.

Uygulamaya Yönelik Öneri

Şimdi bütün bu söylediklerimizi, a) giriş, b) sunuş, c) **dizgeleştirme**, d) **pekiştirme**, e) **uygulama** aşamalarından oluşan ve konusu "Partizipial-konstruktionen und ihre Umformung in die Relativsätze"- *Ortaçlı yapılar ve ilgi tümcelerine dönüştürme biçimleri*- olan bir dilbilgisi dersinde somutlaştırmaya çalışalım.

Dersin verimli olabilmesi için konuya başlamadan önce öğrencilerin bilgi ve dil kullanma becerileri, amaçlanan hedef, uygulanacak alıştırma biçimleri, öğrencilerin sınıf içi ne gibi etkinliklerde bulunacağı, giriş ve alıştırma metinleri, kullanılacak araç-gereçler ve öğrencilerin başarısının nasıl sinanacağı ile ilgili bir ön çalışmanın yapılması ve dersin önceden planlanması gerekir.

Bunun yanı sıra, öğrencilerin önceki derslerde etken (Aktiv) ve edilgen (Passiv) yapılarla ilgi tümcelerini (Relativsätze), bunların yapım biçimlerini, anlamlarını ve işlevlerini öğrenmiş ve özümsemiş olmaları zorunludur. Konunun istenilen düzeyde işlenmesi bu önkoşulların yerine getirilmesi ile olanaklıdır. Bu nedenle, konuya giriş yapmadan önce bütün bu bilgilerin öğrenciler tarafından bilinip bilinmediği sinanır.

Eksik bilgiler tamamlanır, var olan bilgiler pekiştirilir. Daha sonra konuya bir giriş durumu yaratılır. Konunun sunumunda ders aşamaları içerisinde şöyle bir yol izlenir:

a) Giriş

Öğrencilerin ilgisini konuya çekmek, onları bu yönde güdülemek için seçilen metnin içerdiği konuda öğrencilerin önbilgileri etkinleştirilir. Daha sonra metin öğrencilere dağıtılır ve konuya bir giriş yapılır.

Text 1:

Arbeitslosigkeit

Man spricht seit mehr als einem Jahrzehnt in der Bundesrepublik Deutschland viel von der Arbeitslosigkeit. Die Zeitungen enthalten immer wieder Artikel über die Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden. Auch der Durchschnittsbürger kann die technologischen Veränderungen nicht mehr übersehen. Die meisten der Zeitgenossen sind sich darüber einig, dass es sich bei diesen Phänomenen nicht um zufällige und punktuelle Probleme handelt, sondern um strukturelle Veränderungen. Offensichtlich ist die Arbeit weniger geworden. Deshalb fordern die Gewerkschaften, dass die Menge der Arbeit neu verteilt werden muss. Das Ziel ist nach Meinung der Gewerkschaften die 35-Stunden-Woche.

Öncelikle öğrencilerin metni okuyup anlamaları istenir. Öğrencilere okuma-almamayı sınamaya yönelik kabaca sorular sorulur.

- a) Wovon spricht man in den letzten Jahren in Deutschland?
- b) Worüber berichten die Zeitungen?
- c) Was fordern die Gewerkschaften?

b) Sunuş

Bu izleyen aşamada öğrencilere aynı metnin ortaçlı yapıları içeren biçimi dağıtılır.

Text 2:

Arbeitslosigkeit

Man spricht seit mehr als einem Jahrzehnt in der Bundesrepublik Deutschland viel von der *inner mehr steigenden* Arbeitslosigkeit. Die Zeitungen enthalten immer wieder Artikel über die *von den Jugendlichen festzustellenden* Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden. Auch der Durchschnittsbürger kann die *in jedem Bereich des Berufslebens stattfindenden* technologischen Veränderungen nicht mehr übersehen. Die meisten der *diese Vorgänge beobachtenden* Zeitgenossen sind sich darüber einig, dass es sich bei diesen Phänomenen nicht um zufällige und punktuelle Probleme handelt, sondern um *das gesamte Gesellschaftssystem betreffende* strukturelle Veränderungen. Offensichtlich ist die *von Menschen zu leistenden* Arbeit weniger geworden. Deshalb fordern die Gewerkschaften, dass die

der Gesellschaft zur Verfügung stehende Menge der Arbeit neu verteilt werden muss. Das von allen gesellschaftlich verantwortlichen Kräften anzustrebende Ziel ist nach Meinung der Gewerkschaften die 35-Stunden-Woche".

Öğrencilerin bu metni birinci metinle karşılaştırmaları, birinci metinde olmayan tümce öğelerini belirlemeleri ve altını çizmeleri istenir. Metin yeniden bir kez daha okunur ve metni anlamaya yönelik bu kez ayrıntılı sorular sorulur. Gerekliyorsa, duruma göre okuma-anlama kolaylığı sağlamaya yönelik uygun alıştırmalarla çalışılır (Bkz. Polat,1990:75). Böylece, metinde geçen ortaçlı yapıların biçimine, anlamına ve işlevine geçiş koşullarını sağlar.

Bu aşamasından sonra özgün metinde geçen ortaçlı yapılar (Partizip I), tümevarım yöntemi ile ele alınır. Öğrencilerin yeni yapılarla ilişkin kuralları bulmaları istenir. Bu amaçla onlara sorular sorularak kuralları bulmalarını sağlayacak ipuçları verilir.

- a) *Wie bildet man das Partizip I?*
- b) *Wo stehen die Partizipien I in einem Satz?*
- c) *Woher kommen die Endungen?*

Bu arada öğretici, öğrencilerin söylediklerini tahtaya yazarak görselleştirir. Kurallar açıklanmadan önce öğrencilerden buldukları kuralların doğruluğunu metin bağlamında gözden geçirmeleri istenir. Öğrenciler, buldukları kuralları tanımlar. Böylece, öğrencilerin kuralları bulma, bunların anlam ve işlevine ilişkin düşüncelerini sözlü dile getirmelerine olanak sağlar. Öğretici doğruları onaylar, eksikleri tamamlar ve kuralları tahtaya yazarak açıklar. Açıklamalarda kullanılan sözcüklerin açık ve öğrencilerin bildiği sözcükler olmasına özen gösterilir.

1) *Das Partizip I wird aus dem Infinitiv + "d" gebildet und wie ein Adjektiv gebraucht.*

steigen + d = steigend ; von der...steigenden Arbeitslosigkeit

2) Ein Partizip I kann durch a) die Adverbial-Angaben und b) Ergänzungen erweitert sein:

a) *....von der immer mehr steigenden Arbeitslosigkeit.....*

b) *Die meisten der diese Vorgänge beobachtenden und über die Zukunft nachdenkenden Zeitgenossen.....*

Bunu izleyen aşamada bu yapıların ilgi tümcelerine dönüştürmesine geçilir. Bu yapıların ilgi tümcelerine dönüştürülmüş biçimleri tahtaya yazılarak görselleştirilir ve dönüştürme kuralları metinde geçen tümceler bağlamında açıklanır.

3) Die Partizipien I können in die Relativsätze transformiert werden. Dabei steht das Verb im Aktiv, z. B.:

a)...viel von der immer mehr steigenden Arbeitslosigkeit.... viel von der Arbeitslosigkeit, die immer mehr steigt,...

b) Die meisten der diese Vorgänge beobachtenden und über die Zukunft nachdenkenden Zeitgenossen..... Die meisten der Zeitgenossen, die diese Vorgänge beobachten und über die Zukunft nachdenken.....

Daha sonra kuralları pekiştirici alıştırmalar yapılır. Alıştırmaların zorluk derecesi gittikçe artırılarak öğrencilerin biçimden çok anlama yoğunlaşması sağlanır.

Bu arada şunu da belirtmekte yarar vardır. Bilindiği gibi yurt dışında bulunmuş öğrencilerimizin büyük bir çoğunluğu gerek Almaca, gerekse Türkçe dilbilgisi kavramlarını tam olarak bilememekte zaman zaman temel Türkçe dilbilgisi kavramlarının anlamı sormaktadırlar. Bu aşamada bu kavramların Türkçe karşılıkları ile ele alınıp açıklanması ders akışını engelleyebilir. Bu nedenle, kavramlar bu aşamada öncelikle Almanca açıklanmalı, açıklamalarda Almanca ve uluslararası terimler kullanılmalıdır.

Bir sonraki aşamadan sonra ortaçlı yapıların (Partizip I) "zu" ile kullanımı biçimlerine geçilir. Kurallar metinde yer alan tümceler bağlamında açıklanır.

4) Die Partizipien I stellen eine Sonderform mit "zu" dar, d.h. das Gerundiv. Es wird aus dem Partizip I + "zu" gebildet. Bei untrennbaren Verben steht das "zu" vor dem Partizip, bei trennbaren Verben zwischen Vorsilbe und Stamm.

leisten - zu leistend ; feststellen - festzustellend

5) Die Partizipien I mit "zu" (sog. Gerundiv) werden wie ein Adjektiv vor einem Substantiv gebraucht.

...über die von den Jugendlichen festzustellenden Schwierigkeiten.....

6) Sie haben passivische Bedeutungen, und sie werden mit Hilfe eines Modalverbs aufgelöst.

a)...über die von den Jugendlichen festzustellenden Schwierigkeiten.....über die Schwierigkeiten, die von den Jugendlichen festgestellt werden können.....

b)...die von Menschen zu leistenden Arbeit... die Arbeit, die von Menschen geleistet werden muss/kann.....

c) Das von allen gesellschaftlich verantwortlichen Kräften anzustrebende Ziel.....Das Ziel, das von allen gesellschaftlich verantwortlichen Kräften angestrebt werden muss.....

Bu açıklamalardan sonra ortaçlı yapılar ve bunların "zu" ile kullanım biçimlerinin biçimsel ve anlamsal farklılığı üzerinde durulur. Böylece, etken ve edilgen anlamlı yapılar metin bağlamında ayrıştırılır.

Öğrencilerin belirlenen farklılıkları gözeterek metinde geçen ortaçlı yapıları sözlü olarak ilgi tümcelerine dönüştürmeleri istenir. Değişik örneklerle öğrenilenler pekiştirilir.

c) Dizgeleştirme

Dizgeleştirme aşamasında ortaçlı yapıların (Partizipialkonstruktionen) anlam ve işlevleri Türkçe ile karşılaştırmalı olarak ele alınır. Çok anlamlı yapıların bütün anlamları, varsa aykırı kullanım biçimleri birlikte ele alınır.

Deutsch	Türkisch
..von der <u>immer</u> wieder <u>steigenden</u> Arbeitslosigkeit...	sürekli <u>artan</u> işsizlikten
... die von Menschen <u>zu leistende</u> Arbeit...	a) insanların yapabilecekleri/yapmak zorunda oldukları iş b) insanlar tarafından <u>yapılabilecek</u> / <u>yapılmak zorunda olan</u> iş
...die von den Jugendlichen <u>fest-</u> <u>zustellenden</u> Schwierigkeit	a) gençler tarafından saptanabilen b) gençlerin saptayabildiği güçlükler

Daha sonra, bu yapıların ilgi tümcelerine dönüştürülmüş biçimleri aynı şekilde Türkçe ile karşılaştırılır. Değişik iki yapının anlamların aynı olup olmadığı tartışılır. Bu anlamların Türkçede hangi yapılarla verildiği üzerinde durulur.

Bu arada, her aşamada ele alınan yapılar ve kullanılan dilbilgisi kavramları basitten zora doğru bir sıra içerisinde bir yanda Almanca, diğer yanda Türkçe eşdeğerlekleri ile dizgeleştirilir. Zaman zaman, dizgeleştirme çalışmalarına öğrenciler de katılır.

Dizgeleştirme çalışmalarda, karşılaştırmalı olarak ele alınan yapıların basitleştirilerek veya görselleştirilerek, ayrıca bellekte kolayca tutulabilecek yeniden anımsanabilecek biçimde metinde geçen tümceler bağlamında örneklenmesi, bu yapıların biçimsel, anlamsal ve işlevsel kalıcı edinimi bakımından her zaman yararlıdır.

d) Pekiştirme

Pekiştirme aşamasında, adım adım öğrenilenlerin kullanım alanına aktarılmasına geçilir. Bunun için seçilen özgün metinlerle yapılacak alıştırmalarda öncelikle metinlerin okunup anlaşılması istenir ve metinde geçen ortaçlı yapılara dikkat çekilir. Öğrencilerin bilinçli olarak bu yapıların üzerinde yoğunlaşması istenir. Bu anlamda öncelikle üzerinde çalışılan metne dönülür ve metinde geçen ortaçlı yapılar ilgi tümcelerine dönüştürülmesi ve metnin yeniden oluşturulması istenir.

Man spricht seit mehr als einem Jahrzehnt in der Bundesrepublik Deutschland viel von der Arbeitslosigkeit,.....Die Zeitungen enthalten immer wieder Artikel über die Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden,.....Auch der Durchschnittsbürger kann die technologischen Veränderungen,.....nicht mehr übersehen. Die meisten der Zeitgenossen,.....sind sich darüber einig, dass es sich bei diesen Phänomenen nicht um zufällige und punktuelle Probleme handelt, sondern um strukturelle Veränderungen,..... usw.

Bir sonraki aşamada bunun tersi alıştırmalar yaptırılır.

Alıştırmalar yapılarının karmaşıklığına göre ayrıntıdan bütüne, basitten zora doğru bir çizgi izlemelidir. Bu alıştırmalar yazılı olabileceği gibi, sözlüde de olabilir. Bu aşamadan sonra bağımsız dil kullanma alıştırmalarına geçilir. Ancak, bu aşamaya geçmeden önce öğrencilerin dönüştürme kurallarını bütün karmaşıklığı ile önemli ölçüde öğrenmiş olmaları gerekir. Elbette bu alıştırmalar, her öğretici tarafından zenginleştirilebilir ve çeşitlendirilebilir

e) Uygulama

Uygulama aşamasında, önemli olan öğrencinin edindiği bilgileri diğer derslerde ve gerçekte karşılaşılabileceği iletişim durumlarda kullanabilmesidir. Bu nedenle bu aşamada salt dilbilgisi kuralların doğru kullanılması değil, iletişim niyeti ve dil kullanımının doğruluğu da önemlidir. Öğrenciler ayrıca bu aşamada edindiklerini biçimsel ve anlamsal bakımdan kullanım alanına aktarma becerisi kazanıp kazanamadıklarını denerler ve dili gerçek iletişim durumlarında kullanmaya çalışırlar. Bu nedenle öğrenilen yapıların diğer derslerde hem biçimsel hem de anlamsal doğru kullanımı üzerinde durulur ve ayrıca öğrencilere verilecek ödevlerle bu yapıların yapısal ve anlamsal bakımdan ne kadar doğru kullanılıp kullanılmadığı sınanabilir.

Sonuç

Dilbilgisi derslerindeki başarı, dilsel yapıların diğer derslerde de anlamsal ve işlevsel bakımdan doğru kullanılması ile değerlendirilir. Bu nedenle dilbilgisi dersleri kendi içerisinde sınırlı bir etkinlik olarak değil, diğer derslerle içiçe ve birbirini bütünleyici biçimde ele alınmalı ve düzenlenmelidir.

Burada sunulan önerilerin uygulama alanına aktarılması, sınanması, olumlu ve olumsuz yönlerinin saptanması, bunların yeniden değerlendirilip geliştirilmesine veya değiştirilmesine, ayrıca bu konuda yeni düşünceler geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Bear, M. Joshua(1991)** : *İletişimci Yaklaşımın Türkiye Bağlamında Geçerliliği Sorunu*. Dilbimim Yazıları, S. 65-71
- Götze, Lutz (1996)** : *Grammatikmodelle und ihre Didaktisierung in Deutsch als Fremdsprache*. Deutsch als Fremdsprache /H.3, S. 136-143
- Messe, Herrad(1984)**: *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit*. Langenscheidt
- Neuner, G./Krüger, M./ Grewer, U. (1981)**: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidt
- Ozil, Şeyda(1990)** : *Almanca Öğretiminde Dilbilgisi*. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, VII, S.91-97
- Polat, Tülin (1990)** : *Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç : Yabancı Dilde Okuma - Anlama*. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, VII, S.69-90
- Sebüktekin, Hikmet (1981)**: *Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlençeleri*. İstanbul.
- Tapan, Nilüfer(1989)** : *Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Özgün Metinlerin İşlevi*. Dilbilim, VIII, S.183-192
- Yıldız, Süleyman(1995)**: *Vergleich der Studiengänge bzw. Studienpläne für Germanistik und Deutschlehrerausbildung in der Türkei*. Germanistentreffen Deutschland - Türkei von DAAD hrsg Bonn, S. 93-137



Einige kritische Gedanken zur Situation der Germanistik in der Türkei

İbrahim İLKHAN
(Ankara Üniversitesi DTCF)

Mit meinem Vortrag möchte ich drei Ziele erreichen:

- (1.) *Was sind die Schwächen und Defizite der Germanistik in der Türkei ?*
- (2.) *Welche Lehr- und Lernziele sind festgelegt oder können festgelegt werden?*
- (3.) *Worin unterscheidet sich die türkische Germanistik von der deutschen Germanistik ?*

(1) Die erste Frage hängt mit der Analyse der gegenwärtigen Situation des Faches in Forschung und Lehre zusammen, wobei ich hier auf einige empirische Beobachtungen eingehe. Wie andere Sozialwissenschaften hat sich an den Universitäten auch die Germanistik und die Deutschlehrausbildung in den letzten Jahren stark ausgeweitet. Diese Entwicklung erfordert aber die Beschäftigung von qualifizierten Lehrkräften. Dies ist aber aus verschiedenen Gründen nicht gewährleistet. Daher unterrichtet ein Dozent ca. 12-14 Stunden pro Woche. Und an manchen Universitäten, wie z.B. an den Fern- oder Abenduniversitäten bis zu 40 Stunden. Außerdem sind Dozenten aus ökonomischen Gründen gezwungen zusätzlich Lehraufträge zu übernehmen, wodurch sich ihre Wochenstundenzahl erhöht. Daraus ergibt sich für das Studium eine Situation, in der optimaler Unterricht nicht gewährleistet ist. Für eine bestimmte Zeit wirkten einmal die Dozenten als wandernde Professoren. Infolge dieser Situation setzten an den neugegründeten Universitäten die lehrenden Wissenschaftler die Fächer fest. Solche Implikationen können an allen Universitäten beobachtet werden. Der Schwerpunkt nach den Fächern und Stundenzahlen ist ein Beweis dafür.¹ In diesem Zusammenhang ist auch ein weiterer Gesichtspunkt angesprochen: Bei der Entscheidung über die Fächer sollen die gesellschaftliche Erwartungen zum Vorschein treten.

¹ vgl. die Tabellen von Süleyman Yıldız, Vergleich der Studiengänge bzw. Studienpläne für Germanistik und Deutschlehrausbildung in der Türkei, in: Germanistentreffen Deutschland-Türkei, Tagungsbeiträge DAAD Bonn 1994, S.93-135

Während des Workshops "Woher-Wohin" in Istanbul² wurde zu den Bedürfnissen unterschiedlicher Universitäten Stellung genommen, die ich mit einem Fragezeichen akzeptiere:

Das Deutschstudium wird an der Adana Universität mit Wirtschaft kombiniert. An der Istanbul Universität werden neben dem Hauptfach Wahlfächer im Bereich Medien/Wirtschaftsdeutsch/Übersetzung und Dolmetschen angeboten. Die Edirne Universität bietet neben dem Hauptfach noch Stenographie und Werbung, Bursa Übersetzung im juristischen Bereich. An der Ankara Universität bildet die Übersetzungswissenschaft einen besonderen Schwerpunkt.

Bei all solchen Reformüberlegungen sollten, so meine ich, die Leitgedanken der "Germanistik" nicht aus den Augen verloren werden.

Nach meinen Erfahrungen ist der nächste wichtige Punkt die "Inflation" von Universitäten, bzw. von germanistischen Abteilungen und die Zunahme von Absolventen. Umgekehrt besteht jedoch kein Bedarf auf dem Arbeitsmarkt, z.B. gibt es keinerlei Deutschlehrerbedarf.

Außerdem ist andererseits zu beobachten, daß neu aufgenommene Studenten immer weniger Deutsch können. Es mangelt den Studenten an zielgerichteter Motivation, da für sie abzusehen ist, daß das abgeschlossene Studium, keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt bietet. Die Entwicklungstendenz entfaltet sich in entgegengesetzten Richtungen, was negativ zu bewerten ist. Gerade diese Motivationslosigkeit führt uns zu der Frage, wie wir die Motivation wieder gewährleisten können. Die Studenten sind zwar prüfungsorientiert und das Auswendiglernen gewohnt, von daher aber in ihrem Lernverhalten sehr passiv.

Ein anderes Defizit ist die strukturelle Einordnung nach Klassen. Der Unterricht im Germanistik-Studium wird nach eingeteilten Klassen abgehalten, wobei individuelle Lernbedürfnisse und Interessen der einzelnen Studenten überhaupt nicht berücksichtigt werden.

Ein weiterer Aspekt der Demotivierung ist die Vermittlung von Linguistik. Da das Fach Linguistik hauptsächlich als

² Beim Workshop "Woher-Wohin?", der vom Österreichischen Kulturinstitut und der Istanbul Universität am 25. und 26. März 1997 veranstaltet wurde, wurden die spezifischen Aufgaben der Germanistik gesammelt, und diese Aufgaben erläutert

Einige kritische Gedanken zur Situation der Germanistik in der Türkei

enzyklopädisches Wissen vermittelt wird, wird es nur verbal rezipiert und rasch wieder vergessen. Zu diesem Punkt wurde Studenten an der Hacettepe (H.Ü.) und Ankara Universität (A.Ü.) ein Fragebogen vorgelegt. Die Frage lautete "Was haben Sie im Fach Linguistik gelernt?" Die Studenten wurden gebeten, auf einer Skala zu bestimmen, ob sie durch den Unterricht den vermittelten linguistischen Inhalt sehr gut oder sehr schlecht verstanden haben. Insgesamt wurden 100 Studenten befragt.

	+2	+1	0
	sehr gut	gut	habe keine Meinung
A.Ü.	12	7	26
H.Ü.	15	9	21

	-1	-2
	schlecht	sehr schlecht
A.Ü.	-	-
H.Ü.	7	3

Die Antworten auf einer Skala betrachtet, ergeben allerdings ein differenziertes Bild: Durchschnittlich 50 % der Studierenden haben "habe keine Meinung" angekreuzt. Dies mag allerdings bedeuten, daß sie das Fach mit gemischten Gefühlen besucht haben. Es ist jedoch bedenklich, daß sie mit Nichtverstehen oder Halbverstehen den Unterricht verfolgen. Zehn Prozent der Probanden der H.Ü. sind aus unbekannten Gründen aus dem Unterricht ausgestiegen. Aus der Analyse geht hervor, daß die Studenten nicht motiviert sind und Orientierungsverfahren zu versagen drohen. Für die Studenten ist es daher äußerst wichtig zu wissen, was sie mit dem Wissen anfangen sollen. Das muß den Studenten klar und offenkundig bewußt gemacht werden. Ich glaube, daß sich alle Anstrengungen auf die Verbesserung des Unterrichts richten müssen. Und ich glaube weiter, daß die Studenten nicht zu motivieren sind, indem man ihnen sagt "um an der Universität überleben zu können, müßt ihr Linguistik lernen." Das funktioniert einfach nicht. Man muß statt dessen die Ziele, und zwar in bezug auf auf die Lehrer und auf die Unterrichtsmethoden hin, beschreiben.

Aus dem bisher gesagten kann man folgendes resümierend zusammenfassen:

1) Nicht nach der Ausbildung oder Vorliebe des Lehrkörpers sollte an der Universität ein Fach als Unterricht eingesetzt werden, sondern nach dem Bedarf.

2) Werden im Unterricht statt enzyklopädischer Wissensvermittlung Fertigkeiten, Fähigkeiten und das Urteilen angestrebt, so gewinnt der Begriff "*Allgemeinbildung durch das Germanistik-Studium*" sein Profil.

(2) Und nun zu Punkt zwei der eingangs gestellten Fragen: Welche Lehr- und Lernziele sind festgelegt oder können festgelegt werden? Ziel des Germanistik-Studiums ist seinem Namen nach "*Alman Dili ve Edebiyatı*", das Erlernen der deutschen Sprache und Literatur. Der Germanist sollte erworbene Kenntnisse in seine Sprache, Literatur, und Kultur übertragen. Infolge dieser Feststellung sei die Aufgabe der Philologien, die interkulturelle Kommunikation zu gewährleisten. Um dies zu verwirklichen, sei die Übersetzung vom Deutschen ins Türkische oder umgekehrt von großer Relevanz.³ Aufgrund dieser möglichen Zielsetzung für die Germanistik sind umfassende Analysen der Problematik nötig. Ich möchte hier nicht auf die Einzelheiten eingehen, sondern mich auf den Aspekt "*Allgemeinbildung*" beschränken. Das allgemeinbildende Studium dient der Vermittlung allgemeiner fachübergreifender Kenntnisse, die durch den Unterricht den Studierenden zur unterschiedlichen Fertigkeiten befähigen. Welche Fertigkeiten können für das Germanistik-Studium genannt werden?

Ziel 1 : fachliche Wissensvermittlung

Zu Beginn des Studiums werden im allgemeinen die Fächer Grammatik, Übersetzung, Einführung in die Sprach- und Literaturwissenschaft unterrichtet. Erwartet wird vom Dozenten, daß er zugängliches Wissen anbietet, mit Beispielen das Verstehen erleichtert. Diese informative Wissensvermittlung setzt sich zum Teil bis zur letzten Klasse fort. Wer gut das vermittelte Wissen auswendig gelernt hat, kann aber noch nicht behaupten, daß er seine Wissenskompetenz erweitert hat. Es muß unbedingt eine aktive Verarbeitung der Literatur- und Sprachwissenschaft hinzutreten, anderenfalls besteht die Gefahr, daß die Studenten das Studium beenden, ohne etwas zu können.

³ Battal İnandı, Kùltürlerarası İletişimde Yabancı Filolojilerin Yeri, in: Yabancı Kùltür ve Edebiyatların Tùrkiye'de Öğretimi ve Tùrk Kùltürü Sempozyumu, Ankara 1997, S.63-70

Einige kritische Gedanken zur Situation der Germanistik in der Türkei

Ziel 2: Information und Kommunikation

Durch die Vermittlung von Sprache, Literatur, Kulturgeschichte und durch die Übersetzungstätigkeit können/sollen die Studenten ihren Horizont erweitern. D.h. der Sprach- und Literaturunterricht soll zum Bewußtwerden der Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit der anderen Kultur beitragen. Dies soll zur Dialogbereitschaft zweier Kulturen führen, welchen zum Weltfrieden einen großen Beitrag leisten würde.⁴ Andererseits dient das Studium dem Transfer von Wissenschaft und Technik.

Ziel 3: Bildung

Die Leitidee der Philologie an den Universitäten ist der Bildungsgedanke Atatürks. Bei der Gründung der Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi war das Ziel, daß die Fremdsprachenabteilungen der Entwicklung der türkischen Kultur diene.⁵ Die Frage wäre nun zu stellen, wie sich diese Leitidee weiterhin realisieren ließe. Gemeint sind dabei in erster Linie die Fachbereiche Kulturkunde, Philosophie und Literatur. Sie zielen auf das Lernen einer fremden Sprache, hier: deutscher Geschichte und Literatur, die der Bewußtwerdung der eigenen kulturellen Identität dienen. Nach Sayın wäre es anzustreben, *"Pflichtwählfächer wie türkische Literatur und türkische Geschichte einzuführen, die den türkischen Studenten beim Reflektieren ihrer kulturellen Identität Vergleichsmöglichkeiten bieten."*⁶

Also: Alman Dili ve Edebiyatı gewinnt sein Profil als die Summe von Philologie und umfassender Allgemeinbildung.

(3) Ich komme zur letzten Frage: Zum Unterschied des deutschen und des türkischen Germanistikstudiums. Das Hochschulsystem ist in Deutschland anders aufgebaut als in der Türkei. Das Studium wird mit zwei Fächern kombiniert, d.h. die Studenten können gleichzeitig zwei oder drei Fächer studieren, mit denen man einen Beruf ergreifen kann. In der Türkei werden auch Nebenfächer zur Auswahl angeboten. Sie werden mit einer Zwischen- und Finalprüfung beendet, die nicht berufsqualifizierend sind.

⁴ Tülin Polat, *Kültürlerarası Bildirişim- Evet, ama nasıl?*, in: 4. Germanistik Sempozyumu İzmir 1994: 9-16

⁵ Gürsel Aytaç, *Yabancı Filoloji Dallarının Görevleri*, in: *Yabancı Kültür ve Edebiyatlarının Türkiye'de öğretimi ve Türk Kültürü*, Ankara 1997: 9-14

⁶ Şara Sayın, *Germanistik an der "Universität Istanbul"*, in: *Germanistentreffen Deutschland-Türkei*. DAAD Tagungsbeiträge, Bonn 1994: 36

Die Prüfungsordnungen sind auch sehr unterschiedlich. Im deutschen Hochschulsystem müssen die Studenten Anwesenheits- und Leistungsscheine erwerben. Einen Leistungsschein erhält der Student in der Regel durch das Abfassen einer selbständigen wissenschaftlichen Arbeit. Für die Meldung zur Abschlußprüfung sind diese Scheine äußerst wichtig. Während im deutschen Hochschulsystem der Studierende innerhalb des Semesters fast "frei" von jeglichen "Prüfungen" (Kontrolle) ist, versucht sich der türkische Student, so gut es geht, durch Prüfungen hindurchzu "lernen". Dieses Wissen bleibt eher auf die sehr spezialisierten Gebiete seiner Lektoren beschränkt, und es wird aus lernpsychologischen Gründen rasch vergessen. Wohingegen deutsche Studenten auf Grund des hohen Anteils an Eigenarbeit, das erlangte Wissen weniger leicht vergessen.

Diese Beobachtungen machen vielleicht besser verständlich, inwiefern sich die existierenden türkischen Konzepte der Germanistik auf Aufgaben und Zielvorstellungen beziehen. Das bisher Beschriebene ist die grob verfasste Ausgangssituation, mit der man konfrontiert ist, wenn man an Verbesserung denkt. Ich möchte nun einige Möglichkeiten aus meinen Aussagen sowie aus der empirischen Analyse herauskristallisieren:

1. Die Probleme, mit denen die Germanistik sich konfrontiert sieht, sind sowohl institutioneller als auch inhaltlicher Art. Wir stehen vor der dringenden institutionellen Aufgabe, ob wir das Germanistikstudium noch mit einem anderen Hauptfachstudium kombinieren können oder sollen.

2. Was ich *"die Philologie und umfassender Allgemeinbildung"* genannt habe, ist eine Art des Germanistikstudiums. Aus dieser Überlegung ergibt sich eine Änderung der Unterrichtspraxis. Wir können z.B. hier die Fächer, die wir unterrichten, zur Diskussion stellen, neue Fächer einsetzen, die traditionellen Unterrichtsformen und -methoden abschaffen, und versuchen eine Aktivierung des Germanistikstudiums zu bewirken. Damit meine ich, daß wir nicht generelle Rechtfertigungen suchen, sondern konkrete Schritte für die Verbesserung des Unterrichts finden sollten. Meine Überlegungen sind aus meinem Unterricht erwachsene Vorschläge. Aus diesem Grunde blieben mir viele Fragen noch unbeantwortet, es ergaben sich aber viele Ansatzpunkte, die zum Ausgang von Veränderungen genutzt werden können.

Deutsche Literaturwissenschaft und Türkei Heute

(Allgemeine Gedanken zur türkischen Auslandsgermanistik)

Ismail İŞCEN
(Mersin Üniversitesi)

Eine wissenschaftliche Intention kann ohne den entscheidenden, endgültigen, ja: *praktischen* 'Zweck' nicht gerechtfertigt sein. Anhand dieser -auch für mich- sehr radikalen, aber durch ihren hypothetischen Unterton wieder gemilderten Bedingung will ich in einigen Eilschritten die Lage der 'türkischen germanistischen Literaturwissenschaft' paraphrasieren, und dabei muß ich mich als ein direkt Betroffener so verhalten, daß ich mir ohne Schminke klar werde über *meine* Arbeit als Auslandsgermanist mit dem Forschungsbereich Literaturwissenschaft. Zunächst aber soll diese Arbeit einmal erst in ihren 'natürlichen' Grenzen konkretisiert werden, denn selbst *die* Germanistik (innerhalb des deutsch-nationalen Sprachraums) scheint keine rein 'fachbegründete', d.h. in sich abgeschlossene Disziplin mehr zu sein, wie dies ja sehr schön und ausführlich in dem Vortrag von Herrn Thum zum Ausdruck kommt. Herrn Thum scheint dieselbe Frage zu leiten wie mich, nur daß die Frage bei ihm bereits einen konkreten Alltag und pragmatischen Arbeitsrhythmus darstellt, bei mir -vage erahnt- der klaren Formulierung und Eingrenzung noch harret.

Eine weitere Implikation will ich noch vornehmen, ehe ich mich ganz dem Thema und der Fragestellung dieser Rede widme, - und zwar betrifft diese einschränkende Voraussetzung die Konkretisierung der oben als *meine* bezeichneten literaturwissenschaftlichen Arbeit. Diese Konkretisierung soll sich weniger auf die Praxis als auf einen Spezialfall -nämlich auf den Fall par excellence innerhalb der germanistischen Literaturwissenschaft- beschränken, d.h. es wäre zu bestimmen, was für einen Gegenstand die germanistische Literaturwissenschaft sich selbst zu einem Kardinalobjekt setzen könnte, oder auch : was diese Disziplin sich vor allen anderen zum Forschungsziel erheben "*müsste*". Man wird gemerkt haben, daß ich mich mit dieser fiktionalen Fragestellung auf ein subjektives Terrain zu bewege, denn was die germanistische Literaturwissenschaft vorzüglich zu behandeln habe oder nicht, das läßt sich sehr schwer objektiv entscheiden. Dennoch will ich nun behaupten,

daß das *Phänomen* "Goethe" -und hierin ist durchaus *nur* das uns als Textorganisation überlieferte Phänomen selbst gemeint!- der große Schau- oder auch Spielplatz der allgemeinen germanistischen Literaturwissenschaft ist, was zur Folge haben dürfte, daß jemand, der sich germanistischer Literaturwissenschaftler nennt, dieses Phänomen nicht umgehen kann, ja : ohne dieses zumindest in seinen allgemeinen Grundrissen gekannt zu haben, kaum ein Literaturwissenschaftler der Germanistik genannt werden könnte. Einigermaßen beruhigend wirkt bei dieser meinen Subjektivität auf mich die statistische Tatsache, die man jederzeit abrufen kann, wenn man die Liste aller bisherigen Forschungen der literaturwissenschaftlichen Germanistik von einer Zentralbibliothek anfordert. Diese Liste ist nicht nur ein Beleg für die Stichhaltigkeit meiner Subjektivität, sondern auch ein starkes Stück germanistischer Geschichte und ihrer Entwicklung.

Also haben wir nun unser Thema und den Rahmen dazu, welche sich unter der folgenden Fragestellung subsumieren lassen dürfen: Ist es möglich, die Literaturwissenschaft innerhalb der heutigen türkischen Auslandsgermanistik zu rechtfertigen, indem man gerade einen Aspekt jenes genannten Phänomens (Goethe) zum Forschungs-objekt erhebt? Sind -um es nun in eine endgültige Formulierung zu übertragen- das Studium, die Erforschung und wissenschaftliche Behandlung dieses Phänomens seitens der türkischen Germanistik nicht als eine grandiose Blasphemie anzusehen? Eine solche Frage wird in ihrer sehr wohl ernstzunehmenden Unverfrorenheit erst dadurch ganz verstanden werden können, daß man sich als türkischer Germanist -man höre hier bei dem Adjektiv-Attribut Ausführungszeichen!- darauf bedenkt, sich nichts vorzumachen in dem eigenen Forschungs-pensum. Eine wirklich unverfrorene Frage also, um die herum ich mich hier nun zu bewegen anschicke.

Einleitend in diese fragende Gebärde läßt sich als Diskussions-ansatz allgemein feststellen, daß *der Text* als die eigentliche Legitimation des auf Sprache gegründeten wissenschaftlichen Interesses gerade durch diese seine Zielgerichtetheit den *Prüfstein* für die wissenschaftliche Arbeit und Tätigkeit bildet. Seit geraumer Zeit scheint es deshalb nicht zu Unrecht abgemacht, daß der wissenschaftlich fundierte Sinn an dem Text nicht vorbeikommen kann, und hier soll es einstweilen um jede Form und Ausrichtung dieses Sinnes gehen, -also weder der sprachwissenschaftliche, komparatistische, erst recht nicht der übersetzungswissenschaftliche, geschweige denn der literaturwissenschaftliche, -keine dieser Disziplinen vermag den Text an sich-

wie er auch beschaffen sein mag- zu umgehen und aus seinem Gesichtskreis auszugrenzen.

Von dieser -wie ich hoffe- einzigen tatsächlichen Gegebenheit innerhalb der Philologie als Ganzes, über die sich nicht 'streiten' läßt, strahlt ein Licht aus auf alle möglichen innerdisziplinären Zwistigkeiten und Fragen der Methodik und wissenschaftlicher Verfahrensweise. Im Grunde genommen ist unser aller 'Brot'-Erwerb der Text, den wir -je nach unserem Stand und wissenschaftlichen Gesichtspunkt- als jeweils unterschiedliches Objekt oder eigentlicher: den 'Rohstoff' unserer Arbeit betrachten und dementsprechend zu verwerten gewohnt sind. So hat der Schmied die Möglichkeit, aus dem Eisen eine Hufe, ein Gitter, eine Querstange für das Fahrrad, ja: eine Kugel oder die Pistole dazu herzustellen, genauso wie ein bestimmter Schmied-sinn aus dem Schmiedeisen eine Arabeske, eine Gitterrose oder gar etwas Phantastisch-Kunstvolles, kurz: ein Kunstwerk zu schöpfen und zu gestalten frei ist.

Insofern läßt sich Prosperos tiefes Wort von dem Stoff Mensch analog auf den Text anwenden :

We are such stuff,
as dreams are made of,
and our little life
is surrounded with a sleep.

William Shakespeare :The Tempest)

Mit diesem gedanklichen Schritt befinden wir uns nun vor die Aufgabe gestellt, die einleitenden Implikationen anhand der Alltagspraxis etwas näher zu prüfen und ihre Notwendigkeit transparent zu machen. Dazu eignet sich, bei dem Gleichnis zu bleiben und es auf unsere Sache zu beziehen, - und dabei wird sich gleich und per se der sonderbare und -wie ich meine- schlimme Eindruck der Aussichtslosigkeit und der Morbidität einstellen, den der Ausgangspunkt jeder Auslandsgermanistik als ein spezieller Bereich der Philologie vermittelt. Aber der Blickpunkt aus der Vogelperspektive, den wir bisher eingenommen hatten, muß an diesem Punkt nun runter auf die Erde der konkreten Tatsachen und die Grade und Übergänge innerhalb dieser Morbidität unterscheiden: Auslandsgermanistik unterteilt sich -wie jede Philologie und 'die' Germanistik selbst- in verschiedene Teildisziplinen, von denen manche -aus dieser nun näheren Sicht gesehen- weniger betroffen sind von der Aussichtslosigkeit, andere wiederum eine eingeborene Affinität zur forschungsmotivierten Verkrustung und Verkalkung besitzen. Beispielsweise eignen sich die

Fremdsprachendidaktik und die Übersetzungswissenschaft als Teildisziplin der Germanistik vorzüglich für die Forschungsintentionen einer Auslands-germanistik, während die Literaturwissenschaft als Teildisziplin der Auslandsgermanistik zweifellos die undankbarste Stellung unter allen Teildisziplinen der Auslandsgermanistik seit ihrer Gründung und ihrer Natur nach einzunehmen hat. Nicht von ungefähr entstehen als immanente 'Lösungstendenzen' aus der genannten Verwickeltheit, in die die literaturwissenschaftliche Linie der Auslandsgermanistiken gedrängt sind, Forschungszweige wie Imagologie und Komparatistik erst im Fahrtwind derselben auslandsgermanistischen Realität. Erlauben Sie mir also aus diesem Gedanken heraus den Schluß, daß gerade der Literatur-wissenschaftler innerhalb der Auslandsgermanistik vor allen anderen in die prekäre Lage eingeklemmt ist, seine Arbeit unter aussichtslosen Bedingungen rechtfertigen zu müssen, weshalb ich mich als solcher bei dieser Gelegenheit genötigt sehe, laut und offen darüber zu denken.

Neben dieser Graduierungsmöglichkeit oder dem Unterscheidungskriterium für die differenzierende Morbität einer jeweiligen Auslandsgermanistik gibt es einen weiteren Aspekt, der bei einer solchen Messung zu berücksichtigen ist, nämlich den der jeweiligen nationalen Auslandsgermanistik. Beispielsweise wird die englische oder französische Auslandsgermanistik eine ganz ihm eigne Form dieser Morbität und Aussichtslosigkeit aufweisen, die sich von der der japanischen durchaus und in hohem Grade unterscheiden wird. Auf die türkische Auslandsgermanistik mit dem Schwerpunkt Literaturwissenschaft konzentriert, wird jeder, der in diesem Bereich wissenschaftlich tätig geworden ist, wissen, mit welchen Fallen und Verhänglichkeiten man zu kämpfen genötigt ist, um seine Arbeit irgend möglich fruchtbar zu gestalten und überhaupt zu rechtfertigen, ja : um nicht in die Lage des Schmieds zu geraten, der tagein tagaus nur Nägel, die ein anderer Schmied hergestellt hat, auf Hufen, die eines anderen Schmieds Werk und Erzeugnis sind, zu hämmern hat. Warum -so will ich aufrichtig und wie alles Aufrichtige provozierend fragen- soll ich als "türkischer" Auslandsgermanist -ein tatenloser Schmied- draußen vor der Schmiede stehen und lediglich damit beschäftigt sein, das Hämmern, das aus der Schmiede herauströnt, dann und wann zu registrieren, ohne selber Hand anzulegen an die Arbeit, die sich in der Schmiede drin tagein tagaus abwickelt? Warum?

Andererseits steht es um die türkische Auslandsgermanistik -wie oben in einem anderen Rahmen bereits angedeutet- gar nicht so schlecht, da das Türkische -als Element und solches- seit über 30 Jahren einen festen Bestandteil des deutschen gesellschaftlichen Lebens darstellt, auch wenn verschiedentliche Gegenargumente auf dieser oder jener Seite niemals an Aktualität nachlassen, - wenn nämlich davon geredet wird, daß das Türkische -und damit ist der türkische Mensch gemeint- durchaus nicht als fester Bestandteil des deutschen gesellschaftlichen Lebens, sondern eher als Fremdkörper, etwas Fremdes gedeutet werden muß, -die Partner drüben und hüten reden sich hier ins Wort, aber das Interessante an diesem eigentlich befremdenden gegenseitigen Einvernehmen ist, daß man seine Argumentation jeweils in deutscher Sprache zum Ausdruck bringt, - es handelt sich um Türken in Deutschland, und damit ist der Verständigungsapparat vorgegeben, - die deutsche Sprache, das deutsche Denken usw, und ist das nicht schon der Grundriss des Textes, von dem oben die Rede war? - Ist dieser Sachverhalt nicht ein Gesang der Sirenen, -verlockend, tatensehnstüchtige türkische Germanisten in Bewegung zu setzen?

Und somit entstehen nach und nach -und vielleicht gerade aus der Notlage jenes Schmieds heraus, aussichtsvolle, richtige Taten versprechende Forschungstendenzen, die ausschließlich die türkische Auslandsgermanistik nachzuempfinden vermag. Also gibt es selbstverständlich eine "Migrantenliteratur", die zum wissenschaftlichen Objekt der türkischen (und stellenweise der deutschen) Germanistik wird; entstehen Fragen der Bikulturalität und -linguität, über deren Formen und Essenzen sich soziologisch bewanderte Linguisten, oder linguistisch bewanderte Soziologen Gedanken machen; es gibt -um das Bild zu vervollkommen- komparatistisch ausgerichtete Kulturforscher, die uns dadurch beeindrucken, daß sie sich -mit einem interkulturell ausgezeichnetem Feingefühl ausgestattet- zum Ziele setzen, den Spuren der durch jahrhunderte lang anhaltende Begegnungs- und Konfrontationspunkte resultierenden gegenseitigen Einflüsse nachzugehen. Aber etwas Einschränkung-Interessantes an dieser Entwicklung muss man dennoch unterstreichen: Ganz ungeachtet der Tatsache, daß beispielsweise 'Migrantenliteraten' sich -meiner Meinung nach zurecht- dagegen wehren, als "türkische Autoren" oder gar Migrantenliteraten bezeichnet zu werden, sieht man dennoch eine klare, starke Intention der türkischen Germanistik, diese Form von Literatur unbedingt auszuwerten, -man möge die Beiträge, die zu diesem Kongress eingereicht worden sind,

einmal durchgehen, um sich ganz konkret dieser Intention bewußt zu werden. Für alle diese eigentlich nur für die türkische Auslandsgermanistik spezifischen Forschungsintentionen trifft das türkische Sprichwort zu: *"Wo kein Feuer ist, da wird kein Rauch aufsteigen"*. - Zumindest auf den praktischen Zweck eines Wissenschaftszweigs übertragen, will dieses Sprichwort nur Gutes heißen, und wir fühlen uns beruhigt, denn: Plötzlich können, müssen, dürfen und sollen wir einen praktischen Zweck erfüllen.

Aber wie verhält es sich ganz speziell auf dem Gebiet der Erforschung *'rein deutsch-sprachlich motivierter'* Literatur (darunter übrigens das Gros der Migrantenliteratur zu rechnen wäre)? Wir werden unruhig, wenn wir an die allgemeine Germanistik erinnert werden. Undankbare Aufgabe, ein Unruheherd und -stifter sein zu müssen. Kurz: Es ist hier als Spezialfall der allgemeinen Germanistik das Phänomen Goethe wieder angesprochen. Magisterarbeiten oder Dissertationen mit allgemeinen Forschungszielen (die übrigens *frei erfunden* sind) wie: «Der schöpfungsgenetische Einfluß der Französischen Klassik auf Goethes *"Iphigenie auf Tauris"* am Beispiel von Racines *Mithridate*», «Die Romantik der Lieder im *"West-östlichen Divan"*», «Das Einzigartig Kranke und Un-Goethesche am *"Tasso"*», «Einflüsse Goethes auf das deutsche Drama des 19. Jahrhunderts» oder folgende, teuflisch anmutende Thematik: «Verlust des Tragischen am Beispiel der dramatischen Wende in Goethes *Schaffen*», hören sich sehr glatt, und wie alles Glatte, durchaus luxuriös, ja: exotisch an, - kurz: Es ist im Rahmen der türkischen Germanistik ein ulkiger Spuk ohnegleichen und d.h. zutiefst beunruhigend, überspannte und luxuriöse Themen zu behandeln! -Zumindest verspricht der Eindruck, den man dadurch erhält, nichts Erfreuliches. Selbst an deutschen Universitäten erwecken solche Raritäten den Beigeschmack von einer abgestaubten Wissenschaftsgilde, die ihre Nabelschnur zur Realität abgekappt hat und wie ein desolater, funktionsloser Floß nun alleine auf dem weiten Meer zielloos herumtreibt. Und gar in der heutigen Türkei? Goethe und die heutige Türkei scheinen beim ersten Blick ein Begriffspaar zu sein, deren Teile die möglichst fremdesten sind, wie etwa Michael Jordan und die Çukurova-Gegend. Was kann uns Goethe sein, - Goethe, der Gipfel der deutschen Literatur, von dem Hofmannsthal sagt: *"Die deutsche Literatur? Es gibt Goethe und Annäherungen."* (*"Buch der Freunde"*)? Uns, soll heißen: Der türkischen Auslandsgermanistik. Ich meine: Goethe dürfte und sollte uns als Germanisten so viel sein, daß es möglich würde, die Putzigkeit der oben

angeführten Forschungsthemen zu verwandeln in eine ungeheure Ernsthaftigkeit. Diese Themen -so sehr sie als glatte, aus dem Augenblick hingeworfene Entwürfe sich hier ausnehmen- bilden dennoch -zumindest für mich als einen Germanisten- eine klare Aufforderung dazu, wissenschaftliche Tatenfreude und Strenge zu entwickeln.

Wenn wir nun von diesem Standpunkt aus einen kurzen Blick werfen über die türkisch-germanistischen, darüberhinaus literaturwissenschaftlich orientierten Forschungsfelder, die diesen Autor zum Ziel haben, werde ich sofort auf die Arbeit von Prof.Dr. Onur Bilge KULA gestoßen, die -soviel mir bekannt ist- die neueste auf diesem Feld bildet. Kula behandelt Goethe -wie es bei ihm sonst auch der Fall ist- *natürlich nicht für sich* und losgelöst von dessen historischen, nationalen, kulturellen Bedingungen zum einen, und zum anderen in einem größeren Forschungsrahmen, und zwar setzt sich Kula zum Ziel, das Türkenbild innerhalb des deutschen Schrifttums von ihren Anfängen bis in unsere Tage aufzudecken, den Spuren seines Einflßradius und seiner weitverzweigten Entstehungsmotive und Quellen nachzugehen. Eine Spurenlese also. Er ist nach den ersten zwei Büchern, die das Mittelalter und Reformation behandeln, nun bei Lessing und Goethe angelangt, und da fällt einem zunächst der "West-Östliche Divan" ein, aber Herr Kulas Arbeit hat einen praktischen Zweck, über den man sich ohne weiteres Klarheit verschaffen wird können.

Was uns in diesem Rahmen interessieren dürfte, will ich auf folgende Frage übertragen: Könnte diese Arbeit -bei all ihrer durchgreifenden und extensiven Anlage- ein Exempel darstellen für die *rein germanistische* Forschungsintention, oder bildet sie nur ein spezifisches Randgebiet der Kulturwissenschaft und Soziologie, mit dem Untersuchungsmaterial deutsche Literatur? Ich neige eher zur zweiten Deutung, denn von den Forschungsergebnissen dieser Arbeit wird -wenn überhaupt- die deutsche Literaturwissenschaft am wenigsten Nutzen ziehen, dies hat seinen ganz einfachen Grund in folgendem : Die Literaturwissenschaft hat im Endeffekt die Klärung des literarischen Werkes zum Hauptziel (was eine an sich zwecklose Sache darstellt), während die genannte Arbeit die Werkanalyse ausspart, ja aussparen muß, ihrer Anlage nach.

Ein anderes auf Goethe bezogenes Beispiel, wie sich die türkische Germanistik als Forschungsinstitution rechtfertigen könnte, stellt ein Projekt dar, das wiederum mit Goethe verbunden ist, und zwar die Übersetzung des "Faust" durch eine Istanbuler Übersetzergruppe, dem Frau Prof.Dr. Şara Sayın vorsteht, -ein glänzender Plan, wirklich

hoffnungsvoll, aber literaturwissenschaftlich ist sie freilich dennoch nicht. Wie man sieht, driften alle Intentionen ab von der reinen Literaturwissenschaft. - Aus einem einfachen Grund, den jeder nun allmählich erkannt haben wird und auf den ich am Ende meines Gedankenganges zu sprechen kommen werde.

Doch bedarf die oben gemachte Feststellung hinsichtlich der abdriftenden Tendenz der literaturwissenschaftlich angelegten Arbeiten innerhalb der türkischen Germanistik aus der reinen Literaturwissenschaft einer differenzierenden Erklärung, wobei der Kreis, dessen ersten Bogen wir einleitend gezogen hatten, nun sich schließen muß: Wenn der Text das Hauptinteresse der literaturwissenschaftlichen Tätigkeit bildet, -bilden *soll*, damit von Literaturwissenschaft überhaupt die Rede sein *kann*, so müßte es gelingen, eine wissenschaftliche Arbeit beispielsweise über den seltsamen Versbau im "West-östlichen Divan" *praktisch* mit den Zielen der türkischen Auslandsgermanistik zu vereinbaren. Aber -wie Sie alle wissen- wird eine solche Arbeit nicht den geringsten "Zweck" erfüllen, -verstauben in einem dunklen Bücherregal wird sie als 'Blasphemie', bis vielleicht eines Tages jemandem -einem bestimmten Menschentypus- zufällig dieses Buch in die Hand fällt und seinen *geheimen* Zweck erfüllt, wie ja alles Kostbare und -erlauben Sie mir diese Überzeugung in einem lauterem Sinn auszusprechen- alles, was im Geheimen der Idee des "Schön-Zwecklosen" und "Zwecklos-Schönen" dient, sich nur für den *einzelnen* Menschen in einem *höheren* Sinne zu erfüllen pflegt.

Gerade eine solche völlig zweckfreie, rein literaturwissenschaftlich akzentuierte Untersuchung über eine stilistische oder ästhetische Besonderheit in einem der vielen schönen Goethe-Werke, -gerade dies dürfte das endgültige Forschungsziel nicht nur der türkischen Auslandsgermanistik, sondern dieser unserer germanistischen Arbeit schlechthin darstellen. Und die Gewähr für den wissenschaftlichen wie auch geistig-kulturellen Ertrag einer solchen "Blasphemie", von denen es übrigens nicht wenige Beispiele verstreut, ungelesen und deshalb (wie alles Zweck-freie) *unverbraucht* in den sehr schnell verstaubenden Bibliotheken der germanistischen Institute zu finden sind, bildet gerade eben wieder nur diese genannte *Freiheit gegenüber* jedem kurz-atmigen, heute-versessenen Zweck, kurz: die Zwecklosigkeit. Das darf durchaus als erstaunlich bezeichnet werden.

Und -um dieser Merkwürdigkeit einen Sinn abringen zu können- sehe ich mich nun genötigt, über den Begriff des "Zweckes" einige

Bestimmungen zusammenzutragen, und das heißt, daß ich im Begriff bin, plötzlich vollkommen vom Thema -der Problematik "Germanistik"- abzuweichen. Aber ich hoffe, das wird nur vordergründig der Fall sein, während ich mich ja, egal über was ich auch referieren mag, stets und im Grunde doch nur beim Thema -einem geistigen Problem- aufhalten werde.

Alles Zwecklose ist bleibend, während alles "Zweckvolle" in einem bestimmten Zeitraum einem bestimmten "Zweck" dient. Und mit dem Verstreichen des bestimmten Zeitraumes verliert sich auch der Zweck, der gerade das einzige Antriebsmotiv für die Entstehung des als zweckvoll betrachteten Gegenstandes bildete. Insofern dürfte der Grundzweck einer *intakten* türkischen Germanistik sich kaum von einem etwaigen der allgemeinen Germanistik unterscheiden. Diese Anschauung -auf die Praxis übertragen- wird sich darin zeigen, daß eine wissenschaftliche Arbeit, die einen deutschsprachlichen literarischen Text zum Gegenstand hat, sich nicht dadurch wird rechtfertigen können, daß sie einem jeweils begrenzten 'Zeit Zweck' huldigt, sondern sich damit begnügt, den Text selbst als eine ästhetische Organisation von Sprache erschlossen zu haben. Denn das -die Erschließung des sprachlichen Kunstwerks- stellt ja gerade den einzigen Angelpunkt und den *eigentlichen Zweck* dar, die diese Disziplin ausmachen. Daß dieser Hauptgrund und -zweck dieser Disziplin keinen praktischen, auf die gesellschaftlichen Prozesse direkt einwirkenden Zweck hat noch impliziert, ist eine Tatsache, die man entweder hinnimmt oder dagegen sich stemmt, -was jedoch an dem Sachverhalt nichts ändert, denn selbst in Deutschland dürfte eine wissenschaftlich gründliche Untersuchung über einen ästhetischen Aspekt in einem literarischen Text die zweckloseste Sache von der Welt sein, sofern man hier dieses Wort "Welt" als die zeitgeschichtliche, für unseren teilnehmenden Blick sich stets als ein Konglomerat von diffusen und divergenten Zwecken darstellende 'gesellschaftliche Wirklichkeit' versteht. Aber dieselbe Arbeit wird andererseits sehr wohl und zwar einen sehr ent- und einschneidenden Zweck erfüllen, nämlich: Die spezifischen Grenzen germanistischer Methoden, Analyseverfahren, rezeptionsorientierter Textverständnisse, des wissenschaftlichen Fundus und Bestands usw. um einen oder mehrere Schritte in das unerforschte, dunkle Land des wissenschaftlichen Jenseits hinauszuhoben, das nicht den Tod, sondern ganz im Gegenteil die eigne Zukunft und Lebensdauer bedeutet.

Und indem ich mich nun dem Ende meiner Rede nähere, will ich die Eingangsformulierung umkehren, d.h. radikalisisieren : Eine wissenschaftliche Intention, will sie als eine solche bleiben und nicht über die *eigenen* Grenzen hinaus- und übergreifen, wird, außer daß sie ihren eignen inneren Zweck - und zwar den des Erkennens und Wissens- erfüllt, keinen weiteren praktischen Zweck besitzen. Was treibt und zwingt uns dennoch dazu, über einen Zweck einer türkischen Auslandsgermanistik anhaltend nachzudenken? Ich glaube, mit dieser Frage, die ich hier ohne einen Unterton gestellt haben will, bewegen wir uns einer entscheidenden Lösung zu, denn das Insistieren auf einen etwaigen praktischen Zweck der "*Literaturwissenschaft*" kann nicht aus einem heiteren Himmel motiviert sein. Die Forderung nach einem wirkungsvolleren Forschungshintergrund muß einen Beweggrund haben, der in der Auflösung des Begriffes "*Literaturwissenschaft*" zu suchen ist.

Analog zu dem notwendigen Entstehungsprozess der Literaturwissenschaft scheint mir, nachdem sich ein wissenschaftliches Verfahren etabliert hat, seit geraumer Zeit eine Phase eingeleitet zu sein, in der sich aus dem festen Gebäude derselben diverse Kristallisationen abzuspalten im Begriffe sind, ohne jedoch die der Literaturwissenschaft einmal behauptete Schirmherrschaft, die ja einen gewissen Schutz und Unterschlupf gewährt, zu annullieren. Was ich hier dunkel und, da es sich um einen ganz neuen Prozess und eine latente Entwicklung handelt, bewußt vage formuliert habe, könnte man verdeutlichen und konkretisieren, indem man sich einfach diesen Prozess als abgeschlossen vorstellt und ein Bild vor die Sinne projiziert, in dem beispielsweise ein Wissenschaftszweig namens "Imagologie" in einer fernen Zukunft nicht innerhalb der Literaturwissenschaft geführt wird, sondern völlig selbständig ist. - Literaturgeschichte nicht als ein Synonym für Literaturwissenschaft aufgefasst wird, da jene eine eigene, den Text aussparende Disziplin für sich darstellen wird; genausowenig das Mißverständnis, daß der Dichter ein unabdingbares Element der literaturwissenschaftlichen Forschung sei, wird aufkommen können, da eine Kunstgeschichte sich dieser Problematik bemächtigen wird. Kurz : Genauso, wie wir heute nicht mehr erkennen können, daß die Mathematik ursprünglich eine Teildisziplin der Philosophie; die Physik ein Nebengeschäft der Mathematik; die Soziologie als Aushilfskraft für die Geschichtswissenschaft; ja selbst die Psychologie ein praktikables Werkzeug der medizinischen Behandlung waren, in eben dieser Weise werden alle jenen Teildiszipline, die jetzt noch, jedoch unter offenbaren

gegenseitig verursachten Methodennöten und -plagen innerhalb der Literaturwissenschaft geführt werden, sich ganz von ihr zu lösen haben, denn die Literaturwissenschaft vermag unter keinen Umständen nach den bisher konzessierten Kompromissen noch den letzten, delikatesten und heikelsten einzugehen, der sie zu dem macht, was sie ist- d.h. der von ihrem Standpunkt gesehen unbegründeten Forderung nachzukommen, einem außerhalb ihrer eignen Grenzen liegenden, praktischen Zweck zu dienen.

Gerekçelendirme, Tartışma ve Güdüleme

Faik KANATLI
(Mersin  niversitesi)

Dil kullanımı araştırmalarındaki gelişime koşut olarak, yaşamamızın her alanında etkin rol oynayan gerekçelendirme (Argumentation), tartişma ve güdüleme (Manipulation) alanındaki araştırmalar da yoğunlaşmıştır. Anlamalansal bakımından birbirine oldukça yakın olan ve kimi zaman içiçe giren gerekçelendirme, tartişma ve güdüleme kavramlarını aımlamak, ayıştırmak ve sorunsallaştırmak bu yazının temel amacını oluştırmaktadır. Ayrıca, bu kavramları birbirleriyle kıyaslayarak ortak ve farklı noktalarını saptamak, diyesi kapsam ve sınırlarını belirlemek bu çalışmanın önemli hedeflerindendir.

Gerekçelendirme

Gerekçelendirmeyi, yapıldığı alana bağlı olarak değişik şekillerde tanımlamak olanaklıdır. Gerekçelendirmek hem günlük yaşantımızda hem de tüm bilimlerde yürütülen bir etkinliktir.  hlschl ger'e göre *gerekçelendirme, ancak bir önerme ya da bir savın doğruluk ya da yanlışlığının sorunsallaştırıldığı ve sorunlu olan şeyi desteklemek için birşeyler savlandığı zaman vardır* ( hlschl ger, 1979:42)

Wunderlich, Rehbein/Ehlich'in gerekçelendirmeye ilişkin yaklaşımlarını şöyle özetlemiştir: *Gerekçelendirme, konuşucunun istediği doğrultuda, dinleyicinin bir eyleme yönelik tutumunda değişiklik yaratma çabasıdır* (bkz. Wunderlich, 1978:59)

Bu tanımlar çoğaltılabilir. Tanımlardan çıkarılabilecek sonuç, bir gerekçelendirmenin olabilmesi için herhangi bir olay, olgu, eylem ya da tutuma ilişkin bir uzlaşmazlığın ya da karşılığın olması ve bunu gidermek için çeşitli gerekçelerin  ne sürülmesi gerektiğidir. Gerekçelendirme; gerekelendirici dil kullanımı olarak da nitelendirilebilir. Ancak, söz konusu dil kullanımının sürdürülmesi ve başarıya ulaş(tı)lması, diğer dil kullanımlarda olduğundan daha çok ve dolaysız olarak bildirişim ortaklarına bağlıdır. Dilbilimin, gerekçelendirme ve güdüleme sorunsalına eğilmesi, dil kullanımı sorunlarına gittikçe artan ilgi bağlamında değerlendirilmelidir.

Hut, gerekçelendirmeyi bir iletişim kümesi içerisindeki dilsel eylemler (ve kimi zaman söz-cylemler) sorunsalının ortadan kaldırıldığı her

türlü dil kullanımı olarak nitelemiştir. Hut'a göre "*burada dilsel eylemler (söz-eylemler) ya da iletişimsel eylemler, içinde bulundukları durum ve bağlam gözetilerek irdelendiği için, gerekçelendirme kuramı, dilbilimsel edimbilim adı altında irdelenen alana girmektedir* (Hut, 1975:80).

Meißner ise, her insanın gerekçelendirme yordamaları olmazsa da, gerekçelendirme tarzını ve yapısını toplumsalaşma sürecinde öğrendiğinden yola çıkarak, gerekçelendirme tarzlarının toplumdilbilimsel düzlemde irdelenmesi gerektiğini savunmaktadır (bkz. Meißner, 1994: 12).

Gerek Hut'tan gerek Meißner'den yapılan ahıtlarda öne sürülen gerekçeler tutarlı görünmektedir. O halde bir gerekçelendirme tarzı araştırmasında, çalışmanın özgünlüğü elverdiği ölçüde her iki dilbilim dalı da gözetilmelidir.

Gerekçelendirmeleri mantıksal yapılarına göre incelediğimizde, bunların sırf taktik ya da sözbilimsel (rhetorisch) yordamalardan oluştukları izlenimini ediniriz. Oysa, gerekçelendirmelerin bir de teknik boyutları var. Karmaşık iletişimsel eylem olarak dilde gerçekleşirler. Bu durumda mantıksal yapıların durağanlığını, çıkarımın belirli dilsel araçlarıyla; iletişimsel süreçlerin devingenliğine dönüştürmek ve açıklamanın gereği doğrultusunda gerekçeler hazırlamak gerekiyor.

Somut gerekçelendirmeler çoğu kez dialog, kimi zaman da monolog şeklinde gerçekleşirler. Burada gerekçelendiren kimi tezler savunur, karşı gerekçelendiren ise katılmadığı sav ya da gerekçelere karşı gelecek, gerekçelendirmeye sorularıyla yön verir. Bu yüzden gerekçelendiren, bildirişim ortağının konumunu, düzeyini, ilgilerini ve değer yargılarını gözetmek durumundadır. İlkesel olarak bu durum monolog için de geçerlidir. Çünkü gerekçelendiren konumundaki konuşucu/yazıcı sürekli okuyucu/dinleyiciyi göz önünde bulundurmak zorundadır.

Gerekçelendirme ve tartışma gibi karmaşık bildirişimlerde, geleneksel anlamdaki edilgen dinleyicinin yerini, gerekçelendirmeye yön veren, bir bakıma onun başarısını belirleyen etken bir bildirişim ortağı almıştır. Bu yüzden geleneksel bildirişim modellerindeki gönderici/alımlayıcı ya da konuşucu/dinleyici, yerini konuşucu/ /konuşucu II'ye bırakmıştır.

Lorenz, bir gerekçelendirmenin, bir içerikleyme (Proposition) ilişkin başta savunulan hakikat değerinden vazgeçmek zorunda kalma ya da karşıtı inandıramama rizikosunu taşıdığını vurgular (bkz. Pavlidou, 1978: 95). Lorenz'in riziko diye nitelendirdiğinden, gerekçelendirmelerin başarıya ulaşamayabileceğinin göz önünde bulundurulması sonucu çıkarılabilir. Ama gerekçelendirimsel etkileşimde, sadece karşıtı inandıramama

olasılığı değil, karşıtın da sizi inandırma olasılığı vardır, diyesi birinin bir olay ya da olguya ilişkin tutumunda değişiklik yaratmak yerine, öztutumunuzda değişiklik yaratmanız gerekebilir.

Bir gerekçelendirme çeşitli nedenlerden dolayı reddedilebilir. Örneğin, karşıt ya da farklı parti temsilcileri birbirlerinin görüşlerine katılmamayı ilke edinmişlerdir. Burada söylenenin hakikat değerinden çok, kimin tarafından söylendiği önem kazanmaktadır. Zaten, böylesi siyasal tartışmalarda katılımcılar birbirlerini değil seçmenleri inandırmaya çalışırlar. Bu, tıpkı mahkemedeki tarafların birbirlerini değil, yargıcı inandırmaya çalışmaları gibi özel bir durumdur. Bu gibi özel durumlar dışında bir sav ya da gerekçelendirme üç türlü reddedilebilir:

- 1- *Savunulan sav ya da eylemin anlaşılmasında durumdur ya da,*
- 2- *anlaşıp onaylanmaması durumunda.*
- 3- *Kimi zaman gerekçelendirmenin tümü değil, kimi gerekçeler kabul edilmeyebilir.*

Eğer gerekçelendirme birinci nedenden dolayı kabul edilmiyorsa, bu sorunu çözmek ikinciye oranla daha kolaydır. Çünkü, savlayan/eyleyen sav ya da eyleminin anlaşılması için; karşı savlayanın konuya ilişkin bilgi birikimini, algılama düzeyini gözeterek ve ona insanca yaklaşarak, dilin bütün olanaklarından yararlanır. Bunda da çoğu kez, eğer karşı savlayanın fiziksel-zihinsel sorunları yoksa ya da özellikle anlamamakta diretmiyorsa, başarıya ulaşılır. Ancak, karşı eyleyenin savın ya da eylemin içeriğini anlaması, onu onaylaması anlamına gelmez. Başta içeriğini, kapsamını anlamadığı için reddettiği sav ya da eylemi bu kez onaylamadığı için reddedebilir. Onaylanmadığı, benimsenmediği için yadsınan şeyleri gerekçelendirmek oldukça zor, bunların başarıya ulaşmaları ise daha da zordur, çünkü insanlar inaç ve alışkanlıklarından kolay kolay vazgeçmezler. Tutum ve ilgi değişiklikleri, bir söyleşi içerisinde dile getirilen doğru ve geçerli gerekçelerden daha fazlasını gerektirir. Sunulan gerekçeler inandırıcı ve cazip olmalıdırlar.

Gerekçelendirmelerin sadece bir bölümüne itiraz gelmesi durumunda ise, gerekçelendirmelerin başarı şansı yüksektir. Burada karşı gerekçelendirenin uyarı ve eleştirileri göz önünde tutularak yeni gerekçeler sunulur.

Chomsky'nin dilbilimsel ya da iletişimsel yeti ve başarımlar (linguistische-kommunikative Kompetenz-Performanz) kavramlarını gerekçelendirme alanına aktarmak, akılcı görünmektedir. Buna göre bir konu, sav, olay, olgu ya da eyleme ilişkin bilgi birikimi gerekçelendirimsel yetiyi (argumentative Kompetenz), bu birikimden gereken yerde gerektiği kadar yararlanabilmeyi ise, gerekçelendirimsel başarımlar (argumentative

Performanz) diye nitelemek olanaklıdır. Gerekçelendirimsel başarımlar, gerekçelendirmenin türüne ve yapısına göre, akılcı, uygun, geçerli, kabul edilebilir gerekçeler üretebilme yeteneğidir.

Dilsel yeti ve başarımlar kavramları Chomsky'nin algıladığı şekliyle de gerekçelendirmede önem taşır, çünkü gerekçelendirme dilin anlatım olanaklarının zorlanmasıdır da.

Gerekçelendirmeler, ilk aşamada açıklayıcı ve savunucu gerekçelendirmeler olarak ayrılırlar. Karl-Heinz Götttert açıklama ve savunmanın şu noktalarda birbirlerinden ayrıldıklarını savunmaktadır:

- Olaylar söz konusu olduğunda açıklamak, eylemler söz konusu olduğunda savunmak.
- Savunmak, edimsel bir özellik, açıklamak ise, kuramsal bir özellik gösterir. Kuramsal bilgiler genelde sav biçimindedir ve açıklamakla temellendirilirler (Götttert, 1978:21-22).

Edimsel alanda da savlar olabilir, ama bunlar değerlendirim ya da öneri biçiminde de olabilirler. Böylece geçmişteki eylemler değerlendirimle, gelecekteki eylemler ise, öneri ya da öğütle savunulur. Bu ayrıma göre; açıklamak için önc sürülen nedenler genelde evrensel yasalara, cylem nedenleri ise, ölçünlere dayandırılır (a.g.y.: S.22).

Bundan, eylemin söz konusu olduğu durumlarda savunmadan, olayların sorunsallaştırıldığı durumlarda ise açıklamadan söz edebileceği sonucu çıkarılabilir. Bu ayrım, sav eylemleri gerekçelendirmeleri ve temellendirme eylemleri gerekçelendirmeleri şeklinde de belirginleştirilebilir (a.g.y.: S. 23).

Her koşulda cylemlerin sorunsallaştırıldığı mahkeme önünde, açıklamak değerlendirmeye zemin hazırlayıcı olarak algılanmalıdır.

Gerekçelendirme, gerekçelerden oluşur. Gerekçeler ise, olgulara, ilkelere ve nedenlere dayanırlar. Götttert'in Habermas'a dayanarak söz ettiği üç gerekçe tipini özetleyerek sunuyorum:

1- Olgu gerekçeleri (Fakten-Argumente); Olgular, savlarımızı temellendireceğinden özenle seçilmelidir. Ancak, olgular ne kadar iyi olurlarsa olsunlar, tek başlarına karşıdakini inandırmayabilirler.

2- İlke gerekçeleri (Grundsatz-Argumente); olguların yeterli olmadığı durumlarda genel özellikler gösteren ilkeler öne sürülmelidir. Bunlar doğa bilimlerinde yasa, toplumbilimlerinde ise, norm niteliğindedirler. Gerekçelendirilecek tez ile seçilen ilke(ler) arasında bir koşutluk olmalıdır.

3- Üçüncü gerekçe tipi ise, dayanaktır (Stützen-Argumente). Dayanaklar, genel ilkelerin oluşturulduğu deneyimleri içermektedir (bkz.a.g.y.: 28).

Gerekçelendirmeyi deneyime dayandırmak, kimi zaman çok etkili olabileceği gibi, ters etki de yaratabilir. Çünkü, deneyimler yaşamımıza nesnellikler olarak değil, toplumsallaşma sürecinde olay ve olgulara ilişkin yaptığımız yorumlar şeklinde girmiştir. Bu yüzden gerekçelendirmeye dayanak olarak sunacağımız deneyim, ya karşı gerekçelendirenin deneyimleriyle örtüşmeli ya da en azından onları kökünden sarsmamalıdır. Bu da karşı gerekçelendirenin toplumsal konumunu, konuya ilişkin bilgi birikimini, algılama ve yorumlama yeteneğini gözönünde bulundurmayı gerektirir.

Burada, gerekçelendirmeyi diğer dilsel eylemlerden ayıran ve onu gerekçelendirme kılan nedir sorusu kendini duyumsatmaktadır. Bu soruya vereceğimiz yanıtlar kimi yönleriyle girişte andığımız anlamatansal bakımdan birbirine yakın tartışma, görüşme ve güdüleme kavramlarını da çağrıştıracaktır. Ayrıca, yapıldıkları alana bağlı olarak, gerekçelendirmeler farklılıklar gösterebilirler. Ama, birkaç yönüyle de olsa, gerekçelendirmenin özgünlüğü belirginleşecektir. Gerekçelendirmenin belirleyenleri şöyle özetlenebilir:

- 1-Gerekçelendirmede akılcılık, mantıksal tutarlılık, diyesi çelişmezlik aranır.
- 2-Gerekçelendirmede öne sürülen gerekçeler, normlara, yasalara, bilimsel verilere, kimi zaman da deneyimlere dayandırılır.
- 3-Gerekçelendirmenin; hakikati, doğruyu, iyiyi bulma gibi ahlaksal (ethisch) boyutu var.
- 4-Gerekçelendirme, bireylerarası sınanabilirliği (intersubjektive Überprüfbarkeit) de gözönünde bulundurur.
- 5-Gerekçelendirmede, çıkarımlamak, nedenini açıklamak, temellendirmek ve savunmak gibi çıkarımsal söz-eylemler ön plandadır.
- 6- Ahlaksal boyutundan dolayı gerekçelendirme, kandırmayı değil inandırmayı hedeflemelidir.
- 7- Açıklık, anlaşılabilirlik gerekçelendirmenin, ciddiyet ve dürüstlük de gerekçelendirenin özelliği olmalıdır.
- 8- Gerekçelendirme; sav, değerlendirim, öneri ya da öğüt şeklinde gerçekleştiren tezler ve karşı tezleri içerir.

Tartışma

Tartışma, günlük yaşantımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Düzenli ya da düzensiz, kurallı ya da kuralızsız olarak tüm etkileşim ortamlarında vardır. Ritter'e göre, *hak ve hakikati yaratma süreci olarak tartışma, çoktan doktrinsel anlamını yitirmiş, bunun yerini bütünleştirme ve denetim aracı anlamını almıştır* (Ritter, 1972 : 262). Ritter'in bu saptaması, tartışmanın zamanla ahlaksal işlevini yitirdiğini göstermektedir.

Dilbilimin tartışmaya yaklaşımını belirlemek açısından, Lewandowski'den bir tartışma tanımı alıntıliyorum: *Tartışma; etkileşimsel*

iletişim biçimi; bir tür konuşma, söyleşinin özgün biçimi; bir konuya ilişkin bir tür sıkı görüş alışverişi (Lewandowski, 1990: 231).

Burada artık tartışmanın ne olduğundan çok, hangi koşullarda yürütülmesi gerektiği sorunsalaştırılacaktır. Felsefe ile ilgilenen ve tartışma alanında eğitim görmüş Yunan kralı Menandros ile Hindistanlı Papaz ve Filozof Nagasena arasında milattan önce 120'lerde gerçekleşen felsefi tartışma, tartışmanın hangi koşullarda yapılması gerektiğini göstermesi bakımından ilginçtir. Bu söyleşinin ilgili bölümünü Mail'dan alıntılıyorum.

Kral: "Saygıdeğer Nagasena benimle tartışmayı sürdürecekmisin?"

Nagasena: "Eğer bir bilge diliyle tartışacaksan yüce kral, seninle tartışırım. Ancak, kral diliyle tartışacaksan, seninle tartışmayacağım."

Kral: "pekiyi, saygı değer Nagasena bilgiler nasıl tartışır?"

Nagasena: "Bilgeler arasındaki tartışmada, yüce kral, karşılıklı savlamalar olur, inandırmak ve kabul etmek; ayırma ve karşı ayırma yapılır. Ve yine de bilgiler buna öfkelenmezler. Bilgeler birbirleriyle böyle tartışırlar, yüce kral."

Kral: "Ya, krallar nasıl tartışır, saygı değer?"

Nagasena: "Eğer krallar bir tartışma sırasında bir sav ileri sürerlerse ve herhangi biri bu savı çürütürse, onun hemen cezalandırılmasını buyururlar. Krallar bu şekilde tartışırlar, yüce kral" (Mall, 1995: 3-4)

Milattan önce 120'lerde gerçekleşen bu söyleşi, tartışmanın egemenlik ilişkilerinden bağımsız, özgür bir ortamda yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, karşıt görüşlerin herhangi bir baskı ya da yaptırımla karşılaşmadan dile getirilebilmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Habermas, tartışmanın işleyişine ışık tutacak ve yukarıda sorunsallaştırılan söyleşiden çıkarılan sonuçlarla örtüşen kimi kuralları, ideal konuşma ortamı (ideale Sprechsituation) kavramıyla vermektedir:

1- Tüm katılımcılar, söylemler geliştirme ve bunları gerekçelendirme olanaklarına sahip olmalıdır.

2- Katılımcılar, eşit haklara sahip olarak, tutumlarını herhangi bir zorlama olmaksızın dile getirebilmelidir.

3- Katılımcılar, herhangi bir taraflılıkla karşılaşmaksızın, bir savın yanında ya da karşısında yer alabilmelidirler, diyesi övmek ve suçlamak gibi her türlü söz-eylemi dile getirebilmelidir (bkz. Habermas, 1971: 255).

Habermas'ın ideal konuşma ortamı, adından da anlaşılacağı gibi ulaşılması amaçlanan bir hayaldir. Egemenlik ilişkilerinden, erkten

bağımsız bir tartışma ortamı, kişilerin içindeki sansürü yenmesiyle olanaklı görünmektedir. Bu da kişilerin bir olay, olgu ya da eyleme ilişkin görüşlerinden dolayı çıkar sağlamama ve zarar görmemesiyle olanaklıdır. Bir tartışma sırasında savunulan düşüncelerden dolayı çıkar sağlandığı durumlarda, kişilerin özdüşüncelerini söylemeyip, kabul gören görüşleri seslendirme tehlikesi vardır.

Güdüleme

Güdülemeyi, bir bireyin ya da kümenin düşünceleri, eylemleri ve tutumunda, istenilen doğrultuda değişiklik yaratmak için gösterilen dilsel çabalar olarak nitelenebilir. Bir başka deyişle, bireylerin ve kümelerin tutum ve eylemlerine yön verme girişimidir.

Güdüleme eylemleri, kandırmak, inandırmak, incitmek, gözünü korkutmak gibi etki-söz (*Perlokution*) söz-eylemler ulamına girmektedir (Schroble, 1984:296).

Bu ulamın eylemleri için koşul, sadece eyleyenin birşeyler yapması değil, yaptığıyla öngörülen amaca ulaşmasıdır. Başarılı bir güdüleme için, güdüleyenin hedeflediği etkiye ulaşması gerekir.

Güdüleyici eylemlerin en belirgin özelliği, güdülemede etkilemenin iletişimsel olmayan bir biçimde gerçekleşmesidir (a.g.y.:297). Güdülemenin amcma ulaşması için, eyleyenin asıl amacının anlaşılması gerekir. Hemen hemen tüm iletişimsel eylemlerin başarısında anlaşılabilirlik temel koşul olurken, güdülemede anlaşılabilirlik önemli bir yer tutmaktadır.

Güdülemede; kişi, doğru olmadığını bildiği, inanmadığı şeyleri, doğruymuş ve onlara inanıyormuş gibi sunmakla, dilin uzlaşım salılarına ihanet etmektedir, diyesi dilin iletişimsel işlevini kötüye kullanmaktadır.

Güdüleme amaçlı ile iletişim amaçlı dil kullanımı çoğu kez iç içe olduğundan, bunları birbirinden ayırt etmek oldukça güçtür. Dil yoluyla birini kandırır ya da inandırabilirsiniz. İnandırmanın söz konusu olduğu durumlarda gerekçelendirmeden, kandırmanın söz konusu olduğu durumlarda ise güdülemeden söz edilmelidir.

Dilbilim açısından bakıldığında, güdülemede dilin bütün olanaklarından yararlanıldığından, bütün dilsel güdüleme olasılık ve yöntemlerini betimlemek olanaksız görünmektedir. Ancak, belirli duyguları ve insanın temel gereksinimlerini çağrıştıran anlatımlar, eğretileme, muğlaklık, sürekli övgü, çok-anlamlılık, gizemlilik, güzelleştirme gibi dil kullanımları güdülemenin habercisi olarak değerlendirilebilir.

Kula'ya göre, "kavramsal soyutlama yeteneği noksan olan bireylerin bilinçlerini güdülemek kolaydır. Güdülemeye açıklık ise özgürleşme önünde

durun en büyük engel"dir (Kula,1992: 79).. Bundan, bireylerin bilinç düzeyi yükseldikçe, gündülenmeleri azalacaktır, sonucu çıkarılabilir.

Burada, gündülemeye açık olmayan birey var mıdır, her birey dil yoluyla gündülenebilir mi ve bilinç gündüleme bütünüyle etkisizleştirilebilir mi ? gibi sorular kendini duyumsatmaktadır.

Bu sorular kısaca şöyle yanıtlanabilir:

Etkileşim ortamında bulunan her birey değişik oranlarda gündüleme ve gündülenmeye açıktır. Gündülemeye bütünüyle kapalı olmak; etkileşimi ve öğrenmeyi yadsıyacağından olanaksız görünmektedir. Her bireyin eksik yönlerinin olabileceği göz önünde bulundurulursa, herkesin gündülenebileceğini kabul etmek gerekir. Ancak bu, herkesi istediğimiz alan ve oranda etkileyebileceğimiz anlamına gelmemelidir. Kula, ne koşullandırma, ne de eleştirel bilincin bütünüyle etkisizleştirilebileceğini savunmaktadır (bkz. a.g.y.:66). Kısaca, ne gündüleme, ne de eleştirel bilinç saltlaştırılmamalıdır.

Gerekçelendirme, tartışma ve gündüleme arasındaki ortak ve farklı noktaları aşağıdaki maddeler altında özetlemek olanaklıdır:

1-Sözü edilen kavramlar, inandırma girişimleri olarak nitelen-dirilebilir. Ancak, inandırma yöntemlerinde farklılıklar göstermek-tedirler. Gerekçelendirme gerekçeler olgulara, normlara, yasalara, kimi zaman da deneyimlere dayandırılır. Tartışmada katılımcıların geniş bir hareket alanı var. Gündülemde ahlaksallık kaygısı yoktur. Amaca ulaşmak için her türlü yol denenir.

2- Üç kavramın temelinde uzlaşmazlık, karşılık ve bunu giderme çabası vardır. Gerek gerekçelendirme, gerek tartışmada uzlaşmazlık; sorunsallaştırılarak ve tüm yönleri açıklanarak aşılma-ya çalışılır. Gündülemde ise, sorunun özü ve amaç gizlenmeye çalışılır. Gündülemde, asıl sorun ve amacın anlaşılmanması için çaba gösterilir.

3- Gerekçelendirme, tartışma ve gündüleme karmaşık birer eylemdir. Söz konusu eylemlerin başarısı alımlayıcı/dinleyiciye bağlıdır. Bu bakımdan üçünde de alımlayıcının konumu, birikimi, eğilimleri vs.gözetilmelidir.

4- Hem tartışma, hem de gerekçelendirmede alımlayıcı etkindir. Ama gündüleme için aynı şey söylenemez.

5- Gerekçelendirme, tartışma ve gündüleme eylemleri, söz-eylem kuramının etki-sözüne girmektedir.

6- Gerekçelendirmede ve belli ölçüde tartışmada bireylerarası sınanabilirlik gözetilir. Gündülemde ise bu gözetilmez.

7- Gerekçelendirmede; akılcılık, mantıksallık, tutarlılık, çelişmezlik aranır. Tartışmada bu boyutuyla olmazsa da, tutarlılık ve çelişmezlik gözetilir. Gündülemde ise, bu değerler sadece sözde göz önünde bulundurulur.

8- Açıklık, anlaşılabilirlik gerekçelendirmenin, ciddiyet ve dürüstlük de gerekçelendirenin özelliği olmalıdır. Tartışmada bunlar yeterince gözetilmeyebilir. Gündülemde ise, farkettirmeden bunların tersi yapılır.

Yararlanılan Kaynaklar

- Götttert, K. H.: Argumentation. Grundzüge ihrer Theorie im Bereich theoretischen Wissens und praktischen Handels. Niemeyer, Tübingen, 1978
- Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. Habermas/N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie- Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt am Main, 1971, S. 101-141
- Huth, L.: Argumentationstheorie und Textanalyse. In: Der Deutschunterricht 27, 1975, H. 6, S. 80-111
- Kula, O. B.: Demokratikleşme Süreci ve Eleştirel Kültür Bilinci. Gündoğan Yayınları, 1. Basım, Ankara, Eylül 1992
- Levandowski, Theodor.: Linguistisches Wörterbuch. 1.2.3. Bände. überarbeitete Auflage. Quelle Meyer, Heidelberg/Wiesbaden, 1990
- Mall, R. A.: Philosophie im Vergleich der Kulturen. Interkulturelle Philosophie. Eine neue Orientierung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 1995
- Meißner, I.: Argumentation in natürlicher Sprache. Eine empirische Untersuchung geschlechtstypischer Argumentationsformen. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1994
- Öhlschlager, G.: Linguistische Überlegungen zu einer Theorie der Argumentation. Linguistische Arbeiten 63. Niemeyer, Tübingen 1979
- Pavlidou, The.: Wahrheit-Handlung-Argumentation. Beeinflussen kommunikative Faktoren die Wahrheitsfindung? Helmut Buske Verl. Hamburg 1978
- Schöberle, W. : Argumentieren-Bewerten-Manipulieren. Eine Untersuchung in Linguistischer Kommunikationstheorie am Beispiel von Texten und von Text-Bild-Zusammenhängen aus der britischen Fernsehwerbung. Julius Kroos. Heidelberg 1984

Kültür Çatışmasının Kültürel Etkileşime Dönüşümü

*Habib Bektaş'ın „Hamriyanım“ ve “Gölge Kokusu”
Romanları Üzerine Gözlemler*

Mahmut KARAKUŞ

(İstanbul Üniversitesi)

50'li yılların sonundan başlamak üzere, Alman ekonomisindeki hızlı gelişmenin bir sonucu olarak, çeşitli ülkelerden, bu arada Türkiye'den de Almanya'ya büyük bir işgücü göçü gerçekleşir. Ancak işgücü olarak Almanya'ya giden insanlar kısa süre sonra kendi özlemlerini, acılarını, yalnızlıklarını, yabancılaşmalarını, kimlik bunalımlarını, göçün birlikte getirdiği sorunları, yabancı kültür ortamında edindikleri yaşantıları, yaşadıkları kültür şokunu dilselleştirmeye¹, bunları zamanla antolojiler, daha sonra ise bağımsız birer yapıt halinde yayımlamaya başlarlar. Almanya'ya ilk aşamada giden birinci kuşağı zamanla ikinci, günümüzde ise üçüncü kuşak izlemiş, söz konusu insanlar da kendi yaşantılarını, izlenimlerini Türkçe, Almanca ya da her iki dilde birden anlatmaya başlamışlardır.

Birinci kuşaktan başlamak üzere göçmenlerin kendilerini yazınsal olarak anlatma girişiminde bulunmaları ile birlikte, uzmanlar da konuya eğilmişler, belirtilen yazını incelemeye, betimlemeye, tanımlamaya ve ona bir ad vermeye çalışmışlardır. Kimileri söz konusu yazının oluştuğu çokkültürlü ortamı, dolayısıyla yazının çokkültürlü niteliğini ön plana çıkarmış, kimileri onun göçmenlik olgusu açısından belgeselliğini vurgulayarak yazınsallığını sorgulamış, bir çok insan da bir köprü olarak gördükleri belirtilen yazının kültürlerarası etkileşim açısından önemine dikkat çekmiş, kültürel görüngülerin aktarılmasına katkıda bulunan yazının kültürlerin algılanma sürecindeki işlevi üzerinde durmuşlar². Bir

¹ Bkz. Nilüfer Kuruyazıcı: "Türkische Migrantenliteratur unter dem Aspekt des 'Fremden' in der deutschsprachigen Literatur", *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, VIII, İstanbul 1993, s.59.

² Bk. Nilüfer Kuruyazıcı: "Der literarische Text als Kulturvermittler. Sevgi Özdamars Roman: Das Leben ist eine Karawanserei", Alois Wierlacher / Georg Stözel (Hrsg.): *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle*

başka deyişle değişik iki kültürün birbiri ile karşılaştığı, birbiri içine girdiği göçmen yazınının, çokkültürlü bir ortamda farklı etnik grupların kendi içlerine kapanarak yalnız-laşmalarını, soyutlanmalarını aşmaya yardımcı olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Çünkü yazarların içinde bulundukları göçmenlik durumu, onların ulusal dil, düşünce ve kültür kalıplarıyla edinmiş oldukları önyargılardan sıyrılmasına yol açabilir. Her eleştirel düşüncenin bir paradigması olarak görülebilecek göçmenlik durumu, kaçınılmaz olarak, bir görecelik bilincini de birlikte getirir³. Bu açıdan bakıldığında söz konusu yazın kültürel farklılıkların bilincine varılmasına, onların saygı ile karşılanmasına katkıda bulunabilir. Böyle bir bilinç ise her hangi bir kültürün diğerinden üstün görülmesini engelleyebilir, insanın hem kendi kültürüne mesafe kazanarak onu daha iyi anlamasını, hem de yabancı kültürü yakından tanımasını sağlayabilir, 'öteki'ni tanımak, aynı zamanda insanın 'kendini' tanımasına katkıda bulunabilir. Gerçi kültürler bir yandan 'yabancı olan'a karşı kendilerini korurlar, ancak aynı zamanda o 'yabancı olan'dan etkilenir.

Göçmen yazını ile ilgili yukarıda dile getirilen görüşlerin tümü de kendi açısından doğruluk payı taşır. Ancak Alman kökenli olmayan söz konusu insanların oluşturdukları yazının tanımlanması konusunda uzmanların bu güne dek bir görüş birliğine varamadıkları da bir gerçektir; ona verilen 'göçmen yazını', 'konuk işçi yazını', 'azınlıklar yazını', 'Türk-Alman yazını' gibi adlar belirtilen görüş ayrılığının en açık göstergesidir. Çünkü değinilen kavramlardan her biri, 'göçmen yazını'nın belli bir yönünü ön plana çıkarır. Tanımlamadaki söz konusu farklılığın bir diğer nedeni de, bir değişim süreci içinde bulunan söz konusu yazının artık kemikleşmiş tanımları zorlamasıdır. Her şeyden önce de dil yazının belirleyicisidir ilkesini. Çünkü alışılmış ölçülere göre, Alman dilinde üretilen yazın Alman yazınıdır. Oysa Almanya'daki Türkler'in Almanca kaleme aldıkları yapıtların Alman yazınına ne denli dahil edilebileceği sorusu kolay yanıtlanır nitelikte bir soru değildir.⁴ Çünkü dil bir doğa görüngüsü değil, insanların yarattığı yapay bir

Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Düsseldorf: iudicium 1994, s.635.

³ Bkz. Ülker Gökberk: "Sürgünde Yazın, Yazında Sürgün: Yüksel Pazarkaya'nın 'Ben Arıyorum'una Bir Yaklaşım", Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII, İstanbul 1993, s.80.

⁴ Bkz. Gürsel Aytac: Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi, Ankara: Gündoğan 1997, s.40.

üründür. Ancak bu demek değildir ki, her deneyim bütün dillerde aynı biçimde gerçekleşir. Ayrıca tek bir yazarda da dil değişimi gözlenebilir. Kimi yazarlar her iki dilde birden ürün verebilirler. "Dilin, kimliğin oluşumuna katkısı, dille deneyim arasındaki ilişki ile doğru orantılıdır. Bu anlamda bir yazarın iki dilde yazması doğaldır. Ancak yazılan, aynı şey olmayacaktır."⁵ Siyasal sınırların sürekli değişebileceği gerçeği göz önünde bulundurulursa, bunun da yazını tanımlamakta belirleyici bir öge olamayacağı görülür⁶. "Bu açıdan bakıldığında ortaya çıkan metinler, ne Alman yazınının alışılmış kategorilerine, ne de yazarların köken olarak bağlı olduğu ulusal yazınların özelliklerine uyuyor. Bir üçüncü boyut içinde devinerek yazın tarihinin alışılmış kalıplarını zorlayan bu metinlerin işlevi, [...] [tek boyutlu düşünme yapılarını, M.K.] kültürel bir çokboyutluluğa doğru genişletmek"⁷ olabilir aynı zamanda.

Göçmen yazınının sınırlarının çizilmesini, onun tanımlanmasını güçleştiren söz konusu yazının içinde bulunduğu değişim süreci, - yapıtların olduğu dil dışında - kendini bir yandan kuşakların değişmesinde gösterirken, diğer yandan da yazarların kendileri de bir değişim süreci içinde bulunmakta, zamanla olaylara bakış açılarının, onları değerlendirme biçimlerinin farklılaştığı gözlenmektedir.

Aşağıda, 1973 yılından beri Almanya'da yaşayan ve hem Almanca hem de Türkçe olmak üzere kimlik, dayanışma, sevgi ve politik sürgünlük konuları çevresinde yoğunlaşan şiir, öykü ve romanlarıyla göçmen yazını içerisinde kendine önemli bir yer edinen Habib Bektaş'ın iki romanı ile ilgili, belli bir bakış açısı altında yapılmış gözlemlere yer verilecektir.

Bektaş'ın İnkılap Yayınevi 1996 roman ödülüne değer görülen son romanı „Gölge Kokusu“ ile 1991 yılı Milliyet roman ödülünü alan ilk romanı „Hamriyanım“a değişik bakış açıları ile yaklaşıp, bir çok konu ön plana çıkarılabilir. Her iki yapıt da politik birer roman olarak okunabilirler ya da yapıtlardaki göçmenlik sorunsalı irdelenebilir. Ancak burada, yazarın ilk romanından son romanına geçerken, farklı kültürlerden kişiler arasındaki iletişim sürecinde kendini gösteren değişime değinilecektir.

⁵ Bkz. Dieter Lamping: *Literatur und Theorie. Poetologische Probleme der Moderne*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1996, s.47.

⁶ G. Aytay: *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*, s.100.

⁷ Ülker Gökberk: "Sürgünde Yazın, Yazında Sürgün...", s.77.

Bektaş'ın, 1989 yılında yayımlanan 'Hamriyanım' adlı romanı 3er, 4er sayfalık toplam 43 bölümden oluşmakta. Başlıksız ve numaralanmamış bölümler dram sahnelerini andıran, belirli kişilerin rol aldığı eylem birimi niteliğindedir. Romanda yer alan uzun italik bölümler, üçüncü kişi olan anlatıcı dışında, figürlerden birinin - bu genellikle Fatma'dır - iç monoloğunu yansıtır.

Yapıtta birbirine koşut gelişen iki eylem çizgisi söz konusudur. Bunlardan birinde, 12 Eylül müdahalesinin insanlar üzerindeki Almanya'ya dek uzanmış etkisi yer almaktadır. Metin adlı bir gencin, 1980 sonrası Almanya'ya gidişiyle orada tutuklanması sonucu gelişen olaylar anlatılır burada. Romanda karşımıza çıkan ikinci eylemler örgüsünün odağında ise, Fatma adlı bir işçi yer alır. Bir başka deyişle, iki farklı olaylar bütünü, zaman zaman birbiri içine girseler de, neredeyse bağımsız birer eylem olarak gelişir. Fatma ve Metin'in öyküleri arasındaki ortak nokta, Fatma'nın, çalıştığı işyerinde, rastlantı sonucu Metin'in cezaevinde bulunduğu konusunda bilgi edindikten sonra onun için yürütülen imza kampanyasına bir çarpı koyarak katılması ve söz konusu kampanyayı yürütenlerden İna ile tanışmasıdır.

Kendi dilini, kültürünü yeterince öğrenme olanağı bulamamış Fatma, Alman toplumunda büyük uyum zorlukları çeker, yabancı bir kültür ortamında içinde bulunduğu dışlanmışlık duygusundan bir türlü kurtulamaz. Yaşadığı kültürel şokun üstesinden gelemeyen Fatma, içinde bulunduğu toplumdaki kendini soyutlar, ona yabancılaşır. Bu ise onun içine daha da çok kapanmasını ve kendine yabancı olana olumsuz nitelikler atfetmeye başlamasını birlikte getirir. Bir otobüs yolculuğunda, ayakta insanlar bulunmasına karşın, boş olan yanındaki koltuğa kimsenin oturmaması, onu insanların yoğun olarak bulunduğu otobüsten bile uzaklaştırır:

Bütün koltuklar dolmuştu. [...] Ama yanındaki koltuk boştu. [...]

Kimsenin oturmuyuşını anlayamamıştı. [...] O günden sonra

otobüsün sıcaklığı, dostluğu bitmişti.⁸

Fatma'nın karşı karşıya bulunduğu kültürel şokun, romanın ana izleklerinden birini oluşturduğunu, Fritz adlı bir üniversite öğrencisinin doktora tez konusu olarak "*Alman Toplumunda Yaşayan Göçmen İşçi Kadınlarının Topluma Uyumları Sürecindeki Güçlükleri*"⁹ seçmesinden anlamak da olasıdır. Ayrıca Fatma, içinde bulunduğu kültürel

⁸ Habib Bektaş: *Hamriyanım*, İstanbul: Remzi Kitabevi 1989, s.13-15.

⁹ a.g.y s.37.

soyutlanmışlığı ve başarısız çözüm arayışlarını kendisi de dile getirir: "Hamur yoğurdum, yoğurduğum hamurdan bir insan yaptım. Mutfak kapısının arkasındaki döşeğe oturttum onu. Her gün dertleştirm onunda. Adını Hamriyanım koydum."¹⁰ Dayanılmaz boyutlara ulaşan soyutlanmışlık duygusunun üstesinden Hamriyanım'ı yaratarak gelmeye çalışır. Hamriyanım, Fatma ile sürekli hesaplaşan, onu sorguya çeken, zaman zaman onu uyaran, onun alter ego'sudur sanki.

Ancak 'öteki' ile 'ben' yalnızca Fatma tarafından birbirinden kesin çizgilerle ayrılmaz, tümtüyle bağımsız saltık 'ben' ve 'öteki' olarak algılanmaz, aynı zamanda tez konusu dolayısıyla Fatma ile ilgilenen Fritz tarafından da belirtilen iki kavram katıksız var olma biçimleri olarak görülür. Bir başka deyişle dışlama ve kendi içine kapanma, 'öteki'ne karşı önyargı ile yaklaşma ve 'ben'i kutsallaştırarak yüceltme eğilimleri, farklı biçimlerde olmakla ve farklı nedenlerden kaynaklanmakla birlikte, hem Alman toplumunda, hem de Almanya'da yaşayan azınlıklar arasında görülmektedir:

Fritz dayanamayacağını sanıyor. Dudağının kıyısındaki alaycı gülücük çoktan gitmiş. Yerine, belli belirsiz bir seğirme gelmiş. Saklamak istiyor bu seğirmeyi. Dudaklarını ısırtıyor. Burada biraz daha kalırsa, Ina'nın bu ilkel insanla konuşmasını izlerse ...

Hem de Türkçe!¹¹

Yabancıyı, 'öteki'ni tanımak için hiç bir çaba göstermeyen Fritz, tanımadığı bu insanlar konusunda önyargılarına dayanarak bir değerlendirmeye gitmekten çekinmez.

„Bunlar bu topluma nasıl uyurlar, Ina? Feodal bir toplumdan geliyorlar. Duyguları bile ...“¹²

Roman figürü Fritz'in, 'duyguları bile farklı bu insanların' tümcesi, „hastalıkları bile farklı bu insanların“ sözünü çağrıştırmaları açısından ilginçtir. Aynı biçimde Fritz'in, „bir zamanlar Alman ekonomisinin bunlara ihtiyacı varmış da, çağırışlar da, Alman ekonomisinin kalkınmasına katkıları olmuş da ...“ Bunlar, üzerinde durulacak şeyler değildi. [...] Fazlalıktı, fazlalıktı bunlar bu ülkede ...“¹³ biçiminde dile gelen düşünceleri, gerçekliğin bir yorumudur gerçi, ancak yukarıdaki örnekte olduğu gibi, burada da kurmaca ile gerçekliğin ne denli yoğun bir biçimde iç içe girdiği görülür. Fritz yalnızca 'ben'in 'öteki'ne üstünlüğünü

¹⁰ a.g.y. s.63.

¹¹ a.g.y. s.135.

¹² a.g.y. s. 90.

¹³ a.g.y. s. 100.

vurgulamakla kalmaz, ona göre, her iki ögeyi somut olarak da birbirinden kesin sınırlarla ayırmak gerekir: „Ali, o ilkel oğlan? [...] Onlara kızmıyordu, onları kızılacak denli ciddiye almıyordu. Ama onların arasına karışan Almanlara ne oluyordu?“¹⁴

Ancak romanda yabancılar konusunda önyargıdan uzak, onları tanımaya çalışan kişiler de yok değildir. Fritz'in karşı figürü olarak görülebilecek Ina bunlardan biridir. Ina'nın, doğu kültürüne özel bir ilgisi vardır; nitekim kendisi oryentalistik öğrenimi görmekte. O farklı olana karşı önyargı ile yaklaşmaz, onu tanımaya çalışır. Ne var ki Ina'nın konumu diğer figürlerinki ile karşılaştırılabilecek nitelikte değildir; sıradışı bir figürdür o.

Yazarın ilk romanı ile ilgili bu gözlemlerden sonra, aynı bakış açısı ile son romanı „Gölge Kokusu“ merceğe altına alındığında ne tür bir resim çıkar karşımıza?

12 Eylül sonrasında bir ailenin çöküşünü konu alan romanın daha başlarında okur, eylemin geçtiği yer ve zamanla ilgili kesin bir fikir edinir: Yer Ankara'dır ve zaman 1980 yılının sonları ile 1981'in başları. Nicelik açısından birbirinden farklı beş bölümden oluşan romanın odağında, ikisi de öğretmen olan Ayten ve Rasim adlı çift ile, Metin adında altı yaşlarındaki çocukları bulunmaktadır. Romanın en uzun bölümü olan birinci bölümünde okur, aranmakta olan baba Rasim'in yerini öğrenmek amacıyla polisin anne Ayten'i tutukladığını öğrenir. Metin bir süre annesi ile birlikte kaldıktan sonra Salihli'den gelen dedesi Hüseyin Efendi tarafından kasabaya götürülür. Çocuk kasabada dedesi ile birlikte yaşamının en mutlu yıllarını geçirir. „Salihli'nin semtlerini, tipik insanlarını“¹⁵ tanır. Kısa süre sonra Rasim polise teslim olur; bunun üzerine anne özgürlüğüne kavuşur. Ancak yaşam dolu, neşeli Ayten gitmiş, yerine hiç konuşmayan, çevresine ilgisiz bir kadın gelmiştir. Polis Rasim'den istediği bilgileri aldığı için bir kaç gün sonra onu da bırakır. Ancak Rasim bir yolunu bulup Almanya'ya kaçır. Ayten'in de kaçak olarak Almanya'ya gitmesi ile birlikte romanın birinci bölümü sona erer.

Çok kısa olan ikinci bölümde anne ve babasından ayrı yaşayan Metin'in yaşama bakış açısının yavaş yavaş değiştiğini, çevresini toz pembe algılayışının son bulduğunu, dede Hüseyin Efendi'nin ise bütün

¹⁴ a.g.y. s.139.

¹⁵ Gültekin Emre: Habib Bektaş'ın Yeni Romanı: Gölge Kokusu, Cumhuriyet Kitap Dergisi, 24 Temmuz 1997, s.9

bu yaşananlar karşısında direnme gücünü ve ruhsal dengesini yitirdiğini görürüz.

Romanın, yarısından biraz fazlasını oluşturan birinci ve ikinci bölümlerde anlatıcı birinci kişi, yani olayların odağındaki Metin'dir. Ancak yine fazla uzun olmayan üçüncü bölümle birlikte anlatıcı ansızın değişir: Birinci kişi gitmiş, anlatıcı olarak olayların dışındaki üçüncü kişi gelmiştir. Anlatıcının değişmesi, tam Metin'in yine kaçak olarak Almanya'ya, Nürnberg'de yaşayan annesinin yanına gitmek üzere Ankara'daki havaalanına gelmesi ile aynı zamana denk düşer.

Nürnberg'e ulaştığında Metin, annesi ile babasının yasal olarak evli olmalarına karşın, ayrı yaşadıklarına tanık olur.

Romanın ikinci uzun bölümünü oluşturan dördüncü bölümde çözülmeye yüz tutmuş olan ailenin dağılışına tanık oluruz: Oğlundan ve eşinden ayrı yaşayan ve poliste itiraflarda bulunduğu suçlamasını yönelten eski düşüncedaşlarından kurtulmak isteyen Rasim kendini içkiye vermiş, alkol bağımlısı olmuştur. Alkolden dolayı ruhsal dengesini yitiren baba, kendisinin de açıklayamadığı bir nedenle Türkiye'ye geri döner. Annesi ile birlikte kalan Metin ise, onun Dr.Hübner adlı psikoloğu ile eşcinsel ilişkisine tanık olur ve o da evden ayrılır. Ancak gittiği yerde onu tehlikeler beklemektedir: Almanlar'ın ve Türkler'in de aralarında bulunduğu uyuşturucu bağımlılarının ve satıcılarının arasına düşen Metin, yine evden ayrılmış ve yaşamını vücutünü satarak kazanan Inga adında bir genç kızla arkadaş olur. Metin, Inga, Çıt ve Şero'dan oluşan bir grup içinde yaşamaktadır artık. Inga kısa süre sonra aşırı dozda uyuşturucu aldığı için ölür. Çıt ise uyuşturucu sağlayarak Inga'nın ölümüne neden olduğu gerekçesiyle yaşamına kendi eliyle son verir. Metin bu çifte ölümün intikamını, uyuşturucu satıcısı Klaus'u öldürerek alır. Kendisi ise Aids hastalığına yenik düşer.

Sınırlarını olayların akışının belirlediği ve sayılarla birbirinden ayrılan yüzeysel yapının ötesinde iç kurgu göz önünde bulundurulduğunda, romanın iki ana eksen çevresinde odaklaştığı görülür: Bunlardan biri Metin ve ailesinin Türkiye'deki yaşamlarını konu almakta ve yaklaşık romanın yarısından biraz fazlasını kapsamakta, ikinci bölüm ise yine Metin ve ailesinin bu kez Almanya'daki yaşamlarını içermektedir.

Sözü edilen iki bölüm, yukarıda belirtildiği üzere biçimsel bir öge ile birbirinden kesin ve çarpıcı bir biçimde ayrılmıştır. İki ana bölümde farklı iki anlatıcı söz konusudur. Birinci bölümün anlatıcısı Metin'dir. Çocuk bakış açısından dönemin en önemli olayı, askeri müdahale ve onun sonuçları aktarılmakta. Anlatıcı, bir başka deyişle olayların

gözlemcisi olarak beş - altı yaşlarında bir çocuğun seçilmesi ile anlatılanların inanırlığı konusunda kuşkuyla yer bırakılmaz, çünkü çocuk olayları belli önyargılardan, özdenetimden uzak anlatmaktadır. Bir başka açıdan bakıldığında ise, bir çocuktan beklenmeyecek olgunluktaki çözümlemeleri ile Metin, alışılmış çocuk romanı kişiliklerinin dışında kalır. Ancak yazar bu sorunu da, ona bilge bir kişilik atfederek aşmaya çalışır.

Romanda anlatıcı gibi temel bir öğede gerçekleşen değişikliğin, romanın anlaşılması açısından büyük önemi olmalı. Ne tür bir işlevi olabilir öyleyse söz konusu anlatıcı değişikliğinin?

O zamana dek konuşmaktan, anlatmaktan büyük zevk duyan Metin, yukarıda da vurgulandığı üzere, neredeyse bilge bir kişiliğe sahiptir: *"Hay Allah, ben hep böyle yaparım. Düşünmeden bir lafa başlar, sonunu söylemeye de korkarım. Bilirim ki, annem üzülecek."*¹⁶ Metin'in en sevdiği uğraş, düşgücünü kullanarak karşılaştığı, ancak tanımadığı kişiler üzerinde birer öykü uydurmak, onlara birer dünya yaratmaktır.¹⁷ Çocuğun diğer insanlarla iletişim kurmaya bu denli istekli olması, onun yaşama sevincinin, yaşama bağlılığının bir göstergesi olarak görülebilir. Bu varsayım, çocuğun Almanya'daki yaşamı göz önünde bulundurulduğunda daha da iyi anlaşılır. Metin'in Almanya'ya götürülmesi kendi isteği dışında, dahası kendi istencine karşı gerçekleşir. Bunun en önemli göstergesi olarak, bilerek ve isteyerek çakı ile elini kesmesi sayılabilir. Bu eylem bir tepki niteliğindedir. Almanya yolculuğundan sonra artık zorla da olsa ondan bir tümce almak neredeyse olanaksızlaşır. Sanki dünyaya küsmüş, içine kapanmıştır. *"Günaydın Küçük Maymunum!" / Konuşmuyor Metin. / [...] Konuşmuyor, hiç bir şey söylemiyor Metin.*"¹⁸ Çevresine yabancılaşmış, o artık etkin bir kişi değil, olaylar karşısında tümüyle edilgin bir konuma girmiştir. Çevresinde olup bitenlere karşı sözel tepkisi o andan sonra neredeyse sıfır düzeyine yaklaşır. Ya da tersinden bakıldığında gelişen olaylara karşı tepkisini, konuşmasını en alt düzeye indirgeyerek ortaya koyar. Bir anlatı yapıtında konuşmayan bir anlatıcının varlığını düşünmek ise doğaldır ki olanaksızdır. Anlatıcı ile figür ayrıldığı, araya bir anlatıcı, üçüncü bir kişi girdiği için okurun, çocuğun olaylar kaşısındaki tep-

¹⁶ H. Bektaş: Gölge Kokusu, İstanbul: İnkılap Kitabevi 1997, s. 15.

¹⁷ Bkz. a.g.y. s. 20-21, 28-29, 124-125, 205-206.

¹⁸ a.g.y., s.274.

kisini, duygularını öğrenmesi de zorlaşmıştır. Artık her şey üçüncü kişi aracılığı ile ikinci elden aktarılmaktadır.

Anlatıcı, dolayısıyla bakış açısı değişikliği simgesel bir öge ile de desteklenmiştir. Yurarıda değinildiği üzere, Metin Nürnberg'e uçmak üzere uçağa binerken, elinde bir çakı vardır. Polis denetiminden geçerken çakının istenmesi üzerine Metin, büyük bir soğukkanlılıkla elini keser:

"Çocuğun çakıyı açtığını görmüyorlar. Çakının metal soğukluğunu avuçladığını da! Uzatıyor çocuk çakıyı. Elini cebine sokuyor sonra. Çocuğun avcunun içinde yapışkan bir sıcaklık oluyor. Çakıyı kapatıp polise uzatırken, bıçağın ağzındaki kan lekesini görüyor kadın. Seziyor olanı.¹⁹

Metin'in kendi elini keserek kan akmasına neden olması, bir anlamda onun yazgısının ne yönde geliştiğinin de bir göstergesidir. Annesi ve babası ile başlamış olan kötü yazgının ayırımına o andan sonra çocuk da varmıştır. Çünkü Metin kendi seçimi olmayan bir var olma biçimine boyun eğmek istemez. Ancak onun tepkisi çaresiz bir insanın tepkisidir, simgesel düzlemde ele alındığında, elini keserek kan akıtması intihar girişimi olarak da değerlendirilebilir.

Romanın başlıca motiflerinden biri koku motifidir. Çağdaş dünya yazınında çevrenin kokusu aracılığıyla algılanmasının en önemli örneklerinden birini Patrick Süskind 'Koku' adlı romanıyla vermiştir. Romanın başkışısı, beş duyusunu sanki koku alma duyusunda yoğunlaştırmıştır:

Derken çocuk uyandı. Önce burnuyla uyandı. Minicik burun kıpırdadı, ileriye uzandı, delikler açılıp kapandı. Havayı içine çekip, ardından kısa kısa üflemlerle gene dışarı bıraktı. [...] Çocuğun bulanık gözleri belirsizliğe doğru kayıp giderken burun sanki belli bir hedef tutturuyordu [...] Terrier'e öyle geliyordu ki, çocuk kendisini burun delikleriyle görüyor, [...] sanki burnuyla Terrier'in ağıza vurduğu, hem de tutamayacağı, saklayamayacağı birşeyleri yutuyordu...²⁰

'Koku'daki Grenouille gibi 'Gölge Kokusu'ndaki Metin de nedereyse bütün çevresini koku aracılığı ile algılar. Koku değişik türevleriyle bütün roman boyunca bir leitmotif olarak sürekli varlığını korur. Kokunun olumlu ya da olumsuz türevleri, çocuğun o an içinde bulun-

¹⁹ a.g.y., s.240-241.

²⁰ Patrick Süskind: Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders, Zürich: Diogenes 1985, s.22-23.

duğu ruhsal durumunun bir yansımasıdır aynı zamanda. 'Gül kokusu', 'çimen kokusu', 'ağaç kokusu', 'gölge kokusu' gibi doğal kokular, onun içinde bulunduğu olumlu ruhsal durumu dışavurur: "*Odanın kokusunu çok seviyorum, oda gölge kokuyor, bir kez sormuştum Şerife teyze: 'Neden seviyorsun bu odayı?' demişti. Ben de, 'Gölge kokuyor, güzel kokuyor,' demiştim.*"²¹ 'Gölge kokusu' korunmuşluğu anlatırken, sayılan diğer kokular da doğallığı, canlılığı simgeler. Olumsuzluğun egemen olduğu durumlarda ise kokunun niteliği değişir: Ya 'ölü kokusu', 'ilaç kokusu' gibi kokular yayılır çevreye ya da hiçbir koku algılanamaz, bir başka deyişle söz konusu nesne ya da kişi tanımlanamaz bir nitelik kazanır. Almanya'ya indiğinde de annesinin eski gül, çimen kokusunu arar Metin, ancak annesi - ya da kendi algılayış biçimi - değişmiştir, dolayısıyla o özlediği gül kokusunu bulamaz: "*Kokluyor annesini, çimen kokusu beklentisiyle, iğde çiçeği kokusu beklentisiyle ... Aradığı anne kokusunu bulamıyor. Sonra bir boşluğa düşüyor sanki!*"²² Düştüğü o boşlukla birlikte sürekli kendisine eşlik eden üzerindeki 'gölge'yi de yitirir, korumasız kalır. O andan sonra artık bir daha 'eski mutlu' günlere geri dönüş olmayacak, Metin'in çocukluk evresinde çok sık algıladığı hoş kokular giderek ender karşılaşılan bir görüngü niteliği kazanacaktır.

Ancak sözlü edilen olumsuz gidişin nedeni, yaşadığı ülke Almanya'nın 'yabanelliği' değildir. Bir başka deyişle, ne Metin'in ne de anne ve babasının Alman toplumu ile bir sorunları yoktur. Metin'in en yakın dostu, aynı zamanda kız arkadaşı olan Inga'dır. Anne Ayten ise Rasim'den çok daha sonra Almanya'ya gelmiş olmasına karşın kısa sürede Almanca öğrenmiş, Dr.Hübner ile çok yakın bir ilişki içine girmiştir. Bir başka deyişle Almanya'daki yaşama koşullarına ayak uydurabilmiştir. Aile içerisinde güçlü kişiliği ile dikkatleri çeken Ayten, Todorov'un anlattığı anlamda²³ güçlülüğünü 'yabancı' bir ülkede de kanıtlamış, Almanya'yı ikinci bir yurt edincerek, orada da kendine bir çevre oluşturabilmiştir. Ancak böyle bir aşamaya entellektüel çabaları ile ulaşır Ayten. Rasim'in kendini alkole vurmasının başlıca nedeni, kültürel uyumsuzluk ya da insanlarla dilsel düzlemde iletişim kuramaması değil, Türkiye'deki ilişkilerinin bir uzantısıdır. Rasim ülkesinde yaşadıklarının bir sonucu olarak izlenme paranoyası içindedir,

²¹ H. Bektaş: *Gölge Kokusu*, s.57.

²² a.g.y., s.259.

²³ Bkz. Tzvetan Todorov: *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen*, Frankfurt a.M. 1985, s.294.

bu korkudan kurtulmak için 'çözüm'ü alkole sığınmakta bulur: "Öldürecekler beni..." diyordu babası, 'öldürecekler. Biliyorum ama, ne yapayım? Gelecekler, ondan sonra... Ama o kadar kolay değil! Benim aslanım var ya! Hem de bi'seyler bi'seyler ..."²⁴ Diğer yanda ise Rasim'in Almanya'daki Türkiye kökenli düşüncedaşları, onu Türkiye'deki davranışlarından dolayı özeleştiriyе zorlarlar:

"Hüseyin'i düşününce gözlerini acıncaya dek yumuyor. (...) Neden aklına geliyordu ki şimdi Hüseyin? Otursundu bok herif villasında! Komünistçilik oynamaya devam etsindi! 'Böyle olmaz ki, Rasim! Bir şeyler yapmalısın! (...) Öğleye dek uyuyorsun her gün. Kalkınca da kahvaltıyı birayla yapıyorsun. Bu böyle devam edemez! Üstelik, arkadaşlar konuşmak istiyorlar seninle.'"²⁵

Bütün bu baskılardan kurtulmak için alkole sığınmaya çalışan Rasim'in ruhsal dengesi iyice bozulur. Sonunda geldiği Almanya'da da rahat bulamaz ve Türkiye'ye, kardeşinin yanına geri dönmeye karar verir. Rasim'in dönüşüne ancak havaalanına dek tanık oluruz. Daha sonraki yaşamı konusunda aydınlatılmaz okur. Bu belki gerekli de değildir. Çünkü Rasim'in öyküsü havaalanında son bulur.

Yılmaz ailesinin yazgısında bir dönemde insanların nasıl acı çektileri gözler önüne serilirken, aynı koşulların toplumda ne tür bir düşünsel dönüşüme yol açtığı da çarpıcı bir biçimde ortaya konur. 80'li yıllarla birlikte ülkede değer yargılarında büyük değişiklikler kendini göstermiştir. Çıkar sağlama uğruna her türlü tutarsızlık ve ilkesizlik 'erdem' olarak değerlendirilmektedir artık. Böyle bir 'erdem'in en uç örneğini, eski bir Marksist olan ve artık 'köşeyi dönmüş' bulunan Rasim'in kardeşi sunar, ve gösterdiği söz konusu 'erdemlilik'ten dolayı da kasabalılar tarafından belediye başkanı seçilerek ödüllendirilir. Rasim'in Türkiye'de yaşayan kardeşinin yaşamındaki değişim simgesel niteliktedir ve Türk toplumunda 1980 sonrası gerçekleşen değer yargılarındaki değişimin bir göstergesidir: "(...) onlar öldürmeden memlekete gideceğim abim belediye reisi olmuş eski Marksist camiye gidiyormuş Allahu ekber cami bir de reklam şirketi (...)"²⁶

Görüldüğü gibi yazarın her iki romanının geri planında 12 Eylül koşulları ve söz konusu koşulların Almanya'ya dek uzanmış etkileri bulunmakta. Ancak farklı kültürlerden insanlar arasındaki ilişkiler,

²⁴ H. Bektas: Gölge Kokusu, s.336-337.

²⁵ a.g.y., S.269-270.

²⁶ a.g.y., s.302.

ilişkilerin niteliği iki romanda değişik biçimlerde değerlendirilmektedir. Son romanda eylemin geçtiği yer hem Türkiye hem de Almanya'dır. Uzun özel konumu romanda Türkçe yanında zaman zaman Almanca sözcüklere yer verilerek vurgulanır. "*Papa, Papa, schau, noch ein Flugzeug.*"²⁷ Ancak dil karışımı, yalnızca iki dilden sözcüklerin birlikte kullanılması ile sınırlı kalmaz, zaman zaman Almanca anlatım biçimlerinin Türkçeye bire bir çevrilerek aktarılması ile de kendini gösterir. "*Inga'nın bacaklarına bakarken yakalıyor kendini*"²⁸ Söz konusu dilsel görüngüler, bir yandan içinde bulunulan uzamla ilgili ipucu verirken, bir yandan da Almanya'da yaşayan, ancak Almanya kökenli olmayan kişilerin dillerindeki, dolayısıyla kültürlerindeki içiçe girmişliği de gözler önüne serer. Her iki örnekte de dil kişilerin içinde bulundukları 'arada olma' durumlarının bir göstergesi niteliğindedir. Ancak sözü edilen 'arada olma' durumu, - ilk romandakinden değişik olarak - bir kültürel çatışmayı da birlikte getirmez. Çünkü arada olma, sürekli sürtüşmenin yaşandığı bir çizgi üzerinde bulunma anlamında değil, Waldenfels'in vurguladığı üzere, her iki kültürün içiçe girdiği ağ nitelikli bir durumdur.²⁹ Ağdaki birleşme noktalarının çoğalması, 'ben' ile 'öteki'nin ortak yönlerinin çoğalması anlamına gelecektir. Romanda da artık yabancılık bir sorunsal olarak çıkmaz karşımıza. Bu nedenle son romanın odak noktasında, kişilerin Almanya'da içinde bulundukları kültürel uyumsuzluk ve bu uyumsuzluğun onların yaşamlarında yarattığı sorunlar değil, fark gözetmeksizin hem Türkiye'de hem de Almanya'da kimi insanların içine sürüklendikleri çöküş süreci yer alır. Dolayısıyla yazarın ilk romanından değişik olarak son romanında kültürel uyum sorunu aşılmış gibi gözükmektedir. Alman olsun Türk olsun bireyler 'kendi' kültürlerinin sınırlılıkları içinde kalarak 'yabancı olanı' dışlamamakta, çokkültürlü bir ortamda farklı kültürel görüngüler artık doğal karşılanmakta. Bir İtalyan lokantasına giden Metin, Çit ve Inga, yeterince anlamasalar da birbirlerine kendi dillerinde hitap etmekte bir sakınca görmezler.³⁰ Bir başka deyişle romanda kültürler arasındaki fark öne çıkarılmaz, bireylerin başka nedenlerle toplumdan dışlanmaları, içinde yaşadıkları ortama yabancılaşmaları sorunu irdelenir.

²⁷ a.g.y., s. 248.

²⁸ a.g.y., s.296.

²⁹ Bkz. Bernhard Waldenfels: *Topographie des Fremden*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1997, s.140.

³⁰ Bkz. H. Bektaş: *Gölge Kokusu*, s.329.

Türkiye'den Almanya'ya giden Metin, orada da kendine bir yer edinemez. Ancak söz konusu dışlanmışlık, onun uyuşturucu bağımlıları gibi toplumun marjinal bir alt kültür grubuna girip yaşamını orada sürdürmesinden kaynaklanır, kültürel çatışmanın bir ürünü değildir. Bir başka deyişle kültürlerarası uyumsuzluğun bir sonucu değil, bir toplumdaki egemen kültürle alt kültür grupları arasındaki ilişkinin bir dışavurumudur belirtilen dışlanmışlık. Sözü edilen alt kültür grubu içinde yalnızca Türkler yoktur, Türk, Alman, İtalyan ya da diğer uluslardan değişik kültürel kimlikte insanlar bir arada bulunmakta.

İlk romanından farklı olarak son romanında kültürlerin ayırıcı değil, birleştirici boyutunu ön plana çıkaran Bektaş'ın bu yaklaşımı, onun „Der Garten“ başlıklı öyküsünde en uç noktasına ulaşır.

Almanya'ya oğlunu ziyarete gelmiş yaşlı baba, her akşam küçük bahçesinde çalışan bir Alman'ın toprağı işleyişini izler. Birbirlerinin dillerini bilmemelerine karşın zamanla aralarında yoğun bir iletişim ve dostluk başlar. Yaşlı adam, Alman'a toprağın işlenişi ile ilgili deneyimlerini aktarır, artık bahçede birlikte çalışırlar:

„Karl sprach Deutsch, der Alte in einer Sprache, die Karl nicht verstand [...] In ihren Unterhaltungen gab es kaum Mißverständnisse. [...] Kam es einmal zu einem Mißverständnis, so lachten sie darüber. Dann wurden die Mißverständnisse zum Spiel. [...],“³¹

Karl ve yaşlı adam ayrıldıktan sonra birliktelikleri ve söyleşileri hakkında yorum yaparlar:

Karl: „Ich hörte, daß du eine andere Sprache sprichst, fragte mich, wie wir uns da verstehen sollten. Wie dumm von mir. Meine Sorge war unbegründet. Von dir habe ich gelernt, welcher Unterschied zwischen Sprechen und Verstehen liegt.“³²

Yaşlı adam: „Ich konnte mich mit dir über alles unterhalten. Schau, nun bin ich seit drei Monaten hier, und so anregend wie mit dir konnte ich nicht einmal mit meinem Sohn reden.“³³

Öyküde iki kişinin karşılaşma ve anlaşma ortamı olarak bahçenin seçilmesi rastlantı olmamalı. Toprağın işlenmesi, kültür kavramının temel tanımlarından biridir aynı zamanda. Toprak işleme eylemi, bir başka deyişle kültürleştirme işlemi simgesel bir nitelik kazanır iki kişi arasındaki iletişim göz önünde bulundurulduğunda. Kültürlerin tümüyle

³¹ Habib Bektaş: Der Garten, in: ders.: Das Länderspiel / Erzählungen, Tübingen: Heliopolis, s.19.

³² a.g.y., s.26.

³³ a.g.y., s.31.

birbirlerinden farklı oldukları düşünülemez. En azından kültür oldukları için, farklılıkları yanında, insanlar arasındaki iletişimi, dolayısıyla anlaşmayı olanaklı kılacak ortak boyutlara da sahiptirler. Bektaş'in öyküsündeki kişilerin anlaşma temelini de yine kültür oluşturmakta, iki insan kültürde, onları birbirine yaklaştıran ortak noktalarını saptamakta.

„Gölge Kokusu“nda, aile Türkiye'de aynı kültürü paylaşmalarına karşın, toplumun çoğunluğundan farklı düşündüğü için ona ters düşer, çoğunluk tarafından dışlanır. Bu durum ise ailenin kendi toplumuna yabancılaşmasına neden olur. Bir başka deyişle insan yalnızca tanımadığı, dolayısıyla ona yabancı gelen bir kültürel ortamda kendini dışlanmış olarak algılamaz, içinde yetiştiği toplumla aynı değerleri paylaşmadığı zaman da söz konusu toplumun hoşgörüsüzlüğünden payına düşeni alabilir. Oysa “Hamriyanım”da henüz kendi kültürel kimliğini oluşturamamış Fatma'nın, bir başka kültürel dizge ile karşılaştığında, söz konusu kültürle hesaplaşmayı başaramadığı için içinde yaşadığı topluma yabancılaşması³⁴ ve bu yabancılaşmada Alman toplumunun rolü irdelenir. Bir başka deyişle yazarın ilk romanında kültürün anlaşmayı engelleyici boyutu ön plana çıkarken, son romanında kültür insanları kuşatan, insanlar arasındaki anlaşma ortamı olarak kendini gösterir. Romandaki kişilerin karşılaştıkları sorunlar, artık onların kültürel farklılıklarından kaynaklanmaz, bireysel seçimleri söz konusu sorunların oluşmasında önemli rol oynar. “Hamriyanım”daki kişilerden Fatma ve Fritz'in farklı biçimlerde de olsa ‘öteki’ne karşı kapalı ve dışlayıcı tutumları, “Gölge Kokusu”nda yerini hem ‘kendine ait olan’a, hem de ‘öteki’ne karşı benimsenen mesafeli bir tutuma bırakır. Dolayısıyla yazar hem içinden çıkıp geldiği hem de o anda içinde yaşadığı topluma eleştirel bir gözle bakar. Almanya'daki insanlar en az Türkiye'dekiler denli dostça ya da dışlayıcı bir tutum sergilerler aile bireylerine karşı.

Açık birer dizge olan kültürlerin birbirlerini etkilemesi, özellikle uzun süre birbiri ile alış-veriş içinde bulunmuş olan kültürler arasında oluşan ağdaki birleşme noktalarının, dolayısıyla anlaşma potansiyelinin çoğalması son derece doğal bir gelişmedir. ‘Ben’ ile ‘öteki’nin simgesel anlatımı olan Avrupa ve Asya arasındaki karşılıklı etkileşim, Bektaş'in „Erlangen“ başlıklı şiirinde son derece çarpıcı imgelerle dile gelir:

³⁴ Bkz. M.Karakuş: “‘Yalnız’ Bir Yazarımız: Habib Bektaş”, *Hürriyet Gösteri: Almanya’da Yazan Türkler özel sayısı*, 144 (Kasım 1992), s.28.

„[...]

Jahre vergingen,

unauslöschbar unsere Spuren einander:

während ich europäische Falten bekam

auf der Stirn,

fiel ein asiatisches Muttermal auf dein Gesicht.[...]“³⁵

³⁵ Habib Bektaş: “Erlangen”, in: Zeitschrift für Kulturaustausch, 35 (1985), Heft 1, s. 80.

Romantische Mythenforschung und Yaşar Kemal

Nevzat KAYA
(Ege Üniversitesi)

„Manch edler Schoß trug schlechte Söhne schon.“
William Shakespeare: „Der Sturm“

Dem international bekannten türkischen Autor Yaşar Kemal wurde dieses Jahr der Friedenspreis des deutschen Buchhandels verliehen. Ein Grund mehr für die türkische Germanistik, sich seiner Werke anzunehmen. Dabei verstehe ich persönlich darunter nicht, daß ich jetzt die Romane Kemals mit irgendwelchen deutschsprachigen Werken vergleichen will. Eher soll in diesem Beitrag der mythologische Aspekt bzw. die mythologischen Urmotive in Kemals Roman „Töte die Schlange“¹ in den Vordergrund gerückt werden. Aus diesem Grund ist es angebracht, vorerst einmal klar darzulegen, was mit „romantischer Mythenforschung“ eigentlich gemeint ist.

Wenn man vom Gegenteil, d.h. der klassischen Mythologie ausgeht, dürfte es leichter sein, zu erklären, was sich hinter „romantischer“ Mythologie verbirgt.

Die klassische Mythologie bezeichnet den Komplex, hinter welcher sich die patriarchalische Religion des misogynen klassischen Hellas² verbirgt: Hera, in deren Namen immer noch die Bezeichnung für die große Göttin, Rhéa, steckt, wird mit Zeus, ihrem Bruder, verheiratet und fortan wacht sie als eiferstüchtige Beschützerin über den Bund der Ehe, daß weder Menschen noch Gottheiten, allen voran ihr Brüdergatte, Seitensprünge wagen. Somit verkommen ihre archaischen Muttergottheits- und Fruchtbarkeitsaspekte zu der typischen Position der Frau dieses Zeitalters: Sie bildet ein Stereotyp in der klassisch-antiken Soap-

¹ Yaşar Kemal: Töte die Schlange, Zürich, 1995. (Alle Zitate sind dieser Ausgabe entnommen und werden mit der Sigle „T“ und der betreffenden Seite in der Klammer angegeben.)

² zur Misogynie im klassischen Griechenland vgl. das Kapitel: Das Erhabene und das Lächerliche: Mutterschaft in der Antike, in: Shari Turer: Mythos Mutterschaft. Wie der Zeitgeist das Bild der guten Mutter immer wieder neu erfindet, München, 1997, S. 111 - 143.

Opera, wo sie nur noch eine Nebenfigur darstellt, sind doch die Elemente wie Himmel, Wasser und Unterwelt unter den olympischen „Machos“ Zeus, Poseidon und Hades aufgeteilt.

Mit diesem mythologischen Exkurs sollte angedeutet werden, daß diesen „Vaterreligionen“ etwas vorangegangen ist, wo Väter und Götter keineswegs im Mittelpunkt des Kultes standen, sondern genau das Gegenteil der Fall war: Es dominierten Mütter in ausgeprägten Fruchtbarkeitskulten. Da es wiederum der Romantik in ihrem Forscherdrang nach Ursprüngen beschieden war, das Augenmerk auf diese - inzwischen weltweit von der Religionswissenschaft und Archäologie anerkannten Tatsache - zu richten, nennen wir diesen Zweig der Mythenforschung die romantische, die sich z.B. auch weltanschaulich deutlich von der apollinischen, d.h. patriarchalen (deutschen) Klassik „mit ihrer edlen Einfalt und stillen Größe“ abhebt. Aus dieser Perspektive betrachtet, verwundert die historische Koinzidenz - die im Grunde genommen gar keine ist - nicht, wenn es ausgerechnet der „Mythologie der Romantik“³ war, der Pionierarbeit auf dem Gebiet der sogenannten „Matriarchatsforschung“ mit dem Schwerpunkt auf der Analyse der patriarchalen Mythen in Bezug auf ihre Unterminierung von seiten älterer, d.h. archaisch-matriarchaler Reste, leistet: Johann Jakob Bachofens Werk „Das Mutterrecht“⁴ bildet nicht nur „eine wesentliche Matrix der deutschen Moderne“⁵, sondern eröffnet der Ethnologie, der vergleichenden Religionswissenschaft und Mythenforschung, sowie der Literaturwissenschaft ungeahnte neue Perspektiven, deren jüngster anglistisch-amerikanistischer „Auswuchs“ das postmoderne Manifest der amerikanischen Geisteswissenschaftlerin Camille Paglia ist. Ihr Buch „Die Masken der Sexualität“⁶ avancierte binnen weniger Jahre zum Kultbuch der postmodernen Geschlechterfrage; unzählige Discussion-Groups im Internet bezugten diese Tatsache. Paglia vertritt in ihrem „opus eximium“ die These, daß die abendländische Kultur ihre Vielfalt

³ Edgar Salin: Bachofen als Mythologe der Romantik. Zur Neu-Herausgabe von Bachofens Werken, in: Hans-Jürgen Heinrichs (Hrsg.): Das Mutterrecht von J. J. Bachofen in der Diskussion. Frankfurt a. M., 1987, S.150.

⁴ Johann Jakob Bachofen: Das Mutterrecht. Eine Untersuchung über die Gynaikokratie der alten Welt nach ihrer religiösen und rechtlichen Natur, Frankfurt a. M., 1993 (8. Aufl.).

⁵ Frederick A. Lubich: Thomas Manns *Der Zauberberg*. Spukschloß der Großen Mutter oder Die Männerdämmerung des Abendlandes, in: *Dvjs*, 1993/4, S. 763.

⁶ vgl. Camille Paglia: *Die Masken der Sexualität*. München, 1995.

dem ständigen Kampf gegen die „Große Mutter“ zu verdanken habe und setzt historisch damit im alten Ägypten der Nofretete an und spannt den Bogen bis zur letzten Jahrhundertwende, wo die Göttin sowohl in der Literatur als auch in den bildenden Künsten in Gestalt der femme fatale fröhliche Urständ feiert.

Doch zurück zu Bachofen, der den Gegensatz zwischen den mutter- und den vaterrechtlichen Kulturen zu einem metaphysischen System von Antithesen ausbaut⁷, die - stark vereinfacht - schematisch folgendermaßen dargestellt werden können:

Mutterrechtliche Kultur	Vaterrechtliche Kultur
stoffliche Gebundenheit	geistige Entwicklung
unbewußte Gesetzmäßigkeit	Individualismus
Hingabe an die Natur	Erhebung über die Natur
Ruhend	Progressiv
Egalitär	Machtbewußt
Erdkult	Himmelskult
Mond	Sonne

Vorerst genügt dieser Exkurs in das Bachofensche System und es ist jetzt angebracht, darzustellen, inwiefern auf muttermythische Strukturen in Yaşar Kemals Roman „Töte die Schlange“ zu stoßen ist, handelt es sich ja hierbei um ein literarisches Werk der - im Sinne der gestellten Problematik - vaterrechtlichen Kultur. Die Fabel des Romans ist äußerst simpel, sie „beruht auf einer wahren Begebenheit, die sich in Anatolien zugetragen hat.“⁸

Esme, die schöne und junge Mutter von Hasan, der Hauptfigur des Romans, liebt einen anderen, nämlich Abbas. Eines Tages tötet ihr Geliebter ihren Mann Halil vor den Augen seines Sohnes Hasan. Daraufhin verschwören sich alle Dorfbewohner unter der Anleitung von Halils Mutter gegen Esme und wollen, daß Hasan den Tod seines Vaters stühne, indem er seine eigene Mutter umbringt.

Allein schon der Blick auf die Personenkonstellation „dieser wahren anatolischen Begebenheit“ deutet das Tragödienhafte dieses Romans an. Auf der einen Seite steht Halils Mutter, d.h. Hasans Großmutter, mit ihren Söhnen und den Dorfbewohnern: sie bilden die Front, die den Tod Esmes verlangt. Esme steht einzig und allein da und hat niemanden

⁷ vgl. Bachofen (Anm. 3), passim.

⁸ Kommentar auf dem Rückseite der benutzten Ausgabe (Anm. 1)

außer ihrem Sohn Hasan. In Hasans Brust bekämpfen sich diese unversöhnlichen Gegensätze, von denen ich behaupte, daß sie nichts anderes darstellen als den ausweglosen Kampf des mythischen Mutterrechts gegen das vorherrschende Patriarchat. Schon die Einleitung des Romans erfolgt unter diesen Vorzeichen, wobei Hasan nichts weiter als ein Teil der Szenerie ist und sich in keinerlei Weise von dem geschilderten Naturbild abhebt. Der Roman setzt im Frühling an:

Über den Felsen von Anavarza kreisen die Adler Flügel an Flügel. Ganz in Weiß strecken die Affodillen ihre Blüten zur Sonne. In der Ferne segelt eine Wolke, ihr Schatten huscht über den Sumpf, gleitet weiter über Dumlu hinweg. Auf den Blütenblättern der Affodillen schimmern schwarze, blaue, gefleckte Wespen und honiggelbe Bienen. Dunkelblaue Disteln sprießen im Geröll. Wie ein Rebhuhn gleitet Hasan über die Felsen. (T, 5)

Noch ist die Welt bzw. die Natur in Ordnung, weil die Ordnung der „Großen Göttin“, welche in diesem Roman von Esme verkörpert wird, nicht gestört ist. Die Große Göttin wird durch den Mond symbolisiert: der zunehmende Mond entspricht hierbei der Jungfrau (Frühling), der Vollmond der gebärfähigen Frau (Sommer) und der Neumond schließlich der Göttin des Todes (Herbst), die alles, was sie gegeben hat, zurückfordert⁹. In der Mythologie wird aus diesem Grund diese weibliche Gottheit als Triade oder auch als die dreifältige Mondgöttin bezeichnet¹⁰. Die Göttin muß aber im Frühling, also im ersten Teil des aus drei Teile bestehenden Jahres (Frühling, Sommer, Herbst) die heilige Hochzeit (hieros gamos) eingehen, damit weiterhin Fruchtbarkeit und Wachstum garantiert sind. Diese Hochzeit geht die Göttin mit ihrem Heros ein (Aphrodite-Adonis, Kybele-Attis, Artemis-Akteion, Shakti-Shiva, Ishtar-Tammuz, Isis-Osiris). Die jungfräuliche Mädchengöttin initiiert ihn im Frühling, d.h. sie verleiht ihm die Würde eines sakralen Königs, im Sommer vollzieht sie mit ihm in ihrer Gestalt als Frauengöttin die Hochzeit, die Land und Meer fruchtbar macht, im Winter tötet sie ihn als die Greisingöttin (z.B. Medusa) und die Natur stirbt, um nochmals im Frühling aufzublühen: im matriarchalen Mythos ist es der nächtliche Sternenhimmel mit dem Mond, welcher Ewigkeitsanspruch erhebt, die

⁹ vgl. Heide Göttner-Abendroth: Die Göttin und ihr Heros, München, 1993 (10. Auflage), S. 20.

¹⁰ vgl. Robert von Ranke-Graves: Griechische Mythologie, Hamburg, 1995, S. 40.

Sonne mit ihrem täglichen Auf- und Untergang symbolisiert die Vergänglich- und Sterblichkeit des Heros.

Aus dieser Perspektive interpretiert kann folgendes über den Roman ausgesagt werden: der Frühling zu Romananfang deutet an, daß ein neues Fruchtbarkeitsjahr im Kommen ist. Das vergangene Jahr wird durch die Feststellung des Alters von Esmes Mann Halil bei gleichzeitiger Betonung der Mädchenhaftigkeit Esmes symbolisiert, denn bei ihm handelt es sich um den Heros des vergangenen Jahres. Aus Hasans Perspektive sieht alles folgendermaßen aus:

„Seine Mutter ging im Hof auf und ab. Wie schön sie doch war. So jung noch, sah aus wie ein Mädchen. Sein Vater war sehr alt gewesen, mit weißem Haar und Bart.“ (T, 8)

Es wird auch darauf hingewiesen, daß es keinen Burschen in dieser großen Ebene gab, der sie nicht freien wollte (vgl. T, 8), d.h. der die Initiation bzw. das Mysterium des ewigen „Stirb und Werde“ durchmachen wollte. Aber der „Erwählte“ ist Abbas, der Heros des kommenden Jahres:

Seine Liebe zu Esme hatte ihn in der ganzen Gegend berühmt gemacht. Jeder kannte die Geschichte der beiden bis ins kleinste, diese Liebe war in der Anavarza-Ebene zur Legende geworden. Über Abbas' Leidenschaft wurden Lieder gesungen. Sogar in diesem Dorf. (T, 31)

Somit ist Abbas mit seinem matriarchalen Eros prädestiniert, mit Esme die heilige Hochzeit einzugehen, dermaßen, daß die Lieder über seine leidenschaftliche Liebe zu Esme auch in dem Dorf Halils gesungen werden: dieses unterstreicht noch einmal die mythische Struktur des Romans, der keinesfalls nur eine Dreiecksbeziehung mit Blutrache als letzter Konsequenz versprachlicht:

Der Konflikt besteht immer zwischen einer ausgesprochen leidenschaftlichen Liebe, die magischen Charakter hat [in unserem Fall: Abbas-Esme, N.K.], und einer sozialen Ordnung. Oder genauer: zwischen zwei sozialen Ordnungen, der älteren matriarchalen und der jüngeren patriarchalen, die hier so direkt wie nirgendwo sonst aufeinanderprallen.¹¹

Abbas jedoch wird, nachdem er Esmes Mann Halil erschießt, ermordet und hier erlebt die mythisch-matriachale Schablone einen Bruch, denn matriarchal gesehen ist der Tod von Esmes altem Mann Halil durchaus legitim; das Vaterrecht behält aber hier die Oberhand und

¹¹ Götmer-Abendroth (Anm. 8), S. 219.

Abbas' Leiche wird vor dem Dorf den Hunden überlassen. Was danach geschieht ist mythologisch gesehen von universeller Bedeutung:

Doch Esme überließ Abbas nicht der reißenden Meute. Nachts machte sie sich mit einem ihrer Knechte auf den Weg, zog den Toten aus den Fängen der Hunde, steckte ihn in einen Sack und warf ihn sich über die Schulter. Sie schleppten ihn gemeinsam auf den Gipfel des Anavarza und gruben bis zum Morgen ein tiefes Grab. Esme hat Abbas dort begraben, und jedermann hat es erfahren. (T, 33)

Sie erinnert auf frappierende Weise an Isis, die große Göttin der Ägypter, welche nach der zerstückelten Leiche ihres Bruders und Gatten Osiris sucht, um ihn zusammenzusetzen. Gleichzeitig ist sie auch Antigone, die den Befehl des Königs Kreon mißachtet und ihren Bruder, dessen Leiche vor der Stadt ist, bestattet, worauf sie bei lebendigem Leibe eingemauert wird. Interessant in diesem Rahmen ist, daß es sich bei Antigone und ihrem getöteten Bruder Polyneikes um die Kinder und die Geschwister des Königs Ödipus handelt, der mit seiner eigenen Mutter schlief und mit ihr Kinder zeugte, worauf die patriarchalen olympischen Götter die Stadt Theben mit der Pest bestraften. Der Inzest zwischen Mutter und Sohn stellt mythologisch gesehen jedoch die erste Vereinigung zwischen Mann und Frau dar, denn am Anfang war nur Gaia (Erde), die von ihrem Sohn Uranos (Himmel) geschwängert wurde und somit der ganze Kosmos entstand.

Der Inzest spielt auch in diesem Roman Yaşar Kemals impliziterweise eine wichtige Rolle, denn Esme folgt keinem der Brautwerber „nur um wieder eines Mannes Frau zu werden. Täte sie es und zöge in ein anderes Dorf, sie sähe ihren Hasan nie mehr wieder, nie mehr“ (T, 8).

Daraus ist zu folgern, daß nach der Ermordung ihres Heros Abbas als künftiger Heros nur ihr Sohn Hasan in Frage kommt. Das scheint auch Hasan nicht entgangen zu sein, denn als er die blutige Leiche von Abbas auf dem Dorfplatz sieht, fallen ihm die giftgrünen Fliegen auf dem Blut des Toten auf. Sie erinnern ihn an die Schneide eines Rasiermessers:

„Geschärfte Klingen jagen Hasan jedesmal einen Schrecken ein. Er konnte die Schneide eines Rasiermessers nicht anschauen, so übel wurde ihm dabei. Scharfe Klingen? Uuuu!“ (T, 13)

Es gibt aber noch etwas, was Hasan leitmotivisch nicht anschauen kann, zumindestens seit der Ermordung seines Vaters: Es handelt sich um seine Mutter! Hasan kann eine scharfe Rasierklinge genauso wenig anschauen wie seine Mutter. Somit erfolgt eine Gleichsetzung von Rasiermesser und Esme: mythologisch ist sie ja die Göttin, die ihren

Heros im Herbst, wenn die Natur allmählich abstirbt, in Gestalt der greisen, medusenähnlichen Todesgöttin tötet. Wie kann ein Heros unfruchtbar gemacht werden und warum wird er es eigentlich? Dadurch, daß er für die kosmische Ordnung verantwortlich ist und in der Hochzeit mit der Göttin einen exorbitanten Aufwand an Manneskraft aufbieten muß, taugt er danach nicht mehr für eine erneute Hochzeit: diese Tatsache findet jedoch ihren symbolischen Niederschlag in der Kastration: es ist bezeichnend, daß die Priester der Fruchtbarkeitsgöttinnen allesamt kastriert waren. Erich Neumann bemerkt zu diesem Phänomen folgendes:

„Die Frühlingsjünglinge gehören der Großen Mutter. Sie sind ihr hörig, ihr Eigentum, weil sie ihre Söhne sind und ihre Geburt. Deswegen sind die Verschnittenen auserwählte Diener und Priester der Großen Muttergöttin... Bei ihr ist Lieben, Sterben und Entmanntwerden eins.“¹²

Camille Paglia zieht eine noch frappierendere Parallele:

Im modernen Showgeschäft stehen die heidnischen Relikte der westlichen Kultur wieder in voller Blüte. Ein merkwürdiges Phänomen, das man mittlerweile seit über fünfzig Jahren beobachten kann, ist der Kult um weibliche Stars, den männliche Homosexuelle veranstalten.¹³

Sogar ein Autor des Jungen Wien, namentlich Richard Beer-Hofmann kann mit seinem 1897 erschienen Roman „Der Tod Georgs“ mit einem in dieselbe Richtung weisenden Kult aufwarten. Georg träumt von einer Zeremonie im Tempel der großen syrischen Göttin:

Aber, die der Göttin dienen, durften nicht altern. Von der Nacht an, da sie als Jünglinge blutig der Göttin sich geweiht (...) blieb ihr Antlitz das gleiche. Wenn sie stillstanden, schienen ihre großen Gestalten voll ruhender männlicher Kraft; aber wenn sie lässig sich wiegend schritten, ahnte man unter den Falten ihrer Gewänder einen Körper, biegsam und gefügig wie der eines Weibes.¹⁴

Und in der „Bibel“ der Décadence, Joris-Karl Huysmans' Roman „Gegen den Strich“, wird das große Geheimnis um die tiefsten Männerängste unverblümt beim Namen genannt: hier wird die „vagina dentata“, die gezahnte Vagina, die den Mann kastriert, geschildert. Der Herzog hat einen Alptraum, der Gipfel des Schreckens ist erreicht:

¹² Erich Neumann: Ursprungsgeschichte des Bewußtseins, Frankfurt a. M., 1984, S. 52.

¹³ Paglia (Anm. 5): S. 76f.

¹⁴ Richard Beer-Hofmann: Der Tod Georgs, Stuttgart, 1980 (erstmalig erschienen 1897), S. 27.

„(...) aber mit einer unwiderstehlichen Gebärde hielt sie ihn zurück, packte ihn, und ganz von Sinnen sah er unter den erhobenen Schenkeln das grausame *Nidularium* blutend in den Säbelschneiden klaffen.“¹⁵

Aus dieser Perspektive ist also die Gleichsetzung von Esme und der Rasierklinge zu verstehen. Sie sorgt für eine durch Kastration bedingte „Verweiblichung“ des Heros. Der Tod von Halils Vater ist in diesem Sinne zu interpretieren, vor allen Dingen dann, wenn es heißt, daß er in Gestalt einer Schlange des Nachts herumspuken würde, da sein Blut ungesühnt sei. Die Schlange verkörpert nichts anderes als die maskuline Seite der Großen Göttin¹⁶, sie ist auch Evas Komplizin in der Genesis. Esme wird im Roman kein einziges Mal Schlange genannt, obwohl er jedoch „Töte die Schlange“ heißt und mit der Schlange eindeutig Esme gemeint ist, wobei ihr Mann derjenige ist, der als Schlange erscheinen soll: Somit erfolgt schon rein durch den Titel die Verweiblichung und die symbolische Kastration des Heros Halil.

Die Rache des Patriarchats folgt jedoch auf dem Fuße und zwar in Gestalt von Halils Mutter, die in der Verfilmung kongenial von der verstorbenen Aliye Rona dargestellt wurde. Sie kehrt das matriachale Mutterbild ins patriarchale um: sie entspricht dem patriarchalen Bild der Frau, welche Männer gebärt, die mächtig sind und Grund und Boden besitzen. In dieser Hinsicht unterscheidet sie sich überhaupt nicht von der Mutter Fee Cleary in Colleen McCulloughs Roman „Die Dornenvögel“¹⁷, die absolut vernarrt in ihre Söhne ist und fast überhaupt keine Notiz von ihrer Tochter Maggie nimmt, da sie ja als Frau ein so leidvolles Leben erwarte: Welche tragische Ironie doch in dem Selbstverständnis der patriarchalen Mutter in Bezug auf ihre Söhne steckt!

In Esme und Halils Mutter wird der Konflikt zwischen den Mutterauffassungen der sich im mythologischen Sinne diametral entgegengesetzten Anschauungen auf die Spitze getrieben.

Sie erinnert in der Intensität der Polarisation an die Orestie des Äschylos, ja mehr noch, denn in der Orestie hat Orestes als patriarchaler Sohn des Agamemnon seine Mutter Klytämnestra bereits getötet, da diese wiederum Agamemnon töten ließ, weil er sie mit Kassandra betrogen hat; andererseits hatte Agamemnon seine und Klytämnestras

¹⁵ Joris-Karl Huysmans: Gegen den Strich, Zürich, 1981 (erstmalig erschienen 1884), S. 192.

¹⁶ vgl. Camille Paglia (Anm. 5): S. 64.

¹⁷ Colleen McCullough: Die Dornenvögel, München, 1981.

Tochter Iphigenie den Göttern geopfert, damit ihre Reise nach Troja glücklich verläuft. Bachofen meint dazu: Wer des Kindes Blut vergießt, verfällt der Mutter Rache.¹⁸ Aber wurde denn bei Yaşar Kemal nicht auch ein Sohn, nämlich Halil, Esmes Mann, getötet? Der Mörder, also Abbas, war jedoch nicht blutsverwandt mit ihm. Die Mutter Halils verlangt aber von Hasan, daß er Esme töte, also den Muttermord, das schlimmste aller Verbrechen für das Mutterrecht.

Hasan entspricht diesem Schema zufolge eindeutig Orestes; im Gegensatz zu Orestes schreitet er jedoch erst nach dem Gericht zur Tat und tötet schließlich seine Mutter. In der antiken Tragödie erscheinen die drei Erinnyen, die Rachegöttinnen, in ihrer Dreiheit: die dreifältige Göttin höchstselbst. Sie verlangt, daß Orestes bestraft werde. Jedoch sprechen die zwei anwesenden patriarchalisch-olympischen Götter eindeutig zugunsten des Orestes und somit für das Vaterrecht. Bei den Gottheiten handelt es sich um Athene und Apollon. Vor allem Athenes Fürsprache für Orestes ist hier von großer Bedeutung, da sie sich als weibliche Gottheit für den Muttermörder einsetzt, und das mit höchst patriarchalen Argumenten:

*„Die Mutter ist nicht Ursprung ihres Kinds,
Wie mancher glaubt; sie nährt nur seinen Keim.
Wer zeugt, erschafft; sie hegt ein fremdes
Pfund...
Und dafür höre deutlichen Beweis!
Auch ohne Mutter wird man Vater: dies
Bezeugt vor uns das Kind des höchsten Zeus...“
(Eum. 658 - 664)¹⁹*

Wie bekannt ist, steigt Athene in voller Rüstung aus Zeus' Kopf, nachdem er wegen unerträglicher Kopfschmerzen sich seinen Schädel von Hephaistos spalten läßt.

Symbolisiert wird der patriarchale Eingriff in den ewigen matriarchalen Zyklus dadurch, daß der vorgesehene Heros Hasan, der Sohn und - mythisch gesprochen - Liebhaber der Göttin Esme, genau das Gegenteil von dem tut, für was er eigentlich prädestiniert war: er erschafft nicht mehr neues Leben, sondern zerstört es:

¹⁸ Bachofen (Anm. 3), S. 172.

¹⁹ zitiert nach: Silke Schilling: Die Schlangenfrau. Über matriachale Symbolik weiblicher Identität und ihre Aufhebung in Mythologie, Märchen, Sage und Literatur, Frankfurt a. M., 1984, S. 71.

Auf der Erde liegen Schwalbennester, daneben die zappelnde, zermalmte Brut. Zerquetscht klebt sie am Boden, Flaumfedern wirbeln im Wind... Gelbe, weit aufgerissene Schnäbel fiespen vor Entsetzen... (...) Bald darauf griff diese teuflische Hand auch nach den Adlern... Im Geröll lagen ihre zertrümmerten Eier und verendeten Jungen. Alle Adler des Anavarza waren aufgefliegen, zornig kreisten sie mit rauschenden Flügeln über den Ruinen... Und in den Felsen knallte ununterbrochen ein Gewehr (S. 81f.).

Das knallende Gewehr steht als phallisches Symbol für das Patriarchat. Es ist ein Geschenk seines Onkels väterlicherseits, das Hasan nach der Ermordung seines Vaters erhielt, damit er es gegen seine eigene Mutter richte. Symbolisch gesehen hat er - wie aus dem obigen Zitat ersichtlich - die große Mutter zu kränken und zu beleidigen und somit fungieren diese Tötungs- und Verschandelungsszenen der Natur, deren integrierter Teil Hasan zu Anfang war, als Vorausdeutung auf den Mord an seiner eigenen Mutter, eben mit diesem Gewehr.

Das Tragödienhafte wird im Roman durch die Anwesenheit eines „Chores“ bekräftigt, welches sich aus den Dorfbewohnern zusammensetzt, die ständig darüber reden, wie sich Hasan verhalten soll bzw. wie er sich nicht verhalten soll:

'Es ist schwer, die Mutter zu töten.' 'Nicht jeder Recke ist dazu instande.' 'Da muß ein Mensch schon sehr beherzt sein.' 'Muß sein wie Zaloglu Rüstem.' 'Wie Köroglu.' 'Wie Atatürk, wie Gizik Duran.' 'Nur solche wie Karayilan können ihre Mutter töten, nur solche wie Karayilan.' (T, 78)

Es ist bezeichnend in diesem Rahmen, daß die Namen von Helden genannt werden, d.h. von „richtigen Männern“, darunter sogar der Name von Atatürk: sie entsprechen alle dem Bild des patriarchalen Helden, der matriarchale Heros ist nämlich ganz der Göttin untergeordnet und wird, nachdem er seine Aufgabe getan hat - wie die Drohen bei den Bienen - getötet, d.h. entmannt.

Es kommt, wie es kommen muß: Hasan tötet seine Mutter und findet somit heraus aus dem Dilemma zwischen Matriarchat und Patriarchat. Er entscheidet sich für das Letztere. Nach seiner Freilassung aus dem Gefängnis wird seine Entscheidung noch einmal bekräftigt:

Es gehe ihm [Hasan, N.K.] sehr gut, er habe drei Mähdrescher, fünf Traktoren und ich weiß nicht wieviel Morgen Ackerland. Ein riesiges Landhaus habe er sich bauen lassen; hoho ein Landhaus, sage ich dir... Mitten in einem Orangenhain von dreißig Morgen. Geheiratet habe er auch, seine Frau sei sehr

schön. Sechs Kinder habe sie ihm geboren, drei Knaben und drei Mädchen.(T, 111)

Er ist somit als „Familienvater“ (ein dem der matriarchalen Mythographie fremder Begriff) nicht mehr Teil der Natur, wie er es in seiner Kindheit war, nein mit der Ermordung seiner Mutter hat er sie in Form des Ackerlandes mit seinen Gerätschaften wie Traktoren und Mähdreschern unterworfen und *seine Kinder habe seine Frau ihm geboren*. Jedoch endet der Roman in Hinsicht auf die Bewertung dieser Situation äußerst ambivalent um nicht zu sagen nostalgisch: die patriarchalische Ordnung wird äußerst prägnant von Hasan selber charakterisiert. Die im Frühling stark duftenden Orangenblüten symbolisieren das verlorengegangene mütterliche Paradies:

Es gebe keine Freunde mehr, jeder kratze jedem die Augen aus, für fünf Kuruş brächten Söhne ihre Väter um. Deshalb meide er die Menschen. Und im Frühling dufteten die Orangenblüten so stark, daß es einem wie im Rausch die Sinne verwirrte.

Zusammengefaßt kann folgendes über die mythische Struktur des Romans gesagt werden: es handelt sich bei diesem Roman um eine Darstellung des uralten Kampfes zwischen dem weiblichen und dem männlichen Prinzip und ist nichts anderes als eine zeitgenössische Variante über den Sieg des Patriarchats über das Matriarchat. Nichts wäre verfehlt, würde man in diesem Roman einen naturalistischen Dorfroman sehen, der die Blutrache und den damit einhergehenden Psychoterror thematisiert. Yaşar Kems Roman „Töte die Schlange“ und alle seine anderen Romane sind genauso wenig naturalistisch, wie es z.B. Hermann Brochs „Die Verzauberung“ oder Thomas Manns „Der Zauberberg“. Viele andere Momente und Motive der matriarchalischen Mythologie wären noch aufzuzeigen gewesen, jedoch sollte der Rahmen des Referats nicht gesprengt werden, zumal eine wissenschaftliche Arbeit über den Mythos im Gesamtwerk Yaşar Kems geplant ist.

Die kontrastive Wortschatzanalyse und die zweisprachige Lexikographie (Deutsch-Türkisch)

**-Vorbereitungproblematik zur Erstellung eines intendierten
türkisch-deutschen Gebrauchswörterbuchs-**

Aytekin KESKİN
(Mersin Üniversitesi)

In der folgenden Ausführung sollen Überlegungen darüber angestellt werden, inwieweit eine kontrastive Wortschatzanalyse bei der Erstellung eines zweisprachigen Gebrauchswörterbuchs (türkisch/deutsch) Hilfe leisten kann. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist die Tatsache, daß die Kontrastierung des Sprachenpaars im Hinblick auf den Fremdsprachenerwerb Ergebnisse vorbringen, die bei der Erstellung eines zweisprachigen Wörterbuchs herangezogen werden können.

Die allgemeine Hinwendung zur Semantik, die sich in der modernen Linguistik unverkennbar vollzieht, prägt in zunehmendem Maße die Entwicklung der kontrastiven Sprachbeschreibung und der Lexikographie. Neben der Phonologie und Grammatik als traditionelle Objekte des Sprachvergleichs rückt der Wortschatz immer mehr in den Mittelpunkt der kontrastiven Untersuchung. Herkömmlicherweise dienten die Lexikologie und Semasiologie als methodologisch-theoretische Grundlagen für die Lexikographie, deren Hauptinhalt seit langem die Wortschatzdarstellungen unter den verschiedensten Aspekten bildeten.

Die semantische Durchdringung der Lexikographie kommt in mehrfacher Hinsicht zum Ausdruck. Hier sei auf folgende Momente hingewiesen:

a) Bei der Analyse des lexikalisch-semantischen Systems einer Sprache werden die Wörterbücher nunmehr als eine gleichberechtigte und zuverlässige Quelle der semantischen Information benutzt:

b) Lexikographische Definitionen finden dabei besondere Beachtung; an die Erschließung und Erläuterung von Stichwörtern (Lemmata) werden erhöhte Ansprüche hinsichtlich deren Adäquatheit und Vollständigkeit gestellt; es wird beharrlich nach einem Ausweg aus dem "fehlerhaften Kreis" bei derartigen Definitionen gesucht;

c) in diesem Zusammenhang gewinnt das Problem der lexikographischen Metasprache -in natürlicher oder künstlicher Gestalt- immer mehr an Aktualität; als aufschlußreich erweist sich z.B. der Versuch, bei der Stichworterschließung in einem Lehrwörterbuch nicht über die Anzahl der in ihm registrierten Stichwörter hinauszugehen (die Idee eines "selbsterläuternden" Wörterbuchs);

d) anhand verschiedener Wörterbuchtypen werden wichtige semiotische Gesetzmäßigkeiten der Lexikographie erhellt. Im allgemeinen hängen Reifegrad und Erkenntnisfähigkeit einer Wissenschaft von der Fundierung und Differenziertheit ihrer Kategorien ab. Daher muß noch die Frage nach der Ermittlung semantischer Kategorien in der Lexikologie und Lexikographie beantwortet werden. Es erscheint daher geraten, drei Typen von Wörterbüchern der Gegenwartssprache zu unterscheiden, und zwar: Formbezogene (Ausdrucks- und Rechtschreibungswörterbücher), inhaltsbezogene (semasiologische; Bedeutungs-, Synonym-, phraseologische u.a. Wörterbücher sowie onomasiologische, Konversationslexika, Sach- und Bildwörterbücher) und solche, die funktionsbezogen sind¹. Zu diesem dritten Typus Wörterbuch, der -was seine Struktur angeht- noch in einem Stadium der Entwicklung steht, können Stil-, Valenz- und Distributionswörterbücher gezählt werden. Zwischen dem zweiten und dem dritten Typus ist schwerlich eine klare Grenze zu ziehen.

Zweisprachige Wörterbücher können inhalts- sowie funktionsbezogen sein. Das Vorhaben hinsichtlich eines türkisch-deutschen Kombinationswörterbuchs, das den Gebrauch türkischer Wörter und Wendungen und ihrer deutschen Äquivalente in Wortgruppen und Sätzen zu veranschaulichen hat, begründet sich aus den praktischen Bedürfnissen des Fremdsprachenunterrichts.

Bei der modernen Wortschatzanalyse stehen uns folgende Darstellungsmöglichkeiten zur Verfügung - :

- 1) Systemhaft-strukturelle semasiologische Beschreibung des Wortschatzes oder eines Fragments desselben,
- 2) dessen feldmäßige (onomasiologische) Interpretation,
- 3) wörterbuchmäßige (lexikographische) Darstellung,
- 4) in den jüngeren Arbeiten jedoch erscheint die funktionale Betrachtung des Wortschatzes und die Beschreibung der

¹Die Typologisierung von Wörterbüchern ist Gegenstand der Lexikographie. Es existieren viele Typologisierungsvorschläge (Henne 1980, Kühn 1978, Wiegand 1978, Agricola 1987).

pragmatischen Komponente unverzichtbar (vgl. Bußmann 1990:857 und Schippan 29f.).

Diese Verfahrensweisen decken sich zum Teil mit und ergänzen einander, aber das Wörterbuch als spezifische Gestaltungsweise der Lexik ist vor diesem Hintergrund unbedingt hervorzuheben.

Die kontrastive Analyse und die zweisprachigen Wörterbücher besitzen gemeinsame und unterschiedliche Züge. Den beiden Bereichen liegt der Vergleich als universales linguistisches Verfahren zugrunde, dessen Endziel es ist, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der betreffenden Sprachen festzustellen. In beiden Fällen kommt es auf die Erforschung des synchronen Sprachzustandes und die Erhellung systemhafter Beschaffenheiten des Wortschatzes an. In diesem Zusammenhang kommt noch der Aspekt hinzu, daß beide Forschungsgebiete in unmittelbar praktischer Beziehung zum Fremdsprachenunterricht stehen.

Andererseits unterscheiden sich die Kontrastivanalyse und die Übersetzunglexikographie in ihrem Charakter und ihrer Zielsetzung. Das kontrastive Verfahren ist bekanntlich eine linguistische Methode und zugleich eine theoretische Disziplin, trägt eben aus diesem Grunde als erste Stufe typologischer Untersuchungen zur Klärung von Fragen bei, wie etwa der des Grades der Verwandtschaft bzw. der Affinität von Sprachen, deren typologische und charakterologische Kennzeichnung und schließlich der Ermittlung linguistischer Universalien usw. Die zweisprachige Lexikographie dagegen wird vorwiegend unter angewandtem Aspekt entwickelt.

Im Unterschied zur Kontrastierung, bei der einzelne Teilbeschreibungen der Sprache berechtigt und durchaus praktikabel sind, ist für ein Wörterbuch die Erarbeitung eines bedingt geschlossenen lexikalisch-semantischen Subsystems, das durch gezielte Kompression und "Minimisierung" des Wortschatzes ermöglicht wird, sehr wohl verbindlich. Demgemäß unterscheidet man das System der Wörterbücher untereinander. Für das letzte gelten solche Begriffe wie 'Input' (Eingang) und 'Output' (Ausgang). Der linke, quellsprachige Teil der Wörterbuchseite bzw. des Wortartikels bildet den Eingang, der identifizierende Informationen enthält, während der rechte, zielsprachige Teil den Ausgang mit präzisierender Information darstellt. Dem Eingang wird somit eine bestimmte Ausgangsinformation zugeordnet. Das Input-Output-Verhältnis im Wörterbuch kommt folglich demjenigen zwischen Subjekt und Prädikat eines Satzes nahe. In den "eingliedrigen"

Wörterbüchern (Aussprache- und Rechtschreibungswörterbüchern), in denen In- und Output formal zusammenfallen, liegt die eigentlich neue Information in der Angabe der korrekten phonetischen und orthographischen Gestaltung des Wortes.

Das zu erarbeitende deutsch-türkische Wörterbuch ist für türkischsprachige Lernende der Fortgeschrittenenstufe, Studenten und Deutschlehrer sowie Sprachmittler bestimmt, d.h. für all diejenigen, die um eine treffende Wortwahl bemüht sind. Ein Wörterbuch sollte etwa 3 000 besonders gebräuchliche und kommunikativ wichtige Stichwörter (Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien) den Erwartungen entsprechend enthalten, die zum Allgemeinwortschatz der türkischen und deutschen Gegenwartssprache gehören. Es ist vorgesehen, den Umfang des Wörterbuchs wesentlich -etwa auf 3 000- 5 000 Eintragungen- zu erweitern.

Vor der türkisch-deutschen Lexikographen und umgekehrt stehen zwei wichtige Aufgaben:

- 1) Dem türkischsprachigen Benutzer unter Verwendung der kontrastiven Wortschatzanalyse eine geeignete Anleitung zum richtigen deutschen Wortgebrauch zu geben, um seine sprachpraktische Ausbildung durch die Vervollkommen der sogenannten 'Übergangskompetenz des Fremdsprachlers' zu verbessern;
- 2) den typischen Sprachfehlern bei der Wortwahl und Wörterverknüpfung, insbesondere den verbreiteten Interferenzwirkungen vorzubeugen und dadurch eine korrekte und idiomatische Redegestaltung weitgehend zu fördern.

Die Frage nach den Quellen eines schriftsprachlichen Wörterbuchs ist noch nicht endgültig gelöst. Traditionsgemäß wurden lexikographische Belege hauptsächlich der Literatur entnommen. Zur Zeit vollzieht sich in dieser Hinsicht eine Umorientierung, die darauf abzielt, bei der Erarbeitung eines Wörterbuchs der literarischen Texten drei weitere Verwendungsbereiche in größerem Maße zu berücksichtigen: Umgangssprache, Pressesprache bzw. Mediensprache und wissenschaftlich-technische Terminologie. In diesen Sphären spiegelt sich besonders deutlich die Wirkung der führenden Entwicklungstendenzen wider:

- a) Zur Annäherung und zunehmenden Wechselwirkung zwischen Schrift- und Umgangssprache,
- b) zur Politisierung und erhöhten ideologischen Wirksamkeit und
- c) zur Intellektualisierung von Sprache.

Die praktische Arbeit der türkisch-deutschen Lexikographie setzt eine gründliche Erörterung folgender theoretischer Fragestellungen voraus:

- 1) Ein Wörterbuch sollte konkrete Untersuchungen zur lexikalischen Kombinierbarkeit und zum Wortgebrauch in beiden Sprachen systematisieren und den kontrastiven Analysen neue Impulse verleihen.
- 2) Die Lexikographen sollten eine Annäherung zwischen Wörterbuchäquivalenten und Translationsäquivalenten anstreben. Die Übersetzungen bilinguistischer Texte in beiden Richtungen (L1 - L2; L2 - L1) stellen wertvolle Übersetzungsbeispiele dar, die bisher unberücksichtigt blieben und erwartungsgemäß in ein Übersetzungswörterbuch Eingang finden müßten.
- 3) Eines der Anliegen der Lexikographen in diesem Bereich ist die Erschließung des 'Niemandlandes' zwischen Lexik und Grammatik, zwischen Syntax und Phraseologie in lexikologischer und lexikographischer Hinsicht. Erstmalig sollte eine breite Palette von syntaktisch freien, lexikalisch begrenzten sowie stehenden Wortverbindungen in ein zweisprachiges Wörterbuch aufgenommen werden. Aus dieser Sicht wäre die Hypothese, ob sich die Sprachen vielmehr durch übertragene und signifikative Wortbedeutungen als durch direkte und denotative unterscheiden, auf die Richtigkeit hin zu überprüfen.
- 4) Man muß günstige Voraussetzungen für die Erarbeitung der kontrastiven Wortgruppenlehre unter syntaktischem und semantischem Aspekt schaffen.
- 5) Bei der theoretischen Begründung einer solchen Arbeit ist es notwendig, auf folgende Begriffe näher einzugehen: Äquivalent und Äquivalenzbeziehungen, interlingualer Idiomatismus und Lexiomatik.

Das Verhältnis von kontrastiver Analyse und zweisprachiger Lexikographie kann nicht erklärt werden, wenn nicht vorher drei Fragen erörtert werden:

- a) Was wird in den beiden Fällen verglichen und gegenübergestellt?
- b) Wie wird verglichen?
- c) Was gilt als gleich?

Zur ersten Frage muß festgestellt werden, daß sich die Übersetzungstheorie und die Sprachmittlungspraxis in erster Linie mit dem Vergleich von Texten befassen, während es für die Kontrastierung

und die Übersetzungslexikographie auf den Vergleich von Sprachsystemen aus theoretischer und praktischer Sicht ankommt. Ferner fragt sich, welche Spracheinheiten Gegenstand des Vergleichs von System zu System sind. Bisherige Untersuchungen lassen erkennen, daß weder Begriffe als semantische Abbilder jeweiliger Wirklichkeitsabschnitte noch gesamte Bedeutungsgefüge von Wörtern unter gegebenen Verhältnissen vergleichbar sind. Als Ausgangspunkt und Vergleichsbasis treten notwendigerweise Sememe oder lexikalisch-semantische Varianten polysemer Wörter auf. Eines der Hauptanliegen kontrastiver und typologischer Wortschatzanalysen ist in ferner Perspektive die Ermittlung sämtlicher Sembestände aller (bzw. der meisten) natürlichen Sprachen. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, daß zwar allen Sprachen eine einheitliche semantische Tiefenstruktur zugrunde liegt, die nationale Eigenart jeder Sprache jedoch durch die jeweils einmalige Sembündelung zu Sememen zustande kommt.

Die zweite Frage kann hier nur flüchtig berührt werden. Beim Vergleich ist jede ausgangssprachige Wortverbindung auf ihre Usualität und Idiomalität hin zu untersuchen. Diesem Ziel dienen beispielweise folgende Proben und Tests: Es muß herausgefunden werden,

- a) ob es im Deutschen eine wörtliche Entsprechung für die türkische Wortgruppe gibt (*yeni bir ev (konut) - eine neue Wohnung*);
- b) ob dafür ein Einwortäquivalent steht (*eine Neubauwohnung*);
- c) wenn für die türkische Wortverbindung zwei deutsche Entsprechungen in Frage kommen, muß der Unterschied erhellt werden: *yaz havası - sommerliches Wetter* (W. wie im Sommer, d.h. ein Wetter im Frühjahr, Winter oder im Herbst), *Sommerwetter* (Wetter im Sommer);
- d) ob weitere Äquivalenzmöglichkeiten vorhanden sind; e) ob bei der wörtlichen Wiedergabe ein 'falscher Freund des Übersetzers' nicht vorliegt (*sevindirici -mutlu- bir olay = ein freudiges Ereignis; eigentlich: ein frohes, erfreuliches Ereignis.*)

Die dritte Frage ist nur im Hinblick auf den Grundbegriff der Übersetzungslexikographie -die interlinguale Äquivalenz- zu behandeln. Einige Übersetzungswissenschaftler definieren das Äquivalent eingeschränkt als eine ständige gleichwertige Entsprechung, die unabhängig vom Kontext ist, und zählen dazu Termini, geographische und Eigennamen. In der Texttheorie, wo dieser Begriff sehr weit gefaßt wird, versteht man unter semantischer Äquivalenz verschiedenartige Relationen der Isotopie im Text.

Es scheint sinnvoll, in der Übersetzungslexikographie von den extremen Auffassungen Abstand zu nehmen und folgende Arten der Äquivalenz auszusondern:

- 1) Semantische Äquivalenz als Bedeutungsidentität (gleicher Denotatsbezug und gleichen/ähnlicher Bedeutungsumfang),
- 2) funktional-stilistische Äquivalenz als gleiche/ähnliche funktional-stilistische Zuordnung,
- 3) ususbezogene Äquivalenz als gleiche/ähnliche Üblichkeit in dieser oder jener Erscheinungsform der Sprache,
- 4) kommunikative Äquivalenz als höhere Stufe interlingualer Beziehungen, die die wichtigste Voraussetzung für die kommunikativ-funktionale Adäquatheit bei der Übersetzung schafft.

Die kommunikative Äquivalenz kommt in der Regel auf der Satz- bzw. Äußerungsebene zustande. Eine völlige Übereinstimmung der Äquivalenzbeziehungen 1, 2 und 3 bei zwei Sememen der Sprachen L1 und L2 kommt nicht häufiger vor, weshalb man genötigt ist, auf der Suche nach einer geeigneten Entsprechung einen Kompromiß zwischen verschiedenen Äquivalenztypen einzugehen, um ein kommunikativ und funktional gleichwertiges Äquivalent bzw. eine Übersetzung zu ermitteln. Das wird dadurch möglich, daß in der Sprache, genauer gesagt im Redeprozess, das Prinzip der (zwischen)sprachlichen Komplementarität (sich wechselseitig entsprechend) stets zur Geltung kommt. Alle drei Faktoren (Semantik, Stil und Usus) können einander bei der Kontrastierung und Übersetzung ergänzen und ausgleichen. Zur Absicherung der Adäquatheit muß man mitunter auf den weniger wesentlichen Faktor (den Usus, den funktionalen Bereich) verzichten.

Auf der Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung mit vorhandenen Übersetzungswörterbüchern soll ferner ein Versuch unternommen werden, interlinguale Äquivalente typologisch einzuteilen. Es lassen sich unterscheiden:

- a) **Haupt- oder zentrale Äquivalente und Zusatz- oder periphere Äquivalente;**
- b) **reale und potentielle Äquivalente;**
- c) **vollständige und teilweise (partielle) Äquivalente;**
- d) **syntaktisch freie und phraseologisch gebundene Äquivalente.**

Als Hauptäquivalente gelten solche Entsprechungen, die beim Übersetzen im Bewußtsein idealer 'Zweisprachler' bzw. fortgeschrittener Studierender als erste auftauchen: *arkadaş* - Freund *m; kitap* - Buch *n; gözlük* - Brille *f*. Zusatz- oder Randäquivalente gruppieren sich um das

Hauptäquivalent ; zu *şarkı* - *Schlager m*, *Song m*, *Chanson n*, *Hit m*; zu *kitap* - *Buch n*, *Band (cilt kitap) m*, *Schmöker (k.d. eski kitap) m*, *Schwarte (k.d. değersiz eski kitap)*; zu *gözlük* - (*Augen*)*gläser pl*, *Sehhilfe f*. Zu peripheren Äquivalenten werden potentielle gegenübergestellt, die lexikographisch bisher noch nicht erfaßt und verwendet wurden. Darunter sind gebundene Morpheme in Zusammensetzungen und Ableitungen sowie phraseologisch gebundene Komponenten fester Wortkomplexe zu verstehen, die einem Wort der Quellsprache entsprechen, vgl. *yurt (memleket)* - *Heimat f*, *Heimatland n*, *Vaterland n*, *Mutterland n*; *Studenten-, Schülerheim, Internat*; *Heim- (in den Komposita Heimweh n - sıla (memleket) hasreti (evedönüş) Heimreise f* - die Heimreise antreten- *memleket (sıla) yolculuğuna başlama, dönüş*); *işletme* - *Werk n*, *Fabrik f*, *Betrieb m*, *Hütte f*; *suç- Verbrechen n*, *Straftat f*, *Tat* - (*in: Tatort - olay yeri*; *j-n auf frischer Tat ertappen, stellen* - *b.k.yi suç üstü yakalamak, ele geçirmek*).

Zu vollständigen Äquivalenten zählen sogenannte Schwierigkeiten (Äquivalente im engeren Sinne, d.h. Termini - Demokratie, Kommunismus u.a. m., Ländernamen usw.). Partielle Äquivalente können in einer großen Anzahl von Kontexten vorkommen, ihr Gebrauch richtet sich nach den Regeln der lexikalisch semantischen Kompatibilität, z.B. *heyecanlanma-tedirginlik* - *Aufregung f*, *Erregung f*, (*innere*) *Bewegung f*, *Unruhe f*, *Gespanntheit*, *Spannung*, *Exaltiertheit*. Phraseologisch gebundene Äquivalente, die auf stehende Wortverbindungen zurückgehen, können auch losgelöst vom ursprünglichen, festen Kontext verwendet werden: *sahneye çıkarken duyulan heyecan* - *Lampenfieber n* (vgl. *Lampenfieber haben*), *Reddedme* - *Verweigerung*, *Weigerung*, *Absage f*, *Ablehnung f*, *Korb m* (ugs., vgl. *j-m einen Korb geben- b.ni sepetlemek, aşk teklifine olumsuz yanıt vermek*).

Eine Reihe von Äquivalenten unterscheiden sich in ihrem landeskundlichen Bezug: *muhtar* - *Gemeindevorsteher m*; *orta okul* - *Mittelschule f*.

Aus der Sicht der Ausgangssprache (AS) können zielsprachige (ZS) Äquivalente voraussagbar und nicht voraussagbar sein. Voraussagbare Entsprechungen für AS-Wortgruppen stellen eine wörtliche Übersetzung dar; *yeni bir ev* - *ein neues Haus*. Der Grad der Übereinstimmung von Komponenten ist dabei unterschiedlich: *büyük bir adam* - *ein großer Mann*, *yurttaş-Bürger/ Angehöriger eines Staates*.

Die formale und lexikalisch-semantische Nichtübereinstimmung von sprachlichen Einheiten (vor allem Wortgruppen) beim Vergleich ist als interlingualer Idiomatismus anzusehen. Der relative Charakter dieser Erscheinung zeigt sich darin, daß sie nur bei der Kontrastierung mit einer anderen Sprache möglich wird. So erweisen sich die im Deutschen völlig regulären Wortgruppen *braune Augen*, *braune Haare*, *braune Haut*

als interlingual idiomatisch bei deren Übersetzung ins Türkische, wobei "braun" jeweils eine andere Entsprechung: (*kahverengi* - *esmer*, *günes yarıği*) hat. Bestimmte Besonderheiten können beim Vergleich auch Einzelwörter aufweisen. In jeder Sprache finden sich äquivalentlose und andere 'idiomatische' Wörter ohne genaue Entsprechung in der ZS. Es scheint angebracht, solche für die betreffende Sprache spezifischen Wörter im Unterschied zu Idiomen, die Wortkomplexe sind, als 'Kultureme'² oder 'Lexiome' zu bezeichnen, ihre Gesamtheit und die Erscheinung selbst können demnach 'Lexiomatik' (*yüz göz olmak* : *gemein werden mit, sich zu familiär benehmen, gegenseitig in die Intimssphäre einbrechen, im Verkehr zu kameradschaftlich werden -Vorgesetzter und Untergebener-*)³ genannt werden. Zu Lexiomen oder Kulturemen gehören m.E. diejenigen Wörter der AS, denen in der ZS kein völliges Hauptäquivalent entspricht, und die durch eine Reihe von partiellen, kontextabhängigen Äquivalenten in der ZS aufgefüchert werden. Hier einige Beispiele: türk. *Kolay gelsin!* (*Es möge Dir leicht fallen! Es möge dir leicht von der Hand gehen*): Wenn man einen anderen bei der Arbeit, beim Lesen, überhaupt bei allen Tätigkeiten antrifft. Bei einem Todesfall zu den Trauernden: *Başınız sağolsun!* (*Mögen Sie am Leben bleiben/Bleiben Sie wohl*) die Antwort lautet: *Sen sağ ol!* (*Du mögest am Leben bleiben*)...; deutsch - Anliegen, Ausweis, angewiesen auf etw., Einsatz, knapp, gönnen, zumuten usw. Je nach der unmittelbaren Umgebung kann das ZS-Äquivalent mehrmals variieren:

Yurttaş - *Angehöriger eines Staates; Partili, yandaş* - *A. einer Partei, der Familie*

²Der Begriff stammt von der Mehrsprachigkeitsforschung und basiert auf dem Prinzip des integrierten Ansatzes, der den gesamten kommunikativen Akt, die Situation und neben dem verbalen Verhalten auch parasprachliche, nonverbale und extraverbale Aspekte in die Analyse einbezieht. Ausgangspunkt ist das Individuum mit seiner interaktionalen Kompetenz, der Fähigkeit, in interaktionalen Situationen sich verbal, non- und extraverbal in Einklang mit den soziokulturellen und soziopsychologischen Regeln der Sprachgemeinschaft zu verhalten. Ausdruck dieser Regeln sind kulturspezifische Verhaltensmuster der Kommunikation, d.h. die Kultureme wie z.B. das Begrüßen, Danken und Entschuldigen (Bartsch 1987:216, zitiert bei Essinger/Kula 1988:128). Näheres zu türkischen Kulturemen und ihrer paraphrasierte Wiedergabe im Deutschen siehe Helmut/ Susanne Essinger/Onur Bilge Kula: Kultureme im interkulturellen Unterricht. Lernen in Deutschland. Heft 4, November 1988: 128-131

³Näheres dazu siehe Emel Erim: Probleme der kontrastiven Idiomatik: Ein Vergleich der türkischen und deutschen körperteilbezogenen idiomatischen Redewendungen. Tömer 59, Ankara Eylül 1997:28-33

Asker - A, der Armee; Üniversiteli, öğrenci, öğretim elemanı - A, der Universität

Bei der Erstellung eines türkisch-deutschen Gebrauchswörterbuchs soll den türkischen Lexiomen und Kulturemen wegen ihrer Eigenart und Unvorhersagbarkeit besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Der wesentliche Unterschied zwischen Idiomatik und Lexiomatik liegt offensichtlich darin, daß die erste im Rahmen einer Einzelsprache als innersprachliche Asymmetrie zwischen Ausdrucks- und Inhaltsangabe erkannt wird und deutlich als solche hervortritt. Als formaler, quantativer Maßstab des "Lexiomatismus" (*d.h. des Idiomatismus auf lexikalischer Ebene*) kann die Anzahl der ZS-Äquivalente dienen, die zum gegebenen AS-Wort in Beziehung gesetzt werden. So findet das türk. *almak* 25 deutsche Entsprechungen (aus Platzgründen verzichte ich auf AS-Wortgruppen); Kunstwerk; künstlerische Erziehung, Selbstbetätigung; das Künstlertheater; Laienkunst/Volkskunst; die schöne/schönegeistige Literatur; Belletristik; Spielfilm; kulturelle Umrahmung/ Kulturprogramm; Kulturgruppe. Ein hoher lexiomatischer Grad ist übrigens für viele relative Adjektive im Türkischen kennzeichnend.

Anhand der semantischen Kategorie der interlingualen Äquivalenz wurde skizzenartig angedeutet, wie vielfältig und kompliziert sich die Beziehungen zwischen den beiden Sprachsystemen, zwischen Kontrastierung und Übersetzungslexikographie gestalten. Weitere diesbezügliche Probleme (*Verhältnis von System-Norm-Usus, Kontrastierung "Türkisch-Deutsch" und "Deutsch-Türkisch", strukturelle Eigentümlichkeiten des Türkischen und ihre Wiedergabe im Deutschen, Wörter mit breiter Semantik in beiden Sprachen usw.*) bleiben einem anderen Beitrag vorbehalten.

Literaturnachweis

- Bußmann, H.** : Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart : Kröner 1990
- Durmuşoglu, G.** : İki-dilli sözlük oluşturmada 'Paralel Metin' kavramının Önemi (Die Bedeutung des Begriffes 'Äquivalenztext' bei der Erstellung zweisprachigen Wörterbuchs). In: Dilbilim Araştırmaları. Ankara 1990: 75-78
- Erim, E.** : Probleme der kontrastiven Idiomatik: Ein Vergleich der türkischen und deutschen Körperteilbezogenen idiomatischen Redewendungen. In: Tömer Dil dergisi 59, Ankara 1997: 28-33
- Handbuch der Lexikologie**: Hrsg. v. Ch. Schwarze; D. Wunderlich. Königstein 1985
- Heine, H.** : Lexikographie. In: Lexikon der germanistischen Linguistik. Hrsg. v. H.P. Althaus; H. Heine; H.E. Wiegand. Tübingen 1980
- Kühn, P.** : Deutsche Wörterbücher. Eine systematische Bibliographie. Tübingen 1978
- Kühn, P.** : Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten. In: Wörterbücher, 1989: 111-127
- Lewandowski, Th.** : Linguistisches Wörterbuch. 3 Bände. Hedlberg 1985
- Önen, Y. u. Şanbey, C. Z.** (Zur Veröffentlichung vorbereitet v. Vural Ülkü): Almanca-Türkçe Sözlük (Deutsch-Türkisches Wörterbuch) 2. Bde. Ankara 1993
- Shippa, Thea** : Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer 1992
- Steuerwald, K.** : Türkisch-Deutsches Wörterbuch. Wiesbaden: Otto Harrassowitz 1972
- Wiegand, H.E.** : Der gegenwärtige Status der Lexikographie und ihr Verhältnis zu anderen Disziplinen. In: Wörterbücher 1989: 246-280
- Wörterbücher; Dictionaries; Dictionnaires**: Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Hrsg. von F. J. Hausmann; O. Reichmann; H. E. Wiegand; L. Zgusta. Berlin New York; 1. Teilband 1989; 2. Teilband 1990.

Türk Germanistlerinin Almanca Yazan Türklerin İncelenmesine Katkıları

Yüksel KOCADORU
(Anadolu Üniversitesi)

1991 yazında Emine Sevgi Özdamar Avusturya'nın Klagenfurt şehrinde her yıl düzenlenen ve manevi değeri çok büyük olan "Ingeborg - Bachmann - Ödülünü" almıştı. Altı ay kadar sonra Alman Dili ve Edebiyatı alanında doktoramı yaptığım Klagenfurt'a bu kez çok güncel bir konuyu araştırmak için, yani Almanca yazan Türkleri, incelemek için gitmiştim. Bu araştırmalarım neredeyse beş yıldır devam ediyor. Bu araştırmaların sonunda şöyle bir resim netleşmiştir. Bu edebiyatla ilgili basında çıkan ve bu alandaki çalışmalarıyla tanınan yabancı uzmanların yanında ülkemizdeki Alman Filolojisi ve Alman Dili ve Eğitimi Bölümlerinde görev yapan meslektaşlarımızın da büyük özverilerle yaptıkları çalışmalar mevcuttur.

Benim bu sunumun amacı aslında sizlere bibliyografik bir çalışma sergilemek değil. Kimin, ne zaman, nerede, nasıl bir çalışma yaptım-dan çok, konuyu ele alış ve değerlendirme biçimi önemli olan.

Şimdi özellikle tanımlardan yola çıkarak, Almanca yazan Türklerin edebiyatını çeşitli yönleriyle ele alınış biçimlerini göstermeye çalışalım.

1. Tanımlama Biçimi

Özellikle 1980'li yılların ortalarında Almanca yazan yazarlarımız dikkatleri üzerlerinde toplamaya başlamışlardır. Bunda mutlaka bu yazarlarımızın Almanya'da aldıkları edebi ödüllerin rolü büyük olmuştur. Örneğin Aras Ören 1980 yılında Alman Sanayi Birliğinin Kültür Ödülünü, 1983 yılında Bavyera Güzel Sanatlar Akademisi Edebiyat Ödülünü ve 1985 yılında da Adalbert von Chamisso Ödülünü almıştır¹.

¹ Tayfun DEMİR, *Türkische Literatur in deutscher Sprache* (Hrsg. Sekretariat für gemeinsame Kulturarbeit in Nordrhein - Westfalen), Duisburg, 1995, s.62.

Yurtdışındaki bu, o zamanların doğru tanımıyla, göç edebiyatı², iş göçü ve bu iş göçünün bir doğal uzantısı olarak ele alındı³.

1980'li yıllarda gayet doğru ve yerinde bir tanım olan "göç edebiyatı", (yani Migrantenliteratur) tanımlaması güntümüzde de kullanılı-makla beraber birçok farklı tanım da bulunmaktadır. Burada bu tanımlara birkaç örnek vermek istiyorum:

"Almanya'da yaşayan Türk yazar"⁴, "Göçmen Edebiyatı"⁵, "Göçmen bir Türk yazarı"⁶, "Almanya'da Türk Göçmen Edebiyatı"⁷, "Göçmen yazını"⁸, "Türk Göçmen Edebiyatı"⁹ gibi. Bu konu ile ilgili uzun yıllardan beri araştırma ve çalışmaları ile tanınan Gürsel Aytaç, Nilüfer Kuruyazıcı ve Yüksel Özoğuz ise daha çok "Almanca yazan Türkler" kavramından yola çıkarak şu tanımlamaları yapıyorlar: "Almanya'da yazan Türkler"¹⁰, "Almanca yazan bir Türk"¹¹, "Almanca yazan kadın yazarımız"¹² veya "Almanca yazan Türkler"¹³. 35 yıldır Almanya'da yaşayan, her yıl iş kuran, 125.000 insan çalıştıran, yıllık cirolarının 30 milyar Markı bulduğu Türk

2 Onur Bilge KULA, Die interkulturelle Funktion der Immigrantenliteratur, Ankaraner Beiträge/Nisan, Ankara, 1988.

3 Onur Bilge KULA, Demokratikleşme ve Eleştirel Kültür Bilinci, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1992.

4 Nuran ÖZYER, "Almanya'da Türk - Türkiye'de Almanyalı", GÜNDOĞAN Edebiyat, Kış 1992, s.53.

5 Yılmaz KOÇ, Göçmen Yazarlarımızdan Osman Engin'in Eserlerinde Türk ve Alman Toplumuna Bakış, Konya, 1996 (Basılmamış Çalışma).

6 Şeref ATEŞ, "Saliha Scheinhardt - Göçmen bir Türk yazarı", GÜNDOĞAN Edebiyat, Kış 1993, s.43.

7 Şeref ATEŞ, "Almanya'da Türk Göçmen Edebiyatı", GÜNDOĞAN Edebiyat, Güz 1993, s.43.

8 Çağlar Tanyeri ERGAND, "Yabancı gözüyle göçmen yazını", HÜRRİYET Gösteri - Sanat, Edebiyat Dergisi, Kasım 1992, s.17.

9 Gündoğan Edebiyat, Sayı 16, Güz 1995, s.103.

10 Nilüfer KURUYAZICI, "Niçin Almanya'da yazan Türkler", HÜRRİYET Gösteri - Sanat, Edebiyat Dergisi, Kasım 1992, s.4.

11 Yüksel ÖZOĞUZ, "Almanca yazan bir Türk sairi :Zafer Senocak", HÜRRİYET Gösteri - Sanat, Edebiyat Dergisi, Kasım 1992, s.30.

12 Gürsel AYTAÇ, "Almanca yazan kadın yazarımız", CUMHURİYET Kitap, 18 Nisan 1996, s.10.

13 Gürsel AYTAÇ, Edebiyat Yazıları III, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1995, s.237.

nüfusuna¹⁴ artık “göçmen” demek herhalde yersiz olur. Essen’de bulunan “Türkiye Araştırmalar Merkezi” Başkanı Prof. Dr.Faruk Şen de artık Türkleri bir “azınlık” (Minderheit) olarak tanımlıyor¹⁵.

Tabii kararı zamanla yine edebiyat bilimi verecek ve aşama - aşama “Gastarbeiterliteratur”dan “Deutschsprachige Literatur von Türken”e dönüşen bu edebiyata en uygun tanımı bulacaktır. Bizim için önemli olan tanımların doğru olup olmadığı değildir. Tanımlar kendi zaman dilimi içerisinde her zaman doğrudur. Fakat zamanla evrimleşerek farklı şekillere büründüler. Önemli olan bu süreçte söz konusu olan bu edebiyatın nasıl bir evrim geçirerek kitlelere verdiği mesaj ve toplumdaki kültür içerisindeki yeri ve konumunun önemi.

2) Nasıl bir edebiyat?

Bu edebiyatı “Türk azınlığın ve göç olgusunun direkt bir yansıması”¹⁶ olarak görenler çoğunluktadır. Aytaç ise Almanca yazan Türklerin her türlü konu sınırlamasını aşarak günlük Alman kültürünün her konusunu ele aldıklarını vurguluyor¹⁷. Kuruyazıcı ise Almanca yazan Türklerin eldeki verileri “Batı kültürüyle birleştirdikleri ve özellikle Batı kültür dizgesinden daha değişik bir kültür bileşimi oluşturduklarını”¹⁸ belirtiyor.

Almanya’da veya Almanca konuşulan diğer ülkelerde Türklerin eserlerinin sadece belge olduğu için yayımlandığını iddia eden insanlar da yok değil¹⁹. Veya bu eserlerin tamamen otobiyografik unsurlarından oluştuğunu vurgulayanlar da var.

Belki de yurtdışında Almanca ortaya çıkan bu edebiyata aşamalarına göre bakmakta fayda var. 1960’larda ortaya çıkan bu edebiyat baştan bir “Misafir işçi edebiyatıydı” (*Gastarbeiterliteratur*) ve konularını ağırlıklı olarak göç oluşturuyordu. Daha sonra 80’li

14 Wolfgang HOHMEYER, “125.000 Arbeitsplätze bei türkischen Firmen”, Kölner Stadt-Anzeiger, 26/27 Februar 1994, s.11.

15 Deutschland, Zeitschrift für Politik, Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft, Nr.5, Bonn, Oktober 1996, s.54.

16 ATEŞ, “Almanya’da Türk ...”, s.43.

17 AYTAÇ, Edebiyat Yazıları, III, s.26.

18 Nilüfer KURUYAZICI, “Alman Okurlar ve Türk Göçmen Yazınına Yeni bir Bakış”, HÜRRİYET Gösteri, Sanat, Edebiyat Dergisi, Kasım 1992, s.9.

19 Gürsel AYTAÇ, Edebiyat Yazıları II, Gündoğan Yayınları, Ankara 1991, s.16.

yıllarda "Migrantenliteratur" olan bu edebiyatın konularını kendilerini karşı tarafa daha iyi tanıtmak, dikkati çekme tarzında olmuştur. Günümüzde ise artık Alman gibi düşünen, konulara ve Almancaya çok iyi hakim, ama Türk kökenli yazarlar²⁰ her türlü konuyu rahatlıkla ele alarak işleyebiliyorlar. Fakat bir edebi eserde biyografik unsurların bulunması, ayrıca kendi zamanını da yansıtan bir belge olması onu küçültmez, bilakis yüceltir. Ama olaya sadece böyle bakmak, yani konuyu tek yönüyle ele almak onu aşağılamaktan ileri gitmez²¹. Bu edebiyatın en çarpıcı ayrıntılarından birisi de şu: Almanca yazan Türklerden bazıları (Yüksel Pazarkaya, Yücel Feyzioğlu ve Alev Tekinay) Alman çocuk ve gençlik edebiyatı çerçevesi içerisinde eser vererek kültürlerarası anlaşılma ve toleransı da sağlama peşindeler²². Bu konuları işlerken de eski Türk masal kahramanlarını güncelleştirerek ele almaları ise işin başka ilginç yönü.

Türkiye'de Almanca bölümlerinde görev yapan meslektaşlarımız "Almanca yazan Türkleri incelerken kimleri öncelikle ele almışlardır?", gibi bir soruyu hemen cevaplamak oldukça zor, çünkü hem yurtdışındaki bu edebiyat makro boyutta incelenmiş, hem de kişilere kadar inilerek teker-teker üzerinde durmuşlardır.

3) Kimler İncelendi?

Son yıllarda özellikle kadın yazarlarımız öne çıktıkları ve de önemli de ödüller kazandıkları için onlar birçok araştırmalara konu olmuşlardır. Emine Sevgi Özdamar, Aytaç'a göre cesur bir romancı, çünkü Türkçe düşünüp Almanca yazıyor²³. Kuruyazıcı onun tiyatro yönünü de vurgulayarak, sözcüklerden neden korkulmadığına açıklık getiriyor²⁴. Başka bir sinema ve tiyatro sanatçısı, Renan Demirkan da "Üç Şekerli Demli Çay"ıyla araştırmalara konu oldu. Özyer'e göre

²⁰ AYTAÇ, *Edebiyat Yazıları III*, s.26.

²¹ Rafik SCHAMİ, "*Eine Literatur zwischen Minderheit und Mehrheit*", *EINE NICHT NUR DEUTSCHE LITERATUR* (Hrsg. Irmgard ACKERMANN, Harald WEINRICH), Serie Piper, München, 1985, s.57.

²² Bkz. Nuran ÖZYER, "*Der Beitrag Türkischer Autoren zur Zeitgenössischen Kinder und Jugendliteratur*", Tagungsbeiträge des V. Türkischen Germanistik Symposiums, 1-2 Juni 1995, Eskişehir.

²³ AYTAÇ, *Edebiyat Yazıları III*, s.222.

²⁴ Nilüfer KURUYAZICI, "*12. İstanbul Kitap Fuarı kapsamında Aras Ören ve Emine Sevgi Özdamar'ın İstanbul Söylüşleri*", GÜNDOĞAN Edebiyat, Bahar 1994, s.83.

Demirkan'ın yaşadıkları ve yazdıkları diğer Türk yazarlarından farklı değildir.²⁵ Hüzünlü havası ve akademisyen oluşuyla dikkati çeken Alev Tekinay 1990 yılında Adalbert von Chamisso ödülünü aldı, ama yine de "Almanya'da Türk-Türkiye'de Almanya'lı"²⁶ olmaktan kurtulamadı. İbrahim İlkan, Alev Tekinay'ın bir parçasını anlambilimsel açıdan ele alarak metinde Türk ve Alman kültürlerinin izlerini bularak "ikilem dolu anlamsal aktarımlar" tespit etmiştir²⁷. Alev Tekinay'ın kendisi ise Doğu ve Batı arasında, kültürler arasında gidip-gelmekten hem yorulmuş, hem de sınırların aslında ne kadar anlamsız olduğunun farkına varan ve barışı aşılama çabası²⁸ fedakar bir sanatçıdır. Son zamanlarda ise onun nasıl kendisiyle bir muhasebe yaptığını Gürsel Aytaç çok net bir biçimde açıklıyor²⁹.

Bütün az önce adı geçen Almanca yazar Türk kadın yazarlarını ise 1.000 sayfalık bir Doktora teziyle inceleyen Kadriye Öztürk³⁰ bu yazarlarımız ve eserleri ile ilgili çok detaylı bilgiler sunmaktadır.

Bazı araştırmacılarımızın özellikle belirli bir yazarı işledikleri de görülür. Örneğin Yüksel Özoğuz Zafer Şenocak ile ilgili yazılarında Yunus'un izlerini bulur onun şiirlerinde³¹. 1996 yılının Eylül ayında İstanbul'da düzenlenen "Interkulturelle Germanistik" sempozyumunda Yüksel Özoğuz Zafer Şenocak'ın şiir dilinin Alman diline yeni katkılarıyla ilgili sunusunda o kadar etkileyiciydi ki, bu konuya pek inanmak istemeyen Almanya'lı Germanistler bile ikna oldular.

Mahmut Karakuş Habib Bektas'ı incelerken kültürel yalnızlık, yalnızlık ve dış göç olgusunun sürekli olarak eserlerinde ortaya çıktığını belirtir³². Sırma Belin, Binnur Erişkon, Meral Oralış³³ de bu konu ile ilgili araştırmalar yapan arkadaşlarımızdan.

25 Nuran ÖZYER, Edebiyat üzerine, Gündoğan edebiyat, Ankara, 1994, s.460.

26 Nuran ÖZYER, "Almanya'da Türk- s.54.

27 İbrahim İLKHAN, "Alev Tekinay'ın "Frohe Ostern" ine Anlambilimsel bir yaklaşım", GÜNDOĞAN Edebiyat, Bahar 1995, s.102.

28 Alev TEKINAY, "Benim Hikayem", GÜNDOĞAN Edebiyat, Kış 1995, s.40.

29 Gürsel AYTAÇ, "Alev Tekinay'ın son romanı" GÜNDOĞAN EDEBİYAT, Kış 1995,

30 Kadriye ÖZTÜRK, Das Frauenbild in den Werken der Deutschschreibenden türkischen Autorinnen (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara 1994.

31 ÖZOĞUZ, "Almanca yazar ..." s.31.

32 Mahmut KARAKUŞ, "Yalnız bir yazarımız: Habib Bektas", HÜRRIYET Gösteri - Sanat, Edebiyat Dergisi, Kasım 1992, s.28-29.

Avusturya ağırlıklı çalışmalarıyla dikkati çeken Eskişehir'deki meslektaşlarımızdan ve hocalarımızdan Ali Gültekin önce Kundeyt Şurdu'mu incelemiş³⁴, daha sonra ise Nevfel Cumart'ı ele alarak³⁵ ayrıca mükemmel çevirisi ile "Das ewige Wasser" adlı şiir kitabını "Edebi Su" adıyla Türkçemize kazandırmış³⁶ ve böylece Cumart'ın ülkemizde tanınmasına büyük katkısı olmuştur. Mustafa Çakır da dil-edebiyat bağlamından yola çıkarak Nevfel Cumart'ın birçok ilginç ve ayrıca kendisi ile ilgili bilinmeyen yönlerini yaptığı mülakatıyla okuyuculara sunmuştur³⁷.

Şara Sayın ise herkesin arayıp bulduğu, kaybettiğini sandığı, özlemini duyduğu "Vatanın" ne olduğunu daha çok felsefi bir yaklaşımla ele alarak³⁸ vatanın aslında hem her yerde, hem de hiç bir yerde olmadığını belirtirken, vatan kavramının bir coğrafya ile sınırlı olmadığını, bunun belki de insanın beyni ve kalbinde olduğunu net bir şekilde ortaya koymuştur.

Çalışmaları, araştırmaları çoğaltmak, örnekleri vermek ve de konuyu daha da uzatmak mümkün, ama ortaya çıkan net bir sonuç var: O da, Türkiye'deki meslektaşlarımızın Almanca yazan Türklere karşı çok duyarlı oldukları, onların çıkış noktalarını bilerek onları, gayet objektif ve doğru bir şekilde değerlendirdikleridir.

Bütün bunların sebebi belki de Nevfel Cumart'ın da dediği gibi, onların da bizden birileri olduğunu vurgulamak, sahiplenmek, onlarla gurur duymak³⁹. Veya belki de sadece edebi bir gelişmeyi incelemek ve okuyucuları aydınlatmak. Öyle, ya da böyle, bu pek önemli değil,

33 Bkz. Hürriyet Gösteri -Sanat, Edebiyat Dergisi, Kasım 1992.

34 Ali GÜLTEKİN, "Batı Basınında bir Türk şair ve yazarı: Kundeyt Şurdu'm", EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ, Sayı 1-2, Eskişehir, 1992, s.195.

35 Ali GÜLTEKİN, "Bin Wanderer zwischen den Kulturen: Nevfel Cumart", Tagungsbeiträge des V. Türkischen Germanistik Symposiums, Eskişehir, 1995, s.465.

36 Nevfel CUMART, (Çev. Ali GÜLTEKİN) Ebedi Su, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Eskişehir, 1995.

37 Mustafa ÇAKIR, "Symbiose zweier kulturen in der deutschsprachigen Migrationsliteratur: der türkisch-deutsche Lyriker Nevfel A. Cumart", DİYALOG-Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, Ankara, 1994, s.157.

38 Şara SAYIN, "Vatan Duygusu" Coğrafya ile sınırlı mıdır", HÜRRIYET Gösteri-Sanat, Edebiyat Dergisi, Kasım 1992, s.6.

39 Nevfel CUMART, "Als Grenzgänger durch die Türkei", DİYALOG-Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, Ankara, 1994, s.173.

önemli olan Türk Germanistlerinin bu araştırmalarla Almanca yazan Türklere güç ve güven vermeleri, uluslararası Germanistiğe de şu mesajı iletmeleri: "Bu işte biz de varız, hem de Sizler kadar iyi ve Sizler kadar etkili".

Faydalanılan Kaynaklar

- ATES, Şeref: "Salih Scheinhardt - Göçmen bir Türk yazarı", Gündoğan Edebiyat, Kış 1993.
- ATES, Şeref: "Almanya'da Türk Göçmen Edebiyatı", Gündoğan Edebiyat, Güz 1993.
- AYTAÇ, Gürsel: "Alev Tekinay'ın son romanı", Gündoğan Edebiyat, Kış 1955.
- AYTAÇ, Gürsel: "Almanca yazan kadın yazarımız", Cumhuriyet Kitap, 18 Nisan 1996.
- AYTAÇ, Gürsel: "Edebiyat Yazıları II", Gündoğan Yayınları, Ankara, 1991.
- AYTAÇ, Gürsel: "Edebiyat Yazıları III", Gündoğan Yayınları, Ankara, 1995.
- CUMART, Nevfel: (Çev. Ali GÜLTEKİN) Ebedi Su, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Eskişehir, 1995.
- CUMART, Nevfel: "Als Grenzgänger durch die Türkei", Dialog-Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik-, Ankara, 1994.
- ÇAKIR, Mustafa: "Symbiose zweier kulturen in der deutschsprachigen Migrationsliteratur: der türkisch-deutsche Lyriker Nevfel A. Cumart", Dialog-Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik-, Ankara, 1994.
- ? : "Deutschland", Zeitschrift für Politik, Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft, Nr. 5, Bonn, October 1996.
- DEMİR, Tayfun: "Türkische Literatur in deutscher Sprache (Hrsg. Sekretariat für gemeinsame Kulturarbeit in Nordrhein - Westfalen), Duisburg, 1995.
- ERGAND, Çağlar Tanyeri: "Yabancı gözüyle göçmen yazını", Hürriyet Gösteri - Sanat, Edebiyat Dergisi-, Kasım 1992.
- GÜLTEKİN, Ali: "Batı Basınında bir Türk sair ve yazarı: Kundent Surdum", Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 1-2, Eskişehir, 1992.
- GÜLTEKİN, Ali: "Ein Wanderer zwischen den Kulturen: Nevfel Cumart", Tagungsbeiträge des V. Türkischen Germanistik Symposiums, Eskişehir, 1995.
- HOHMEYER, Wolfgang: "125.000 Arbeitsplätze bei türkischen Firmen", Kölner Stadt-Anzeiger, 26/27 Februar 1994.
- ILKHAN, İbrahim: "Alev Tekinay'ın 'Frohe Ostern' ine Antlambilimsel bir yaklaşım", Gündoğan Edebiyat, Bahar 1995.
- KARAKUŞ, Mahmut: "Yalnız bir yazarımız: Habib Bektas", Hürriyet Gösteri - Sanat, Edebiyat Dergisi-, Kasım 1992.

- KOÇ, Yılmaz: Göçmen Yazarlarımızdan Osman Engin'in Eserlerinde Türk ve Alman Toplumuna Bakış, Konya, 1996 (Basılmamış Çalışma).
- KULA, Onur Bilge: Die interkulturelle Funktion der Immigrantenliteratur. Ankaner Beiträge/Nisan. Ankara. 1988.
- KULA, Onur Bilge: Demokratikleşme ve Eleştirel Kültür Bilinci, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1992.
- KURUYAZICI, Nilüfer: "Niçin Almanya'da yazan Türkler", Hürriyet gösteri - Sanat, Edebiyat Dergisi-, Kasım 1992.
- KURUYAZICI, Nilüfer: "Alman Okurlar ve Türk Göçmen Yazınına Yeni bir bakış", Hürriyet gösteri - Sanat, Edebiyat Dergisi-, Kasım 1992.
- KURUYAZICI, Nilüfer: "12. İstanbul Kitap Fuarı kapsamında Aras Ören ve Emine Sevgi Özdamar'ın İstanbul Söyleşileri", Gündoğan Edebiyat, Bahar 1994.
- ÖZOĞUZ, Yüksel: "Almanca yazan bir Türk şairi :Zafer Şenocak", Hürriyet gösteri - Sanat, Edebiyat Dergisi-, Kasım 1992.
- ÖZTÜRK,Kadriye: Das Frauenbild in den Werken der Deutschschreibenden türkischen Autorinnen (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara 1994.
- ÖZYER, Nuran: "Almanya'da Türk - Türkiye'de Almanyalı", Gündoğan Edebiyat, Kış 1992.
- ÖZYER, Nuran: "Der Beitrag Türkischer Autoren zurZeitgenössischen Kinder und Jugendliteratur" Tagungsbeiträge des V. Türkischen Germanistik Symposiums, 1-2 Juni 1995, Eskişehir.
- ÖZYER, Nuran: Edebiyat üzerine, Gündoğan edebiyat, Ankara, 1994.
- SAYIN, Şara: "Vatan Duygusu" Coğrafya ile sınırlı mıdır", Hürriyet Gösteri -Sanat, Edebiyat Dergisi-, Kasım 1992.
- SCHAMI,Rafik: "Eine Literatur zwischen Minderheit und Mehrheit", Eine nicht nur deutsche Literatur.(Hrsg. Irmgard Ackermann, Harald Weinrich), Serie Piper, München, 1985.
- TEKİNAY, Alev: "Benim Hikayem", Gündoğan Edebiyat, Kış 1995.

Perspektiven einer kognitiven Linguistik innerhalb der türkischen Germanistik

Wolf KÖNIG

(Orta-Doğu Teknik Üniversitesi)

I: Was ist kognitive Linguistik ?

(a) Kognitionswissenschaften

Nach 'Computerlinguistik und künstliche Intelligenz' ist 'Kognitionswissenschaften' ein letztes Glied im Kreise neuer Disziplinen, an denen die moderne Linguistik beteiligt ist. Während es für 'Computerlinguistik und künstliche Intelligenz' bereits allgemeine zum Magister führende Studiengänge gibt, sind die Kognitionswissenschaften im akademischen Lehrbetrieb zunächst noch in postgraduierten Aufbaustudiengängen oder Graduiertenkollegs vertreten. Dies gilt für Deutschland und England, und soweit ich sehen kann, auch für die USA, und auch für die Türkei. An der *Orta Doğu Teknik Üniversitesi* in Ankara hat ein Studiengang Kognitions-wissenschaften (türk. *bilgişel bilimler* nach englisch *cognitive sciences*) mit diesem Wintersemester seinen Lehrbetrieb aufgenommen. Ein Promotionsstudiengang wird im nächsten Jahr folgen, und in nicht allzu weiter Ferne soll ein allgemeiner Studiengang eingerichtet werden. Die Türkei hinkt in diesem Fall nicht hinter den Entwicklungen in Europa und Amerika her.

Die Kognitionswissenschaft ist ein interdisziplinäres Fach, an dem in der Hauptsache Linguisten, Informatiker, Philosophen und Psychologen, aber auch weitere Fächer wie Neurologie, Anthropologie, Biologie, Kybernetik u.a. beteiligt sind. Der Ausdruck 'Kognition' stammt aus der Psychologie und bedeutet den Teil der psychologischen Ausstattung des Menschen, der den Erwerb, die Verarbeitung und die Anwendung von Wissen betrifft; 'Wissen' ist somit der zentrale Begriff der Kognitionswissenschaft. Eng verwandt mit Wissen ist der Begriff der 'Intelligenz'. Hier geht es um die Verwendung von vorhandenen Wissen in neuen Situationen bezüglich bestimmter Ziele in einer angemessenen Zeit; Intelligenz schließt auch die Fähigkeit ein, vorhandenes Wissen angesichts neuer Erfahrungen zu revidieren, d.h., zu lernen. Der interdisziplinären Zugangsweise in den Kognitionswissenschaften

entspricht auch eine Unterscheidung von unterschiedlichen Arten und Aspekten des Wissens. So unterscheidet sich das vom Linguisten untersuchte sprachliche Wissen, die Kenntnis einer Sprache, grundsätzlich vom Weltwissen. Das sprachliche Wissen ist ein prozedurales Wissen, dessen man sich nicht bewußt sein muß und das man auch nicht begründen muß, außerdem wird es unabhängig von Intelligenz erworben. Weltwissen ist dagegen propositional, man ist sich dessen bewußt (was man weiß, muß man auch glauben) und man muß für sein Bestehen Gründe angeben können, außerdem ist sein Erwerb sehr wohl von Intelligenz abhängig. Die Interdependenzen zwischen sprachlichem Wissen und Weltwissen zu untersuchen ist eines der interessantesten Bereiche der modernen linguistischen Semantik. *

Wenn auch das sprachliche Wissen unabhängig von Intelligenz erworben wird, so gilt dies nicht für den Erwerb von Weltwissen und für die Lernfähigkeit. Letztere sind nicht nur von der Intelligenz des Wissenserwerbers abhängig, sondern auch vom sprachlichen Wissen. Den größten Teil ihres Wissens erwerben Menschen über die Sprache, durch Unterweisung oder über kommunikativen Informationsaustausch. Der andere Teil des Wissenserwerbs erfolgt über die sinnliche Wahrnehmung. Soweit nun die Kognitionswissenschaften nicht nur den Wissenserwerb durch Menschen oder andere Lebewesen untersucht, sondern auch versucht, diese Strukturen des Wissenserwerbs zu formalisieren, spricht man von Untersuchungen im Bereich der künstlichen Intelligenz. In der Tat ist das Hauptziel der Kognitionswissenschaft, sich über die Strukturen des Wissenserwerbs, und der Verarbeitung und Anwendung von Wissen mit der Konstruktion von formalen Modellen, die als Programme in einen Computer implementiert werden können, Klarheit zu verschaffen. Künstliche Intelligenz und Computerlinguistik bilden somit Kernbereiche der Kognitionswissenschaften.¹

(b) Das kognitive Paradigma in der Linguistik

Nach Thomas Kuhn bestehen wissenschaftliche Revolutionen aus einem Wechsel von wissenschaftlichen Paradigmen, von Systemen von Grundannahmen, Hypothesen und erforschten Tatsachen. Die

¹ Zum interdisziplinären Charakter der Kognitionswissenschaft und ihrer Anbindung an die Informatik vgl. Dieter Münch: Computermodele des Geistes; in: Dieter Münch (Ed): Kognitionswissenschaft. - Frankfurt 1992 (Suhrkamp: stw 989).

Wissenschaften schreiten evolutionär fort, indem Grundannahmen, Hypothesen und Erkenntnisse laufend revidiert werden; manchmal reichen aber solche Revisionen nicht mehr aus; das ganze System von Annahmen, Hypothesen und Erkenntnissen bricht zusammen und wird durch ein alternatives System ersetzt; in diesem Fall liegt eine wissenschaftliche Revolution vor. In der Physik z.B. wurden Revolutionen durch die Theorien Galileis und Einsteins induziert.²

Auch die Linguistik erlebte Paradigmenwechsel. Sie waren jedoch keine spektakulären Revolutionen: Die Öffentlichkeit fühlt sich in der Regel nicht in ihren geistigen Grundfesten erschüttert, wenn sich das Konzept einer Grammatik grundlegend ändert. Nichtsdestotrotz hat sich das Verständnis von Grammatik, dem eigentlichen Kerngebiet der Linguistik, zuweilen derart verändert, daß man nicht mehr von einem evolutionären Fortschreiten der linguistischen Theorie, sondern von einem Paradigmenwechsel sprechen muß.

Lassen wir die linguistischen Paradigmen kurz Revue passieren³: Das normativ-philologische Paradigma sah in Grammatik eine Sammlung von Regeln präskriptiven Charakters, die darlegen sollte, wie eine nach bestimmten normativen Kriterien als 'gut' verstandene Sprache sein soll. Das historisch-vergleichende Paradigma sah in Grammatik die Darlegung des individuellen Charakters einer als lebendiger Organismus verstandenen Sprache oder einer Gruppe von Sprachen. Das strukturalistische Paradigma sah in Grammatik ein System von Regeln deskriptiven Charakters, das den synchronen Stand einer Einzelsprache nach formal korrekten Methoden darstellen sollte. Das generative Paradigma faßte die Grammatik als Modell der Sprachkompetenz eines Sprecher-Hörers auf und stellte unter der Prämisse der Kreativität sprachlichen Wissens neue formale Anforderung an eine adäquate Grammatik natürlicher Sprachen. Eine natürliche Sprache wurde nun festgelegt als eine Menge von unendlichen vielen Sätzen, zu deren adäquaten Beschreibung eine Rekursivregeln einbeziehende generative Grammatik nötig ist.

Das kognitive Paradigma ging bezüglich dieses Gedankens einer Grammatik als Modell sprachlichen Wissens einen kleinen Schritt

² Thomas S. Kuhn entwickelte diese Gedanken in "The Structure of Scientific Revolutions". - 1962 (University of Chicago Press)

³ Die Idee der linguistischen Strömungen als Paradigmen ist entwickelt in Terry Winograd: Language as a Cognitive Process, Chapter I. - Reading/Mass. (Addison Wesley)

weiter, gelangte dabei aber zu einem fundamental unterschiedlichen Konzept von Grammatik: Während in den bisherigen linguistischen Paradigmen Grammatik als ein von Linguisten erstelltes theoretisches Konstrukt zur Beschreibung von Sprache, die den eigentlichen empirischen Untersuchungsgegenstand der Linguistik darstellte, angesehen wurde, ist im kognitiven Paradigma die Grammatik selbst als eine menschliche kognitive Realität empirischer Untersuchungsgegenstand der Linguistik. Grammatik ist nunmehr ein System mentaler Repräsentationen, und die Aufgabe des Linguisten ist es, diese im menschlichen Geist verankerten mentalen Repräsentationen zu beschreiben und zu erklären. Die Adäquatheit einer Grammatik wird anhand der Frage entschieden, ob sie die kognitive Realität korrekt widerspiegelt, und nicht anhand der Frage, ob eine als Menge von Sätzen verstandene Sprache korrekt beschrieben wird. 'Sprache' ist für die kognitive Linguistik ohnehin kein Grundbegriff mehr; er ist vielmehr ein epithetischer, abgeleiteter Begriff und wird verstanden als das Zusammenspiel unterschiedlicher kognitiver Fertigkeiten. Die alte Forderung nach einem komplexen und umfassenden Sprachbegriff wird solchermaßen von der kognitiven Linguistik wieder eingelöst.

II: Kognitive Linguistik und germanistische Sprachwissenschaft

(a) Untersuchungen zur Syntax des Deutschen

Untersuchungen zur Syntax des Deutschen verlagern sich methodisch zunehmend auf das kognitive Paradigma als modernste Richtung in der Grammatiktheorie. Die Theorie mit dem höchsten kognitiven Anspruch ist die sog. Rektions- und Bindungstheorie, (deshalb sogenannte, weil Untersuchungen zur Rektion und Bindung unter sprachlichen Ausdrücken den Ausgangspunkt bei der Formulierung der neuen Theorie bildeten), oder mit einem allgemeineren und treffenderen Ausdruck, die Theorie der Prinzipien und Parameter, wie sie von Noam Chomsky seit 1981⁴ entwickelt wurde. Der letztere Ausdruck bezieht sich auf die Rolle der Universalgrammatik, deren Prinzipien gewisse Optionen zulassen, die durch einzelsprachliche Parameter konkretisiert werden. Diese Theorie nimmt zwar innerhalb der germanistischen Linguistik keine

⁴ in 'Lectures on Government and Binding'. - Dordrecht 1981 (Foris). - Eine umfassende Einführung in diese Theorie ist: Giesbert Fanselow/Sascha W. Felix: Sprachtheorie. 2 Vol. - Tübingen 1987 (Francke: UTB 1441-2); meine Darstellung stützt sich in der Hauptsache auf die von Fanselow und Felix gegebene Darstellung.

Monopolstellung ein, obschon sie sehr dominant ist. Die traditionell-strukturalistische Grammatiktheorie insbesondere mit der Valenztheorie ist aber in der Lage, viele anstehenden Probleme der Grammatik mit einem relativ einfachem theoretischen Instrumentarium zu untersuchen, und ist in vielen Einzeluntersuchungen mit der Theorie der Prinzipien und Parameter prinzipiell kompatibel. Auch innerhalb der Computerlinguistik gibt es alternative formale Grammatikkonzeptionen, wie die GPSG ("generalized phrase structure grammar"), LFG ("lexical functional grammar") oder HPSG ("head-driven phrase structure grammar"). Diese Grammatikformalismen sind zwar nicht so stark kognitiv untermauert wie die Theorie der Prinzipien und Parameter, sind dafür für eine Programmierung wesentlich handlicher. Daß die kognitive Untermauerung der Theorie der Prinzipien und Parameter immer noch einige offene Punkte aufweist, ist ein weiterer Grund dafür, daß Computerlinguisten bei der Wahl ihrer Grammatikformalismen sich für die handlicheren Modelle entscheiden. - Auch im Rahmen dieser Grammatiktheorien gibt es zahlreiche Untersuchungen zur deutschen Grammatik, sodaß wir auf jeden Fall die Feststellung treffen können, daß Kenntnisse der Grammatiktheorien im Rahmen der kognitiven Linguistik inzwischen unerläßlich sind, um die laufenden Untersuchungen zu Bereichen der deutschen Grammatik zu rezipieren.⁵

(b) Kontrastive Linguistik

Ein Spezifikum der türkischen Germanistik sind ihre kontrastive Untersuchungen; hier handelt es sich um einen Bereich, in dem die türkische Germanistik besonders fruchtbar sein kann und teilweise auch ist und für ein deutsches oder internationales germanistisches Publikum Untersuchungen vorlegen kann, die auf besonderes Interesse stoßen, weil die Bearbeitung der betreffenden Thematik am besten durch Vertreter der Auslandsgermanistik durchgeführt werden kann. Ich erinnere nur an kontrastive Arbeiten auf dem Gebiet der Literatur, in denen z.B. die Rolle türkeibezogener Thematiken in der deutschen Literatur untersucht werden. Auf dem Gebiet der Sprachwissenschaft haben kontrastive Arbeiten im Bereich von Syntax und Lexikologie, meist unter

⁵ Aus Raumgründen kann ich hier keine Literatur angeben, verweise aber auf 'Studien zur deutschen Grammatik' und andere im Narr-Verlag Tübingen erschienene Reihen, auf im Niemeyer-Verlag erschienene Reihen wie 'Linguistische Arbeiten', auf die Reihe 'Studien Deutsch' des iudicum-Verlags und auf Publikationen aus den 'studia grammatica' (Akademie-Verlag Berlin).

Heranziehung der Valenztheorie, in Deutschland Beachtung gefunden⁶. Ein Problem dieser Untersuchungen ist immer die Frage nach einem *tertium comperationes* gewesen⁷, also die Frage, wie man es vermeidet, daß man 'konfrontativ' die Sprache A mit dem grammatischen Beschreibungssystem der kontrastiv untersuchten Sprache B dargelegt wird und umgekehrt. Man konnte im Rahmen einer konfrontativen Methode zwar interessante Beobachtungen machen, zuweilen wurde jedoch das Fehlen eines neutralen Bezugssystems, das einen objektiveren Vergleich zugelassen hätte, bedauert.

In dieser Frage erhebt nun die Theorie der Prinzipien und Parameter den Anspruch, mit ihrem Konzept einer Universalgrammatik auch ein solches *tertium comparationes* entwickelt zu haben. Wie oben dargelegt, ist eine Grammatik ein System kognitiv verankerter mentaler Repräsentationen. Dies gilt *a fortiori* für die Universalgrammatik: Hier handelt es sich um von Geburt an verankertem sprachlichen Wissen. Im Vergleich zu den tiefeschürfenden Überlegungen zum Charakter der Universalgrammatik in der Antike, im Mittelalter und in der rationalistischen Philosophie ist die kognitive Definition äußerst einfach und prägnant: *Universalgrammatik* ist dasjenige sprachliche Wissen, über das ein Mensch von Geburt an verfügen muß, um eine Sprache erlernen zu können. Folgende Überlegung führte zu dieser Definition: Ein die Sprache lernendes Kind weiß, nachdem es die Sprache erworben hat, mehr, als es eigentlich aufgrund der ihm verfügbaren Daten wissen dürfte ('poverty-of-stimulus'-Hypothese). Auf die grammatischen Regeln der Muttersprache, die ein Kind nach Abschluß des Spracherwerbsprozesses offensichtlich beherrscht, kann das Kind aufgrund der ihm zugänglich gewesenem sprachlichen Daten nicht geschlossen haben, weil diese Daten 1. quantitativ unterdeterminiert sind (ein Kind hört nur einen kleinen Ausschnitt der Sprache, produziert und versteht aber Sätze mit grammatischen Strukturen, denen es zuvor noch nie begegnet ist), 2. qualitativ unterdeterminiert sind (ein Kind hört nur konkrete Äußerungen, aber nicht die zugrundeliegenden Regeln, die indessen sein eigentliches sprachliches Wissen ausmachen), 3. unterdeterminiert sind durch das Fehlen von negativer Evidenz (ein Kind wird nicht mit falschen Sätzen plus dem Hinweis, daß diese Sätze eben falsch

⁶ Repräsentativ sei genannt das 'Valenzwörterbuch deutsch-türkisch' von Seyda Ozil (Universität Hamburg, Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 38:1990).

⁷ vgl. Fatma Erkman Akerson: Determination bei restriktiven und appositiven Nominalsyntaxen und Relativkonstruktionen im Türkischen; in: *DIYALOG* Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, Jg.1993; S.45-68; hier: S.45.

sind, konfrontiert), und 4. obendrein noch fehlerhaft sind. Trotzdem ist ein Kind in der Lage, Regeln auch für solche Sätze zu erlernen, die als Satzbeispiele selten anzutreffen sind, trotz des Fehlens von negativer Evidenz die richtigen Generalisierungen über den Charakter der Regeln vorzunehmen, es ist in der Lage, sehr abstrakte Regeln, die von der Oberfläche nicht erzwungen werden, zu beherrschen, und auch die richtigen Abstraktionen vorzunehmen, um Fehler als solche zu erkennen. Man kann nun logisch schließen, welches Wissen vor dem Erwerb der Muttersprache nötig ist, um auf das als Ergebnis des Spracherwerbsprozesses erlangte Wissen zu schließen, und dieses von Geburt an bei jedem Menschen vorhandene Wissen wird als Universalgrammatik aufgefaßt.

Eine Besonderheit des von Geburt an vorhandenen sprachlichen Wissens, also der Universalgrammatik, ist sein parametrischer Charakter: ein Teil der universalgrammatischen Regeln ist parametrisiert. Dies möchte ich anhand des bekannten *pro-drop*-Parameters darlegen, der auch einen wichtigen Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Türkischen beleuchtet. Der *pro-drop*-Parameter parametrisiert das universale sog. erweiterte Projektionsprinzip. Bei diesem Prinzip handelt es sich eigentlich um einen alten Bekannten: Der Vorstellung vom finiten Verb als konstitutiven Hauptbestandteil eines Satzes. Es besagt, daß es zu jeder nach Person und Numerus festgelegten Flexionsendung eines Verbs ein Subjekt geben muß, das mit der betreffenden Flexionsendung übereinstimmt. Der *pro-drop*-Parameter besagt nun, daß ein pronominales Subjekt dann weggelassen werden kann, wenn es aus der Flexionsendung des Verbums erschließbar ist. Dies ist der Fall in Sprachen wie Latein, Italienisch und auch Türkisch, die ein voll ausgebildetes Konjugationssystem haben. Entscheidend ist nun der parametrische Charakter dieses Prinzips. Es ist demnach nicht so, daß in einer Gruppe von Sprachen das erweiterte Projektionsprinzip, in einer anderen Gruppen aber ein *pro-drop*-Prinzip gilt. 'Pro-drop' ist vielmehr eine Strukturoption innerhalb des universalen erweiterten Projektionsprinzips. Wenn jetzt die Universalgrammatik angeborenes Wissen repräsentiert, dann bedeutet dies, daß jedes Kind um diese Strukturoption weiß, auch Kinder, die eine solche Erstsprache erlernen, in der der *pro-drop*-Parameter nicht anwendbar ist. In der Tat konnte man für diese These Evidenzen finden, als man sah, daß englischsprachige Kinder in einer frühen Phase ihres Spracherwerbs pronominale Subjekte auslassen (*sings). Erst wenn ein englischsprachiges Kind über die

positive Evidenz von expletivischen Subjekten ("there is no milk in the glass"; "it is raining") sieht, daß die Subjektstelle im Englischen immer besetzt sein muß, hört es mit *pro-drop*-Konstruktionen auf. Entscheidend ist hier, daß ein englischsprachiges Kind in einer frühen Phase des Spracherwerbsprozesses um die beiden Struktur-optionen weiß.

Betrachten wir nun das (nicht erweiterte) Projektionsprinzip als Ausgangspunkt für ein *tertium comparationes* im Bereich der Kasus-theorie. Das Projektionsprinzip besagt, daß Informationen aus dem Lexikon im Verlauf einer syntaktischen Ableitung nicht verloren gehen dürfen. Lexikalische Informationen sind z.B. die Subkategorisierungen von Verben, die man in Form von Verbvalenzen darstellen kann. Zur lexikalischen Information eines Verbums gehören die *Theta*-Rollen ('thematische' Rollen) der Argumente eines Verbums. In einer anderen Sprachweise spricht man hier auch von Tiefenkasus. Es handelt sich hier um Informationen, die man auch von einem Valenzlexikon für die Verben einer Sprache erwartet, wenn semantische Merkmale der zusammen mit einem Verb zu bestehenden Argumentstellen angegeben werden. Daß Verben subkategorische semantische Informationen über ihre Argumente enthalten, gilt universal, und es gilt auch, daß Subkategorisierungen erlernbar sind. Eine andere Frage, die hier nicht behandelt werden soll, ist, ob, wie Fillmore zum erstenmal behauptet hat, eine universale Liste von Tiefenkasus existiert und ob man unter diesen Tiefenkasus eine Hierarchie postulieren kann. Ich möchte zu den Oberflächenkasus übergehen, die durch den sog. Kasusfilter lizenziert werden: Eine Nominalphrase in einem Satz ist ungrammatisch, wenn sie keinen Kasus zugewiesen bekommt. Dieses Prinzip gilt universal, die Art der Zuweisung ist dagegen parametrisiert. Zwar ist das System der möglichen Parameter universal, die konkrete Auswahl von Parametern jedoch sprachspezifisch. Unter dieser Vorgabe kann das System der Parameter als universales *tertium comparationes* aufgefaßt werden, anhand dessen man sprachspezifische Parameterwahlen vergleichen kann.

Da das System der Parameter für Kasuszuweisung relativ einfach ist, sei es hier kurz aufgeführt: Kasus wird durch Köpfe einer Nominalphrase zugewiesen, wobei es sprachspezifisch ist, ob zu den Köpfen außer den Verben und Präpositionen auch Substantive und Adjektive gehören. Kasus kann sprachspezifisch nach links oder rechts zugewiesen werden, und sprachspezifisch adjazent sein. Entsprechend einer solchen Parameterauswahl unterscheidet man zwischen Subjekt-Verb-Objekt-Sprachen (z.B. Englisch) oder Subjekt-Objekt-Verb-Sprachen (z.B.

Türkisch, aber auch Deutsch mit dem weiteren Zusatz einer Verb-Zweitstellung in Hauptsätzen). Ein letzter Parameter betrifft morphologische Kasusrealisierungen; letztere erlauben das sog. Scrambling, also eine freie Wortstellung von Objekten oder auch Subjekten. - Mit diesen wenigen Prinzipien sind offensichtlich die Kasussysteme aller Sprachen charakterisierbar. Die Universalgrammatik ist somit auf dem Gebiet der Kasus-theorie gut ausgewiesen und liefert einen brauchbaren Bezugspunkt auch für Sprachvergleiche Deutsch-Türkisch.

(c) Pidgins und Creoles

Ein ganz anderes Gebiet der Sprachwissenschaft, auf dem insbesondere türkische Germanisten gerne arbeiten und auch dafür prädestiniert sind, bilden die Sprachprobleme von Migranten zwischen der Türkei und Deutschland. Hier geht es zum einen um den ungesteuerten Zweitsprachenerwerb von Erwachsenen, der zu den sog. Pidginisierungserscheinungen führt. Das Problem verliert zwar etwas an Aktualität, weil Neuzuwanderer inzwischen seltener geworden sind, ist aber linguistisch gesehen nach wie vor sehr signifikant. Unter Pidginisierungserscheinungen versteht man den isolierenden Gebrauch einer Sprache, d.h. die Vernachlässigung der Morphologie der Ausgangssprache zugunsten von Wortstellungsregularitäten. Für den herablassenden Betrachter ergibt sich der Eindruck einer morphologisch reduzierten und dadurch gebrochenen Sprache; die türkische Sprache steht hinsichtlich einer herablassenden Haltung keineswegs zurück und benutzt den Ausdruck 'tarzanisch' ('tarzanca, d.h., die Sprache Tarzans aus dem Urwald) für 'Pidginsprache'. Tatsächlich verfügt das gebrochene Tarzanische über genaue Regularitäten eben in der Wortstellung, und überdies ähneln sich alle Pidginsprachen der Welt trotz unterschiedlicher Ausgangssprachen. So ist das Ausländerdeutsch der Spanier und der Türken in seiner Struktur gleich, obwohl beide Ausgangssprachen sehr verschieden sind. Und Türken, die Deutsch in einem ungesteuerten Zweitsprachenerwerb gelernt haben, gebrauchen sehr schnell Hilfsverben, obwohl es so etwas im Türkischen nicht gibt; Hilfsverben ermöglichen jedoch zusätzliche Wortstellungsoptionen.

Als Ergebnis dieser Beobachtungen ist Pidgin zu einer Theorie des ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs von Erwachsenen geworden. So haben Pidgins die These gestützt, das Erstsprachenerwerb, d.h. die Parametrisierung der angeborenen Universalgrammatik, die bis zum 12. Lebensjahr abgeschlossen sein muß. Danach kann nur noch die Behelfssyntax der semantischen Repräsentationssprache des Denkens

herangezogen werden, es sei denn, man erhält professionelle sprachliche Unterweisung. Man hat auch die Orte von Syntax und Semantik (einschließlich ihrer Behelfssyntax) im Gehirn mit links und rechts jeweilig lokalisiert. Menschen mit Schäden in der linken Gehirnhälfte können trotz des Verlustes der Syntax ihrer Erstsprache sich mit der Behelfssyntax der semantischen Komponente rechts im Gehirn, eben dem 'Tarzanischem', weiter verständlich machen.

Wird ein Pidgin zur Muttersprache der Kinder von Pidginsprechern, dann spricht man von einer Creole-Sprache. Ihre aufsehererregende Besonderheit besteht darin, daß sie syntaktisch keine Ähnlichkeiten mit den Pidginsprachen ihrer Eltern aufweisen. Woher haben die Kinder nun das erworbene sprachliche Wissen solcher Creole-Sprachen? Natürlich aus der Universalgrammatik, die ihnen angeboren war. Ohne auf diese sehr interessanten Fragen, die aber für die Probleme des Erwerbs des Deutschen von Türken der zweiten Generation sehr signifikant sind, im einzelnen einzugehen, kann man auf jeden Fall sehen, daß Syntax von semantischen Repräsentationen und angeborene Universalgrammatik, zwei wichtige Begriffe der kognitiven Linguistik, bei der Untersuchung der Sprachprobleme von Migranten und ihren Kindern eine wichtige Rolle spielen.

Eğitim Fakülteleri Alman Dili Eğitimi Bölümü/Anabilim Dallarında Program Geliştirme

Celal KUDAT
(Uludağ Üniversitesi)

Bu çalışmada, YÖK yasası ile birlikte Eğitim Enstitülerinin Eğitim Fakültelerine dönüşmesinden sonra, Alman Dili Eğitimi Bölüm / Anabilim Dallarındaki program çalışmaları, geçirdiği evreler, günümüzdeki durumu ve geleceğe yönelik öneriler Uludağ Üniversitesi örneğinde gösterilmeye çalışılacaktır.

Kuruluşta Uygulanan Program

Eğitim Fakültelerinin kurulmasıyla birlikte, ilk ve orta öğretime çeşitli dallarda öğretmen yetiştirme görevi - formasyon dersleri veren Fen-Edebiyat Fakültelerini saymazsak- bu fakültelere verildi. Almanca öğretmeni de Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalları tarafından yetiştirilmesi amaçlandı. Bir anlamda, 12 Eylül'ün hiyerarşik yapısı içinde kurulan YÖK, Yüksek Öğretim alanında yasalarla yetkili kılınan en üst kurumdur. O günlerin anlayışına koşut olarak, Ankara'da tasarlanan ve bir çizelge haline getirilen programlar oluşturuluyor, yeni açılan Fakültelerin ilgili Bölümlerinde uygulanmak üzere gönderiliyordu. Fakülte ve Bölümlerin fiziki kapasitesi, akademik ve idari personel durumu, sahip oldukları araç-gereç olanakları yeterince dikkate alınmaksızın, aynı isimdeki Bölüm ve Anabilim Dallarının aynı ders adlarıyla, aynı programları uygulamaları beklenmiştir.

Halen görev yapmakta olduğum Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, 1981 yılında Bursa Yabancı Diller Yüksek Okulu bünyesinde kurulmuş, YÖK yasasıyla diğer Yabancı Dil Bölümleriyle birlikte Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi bünyesine alınmıştır.

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında uygulanmak üzere YÖK tarafından hazırlanan ve 1985-86 öğretim yılına kadar hiç değiştirilmeden uygulanan program şu şekildedir:

1. yıl

2. yıl

<u>Dersin Adı</u>	<u>Haft. saati</u>	<u>Dersin Adı</u>	<u>Haft. saati</u>
Alman Dili Grameri	4	Alman Dili Grameri	2
Metin Okuma ve İnceleme	4	Metin Okuma ve İnceleme	3
Almanca Konuşma	4	Almanca Konuşma	4
Almanca Yazılı Anlatım	3	Almanca Yazılı Anlatım	2
Fonetik	2	Çeviri (A.T.)	2
Çeviri (A-T)	2	Çeviri (T-A)	2
Eğitime Giriş(1. yarıyıl)	3	Alman Edebiyatı Tarihi	2
Türk Dili	2	Alman Tarihi ve Coğrafyası	2
Türkçe Dilbilgisi	2	Almanca'nın Yapısı	2
Eğitim Sosyolojisi(2. Y.yıl)	3	Eğitim Psikolojisi(1. yarıyıl)	3
Atatürk İlk. İnk. Tarihi	2	Eğitim İlke Yönt(2. yarıyıl)	3
Beden Eğitimi ve Spor	2	Türkçe Dilbilgisi	2
Atatürk İlk. İnk. Tarihi	2	Beden Eğitimi ve Spor	2

3. yıl

4. yıl

<u>Dersin Adı</u>	<u>Haft. saati</u>	<u>Dersin Adı</u>	<u>Haft. saati</u>
Alman Dili Grameri	2	Çeviri (A.T.)	2
Almanca Yazılı Anlatım	2	Çeviri (T-A)	2
Çeviri (A.T.)	2	Alman Edebiyatı Tarihi	2
Çeviri (T-A)	2	Alman Dili Tarihi	2
Alman Edebiyatı Tarihi	2	Anlambilim	2
Dilbilimine Giriş	3	Çağdaş Alm. Edb. Seçmeler	3
Karşılaştırmalı T-A Dilbil	3	Rehberlik(1. yarıyıl)	3
Alman Edebiyatından Seçm.	3	Eğitim Yönetimi (2. yarıyıl)	3
Ölçme ve Değerlen.(1. yarıyıl)	3	Almanca Öğretim Yöntemleri	4
Eğitim Teknolojisi(2. yarıyıl)	3	Türk Dili	2
Bitirme Çalışması	3	Bitirme Çalışması	3
Türk Dili	2	Atatürk İlk.İnk. Tarihi	2
Atatürk İlk.İnk. Tarihi	2	Beden Eğitimi ve Spor	2
Beden Eğitimi ve Spor	2	Öğretim. Uygulaması (2.yy)	6

Bu yıllardaki uygulamalarla ilgili olarak dikkat çeken özellikleri şöyle özetleyebiliriz:

İlk yıl eğitim-öğretime sadece bir öğretim elemanı ile başlanıyor. Daha önce lise öğretmenliği deneyimi olan bu eleman üç yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu, fakat dört yıllık eğitim verecek olan Fakültede görevlendiriliyor. Birinci sınıfta haftalık toplam 30 saat ders var ve bunların 19 saati branşla ilgili ve hedef dilde yapılması gerekmekte. Yalnızca bir elemanla eğitim- öğretimin sürdürülmesi mümkün olamıyor,

kısa vadeli görevlendirmelerle Üniversitede görevli Okutmanlardan yardım alınarak yaz kurslarıyla program tamamlanmaya çalışılıyor. Hazırlanan program yıllık uygulamayı öngördüğünden Final ve Bütünlendirme sınavları yıl sonunda yapılmaktadır. Sınıflara göre 12 ile 14 çeşit ve haftalık 30 ile 38 saat arasında değişen derse yer verilmektedir. Öngörülen derslerin kim tarafından, nasıl, hangi basamaklama ve hangi içerikle yapılacağı belirlenmemiştir. Örneğin dört yıl boyunca devam eden Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ile Türk Dili dersleri çoğu kez kendini tekrarlama durumunda kalıyordu. Beden Eğitimi ve Spor dersinde, bir kaç Bölüm Konferans salonuna birarada alınarak kuramsal işleniyor, yıl sonunda da çoktan seçmeli testlerle başarı ölçülüyordu. Son sınıf için programa konulan "Bitirme Çalışması" bir başka handikapı oluşturmaktaydı. Bir yandan Öğretim Elemanlarının sayısı nicel olarak yetersizdi, her Öğretim Elemanı 10-15 arası öğrenciye danışmanlık yapmak durumundaydı, öte yandan da Öğretim Elemanlarının çoğunluğu, kendileri hiç böyle bir çalışma yapmadıkları için, danışmanlık işleminin nasıl yapılacağı konusunda fikir sahibi değillerdi. Böylece, ulaşılabilen kaynaklardan, bazen de Öğretim Elemanının sınıfta anlattığı ders notlarından derlenip monte edilmiş, ciltlenen, kapağı içindekilerden pahalı olan "ödevler" çıkıyordu ortaya. Özellikle önemsenmesi gereken bir hususta; bu programla Almanca Öğretmeni yetiştirilmesi hedefleniyor, ancak Yabancı Dil eğitimi dışında, yalnızca 7. yarıyıl da haftada 4 saatlik Öğretim Yöntemleri dersine yer verilip, son yarı yılda da yapılan "Öğretmenlik Uygulaması" ile hedefe ulaşılacağı düşünülüyordu. En büyük güçlük te ihtiyaç duyulan Öğretim Elemanı temininde yaşanıyordu. 1984 yılında benim de dahil olduğum bu süreç 1985-86 eğitim öğretim yılına kadar hiç bir değişikliğe uğramadan devam etti. Yönetimle kurulabilen sözlü ve ya yazılı iletişimde, eleman artışı talep edildiğinde, kimi zaman ekonomik kaygılarla (ek ders ücreti) görev yapan elemanların bir kısmının bu soruna sıcak bakmaması diğer bir duyarsızlık örneği idi.

YÖK'ten Program Değişikliğine Sınırlı İzin

Bu programda ilk defa 1986-87 başında bazı değişiklikler yapıldı. YÖK ilk kez kendi hazırladığı programda %30 a kadar değişiklik yapabilme iznini veriyordu. Gerekçe de "mevcut programı günün koşullarına uygun hale" getirmektir. Her ne kadar bu ifade farklı anlaşılmasına açık olsa da, o yıl Yabancı Diller Eğitimi Bölümü bünyesinde bulunan İngiliz Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ile birlikte

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında da paralel bazı değişiklikler yapılarak aşağıdaki program uygulamaya konuldu:

1986-87 öğretim yılından / 1989-90 öğretim yılına kadar uygulanan ders programı (Sömestre / Yarıyıl uygulamasına geçildi)

1.SINIF 1.1./2. yarıyıl

2.SINIF 3./4. yarıyıl

<i>Dersin Adı</i>	<i>Haft. saati</i>	<i>Dersin Adı</i>	<i>Haft. saati</i>
Alman Dili Grameri	5 - 5	Alman Dili Grameri	4 - 4
Metin Okuma ve İnceleme	5 - 5	Metin Okuma ve İnceleme	4 - 4
Sözlü Anlatım	5 - 5	Sözlü Anlatım	4 - 4
Fonetik	2 - 2	Almanca Yazılı Anlatım	2 - 2
Almanca Yazılı Anlatım	3	Çeviri (A.T.)	2 - 2
Eğitime Giriş	3	Çeviri (T.-A.)	2 - 2
Eğitim Sosyolojisi	2	Eğitim Psikolojisi	3
Türkçe Dilbilgisi	2 - 2	Genel Öğretim Metodları	3
Türk Dili	1 - 1	Bilgisayar Programlama	2 - 2
Atatürk İlk. Ink. Tarihi	2 - 2	Türk Dili	1 - 1
Beden Eğitimi ve Spor	2 - 2	Atatürk İlk. Ink. Tarihi	2 - 2
Beden Eğitimi ve Spor	2 - 2		

3.SINIF 5./6. yarıyıl

4.SINIF 7./8. Yarıyıl

<i>Dersin Adı</i>	<i>Haft. saati</i>	<i>Dersin Adı</i>	<i>Haft. saati</i>
Alman Dili Grameri	2 - 2	Almanca Yazılı Anlatım	2 - 2
Sözlü Anlatım	2 - 2	Çeviri (A.T.)	2 - 2
Almanca Yazılı Anlatım	2 - 2	Çeviri (T.-A.)	2 - 2
Çeviri (A.T.)	2 - 2	Alman Edebiyatı Tarihi	2 - 2
Çeviri (T.-A.)	2 - 2	Alman Edebiyatından Seçm.	3 - 3
Alman Edebiyatı Tarihi	2 - 2	Dilbilim	2 - 2
Alman Edebiyatından Seçm.	3 - 3	Öğretim Yöntemleri	3 - 3
Dil Tarihi	2 - 2	Bitirme Çalışması	3 - 3
Ölçme ve Değerlen	3 - 3	Türk Dili	1 - 1
Özel Eğitime Giriş	3	Atatürk İlk. Ink. Tarihi	1 - 1
Türk Dili	1 - 1	Beden Eğitimi ve Spor	2 - 2
Atatürk İlk. Ink. Tarihi	1 - 1	Öğretmenlik Uygulaması	6
Beden Eğitimi ve Spor	2 - 2		

Yapılan değişikliklerde ilk göze çarpan, 5-i adı verilen; Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili ve Beden Eğitimi ve Spor derslerinde, izin verilmediği için herhangi bir değişikliğin yapılmadığıdır. Yapılmasında eleman temini güçlüğü çekilen derslerin ya saatleri azaltılıyor veya tamamen kaldırılırken, yerine yapılması olanaklı görülen derslerin haftalık saatlerindeki artışa gidiliyordu.

Sınıflara göre haftalık ders saatleri 24 ile 27 saat/haftaya ve ders çeşitleri 9 ile 12 ye iniyordu. Yine de alt yapı eksikliği giderilemediğinden, bu değişiklikler ne eğitim öğretimi yeterince işlevselleştiriyor ne de akademik bir ortamdan söz edilebiliyordu.

Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanı İstihdamı

Yıllar içinde yavaş ta olsa Öğretim Elemanı sayısında - nitelik sorunu ayrı bir boyutta tartışılmak kaydıyla- bazı gelişmeler sağlanabildi. İhtiyaç duyulan elemanların ülke içinde temininde güçlük çekildiği için, o yıllarda çıkan bir "Kanun Hükmünde Kararnamenin" de yardımıyla, ekteki tablodan da anlaşılacağı gibi, yabancı uyruklu Öğretim Elemanı istihdamına gidildi. Bu elemanlardan, eğitim öğretim sürecine azami ölçülerde katkı sağlayanlar olduğu gibi, bir süre "değişiklik" yaşayıp dönenler de oldu. Görev yapanların; meslek deneyimleri, eğitim durumları, yaş gurupları ve beklentileri birbirlerinden oldukça farklılıklar gösteriyordu. Aralarında tavsiye üzerine alınanın da, verilen gazete ilanlarına başvuranların da yer aldığı, çoğunluğu Federal Almanya uyruklu, yaş gurubu 25 ile 60 arasında değişen, kimi; eşleri Türk olduğu ve Bursa'da ikamet ettikleri için kendilerine bir uğraş arayan; Hukuk, Sanat Tarihi, Arkeoloji, Teoloji, Müzik alanlarından Yabancı Dil Eğitimi / Alman Dili ve Edebiyatı'na kadar değişik alanlarda eğitim görmüş, mesleğe ilk başlayan ya da alanında doktorasını tamamlamışlar ve hatta Doğu Almanya'da Dilbilim alanında Profesörlüğe dek yükselmiş kariyerli biri de yer alıyordu. Bu elemanlar, bir ile beş yıl arasında değişen sürelerle, Türkiyedeki emsallerinin en az üç katı ücret karşılığında görev yaptılar.

**Öğretim yıllarına göre Alman Dili Eğitimi Anabilim
Dalında görev yapan Öğretim Elemanları**

Öğret. yıl	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90
Top. Öğr. El. sayısı	1	3	4	5	6	7	10	13	12
Türk Öğr. El. sayısı	1	3	4	5	5	4	4	5	5
Yab.Uyr. Öğr.El. S.	--	--	--	--	1	3	6	8	7
D.A.A.D.-Lektor	--	--	--	--	1	1	1	1	1
Prof. Dr.	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Doç. Dr.	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Y.Doç.Dr.	--	--	--	(40-b)-1	--	--	1	1	1
Öğr Gör. Dr.	--	--	--	--	--	1	--	2	2
Öğr. Gör.	1	2	4	3	5	5	8	8	8
Okutman	--	1	--	1	--	--	--	--	--
Araş. Gör.	--	--	--	--	1	1	1	2	1

Öğretim yılı	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98
Toplam Öğr.El. sayısı	11	11	13	16	16	13	14	12
Türk Öğr.El. sayısı	7	6	7	10	12	12	13	11
Yab. Uyr. Öğr. El. sayısı	4	5	6	6	4	1	1	1
D.A.A.D.-Lektor	1	1	1	1	--	--	--	--
Prof. Dr.	--	--	1	1	1	--	--	--
Doç. Dr.	--	--	--	--	--	--	--	--
Yrd. Doç.Dr.	1	1	1	1	3	3	3	3
Öğr. Gör. Dr.	--	--	1	2	1	3	2	2
Öğretim Gör.	7	8	9	9	8	3	3	2
Okutman	--	--	--	2	3	3	3	2
Araştırma Gör.	3	2	2	2	1	1	3	3

Süreç içinde meydana gelen bu gelişme, uygulanmakta olan programın yeniden gözden geçirilerek bazı revizyonlara gidilmesini gerektirdi. Özellikle 1989, 1990 yıllarında Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan Öğretim Elemanları sayısı 8 i yabancı uyruklu, 5 i de Türk olmak üzere 13'e çıkıyor, yeni kayıt olan öğrencilerin de büyük kısmı yurt dışından dönen gençlerden oluşuyordu. Yurt dışında hiç bulunmamış veya kısa süre bulunmuş öğrencilerle uzun süre kalmış öğrenciler arasında dil düzeyleri farklılıklar gösteriyordu. Bu yıllarda uygulanan veya uygulanması düşünülen ders programlarının hedefleri, sınırları, içerikleri ve aşamaları üzerine bir çalışma başlatıldı. Alt guruplar halinde başlayıp sonra Anabilim Dalı Kuruluna getirilen bu çalışmalara Yabancı Uyruklu arkadaşlarımız yoğun bir şekilde katılırken, farklı nedenlerle (birikim yetersizliği, idari görev, sağlık, emekliliği geldiği için gerekli görmeme vb.) Türk Elemanların katılımı oldukça düşük düzeyde kaldı. Geliştirilen yeni çalışmanın uygulanabilmesi için Fakülte Yönetimi ile şöyle bir konsensüs sağlandı: Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde yer alan Anabilim Dallarının sınıflara göre haftalık ders saatleri toplamı birbirlerine eşit/yakın olacak, derslerin isim, içerik ve haftalık saatlerinde esnekliklere izin verilecekti. Böylece yapılan yeni çalışmalara dayalı farklı bir program oluşturulup 1990-91 öğretim yılında uygulamaya konuldu.

1990-91 öğretim yılından 1992-93 öğretim yılına kadar uygulanan ders programı

HAZIRLIK SINIFI uygulaması başlatıldı.

Alman Dili Grameri 7 saat/hafta / Almanca Sözlü Anlatım 5 saat/hafta

Almanca Yazılı Anlatım 6 saat/hafta / Metin Okuma 6 saat/hafta

1. SINIF 1. / 2. yarıyıl

2.SINIF 3./4. yarıyıl

<i>Dersin Adı</i>	<i>Haft. saati</i>	<i>Dersin Adı</i>	<i>Haftalık saati</i>
Alman Dili Grameri	4 - 4	Alman Dili Grameri	3 - 3
Metin Okuma ve İnceleme	4 - 4	Yazınsal Metinlere Giriş	4 - 4
Sözlü Anlatım	4 - 4	Almanca Yazılı Anlatım	4 - 4
Almanca Yazılı Anlatım	3 - 4	Çeviri (A.-T.)	2 - 4
Eğitime Giriş	3	Çeviri (T.-A.)	4 - 4
Eğitim Sosyolojisi	2	Eğitim Psikolojisi	3
Türkçe Dilbilgisi	2 - 2	Genel Öğretim Metodları	3
Türk Dili	2 - 2	Bilgisayar Programlama	2 - 2
Atatürk İlk. İnk. Tarihi	2 - 2	Beden Eğitimi ve Spor	2 - 2 (seçmeli)

3.SINIF		4.SINIF	
5. yarıyıl/6. yarıyıl		7. yarıyıl/8. yarıyıl	
Dersin Adı	Haft. saati	Dersin Adı	Haft. saati
Almanca Yazılı Anlatım	2 - 2	Almanca Yazılı Anlatım	2 - 2
Çeviri (A.T.)	2 - 2	Çeviri (A.T.)	2 - 2
Çeviri (T-A)	4 - 4	Çeviri (T-A)	4 - 4
Metin İncelemeleri	4 - 4	Metin İncelemeleri	4 - 4
Seçimlik (iki*) Ders	4 - 4	Özel Öğretim Yöntemleri	4
Ölçme ve Değerlendirme	3	Seçimlik (iki*) Ders	4 - 4
Rehberlik	2	Öğretmenlik Uygulaması	6
Özel Öğretim Yöntemleri	-2		

Seçimlik Dersler: Her öğrenci 5.,6.,7. ve 8. yarıyıllarda aşağıda belirtilen haftalık 2 saat derslerden ikişer ders seçmek, derse devam etmek ve mezun olmak için başarılı olmak zorundadır.

Alman Edebiyat Tarihi	- Genel Turizm Bilgisi	Seyahat İşletmeciliği
Dilbilim	- Turizm İşletmeciliği	- Sanat Tarihi
-Yabancı Dil (İngilizce)	- Turizm Reklamcılığı	- Anadolu Mitolojisi
- İktisat Almancası	- Turizm Pazarlaması	

Seçimlik derslerden hangilerinin okutulacağı Fakülte Kurulunda belirlendikten sonra öğretim yılı başında duyurulacak, ders kayıt işlemleri bu doğrultuda yapılacaktır.

Üç öğretim yılı süreyle uygulamada kalan bu programda YÖK. kararıyla 5-i grubu dersler sadece birinci yıla alınıp, üst sınıflardan kaldırılıyor; Almanca dil düzeyi yeterli olmayan öğrenciler için "Hazırlık Sınıfı" uygulaması başlıyordu. Hazırlık sınıfı uygulaması başladığı ve yurt dışından dönen öğrencilerin sözlü ifade becerileri iyi olduğu için, daha önce üçüncü sınıf programında yer alan "Alman Dili Grameri" ile ikinci ve üçüncü sınıf programında yer alan "Sözlü Anlatım" dersleri kaldırılıyordu. Milli Eğitim Bakanlığının Anabilim Dalımızdan Mezun olan öğrencilere çok sınırlı iş olanakları sağlaması nedeniyle, öğrencilerimizin mezuniyetlerinden sonra farklı alanlarda iş bulabilmelerine yardımcı olmak üzere ikinci sınıftan itibaren Türkçe - Almanca ÇEVİRİ dersleri haftalık dört saate çıkarılıyordu. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda "Edebiyat" ve "Dilbilim" derslerine alternatif seçimlik dersler sunuluyordu. Bu yıllarda Alman Edebiyat Tarihi ve Dilbilim dersleri hiç seçilmemiş (önceki yıllardan tekrarlılar hariç), en fazla Turizm İşletmeciliği, Seyahat İşletmeciliği ve Yabancı Dil (İngilizce) dersleri seçilmiştir. Bunda geleceğe yönelik meslek kaygılarının yanında,

seçilen derslerin içerikleri, işleniş yöntemleri, dersin anadilde yapılması ve sınavlarda başarılı olma oranının etkisi de oldukça fazladır (Dersi alan öğrencilerin başarı oranı %100 dür).

Yeni katılımlar, Yeni Öneriler

Körfez krizinden sonra bir süre yeni yabancı uyruklu eleman temininde güçlükler yaşandıysa da, iki Almanya'nın birleşmesiyle yeni olanaklar ortaya çıktı. Demokratik Almanya'da "Dilbilim" alanında Profesörlük payesine ulaşmış bir eleman ile "Yeni Alman Edebiyatı" alanında doktoraşı bulunan eşi 1992 yılından itibaren Anabilim Dalımızda görev yapmaya başladılar. Ertesi yıl İsviçre vatandaşı doktoraşı bir elemanın daha katılımıyla, Bölümümüzde özellikle yeni başlayan genç elemanların yetişmesi için Yüksek Lisans ve ardından Doktora programları başlatıldı. Bu sırada da üç arkadaşımız Ankara Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinde doktora çalışmalarını tamamlama uğraşı içindeydiler. Artık geçici tedbirlerin yetmiyeceği anlaşılığından, olabildiğince yeni kadrolar aktararak Türk eleman sayısı artırılıyor, diğer yandan da mevcut elemanların akademik gelişmelere katılımı olanaklı hale getirilmeye çalışıldı. Önceki koşullara oranla kalitenin de yükselişe geçmesi, yeni analizleri ve yeni arayışları beraberinde getirdi.

O yıl uyguladığımız programda tartışmaya açılan bölümler şunlardı: İkinci sınıftan itibaren Türkçe -Almanca Çeviri dersini haftada 4 saat yapmakla "Çevirmen" yetişmesi olanaklı değil. Edebiyat ve Dilbilim derslerine alternatif olarak haftada iki adet ikişer saatlik Turizm alanından ders koymakla da, ne Turizmci ne de Rehber yetiştirilebilirdi. Fakülte ve Bölüm dışından geçici süreyle temin edilen elemanlarla yapılan bu derslerin içerik, yapılış şekli ve devamlılığı ne yazık ki her türlü ciddiyetten uzak kalmaktaydı. Bir ülkenin dilini öğrenirken de, öğretirken de yeni bir dünya, yeni bir kültür, Gürsel Aytaç'ın ifadesiyle, "dil malzemesinin en ustalıkla kullanıldığı, başka bir deyişle malzemesi dil olan sanatı" (Aytaç, G. 1990), kişilik gelişiminde vazgeçilemeyen Edebiyat derslerini başka bazı derslerle alternatif halde sunmak doğru değildi. Öğrenilen dilin oluşumu, gelişimi, yapısı ve günlük yaşamla bağlantıları hakkında bilgi sahibi olamadan Yabancı Dil Eğitimi alanında yüksek öğrenim tamamlamak hissedilir bir eksiklik yaratmaktaydı. Programda yeniden seçmeli olmayacak şekilde yer verme gereği vardı. Diğer bir gözlen de; öğrencilerimizin azımsanmayacak bir kısmının Almanca Dilbilgisi dersinde dilbilgisi kurallarını ezberleyerek başarı göstermeleri, buna karşın bu bilgilerini çeviri, yazılı anlatım ve kendini

serbest ifade etmeyi gerektiren derslerde yeterli performansı gösterememeleri idi. Bu nedenle programda yer alan "Alman Dili Grameri" ve "Yazılı Anlatım" dersleri ilk iki sınıfta birleştirilerek "Yazma" dersi adıyla hem kuramsal hem de uygulamalı eğitim hedeflendi.

Eğitim Fakültelerinde "Öğretmenlik Formasyon dersleri" bütün öğrencilere zorunlu olmasına karşın istenen hedefe ulaşılamamaktadır. Bunun nedenleri arasında Eğitim Bilimleri Bölümünün, farklılıklarına bakılmaksızın, bütün bölümlerin öğrencilerine genel düzeyde ve aynı içerikli izlenceler sunması yer almaktadır. Her ne kadar M.E. Bakanlığı Almanca öğretmeni istihdam etmese de, mezun olmaya öğrencilerin yabancı dil öğretimi alanında zorluklarla karşılaştıkları 8. yarıyıl yapılan "Öğretmenlik Uygulaması"nda gözlenmekteydi. Bundan dolayı, sadece 7. yarıyıl değil, 5. ve 6. yarıyılarda da "Özel Öğretim Yöntemleri" dersine yer verme gereği vardı. Sıralanan bu gözlem ve düşünceler doğrultusunda uygulanmakta olan program üzerinde yeniden çalışılarak aşağıda gösterilen şekilde geliştirildi. 1993-94 öğretim yılında uygulamaya konan bu program halen uygulanmaktadır.

1993-94 öğretim yılından 1996-97 öğretim yılına kadar uygulanan ders programı

HAZIRLIK SINIFI

Alman Dili Grameri	6 saat/hafta / Almanca Sözlü Anlatım	6
Almanca Yazılı Anlatım	6 / Metin Okuma	6
Karşılaştırmalı T-A Dilbilgisi	2	(1 yıldan sonra vazgeçildi)

1.SINIF 1. /2. yarıyıl

2.SINIF 3. /4. yarıyıl

Dersin Adı	Haft. saati	Dersin Adı	H saati
Yazma (Gram.+Yazılı Anl)	8 - 8	Yazma (Gram.+Yazılı Anl)	6 - 6
Metin Okuma	4 - 4	Metin Okuma	4 - 4
Karşılaştırmalı T-A Dilbilgisi	3 - 4	Çeviri (A.T.)	2 - 2
Eğitime Giriş	3 --	Çeviri (T-A)	2 - 2
Eğitim Sosyolojisi	-- 2	Edebiyat Bilimi	2 - 2
Türkçe Dilbilgisi	2 - 2	Dilbilim	2 - 2
Türk Dili	2 - 2	Eğitim Psikolojisi	3 -
Atatürk İlk. Ink. Tarihi	2 - 2	Öğretim İlke ve Yöntem.	-- 3
Beden Eğitimi ve Spor	2- 2 (Seçmeli)	Bilgisayar Programlama	2 - 2

3.SINIF 5./6. yarıyıl**4.SINIF 7./8. yarıyıl**

Dersin Adı	Haft. saati	Dersin Adı	Haft. saati
Almanca Yazılı Anlatım	4 - 4	Almanca Yazılı Anlatım	4 - 4
Almanca Ticari Yazışma	4 - 4	Çeviri (A.T.)	2 - 2
Çeviri (A.T.)	2 - 2	Çeviri (T-A)	2 - 2
Çeviri (T-A)	2 - 2	Alman Edb. Seçme Metinler	4 - 4
Edebiyat Bilimi	3 - 3	Edebiyat Bilimi	4 - 4
Dilbilim	2 - 2	Dilbilim	2 - 2
Stilistik	2 - 2	Özel Öğretim Yöntemleri	4 -
Özel Öğretim Yöntemleri	2 - 2	Çağdaş Almancada Gelişme.	3(2)
Ölçme ve Değerlendirme	3 -	Eğitim Yönetimi	2 -
Rehberlik	- 2	Öğretmenlik Uygulaması	-- 6
Seçmeli Yabancı Dil	2 - 2	Seçmeli Yabancı Dil	2 - 2

Önerilen Yeni Ders Programı

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında bugüne değin yapılan "Program Geliştirme" çabaları, ne yazık ki iyi niyetli gayretlerden ileriye gidemedi. Yakın zamana kadar Bölüm daha ayakları üzerinde duramadığı ve çoğu zaman "taşınma suyla değirmen döndürülmeye çalışıldığından", ihtiyaç duyulan, çağın gereklerine uygun kapsamlı bir değişiklik yapılamadı. Ancak yine de sürekli bir arayış ve çaba içinde olduğunun altını çizmek gerekir. "Eğitim sürecinde, yaşamı çok iyi kavrayabilen, eleştirel değerlendirebilen çok kültürlü kişilerin yetiştirilmesini öngördüğümüzde, yabancı dil öğretimini de bu amaca götüren bir araç olma niteliğini kazandırmanız gerekir" (Polat, T. 1993). Bunu sadece Yüksek Öğrenim sürecinde değil, yabancı dil öğretimine başlanan orta öğretim ve hatta ilköğretime de taşınmanız gerekir (Kudat, C. 1994). Alman Dili Eğitimi Bölümlerinin bu doğrultuda programlarını gözden geçirmelerinde yarar olacaktır.

Kimi zaman, "Alman Dili ve Edebiyatı" ile "Alman Dili Eğitimi" Bölümlerinin eğitim programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar tartışılmaktadır. G. Neuner'in belirlemesiyle; ilki (Germanistik) Edebiyat Bilimi ve Dilbilim alanlarında bilgi sunar ve bilimini yapma yöntemleri üzerinde çalışırken, ikincisi ise yabancı dil öğretmenliği mesleğine yönelik bir eğitim-öğretim çabası içindedir (Neuner, G. 1994). Şara Sayın, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümleri için, biraz da gelecek kaygısından olsa gerek, nasıl bir program izlenmeli soruna, "sade filoloji eğitimi mi, öğretmen mi, çevirmen mi ya da Turizm rehberi mi

yetiştirmeli ?” sorularını yönelterek, yanıtını yine kendisi veriyor. O, İstanbul Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünün, biri ya da öteki ikilemine girmeden, kişilik gelişimine katkı sağlamayı, başka olanı anlamayı, iletişim kurmayı, tek boyutlu değil çok boyutlu bir yaşam tarzı ve bakış açısı sunmada yönlendirici, yardımcı olmayı, ülkeler arasında duvarlar değil köprüler kurma çabasında olduğunu belirtiyor (Sayın, Ş. 1994). Bu belirlemeler, bir anlamda da genel ilkeler, Alman Dili Edebiyatı bölümleri için olduğu kadar Alman Dili Eğitimi bölümleri için de geçerli. Ülkemizdeki uygulamada her iki Bölümün programları arasında bir çok paralellikler bulunmaktadır. Böyle olması da, bir yandan doğasında olan aynı dille uğraşılıyor olması, öte yandan da tarih olarak Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerinin daha önce kurulması, Alman Dili Eğitimi kurucularının ve bugün de çalışan elemanlarının en azından bir kısmının Alman Dili ve Edebiyatı bölümü mezunu olmasından kaynaklanıyor. Yakın geçmişe değin hem Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunları - formasyon derslerini izleyerek-, hem de Alman Dili Eğitimi Bölümü mezunları Almanca öğretmeni olarak atandılar. Son yıllarda da her iki bölümün mezunları M. E. Bakanlığınca istihdam edilmemektedirler. Yani her iki programı izleyen adaylar, günün “eğitim politikası” ve “eğitim felsefesi” doğrultusunda öğretmen olabiliyor, ya da işsiz kalarak başka alanlara yöneliyorlar.

İçinde bulunduğumuz yıl yürürlüğe giren 8 yıllık zorunlu “Temel Eğitim Yasası” ile bir çok okulda İlköğretim 4. sınıflarında yabancı dil öğretimine başlandı. Bunun devamı olarak, en geç orta öğretimde ikinci yabancı dil uygulamasına geçileceğini umuyoruz. Aynı şekilde, ülkemizde yabancı dil denildiğinde artık yalnızca İngilizcenin değil, diğer dillerin de gündeme geleceğini umarız. Öyle ise şimdiden geleceğin öğretmenlerini, çağın gereklerine uygun eğitim ve donanım ile yetiştirilmesi zorunluluğu vardır.

Eğitim öğretim programlarımızda yabancı dil öğretmek için yeterli düzeyde çabamız ve ders saatimizin olduğuna kuşku yok, ancak öğretmen adayı öğrencilerimizin öğrendikleri dili nasıl öğretecekleri alanında yeterli çalışmanın yapılabildiğine, bunun için gereken zamanın ayrıldığı noktasında endişelerim var. İlk yıllarda sadece 7. yarıyıl da 4 saat/hafta, şu anda ise 5. ve 6. yarı yıllarda 2 saat/hafta, 7. yarıyıl da 4 saat/hafta “Özel Öğretim Yöntemleri” dersine yer vererek, adayları mesleğe hazır duruma getirmemiz olanaklı değildir. Böyle bir sınırlama ile anacak Yöntembilimin konularına ana ve ara başlıklar halinde değinilebilir, çok azı ile ilgili örnekler sunulabilir. Yine Neuner’e

döndüğümüzde, bir Almanca öğretmeninin; iyi düzeyde Almanca bilgisine, yeterli düzeyde Yöntem bilgisine, dil öğretim alanında ihtiyaç duyan Dilbilim bilgisine, Ülke bilgisine (Landeskunde) ve dil eğitimi alanında kullanılabilen güncel kısa metinlerin kullanımına yönelik yazın bilgisine sahip olması gereğine işaret eder (Neuner, G. 1993). Almanca öğretmeni yetiştirmeyi hedefliyorsak, öğrencilerimize ihtiyaç duydukları kadar dilbilgisi, yazılı ve sözlü ifade bilgisi, kişiliklerini geliştirmeleri, öğrendikleri dili öğretmede kullanacakları dilbilim ve yazınbilim alanından çalışmalar sunmalı, en az bütün bunlar kadar önem taşıyan yöntem bilgisi sunmalıyız. Yöntem çalışmalarına daha geniş sınırlar içinde ve öğrencileri de etkinliğin içine alarak, onların birlikte yapmaları sağlanmalı, öğrenilen dilin hangi araç gereç, yöntem, sıra ve içerikle öğretilebileceğiyle ilgili kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için Eğitim Bilimleri Bölümünün programlarıyla yetinmemeli, ancak onlardan da yararlanmalıyız.

Diğer bir sorun da, tüm öğrencilerimizi aynı süreç ve süzgeçten geçirerek eğitmeye çalışmaktır. Anabilim Dalımıza gelen öğrencilerin neredeyse tamamına yakını farklı zaman ve sürelerle Almanca konuşulan ülkelerde bulunmuş, lise öğrenimini Türkiye'de tamamlamış ve ÖYS sonucu - değişik nedenlerle diğer alanlarda okuma olanağı bulamadıkları için - Alman Dili Eğitimi Bölümlerini seçmişlerdir. Her birinin farklı alanlara ilgisi ve becerisi vardır. Bütün öğrencileri aynı eğitim sürecinden geçirmeye zorlamak, bireysel yeteneklerini geliştirmelerine fırsat vermemek anlamına gelecektir. O nedenle, Yöntembilim, Dilbilim, Edebiyat Bilimi ve hatta mümkünse Çeviri alanlarında seçmeye dayalı bir program sunarak, öğrencilerin istedikleri yönde tercihte bulunmalarına fırsat tanınabilir.

Sonuç olarak, gerçek anlamda özerk, demokratik, bireylerin yetenek ve beklentilerine cevap verebilen, ülkenin gereksinim duyduğu yeni programların geliştirilip uygulanmasında yarar vardır. Bugüne kadarki gelişmeleri dikkate alarak; önce dil öğretimini, sonra da öğrencilerin alanlarını seçmelerine olanak tanıyan yeni bir program, Anabilim Dalımız Öğretim Elemanlarının katkılarıyla geliştirilmeye çalışıldı. Eleştiri ve önerilerinizle daha da gelişip olgunlaşacağını ümit etmekteyiz. Ancak bu arada, YÖK'ün Eğitim Fakültelerini yeniden yapılandırma çalışması içinde olduğu sıkça söylenmektedir. Umarım bununla 80'li yılların başlarında olduğu gibi, her şeyin tek merkezden belirlenip, Fakülte ve Bölümlerin uygulamak zorunda kalacakları oldu

bittiler yaratılmaz. En azından, alan uzmanlarının, akademisyenlerin de katılımıyla konsensüs sağlanır.

Amaç:a) Milli Eğitimin temel ilkeleriyle birlikte, **İyi Düzeyde Dil Bilen, kültürlü ve Kişilikli Bireyler** yetiştirmek.

b) Öğrencilerimize **yetenek ve isteklerine göre seçme olanağı tanımak**, onların belli alanlarda yoğunlaşarak uzmanlaşmalarında yardımcı olmak.

HAZIRLIK SINIFI

Alman Dili Grameri	6 saat/hafta/Almanca Sözlü Anlatım	6
Almanca Yazılı Anlatım	6 / Metin Okuma	6

1.SINIF 1. /2. Yarıyıl

Dersin Adı	Haftalık saati
Alm. Dili Grameri	4 - 4
Yazılı Anlatım	4 - 4
Metin Okuma	4 - 4
Sözlü Anlatım	4 - 4
Eğitime Giriş	3 - -
Eğitim Sosyolojisi	- 2
Türkçe Dilbilgisi	2 - 2
Türk Dili	2 - 2
Atatürk İlk. İlk. Tarihi	2 - 2
Beden Eğitimi ve Spor	2 - 2 (Seçmeli)

2.SINIF 3. /4. yarıyıl

Dersin Adı	Haft saati
Alm. Dili Grameri	2 - 2
Yazılı Anlatım	4 - 4
Metin Okuma	4 - 4
Karşılaş. T-A Dilbilgisi	2 - 2
Çeviri (A.T./ T-A.)	4 - 4
Edebiyat Bilimi	2 - 2
Dilbilim	2 - 2
Eğitim Psikolojisi	3 -
Öğretim İlke ve Yöntemleri	-- 3
Bilgisayar Programlama	2 - 2

ÜÇÜNCÜ YILDAN BAŞLAYARAK ALAN SEÇME OLANAĞI TANIMAK
A-YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ALANI (Yabancı Dil Öğretmenliği)

3.SINIF 5./6. yarıyıl

Dersin Adı	Haft sa.
Almanca Yazılı Anlatım	2 - 2
Çeviri (A.T./ T-A.)	4 - 4
Yön. Bil. Giriş ve Temel Kav	4 -
Dilbilgisi Öğretimi	-- 4
Yab. Dil Öğr. Yöntemleri	2 - -
Sözcük Bilgisi Öğretimi	- 2
Oyunlarla Yabancı Dil Öğr.	2 -
Duyuma-Anl.-Konuş. Öğr.	- 2
Eğitimde Ölçme Değerlen.	3 -
Rehberlik	-- 2
1. Yarıyıl	4 - 4
2. Yarıyıl	2 - 2
Toplam	23 / 22

4.SINIF 7. /8. yarıyıl

Dersin Adı	H.sa
Almanca yazılı Anlatım	2 - 2
Çeviri (A.T./ T-A.)	4 - 4
Yab. Dil Öğr. Ders Araç. Analizi	4 -
Yab. Dil Öğr. Ders Prog. Haz.	4 -
Yab. Dil Öğr. Yönt. Tarih. Geliş.	2 -
Yab. Dil Öğr. Ölçme ve Değerli	2 -
Yab. Dil Öğr. Metin Çalışması	2 -
Uygulama Semineri	-- 2
Öğretmenlik Uygulaması	-- 6
Eğitim Yönetimi	2 - 2
1. Yarıyıl	4 - 4
2. Yarıyıl	2 - 2
Toplam	22 / 26

B- DİL BİLİM ALANI**3.SINIF****5. /6. yarıyıl****4.SINIF 7. /8. yarıyıl**

<i>Dersin Adı</i>	<i>Haft. saati</i>	<i>Dersin Adı</i>	<i>Haft. saati</i>
Almanca Yaz. Anlatım	2 - 2	Almanca Yaz. Anlatım	2-2
Çeviri (A.T./ T.-A.)	4 - 4	Çeviri (A.T./ T.-A.)	4-4
Metindilbilim	4 --	Uygulamalı Dilbilim	4--
Dilbilim Tarihi	- 4	Nörolinguistik	- 4
Dil Tarihi	2 -	Toplumdilbilim	2--
Stilistik--2		Computerlinguistik	-- 2
Dilbilim Tarihi	2--	Gram. Modelleri	2--
Uzmanlık (Alan) Dili	-- 2	Dilbilim Semineri	-- 2
Eğitimde Ölçme Değerl	3--	Eğitim Yönetimi	2
Rehberlik	-- 2	Öğretmenlik Uygulaması	-- 6
1. Yanalın	4 - 4	1. Yanalın	4-4
2. Yanalın	2 - 2	2. Yanalın	2-2
Toplam	23 / 22	Toplam	22 / 26

C- EDEBİYAT BİLİMİ ALANI**3.SINIF 5. /6. yarıyıl****4.SINIF 7. /8. yarıyıl**

<i>Dersin Adı</i>	<i>Haft. saati</i>	<i>Dersin Adı</i>	<i>Haft. saati</i>
Almanca Yaz. Anlatım	2 - 2	Almanca Yaz. Anlatım	2 - 2
Çeviri (A.T./ T.-A.)	4 - 4	Çeviri (A.T./ T.-A.)	4 - 4
Metin. 18. y.y. Alm. Edeb.	4 --	Metin. 19. y.y. Alm. Edeb.	4 --
Metin. 19. y.y. Alm. Edeb	-- 4	Metin. 20. y.y. Alm. Edeb.	-- 4
Yazın Kuramları	2 --	Yazın Kuramları	2--
Yazın Kuramları	-- 2	Karş. T-A Metin İnc.	-- 2
Alm. Yazınında Roman	2 --	Çocuk ve Gençlik Yazını	2 --
Alm. Yazınında Drama	-- 2	Alm. Yazınında Şiir	-- 2
Eğitimde Ölçme Değer.	3 --	Eğitim Yönetimi	2 --
Rehberlik	-- 2	Öğretmenlik Uygulaması	-- 6
1. Yanalın	4 - 4	1. Yanalın	4 - 4
2. Yanalın	2 - 2	2. Yanalın	2 - 2
Toplam	23 / 22	Toplam	22/26

Uygulama a) Hazırlık sınıfı ve birinci sınıfta yoğun olarak dil öğretimi hedeflenecek,

b) İkinci sınıfta bir yandan Dil öğretimine devam edilirken, diğer yandan da yönlendirme yapılacaktır.

c) Üçüncü sınıftan itibaren; Yazılı Anlatım (Kompozisyon) , Çeviri ve Eğitim dersleri bütün öğrenciler tarafından ortak ders olarak alınacak,

sekizinci yarıyıl da öngörülen asgari koşullar yerine getirildikten sonra Öğretmenlik Uygulaması yapılacaktır.

d) Her öğrenci üçüncü sınıftan itibaren **A, B, C** gurubu derslerden birini **asıl alan** (8 saat/hafta), birini **birinci yanalan** (4 saat/hafta), kalan gurubu da **ikinci yanalan** (2 saat/hafta) olarak seçecektir.

e) Her öğrenci isterse 5. veya 6. yarıyılın sonunda olmak üzere seçtiği asıl alan ve yanalaları bir defaya mahsus değiştirebilir. Değişiklikten önce alıp başarılı olduğu dersler; Anabilim Dalı Bşk., Sınıf Danışmanı ve Danışman Koordinatörü görüşleri alınarak, uygun olduğu oranda asıl alana ve ya yanalanın başarılı olmuş ders/dersleri olarak kabul edilir.

f) B ve C gurubu dersleri seçen öğrencilerden A gurubu (Yabancı Dil Öğretimi) dersleri ikinci yanalan olarak seçenler, dört yarıyıl (5., 6., 7. ve 8. yarıyıllar) boyunca "Özel Öğretim Yöntemleri" dersini 2 saat/hafta izleyeceklerdir.

Kaynakça:

- Aytaç, Gürsel: " Çağdaş Türk Romanı Üzerine İncelemeler", Gündoğan yayınları Ankara 1990
 Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İstanbul 1993
 Dilbilim VII, İstanbul 1987
 Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Sondernummer-1994, Klett Edition, München 1994
 Germanistiktreffen - Tagungsbeiträge, Deutschland - Türkei Bonn 1994
 Kudat, Celal: Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yazınsal Metin Kullanımı, İstanbul Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 1994
 Neuner, Gerhard: Regionale und regionenübergreifende Perspektiven der DaF-Lehrerbildung, Kassel 1993

Schwierigkeiten bei der Verbreitung der deutschen Sprache heute

Jörg KUGLIN¹

(Ankara Alman Kültür Merkezi)

Die 11. Internationale Deutschlehrertagung im August dieses Jahres in Amsterdam stand unter dem Motto: "*Deutsch in Europa und in der Welt Chancen und Initiativen*"; die Sektion 1 zum Thema "*Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache*" hatte eine Anzahl von "*Länderberichten zur internationalen Diskussion*" vorveröffentlicht und konnte diese Vorveröffentlichung den Teilnehmern bereits zu Tagungsbeginn in die Hand geben².

Ich brauche hier nicht die überwiegend pessimistischen Angaben zu wiederholen, die ich für den *Länderbericht Türkei* gemacht habe; sie sind vor allem den türkischen Kollegen und weitestgehend wohl auch den Kollegen aus Deutschland und Österreich vertraut. Ich möchte mich hier noch einmal mit den Kriterien beschäftigen, die Ulrich Ammon Anfang des Jahres in seinem mit meinem Beitrag gleichlautenden Aufsatz in der Zeitschrift *Muttersprache*³ für die Attraktivität einer Fremdsprache, hier des Deutschen, aufgestellt hat.

An erster Stelle nennt er die Sprecherzahl als die Anzahl möglicher Gesprächspartner, mit denen man sich in der anvisierten Sprache verständigen kann. Weltweit steht Deutsch dabei auf Platz 11 nach der Zahl der Muttersprachler, in Europa auf Platz 2 nach Russisch. Addiert man die Zahl derjenigen, die die anvisierte Sprache als Zweit- oder Fremdsprache beherrschen, so erreicht Deutsch weltweit Platz 3 oder 4 nach Englisch, Französisch und ggf. Spanisch; für letzteres lassen sich keine absolut verlässlichen Zahlen beibringen.

¹ Ankara Alman Kültür Merkezi, Atatürk Bulv. No: 131, Bakanlıklar, TR-06640 Ankara, Tel. (*90 312) 425 14 36, Fax. (*90 312) 418 08 47, email progr@goethe-ankara.org.tr.

² Albert Raasch (Hsg.), *Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache. Länderberichte zur internationalen Diskussion*. Amsterdam - Atlanta GA (Rodopi) 1997.

³ Ulrich Ammon, Schwierigkeiten bei der Verbreitung der deutschen Sprache heute. Mit einem Ausblick auf die zukünftige Stellung des Deutschen in Europa. In: *Muttersprache* 1/97, S. 17-34. Vgl. auch: Gerhard Neuner, Gesellschaftlich-politische Entwicklungen in Europa und ihre Auswirkungen auf Deutsch als Fremdsprache. In: *IDV-Rundbrief* 59/Okttober 1997, S. 37-46.

Mir fehlt hier das Kriterium der Mobilität der möglichen Gesprächspartner. Was nützt mir eine große Zahl potentieller Dialogpartner, wenn die Wahrscheinlichkeit des Zustandekommens eines Dialogs durch Einschränkung der Bewegungsfreiheit auf der einen oder anderen Seite gering ist? Im Klartext: Wozu soll ich als Türke Deutsch lernen, wenn ich kein Visum für eine Einreise in die Bundesrepublik erhalte und keine deutschsprachigen Touristen oder Geschäftsleute in meine Gegend kommen? Ich war in der letzten Woche⁴ zu einem Lehrerfortbildungsseminar in Erzurum und hatte auch Gelegenheit, mit Kollegen an den beiden Deutschabteilungen der Atatürk-Universität zu sprechen. Es gab einhellig die Klage darüber, daß den Studenten keine muttersprachlich deutschen Gesprächspartner zugeführt werden können. Die statistischen Auskünfte der Provinzialverwaltung für Tourismus stimmen nicht froher.

An zweiter Stelle nennt Ammon wirtschaftliche Stärke des Zielsprachgebiets, gemessen am BSP oder am Bruttoinlandsprodukt. Dabei steht das Deutsche als Muttersprache weltweit auf Platz 3, hinter Englisch und Japanisch, wird wohl aber in naher Zukunft durch das Chinesische auf Platz 4 abgedrängt werden. In Europa hält es unbestritten den ersten Platz. Rechnet man die Zweit- und Fremdsprachenbenutzer des Deutschen hinzu, ergibt sich weltweit Platz 5 oder 6 und in Europa Platz 2 oder 3.

Ammon weist darauf hin, daß sich weltweit im Bereich der erlernten und anvisierten Fremdsprachen das Japanische seit einigen Jahren am stärksten ausbreite; dies gilt sicher auch für die Türkei: Die seit Jahren in Ankara stattfindenden Japanisch-Sprech-Wettbewerbe und die im letzten Jahr dort erfolgte Grundsteinlegung eines japanischen Kultur-zentrums durch den türkischen Staatspräsidenten belegen dies. Der Bauplan dieses Kulturzentrums deutet Dimensionen an, die mich für das Goethe-Institut schon jetzt vor Neid und Eifersucht erblassen lassen.

Wenn Ammon ausführt, deutsche Multis besännen sich seit einigen Jahren wieder auf den Wert des Deutschen in der firmeninternen Kommunikation - neben dem Englischen -, kann ich dem aufgrund unserer eigenen Erhebungen nur bedingt zustimmen. Von türkischen Firmen auf deutsch an Partner in Deutschland gerichtete Korrespondenz wird immer wieder auch heute noch auf englisch beantwortet, bei den von uns gesichteten Stellenanzeigen von Firmen mit deutscher Kapitalbeteiligung

⁴21. bis 23. Oktober 1997.

in der Türkei ergab sich für lediglich 6% die Forderung nach Deutschkenntnissen - selbst Russischkenntnisse waren stärker gefragt⁵.

Als drittes Kriterium nennt Ammon die Anzahl der Staaten, in denen die anvisierte Sprache staatliche / eine staatliche Amtssprache ist. Dabei belegt das Deutsche weltweit Platz 6, in Europa dagegen unangefochten Platz 1 - allerdings ist Deutsch auch nirgendwo außerhalb Europas Amtssprache. Ich glaube mich demgegenüber zu erinnern, daß in Amsterdam unsere kasachische Kollegin von Deutsch als verbreiteter Vertragssprache in Kasachstan sprach; vielleicht müßte man unter diesem Aspekt den Begriff *Amtssprache* neu fassen oder ersetzen.

An vierter Stelle führt Ammon Status und Funktion einer Sprache in internationalen Organisationen an; hier habe das Deutsche weltweit Platz 7 inne, nach den 6 Amtssprachen der UNO. In der Europäischen Union liegt Deutsch auf Platz 3, nach Englisch und Französisch; auf der Ebene des Europarats ist "Deutsch nicht wie Englisch und Französisch allgemeine Amtssprache - ein entsprechender Vorstoß der Bundesregierung ist vor einigen Jahren gescheitert-, sondern hat amtlichen Status nur in der parlamentarischen Versammlung, ebenso wie Spanisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch und sogar Türkisch"⁶.

So stehe zwar hinter dem Deutschen politische Stärke; es sei aber eben nicht die Sprache einer Großmacht wie etwa das Russische oder das Chinesische.

Die wissenschaftliche und kulturelle Stärke hinter einer anvisierten Sprache nennt Ammon an fünfter Stelle und führt aus, als Wissenschaftssprache habe Deutsch seit einem Höhepunkt um die Jahrhundertwende seinen tiefsten Fall erlitten; dies gelte allerdings nicht nur für die Sprache, sondern auch für die deutsche Wissenschaft selbst. Einen gewichtigen Grund dafür sieht Ammon im geringen sozialen Stellenwert der deutschen Wissenschaftler im eigenen Lande: deutsche Staatsvertreter umgäben sich heutzutage eher mit Ballartisten und Showmastern als mit Frauen und Männern der Wissenschaft, wie noch zu Zeiten Kaiser Wilhelms üblich.

Eine Folge davon sei z.B. in Osteuropa - wo DaF bekanntlich nach wie vor in Blüte steht-, daß Deutsch vorwiegend an "Volksschulen", also im vor- bzw. außerwissenschaftlichen Bereich, gelehrt werde, an Gymnasien und Hochschulen hingegen überwiegend Englisch.

⁵Ausgewertet wurden die Wochenendbeilagen *İnsan Kaynakları* der Tageszeitung *Hürriyet* über den Zeitraum vom 1.1. bis zum 31.12.1996.

⁶Ammon, o.c., S. 22-23.

Dieter E. Zimmer führt in seiner 1997 erschienenen überaus lesenswerten Aufsatzsammlung aus:

"Als die Gesellschaft Deutscher Chemiker im Sommer 1994 beschloß, in zwei ihrer traditionsreichsten Zeitschriften, <Liebigs Annalen> und <Chemische Berichte>, nur noch englischsprachige Beiträge zuzulassen, stimmte die Chemie nicht mehr. Besonders bei den unorganischen Chemikern war die Erregung groß, eine Boykottbewegung begann sich zu formieren, und die Diskussion schwappte sogar auf die Leserbriefseiten der Tagespresse über. Die Rede war von der <<Preisgabe eines Stücks nationaler Identität>>, von der <<Tendenz zum kulturellen Einheitsbrei>>, von der <<Ausrottung>> der Sprache Lessings und Liebigs. Auch die manifesten Nachteile wurden aufgeführt, die jedem entstehen, der nur noch in einer Sprache publizieren kann, die für ihn eine fremde ist. Die Gesellschaft Deutscher Chemiker aber blieb fest: Ab Anfang 1997 wird es in beiden Zeitschriften keine deutschsprachigen Aufsätze und Meldungen mehr geben".

Wir könnten uns damit trösten, daß ungarische Turkologie-Koryphäen wie Hazai⁸ standhaft auf deutsch publizieren; andererseits: hatte der schwedische Turkologe Lars Johanson seine Habilitationsschrift 1971 in Uppsala noch auf deutsch publiziert⁹, erschien die Festschrift zu seinem 60. Geburtstag¹⁰ 1996 bereits unter lateinisch-englischem Titel. Die drei Herausgeber sind: ein Ungar, ein Norweger und ein Deutscher; Johanson ist seit 1981 Professor in Mainz. Mainz ist eine deutsche Universitätsstadt.

Von der Wissenschaft zur Kultur:

Die kulturelle Schwäche des deutschen Sprachraums zeige sich, so Ammon, in allen einschlägigen Bereichen: Film, Musik, Belletristik, Haute Couture, Design und Gastronomie. Deutsch sei, in keinem der genannten Bereiche, in irgendeiner Weltkapitale präsent.

⁷Zimmer, Dieter E., Abschied von Illusionen. Über den internationalen Status der deutschen Sprache. In: ders., *Deutsch und anders. Die Sprache im Modernisierungsfieber*. Reinbek (Rowohlt) 1997, S. 201-214.

⁸So z. B. Hazai, György, *Kurze Einführung in das Studium der türkischen Sprache*. Budapest (Akadémiai Kiadó) 1978; weiter: ders. (Hsg.), *Handbuch der türkischen Sprachwissenschaft, Teil 1*. Budapest (Akadémiai Kiadó) 1990.

⁹Johanson, Lars, *Aspekt im Türkischen. Vorstudien zu einer Beschreibung des türkeltürkischen Aspektsystems*. Uppsala 1971.

¹⁰*Symbolae Turcologicae. Studies in Honour of Lars Johanson On his Sixtieth Birthday 8 March 1996*. Ed. by Árpád Berta, Bernd Brendemoen and Claus Schönig. Istanbul (Swedish Research Institute) 1996.

Tatsächlich bringt fast jeder, der sich mit dem fremdsprachigen *impact* auf die eigene Kultur beschäftigt, fast ausschließlich angelsächsische Beispiele; so auch unser Kollege Mustafa Çakır¹¹. Andererseits findet Haarmann nicht nur in seinem Schwerpunktland Japan, sondern auch anderswo Beispiele für die Präsenz des Deutschen in diesem Bereich¹². Nun mag dem Deutschen ja das Odium einer gewissen Schwerfälligkeit, ja "Kartoffeligkeit" anhaften; nun mag ja die Wertung eines früheren deutschen Diplomaten in Ankara berechtigt sein, Deutsch gelte in der Türkei als Sprache der (zurückgekehrten) Gastarbeiter und sei deshalb kulturell unattraktiv – vielleicht hat sich auch deshalb der *dunkof* als Charakter in der Fernsehserie *Gurbetçiler* so lange halten können. Tatsache ist für mich, daß es nicht nur die eine oder andere *Elsas Şutube* (z.B. in Haymana bei Ankara) gibt, sondern eben auch Unmengen an *Berlin Kuaförü*, *Hamburg Oteli* usw. und eben auch die *otoban* und den *grosmarket*. Hier sehe ich ein einträgliches Forschungsfeld für türkische Nachwuchs-Soziolinguisten.

Deutsche literarische Utopien weisen pessimistisch in ähnliche Richtung; schon 1957 konnte Arno Schmidt in seiner Version der *Gelehrtenrepublik* formulieren: "Eine persönliche Schwierigkeit bitte ich nicht zu unterschätzen: Die Übertragung erfolgte aus dem Amerikanischen in eine tote [Kursive im Original] Sprache ..." ¹³. Dies aus dem Jahr 2008. Und der junge Autor Thorsten Becker, der Anfang November in der Türkei gastieren wird¹⁴, folgt in seinem jüngsten Roman¹⁵ aus der Perspektive des Jahres 2048, in dem es, infolge einer heute bereits absehbaren Bevölkerungs- und dementsprechend auch politischen Entwicklung, nur mehr zwei Staaten auf der Welt gibt: China und Brasilien, und läßt, was einmal deutsches Sprachgebiet war, dann Teil eines multikulturellen chinesischen Weltreichs sein.

¹¹Çakır, Mustafa, *Dil kirlenmesi: Türkçe'de yabancı sözcüklerin kullanımı*. In: *Kirlenen Çag (= Cogito, sayı 2)*, İstanbul (Yapı Kredi Yayınları) 1994.

¹²Haarmann, Harald, *Symbolic Values of Foreign Language Use. From the Japanese Case to a General Sociolinguistic Perspective*. Berlin - New York (Mouton de Gruyter) 1989.

¹³Schmidt, Arno, *Die Gelehrtenrepublik. Kurzroman aus den Roßbreiten*. Zürich (Haffmans) 1985. S. 7.

¹⁴Am 2. November 1997 als Gast des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels auf der Internationalen Buchmesse in Istanbul, am 4. und 5. November in Ankara und danach in Izmir. Eine eingehende Beschäftigung mit Becker und die Übersetzung seiner Werke ins Türkische scheinen mir dringend angezeigt.

¹⁵Becker, Thorsten, *Schönes Deutschland*. Berlin (Volk und Welt) 1996.

Ammon verabsäumt, von den elektronischen Medien zu sprechen. Nun kann man, weiß Gott, über die Exportfähigkeit von *Lindenstraße* oder *Schwarzwaldklinik* diskutieren: Tatsächlich werden für das deutsche Fernsehen mehr *"Germanisierungen von Serien aus Amerika"*¹⁶ produziert als autochthone Reihensendungen. Aber: *"Warum soll man etwas Neues erfinden, wenn es woanders bereits etwas Gutes gibt und man Spaß am Format hat?"*¹⁷ Hier hat, über die bekannten Produktionsnöte der türkischen Sender, deutscher Kulturexport doch noch eine Chance; und wenn, wie bereits unternommen, ein medialer türkeitürkischer Kultur-imperialismus sich über im 200 km-Abstand installierte Relais-Stationen für seinen Avrasya-Sender bis an die Chinesische Mauer bemerkbar macht, hat auch *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* eine faire Chance, weitere Teile eines künftigen chinesischen Großreichs zu erreichen, auch wenn es nur eine Germanisierung - besser: Teutonisierung - einer ursprünglich angelsächsischen Serie ist.

In diesem Zusammenhang ein Wort zum Internet, das Ammon seltsamerweise ausspart. Uns - d.h. die Pädagogische Verbindungsarbeit in Ankara - erreichen vermehrt Bitten um Informationen über Zugriffsmöglichkeiten auf deutsche *web sites*. Tatsächlich ist, nach dem Englischen, das Deutsche die zweitmeist gebrauchte Internet-Sprache, wenn auch nur mit 6 %. Die Attraktivität der deutschen / deutschsprachigen *web sites* beruht dabei vor allem auf dem Mythos der deutschen Kompetenz, der ja im *image* vom *Alman mahi* durchaus noch vorhanden ist.

Andererseits hat der bereits zitierte Zimmer für die Geltung des Deutschen im EDV-Bereich anhand der direkten Übernahme von Terminologismen aus der - trotz Zuse - englischen Fachsprache bei einem Vergleich von *"Hundert Computerbegriffe(n) in zehn europäischen Sprachen"*¹⁸ festgestellt: *"Wer will, mag daraus ableiten, daß Finnisch, Französisch, Polnisch und Spanisch die intaktesten europäischen Sprachen sind und Dänisch und Deutsch die kaputtesten"*: letztere nämlich haben nur zu 57 bzw. 52 % eigene Ausdrücke bzw. nationalsprachliche Assimilierungen englischer Termini finden können.

¹⁶So die Überschrift eines Kurzbeitrags in der WELT vom 14.10.1997, S. 12.

¹⁷ibid.

¹⁸Zimmer, Dieter E., Neuanglodeutsch. Über die Pidginisierung der Sprache. In: ders., o.c., S. 48.

Auch aus anderen Bereichen bringt Zimmer Beispiele¹⁹, und er führt die Unterlegenheit des Deutschen als "Weltsprache" dem Englischen gegenüber auch auf kulturelle Minderwertigkeitskomplexe der Sprachträger des Deutschen zurück²⁰.

Ein sechstes und letztes Kriterium, daß Ammon für die Geltung einer avisierten Fremdsprache aufstellt und dessen Gültigkeit er gleichzeitig selbst infrage stellt, ist das der geographischen Verteilung: so ist innerhalb Europas für das Deutsche hinsichtlich der Menge an in Frage kommenden Nachbarsprachen nur das Russische ein ernstzunehmender Konkurrent. Doch gilt für dieses: *"Es gleicht dem Deutschen darin, Sprache der einstigen Aggressoren oder Unterdrückten und insoweit ungeliebt zu sein"*²¹.

Demgegenüber nimmt sich der Argumente-Katalog²² für das Erlernen des Deutschen, den z.B. das Goethe-Institut z.B. über seine Londoner Filiale im Internet anbietet, eher bescheiden aus. Hier tut Nachbesserung not; sie ist nicht nur im deutschen Interesse, sondern auch im Interesse der Auslandsgermanistik: in unserem Falle der türkischen.

¹⁹ "Wer nicht wahrhaben will, daß es so steht, lese etwa folgendes Bekenntnis der Hamburger Modeschöpferin Jil Sanders im Magazin der 'Frankfurter Allgemeinen', welches die Interviewerin mit den in den Sanderschen Ateliers arbeitenden 'Menschen vieler Nationalitäten' entschuldigt: *Mein Leben ist eine giving-story. Ich habe verstanden, daß man contemporary sein muß, das future-Denken haben muß. Meine Idee war, die hand-tailored-Geschichte mit neuen Technologien zu verbinden. Und für den Erfolg war mein coordinated concept entscheidend [...]* ibd., S. 21.

²⁰ "Dazu paßt ein Stoßseufzer des ungarischen Germanisten Czaba Földes. Die Unterrichtswerke, aus denen Ausländer derzeit Deutsch lernen, seien auf einen so düsteren, selbstkritischen Ton gestimmt, schrieb er, daß sie wenig geeignet seien, 'im Ausland Interesse und Sympathie für die deutsche Sprache und damit auch für die deutschsprachigen Staaten zu wecken und zu vertiefen'. [...] Offenbar fällt es dem Ausland schwer, die Subtilität einer Sympathiewerbung richtig zu würdigen, die vor allem auf Selbstanschwärzung setzt." ibd., S. 35. Vgl. auch: "Eigenart der Goethe-Leute, für Deutschland am liebsten mit Deutschlandkritik zu werben" (Thorsten Becker, *Tagebuch der arabischen Reise*, Zürich (Aumann) 1991, S. 354).

²¹ Ammon, o.c., S. 28.

²² Mir liegt die Fassung vom 6. Juni 1997 vor. Die Stichwörter sind: Wichtige Verkehrssprache in Europa / Lesen im Original / Mit Deutschen ins Geschäft kommen / Erfolgserlebnisse / Vorteile im Tourismus / Chancen auf dem Arbeitsmarkt / Deutsch bildet für Europa / Wissenschaftliche Fortschritte / Deutschland intensiver erleben / Kultursprache Deutsch. Speramus dum spiramus.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel'de Doğu ve Türk İmgesi

Onur Bilge KULA
(Mersin Üniversitesi)

Doğu, Asya, Ön Asya, İslam, Güney ve Türk kavramları Hegel'in her bakımdan yoğun irdelediği konular arasındadır. Daha önce de Alman felsefe tarihinde sıkça konulaştırılan bu kavramlar, Georg Wilhelm Friedrich Hegel'le birlikte, Hegel'in kalıcı katkısıyla felsefe boyutunda dizgeselleşir.

Hegel, "Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie, 1. Band, Stuttgart- Bad Cannstatt 1965" (*Felsefe Tarihine İlişkin Dersler*) adlı yapıtının giriş bölümünde Doğuya ilişkin görüşlerini belirtir. İrdelemede gönderme ya da alıntı yapılan yapıtın kimliği belirtildikten sonra, gereksiz yinelenmeleri önlemek amacıyla ilgili yapıtın sadece sayfa numaralarının verilmesiyle yetinilecektir.

Hegel, "Doğuyu ve Doğu Felsefesini Ayırmak" (*Abscheiden des Orients und seiner Philosophie*) arabashlığı altında düşün-bilinç-istenc-din ilişkisini irdeler.

Doğulunun İstenci Bitimlidir

Bu bağlamda Doğuluyu şöyle değerlendirir:

İstencin bitimliliği Doğulunun özyapısıdır; orada istenç bitimlidir, henüz genelleşmemiştir. Bu nedenle sadece efendi-uşak konumu vardır; bu da despotizmin alanıdır. Dış etmenlere bağlı korku (Furcht) birbaşına yönlendirici kategoridir. İstenç, bu bitimliden bağımsız değildir; çünkü, düşünme henüz kendisi için özgür değildir. Bu yüzden istenç, söz konusu bitimlide belirlenebilir. İstenç olumsuzlanabilir. Bu olumsuzlama duygusu, dış etmenlere bağlı korkudur. Özgürlük ise, bitimlide olmamak; birbaşınalıkta olmaktır ve buna saldırılamaz. İnsan dış etmenlere bağlı korku içerisinde ya da böyle bir korkuyla öbür insanlara egemen olur... (s. 130).

Alıntıya göre, Hegel, Doğulu insanın istencini "bitimli, süreksiz" olarak görmekte; bu istenç süreksizliğinin efendi-uşak ilişkisi yarattığını düşünmektedir. Hegel'in sözünü ettiği istenç bitimliliği, Doğulu insanın özgürlük bilincini ve alanını da belirlemektedir. İstenci bitimli bireyin özgürlüğü sınırlıdır. Ayrıca, istencin genelleşmemesi ve korku, Doğulu

insanın düşüncesinin birbaşınalaşmasını engellemektedir. Bu yüzden Doğuda düşünce özgürleşmemektedir.

Hegel, Doğu ve Doğuluya ilişkin değerlendirmelerini din açısından da belirginleştirir. Doğuda istencin bitimliliği, dış kaynaklı korku ve despotizm saptamalarına gönderme yaparak, şu görüşleri vurgular: Doğu da din de doğası gereği aynı özyapıya sahiptir. Başlıca öge Tanrı korkusudur; bundan öteye gidilememiştir...İnsan bitimli amaçları feda etmek suretiyle korkuyu aşmak zorunda kalmıştır. Din, hoşnutluk sunduğu ölçüde, bitimliliğe kendini kaptırmış olur. Uzlaşmanın başlıca biçimi, kişileştirilen ve ululanan doğa olaylarıdır. Bilinç, doğa içeriği üzerinden bir bitimsizliğe ulaşır; bunun sonucu asıl belirlenenin erkten duyduğu korkudur; birey bu korkuya karşı özünü rastgele birşey olarak algılar. Bu bağımlılık iki tür biçim kazanabilir: Bilinç için söz konusu olan bitimlilik ya bitimlilik olarak kalır ya da bitimsizliğe dönüşür. Sözü edilen bitimsizlik sadece soyut birşeydir. Böylece bilincin edilgenliğinden, tutsaklıktan istencin enerjisine geçilir; bu ise keyfiliktir. İbadet anlamında en derin duygusallığa dalmak da, bitimsizlik anlamındaki bomboş soyutlamaya kaçış da dindedir. Herşeyden vazgeçme yüceliğine Doğulularda, özellikle de Hintlilerde rastlanır. Hintliler kendilerine acı çektirirler; en içsel soyutlamaya geçerler. Böylece burunlarının ucundan başka birşey görmezler; etraftakilerce doyurulurlar; bunun ötesinde düşünsel bir içerikten yoksundurlar. Onlar, bilen soyutlamadır ve bu yüzden de istençleri tümüyle bitimlidir. Bu ise özgürlük ortamı değildir. Despot aklına geleni yapar; doğaldır ki, arasıra iyi şeyler de. Bu iyi şeyleri yasa olduğu için değil, keyfi istediği için yapar (s. 130-131).

Doğulunun din anlayışı, Hegel'in çıkarımları böyle, sevgi ve kavrayışa değil, korkuya dayanır. Bu alanda gerçekleştirilen uzlaşmalar, akılsal çözümlemelerden çok, kişileştirilen doğa olayları üzerinedir. Bireyin istencinin ve özgürlüğünün bitimliliği, süreksizliği, korku ve bağımlılık yaratır; birey özünü rastgele birşey olarak algılar. Rastgelelik, kuram ve edimde keyfiliğe dönüşür.

Düşün Doğuda Doğar Ama...

Hegel, Doğunun düşün özelliklerini şöyle açıklar:

Düşün, elbette Doğuda doğar; ama, orada şöyle bir ilişki vardır: Özne, kişi değildir; özne, olumsuz ve batmakta olan birşey olarak nesnel tözseldedir. Bireyliğin ulaşabileceği en yüce şey, ehedi öte dünya mutluluğu, tözün içine dülup gitmek; bilincin geçip gitmesi, bireylik ile töz arasındaki ayırım bu yüzden yokolun olarak düşünülür. Böylece düşünsüz bir ilişki

gerçekleşir; çünkü, (Doğuda) ilişkinin en yüce yönü bilinçsizliktir. İnsan bu töze karşı var olur; kendini birey olarak bulur. Töz geneldir; birey tekil. İnsan söz konusu öte dünya mutluluğuna ulaşamadığı sürece, tözden ayırdır; birliğin dışındadır; değeri yoktur; herhangi bir şeydir; haktan hukuktan yoksundur; bitimlidir. Kendini doğaca belirlenmiş olarak bulur. Burada istenç, tözsel istenç değildir; başına buyrukluktur, keyfiliktir...

Hegel, "Doğu-Düşün" ilişkisi çerçevesinde Doğu insanının bireyleşme(me), kişileşme(me) sorununu ele alır. Doğulular, Hegel'e göre, kolay kişileşemezler; çünkü, düşünsel etkinlikleri henüz tam anlamıyla dünyasallaşmamıştır. Hala öte dünya tasarıları içerisinde eriyip giderler. Bireyin kişileşmesi, tözselden bağımsızlaşması, tekilleşmesi ile olanaklıdır. Doğu düşünü dünyasalla irdelemediği, varlığını dünyasalla gerekçelendirme bilincini ve kararlılığını göstere-medığı sürece, hak hukuk kavramları gelişmeyecek, toplum yaşamında despotizmin başlıca kökeni olan başına buyrukluk egemen olacaktır.

Hegel'in Doğuluların bireyleşmelerine ilişkin savlamaları saltlaştırılmamasalar bile ve Hegel adıyla anmamış da olsa, Türkiye'de son dönemlerde yoğun tartışılan laik tutumla da ilişkilendirilebilir. Düşünsel etkinliği dünyasallaşamayan bireylerin ne ölçüde laik yaklaşıma katkıda bulunabilecekleri önemli bir tartışma konusudur.

Yine özselleşmiş, birbaşınalaşmış, Hegel'in deyimiyle, tözsel istenç oluşmadan insan hak ve özgürlüklerinin ne ölçüde oluşabileceği de tartışılmalıdır.

Doğuya Özgü İyiler, Felsefeden Silinmelidir

Yeniden Hegel'in Doğuya ilişkin değerlendirmelerine döndüğünde, Hegel'in önermeleri şöyle betimlenebilir: Doğuda özyapısal gönlü-yücelik, büyüklük ve uhuluk gerçi olanaksız değildir; fakat doğal belirlenmişlik ya da keyfiliğe bağlı olarak vardır; herkesçe saygıyla karşılanan, herkes için geçerli olan, kabullenilen ahlaksallığın, yasallığın nesnel gerekleri olarak yoktur.

Doğulu özne bu sayede bağımsızlık avantajına sahiptir. Hiçbir şey sağlam (sabit) değildir; doğuluların tözleri ne denli belirsiz ise, özyapı da o denli belirsiz, serbest ve bağımsız olabilir. "Bizim" için, "bizim" özdeşleşmesiyle Hegel, kendisi dahil tüm Batılıları/Avrupalıları anlatır, hukuksal ve ahlaksal olan orada -devlette de öyle- tözsel, doğal ve babaerki bir biçimdedir, öznesel özgürlük içerisinde değildir. Vicdan ve moral yoktur. En kötü ve en üst soylularla birlikte var olan doğa düzeni vardır.

Bunun sonucu olarak, burada (Doğuda; O.B.K) felsefi bilme, ayırıştırma gerçekleşmez. Töze, genele ilişkin bilgi, felsefi bilmeye aittir. Doğulu şeyler felsefe tarihinden atılmalıdır...(s. 132/133).

Hegel burada Doğuluların özyapısal nitelikleri olarak genelleştirilerek bu güne değin aktarılan gönltüyücelik, ululuk, büyüklük gibi davranış ölçütlerinin geçerliliklerini ve sürekliliklerini göreceleştirir. Bu düşünüş ve davranış ölçütlerinin bilinçli ve istençli çabalara dayanmadığı, keyfilige bırakıldığı, o nedenle de kalıcı ve genelgeçer sayılamayacağı savlar. Ahlaksallığı ve yasalığı da bu bağlamda değerlendirir. Yine Doğuda hukuk ve ahlak yoktur; çünkü, özne özgürleşmemiştir. Ya da: Özne özgürleşemediği için, hukuksallık ve ahlaksallık tartışma konusu değildir.

Hegel yargılarını iyice sertleştirir; Doğulular özyapısal ölçüler geliştiremezler; çünkü öznesel özgürlükten yoksundurlar. Ayrıca Doğulularda vicdan ve moral de yoktur. Doğuluların bilgi dedikleri, tözsel ya da genele ilişkin bilgi değildir; bu nedenle felsefel bilgi olarak değerlendirilemez. Sonuç: Doğu ve Doğuya özgü düşünüş tarzları ve düşünce ürünleri felsefeden çıkarılmalıdır.

Özbilinç Ancak Batıda Özgürleşir

Hegel, aynı yapıtın bu saptamaları izleyen "Beginn der Philosophie in Griechenland" (Yunanistan'da Felsefenin Başlangıcı) arabaşlığı altında şu değerlendirmeleri yapar:

Asıl felsefe Batıda başlar; özbilincin özgürlüğü ancak Batıda ortaya çıkar...Doğunun parıltısında birey yitip gider. Işık, Batıda kendi içinde çakan ve o andan itibaren kendi dünyasını yaratan şimşeğe dönüşür. Bu nedenle Batının öte dünya mutluluğu (yüce mutluluk) bireyin içinde sürüp gideceği ve tözsel olanda direneceği türdendir. Biricik düşün, varoluşunu genelde bulur. Bu birbaşmalık, kişilik ve benin bitimsizliği, düşünün varoluşunu oluşturur. Düşün böyledir ve artık başka türlü olamaz... (s.133).

Asıl varoluşun dayandığı temel koşulun kişisel özgürlük olduğu bilinir. Egemenin keyfiliği yasa olsa ve egemen tutsaklığı getirmek istese, Hegel bu bağlamda Batılıyla özdeşleşir, şu saptamayı yapar: "Bu olmaz deriz; çünkü, böyle bir bilince sahibiz. Herkes tutsak olamayacağını bilir...Bu yüzden biz Batıda asıl felsefenin zemini üzerindeyiz."

Yunanistan'da özgür bireyler arası ilişki, genel istencin belirlemeleri ve yasaları bulunduğundan, felsefenin başladığını savlayan Hegel, orada tutsakların bulunduğu, bunun da serpilip gelişen özgürlüğe bir sınırlama koyduğunu belirtir. Hegel'e göre,

özgürlük Doğuda, Yunanistan'da ve Alman ülkesinde şu görünümde ortaya çıkar: Doğuda tek bir kişi özgürdür (despot). Yunanistan'da bazıları özgürdür! Alman ülkesinde insan, insan olduğu için özgürdür. Doğuda özgür olan tek kişi özgür olamaz; çünkü, onun özgür olabilmesi için öbürlerinin de özgür olmaları gerekir. Bu nedenle orada dayanılmaz arzu, keyfîlik, biçimsel özgürlük, özbilincin soyut eşitliği, ben=ben vardır. Yunanistan'da görece kural geçerli olduğu için, Atinalılar ve Ispartalılar özgürdür; buna karşın Mesenliler ve Hekstolar özgür değildir... (s. 135).

Hegel'ce yapılan bu kategorik belirlemeler şöyle açılabilir: Doğu felsefeden tümüyle dışlanmalıdır. Felsefenin asıl yurdu ve ortamı Batıdır. Hakiki felsefe ortamı Batıda vardır; çünkü, Hegel'in deyimiyle, özbilinc orada özgürleşmiştir. Böylece Hegel, özbilincin özgürleşmesiyle felsefe arasında dolaysız bir ilişki görür. Doğunun ışığı, dışını; Batının ışığı içini aydınlatır. Hegel ışık benzetmesiyle bireyin düşünsel etkinliği'nin doğrultusunu vurgular. Doğuluların düşünsel etkinlikleri dışa, Batılılarmsa içe yöneliktir. İç irdeleme, bireyleşme de, Hegel'in söylemiyle, özbilincin özgürleşmesi, kendileşmesinin önkoşulu ve taşıyıcısıdır. Yine özbilinci özgürleşmiş kişiler, bireysel ve toplumsal ilişkilerini özgürlük kapsamında biçimlendirebilir.

Doğu, Dünyaya Ayrışmamış Bakışı Simgeler

"Grundlinien der Philosophie des Rechtes; 7. Band; Stuttgart 1964" (*Hukuk Felsefesinin Temel İlkeleri*) adlı yapıtında özbilincin biçimlenmesine ilişkin dört ilkedeki söz eden Hegel, bu dört ilkeyi, dünya tarihi bakımından önemli bulduğu dört imparatorlukla açıklar.

Birinci ilke, tözsel düşünün biçimi, özdeşlik. Bu ilke, Doğu İmparatorluğuna denk düşer.

İkinci ilke, söz konusu tözsel düşünün bilgisidir; güzel, ahlaksal bireysellik. Bu da Yunan İmparatorluğudur.

Üçüncü ilke, bilen birbaşinalığın, kendi içinde derinleşerek soyut genelliğe yükselmesi; böylece düşünsüz nesnellığe karşıtlık. Bu ilke, Roma İmparatorluğunu anlatır.

Dördüncü ilke, düşüncün üçüncü ilkede belirtilen çelişkinin, kendi hakikatine ve nesnel özüne kavuşması amacıyla dönüştürmesi. Bu ilke ise Germen İmparatorluğunu simgeler (s. 451/452).

Hegel'in ayrıştırdığı bu dört imparatorluk, düşünsel nitelikleri başkalaşmış dört ayrı yaşam ve kültür ortamını nitelendirir.

Doğu imparatorluğu diye adlandırdığı ve tözsel düşünün (zihniyetin) biçimiyle, özdeşlikle tanımladığı yöreni şöyle değerlendirir Hegel: Bu

imparatorluk, babaerki doğu bütününden çıkan, kendi içinde ayrımlaşmamış tözsel dünya görüşüdür. Söz konusu dünyaya bakışta dünyasal yönetim, teokrasi, egemen, en üst din görevlisi ya da Tanrı, devlet düzeni ve yasama aynı zamanda dindir; dinsel ve ahlaksal buyruklar ya da daha çok görenekler, devlet ve hukuk kurallarını oluşturur.

Bütünün görkemi içinde birey, haksız hukuksuz bir biçimde önemsizleşir; dış doğa dolaysız olarak tanrısaldir ya da Tanrının süsüdür; şiir gerçekliğinin tarihidir.

Gelenekler, yönetim ve devletin çeşitli yönlerine doğru gelişen ayrımlar, yalın gelenek, hantal, kapsamlı ve boş inançlara dayalı kutlamalarda, yasal kurallar yerine, kişisel şiddetin ve keyfi yönetimin rastlantısallığında ortaya çıkar; katmanlara böl(ün)me, kastların doğal sürekliliği anlamını taşır.

İçerisinde sürekli ve kalıcı hiçbir şey bulunmayan doğulu devlet, bu yüzden, salt dışa dönük deviniminde varolabilir; bu devinim de *kökten kudurganlık ve yakıp yıkmadır* (s. 453).

Hegel, Doğu imparatorluğu kavramını, yukarıda belirtildiği üzere, Doğu dünyası anlamında kullanır. Doğu dünyasının, Hegel'in yaklaşımina göre, temel özelliği, düşünün, düşüncenin iç ayrımlaşmasının gerçekleşmemesidir. Düşüncenin iç ayrımlaşmasının yanı sıra, ikinci derecede önem taşıyan ölçüt, yürütme, yasama, yönetim gibi her türlü dünya işlerinin dinde odaklanması ve dinden kökenlenmesidir. Bunun yanı sıra Doğulu devlet yapısı ve hukuk kuralları, dinsel buyruklar ve göreneklerce biçimlendirilir. Böyle bir devlet ve hukuk anlayışı, genelleşmiş yasal kurallar yerine, kişisel şiddete, keyfi yönetimin rastlantısallığına dayanır. Bu niteliklerden oluşan Doğulu devletin dışa dönük devinimi, Hegel'in sözcükleriyle, "*kökten kudurganlık ve yakıp yıkmadır*"dır. Hegel, Doğulu devlet ve hukuk kurallarını böyle değerlendirdiğinde, henüz Türkiye Cumhuriyeti yoktu; onun öncülü Osmanlı imparatorluğu vardı. Hegel, Osmanlı devlet ve hukuk yapısını değerlendirmelerinin dışında tutmamıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin devlet ve hukuk yapısının öncülünden ne ölçüde iç ayrımlaşma yoluyla başkalaştığı ya da Hegel'in savlamalarının Türkiye için ne ölçüde geçerli olabileceği önemle düşünülmelidir.

Özgür Düşün, Gerçek Düşündür

Yunan imparatorluğuna ilişkin Hegel'in değerlendirmeleri şöyle:

Bu imparatorluk, bitimli ve bitimsizin öyle bir tözsel birliğine sahiptir ki, söz konusu birlik, gizemli, belirsiz anılara, mağaratara, geleneklerin imgelerine sıkıştırılan temele yöneliktir; bu temel, düşünselliklere ve bilginin gündüzüne

dönüşen düşünceden doğmuş; uysallaştırılmış ve nurlandırılmış güzelliğe ve özgür sevecen bir ahlaksallığa dönmüştür. Böylece bu belirlenimden kişisel bireysellik ilkesi doğar.... (s. 454).

Hegel, Yunan dünyasını, özbilincin görece özgürleştiği bir alan olarak görür ve özgür ahlaksallığın ve bireyselliğin burada filizlendiğini öne sürer.

Hegel'in saydığı üçüncü imparatorluk Germen dünyasıdır. Germen dünyasında düşün, salt olumsuzluk ile bitimsiz olumluluğun gerilimindedir. Bu iç ilişki, *tanrısal ve insansal doğanın birliği ilkesidir; özbilince ve öznellikte kendini gösteren nesnel hakikat ile özgürlüğün uzlaşımıdır; bu uzlaşımı gerçekleştirme görevi, Germen halklarının Kuzey ilkesine bırakılmıştır (s. 455).*

Hegel, "System der Philosophie, 9. Band, Stuttgart 1965" (*Felsefenin Dizgesi*) adlı yapıtında doğa felsefesi çerçevesinde gelişim kavramını irdelerken, doğanın iki tür gelişim biçimi olduğunu belirtir: Bunlar evrim ve türeyimdir (Evolution/Emanation). Hegel, "*türeyim, Doğuya özgüdür*" saptamasını yapar ve ekler: *Türeyim, tamamlanmıştan, salt büsbütünden (Totalitaet), Tanrıdan başlayan kötüleşmenin basamaklarıdır (s. 61).*

Hegel yukarıda anılan yapıtının bir başka yerinde Doğulu bakışa ilişkin şunları savlar: *Düşünselin tözsel özdeşliğine ilişkin Doğulu bakış, bilincin salt kendi başınalığıdır; kendisiyle özdeş düşünme, böyle bir düşünme, hakiki ile iynin soyutlamasıdır, ıskık ile birdir (s.163).*

Doğuya ilişkin değerlendirmelerini sürdüren Hegel, (System der Philosophie, Dritter Teil, Die Philosophie des Geistes; 10. Band) "*Felsefenin Dizgesi: Üçüncü Bölüm, Düşün Felsefesi*"nde ideler arasında ayrıcalıklı bir yer tutan özgürlük idesini irdeler. *Özgür düşün, gerçek düşündür* diyen Hegel, birbaşına buhanan ve düşünün asıl özü ve gerçekliği olan özgürlüğün bireyler ve halklarca doğru anlaşılmasının gerekliliğini vurgular ve şu görüşlere yer verir: *...Afrika ve Doğu bu ideyi hiçbir zaman tanımadı ve şimdilik pek tanıyacağı da benzemiyor (s. 380).*

Hegel'in Afrika ve Doğunun tanımadığını savladığı ide, birbaşına var olan özgürlük kavramıdır. Özgürlük, düşünün özü ve gerçekliğidir; salt özgür düşün gerçektir. Özgür düşün de Doğu da yoktur. Bu nedenle Doğu özgür değildir ya da bunun tersi de doğrudur.

Doğulular, İnsanın İnsan Olduğu İçin Özgür Olduğunu Bilmezler

"Philosophie der Geschichte; 11. Band; Stuttgart 1965" "*Tarih Felsefesi*"nin giriş bölümünde yine bilinc-özbilinc-düşün ilişkisini irdelleyen Hegel, Doğuluların konuya bakışına ilişkin şu savları öne sürer:

Doğular, düşünün ve insanın böyle oluşundan dolayı bir başına özgür olduğunu henüz bilmezler; bilmedikleri için de kendileri de özgür değildir. Bildikleri sadece şudur: Bir kişi özgürdür; bu yüzden de böyle bir özgürlük, sadece keyfîlik, vahşilik, tutkuların sönüklüğü ya da yumuşaklığı ve sıradanlığı içerir; yine böyle bir özgürlük sadece doğal bir durum ya da keyfîliktir. Bu tek kişi bu yüzden sadece bir despottur ve özgür bir adam değildir (s. 45).

Hegel'in bu saptamaları şöyle yalınlaştırılabilir: Doğulu insan, salt insan oluşundan dolayı özgür olduğunu bilmez. Böyle bir özbilinçten yoksun olduğu için de özgürleşemez. Özgürlük alanı, özgürlüğü başına buyrukluk olarak, aklına düşeni yapabilmek olarak algılayan bir tek kişiye, despota bırakılmıştır. Davranışlarını keyfîliğin belirlediği bu tek kişi de tek oluşu nedeniyle, kendini özgür sansa da özgür olamaz. Bu yüzden özgürlük, Doğuya yabancı bir kavramdır.

Yunanlıların görece özgür oldukları savını yineleyen Hegel aynı yerde şöyle der: *Özgürlük bilinci, Yunanlılarda doğdu; bu nedenle onlar özgür oldular; ama, onlar, aynı Romalılar gibi, sadece bazılarının özgür olduğunu sandılar; insanın insan oluşundan dolayı özgür olduğunu bilemediler (s. 45).* Bu saptamanın mantıksal çıkarımı şu: Yunanlılar gerçi özgürlük idesini yarattılar; ama tutsaklığı ortadan kaldıramadıkları için tüm insanları özgürleştiremediler.

Hegel, Plato ve Aristoteles'in bile böyle bir bilince sahip olmadıkları kanısındadır. Bu nedenle de Yunanlıların tutsakları olmuş, ayrıca yaşamlarını ve güzel özgürlüklerini buna bağlamakla kalmamışlar, özgürlükleri de kısmen rastlantısal, geçici ve sınırlı bir gül, kısmen de insana özgü olanın, insancılın acı verici tutsaklığı olmuştur (s. 45). Yunanlılar bilincin özgürleşmesi sürecine kalıcı katkılar yapmışlardır.

Hegel, Germen uluslarının, Hristiyanlık bağlamında özgürleşme sürecine kalıcı ve kapsayıcı katkılar yaptığını savlar. fiu saptamaları bu savların göstergesidir. Germen ulusları Hristiyanlık içerisinde insanın insan olarak özgür olduğunu ve düşünün özgürlüğünün insanın doğasını oluşturduğunu anlamışlardır (s. 45).

Asya Başlatır, Avrupa Sürdürür

Hegel'in yukarıda betimlediği özgürlüğün bilgisine ilişkin farklılıklar, "dünya tarihinin bölünmesine", Hegel'in dört imparatorluk ayırımına temel oluşturmuştur.

Yaşam alanlarını nitелеmek amacıyla imparatorluk kavramını kullanan Hegel, dünya tarihinin bölünme(n)mesine ilişkin irdelemelerinde Doğuya ilişkin saptamalarını yer yer yinelemelerle

sürdürür: *Güneş, ışık, Doğudan doğar.* Hegel gün doğumu gibi bir doğa olayını süreçselliği içerisinde irdeler. fiöyle: Gün ağarımını, şafak sökmesini, çok az görebilen kör biri açısından, çevresindeki nesnelerin görünümünün iyice belirginleşmesine dolayısıyla da bilginin, bilincin açılmasına benzetir.

Hegel, konuya ilişkin irdelemelerini, önyargı olarak algılanabilecek bir kararlılıkla dile getirir: *Dünya tarihinin gidişi, Doğudan Batıya doğrudur; çünkü, Avrupa kesinlikle dünya tarihinin sonu, Asya ise başlangıcıdır.*

Bu saptamanın doğal çıkarımı şu: Başlangıçlar Doğuya özgü; bu başlangıçları düşünsel düzeye taşımak, dizgeselleştirerek kalıcılaştırmak, Batıya, Avrupa'ya özgüdür. Doğu başlatır; Batı geliştirerek sürdürür. Bu yüzden Doğuda hiçbir şey kalıcı ve sürekli değildir.

Hegel, Doğuluların tanrısalla öznescli ayıramadıklarını öne sürer. Doğu "dolaysız bilince, tözsel düşünselliğe" dayanır; Doğuluların öznel istençleri, ilkin "*inanç, güven, itaat*" biçiminde belirir. Devlet yaşamında görülen "*akılsal özgürlük*", henüz "*öznel özgürlük*" aşamasına ulaşmamıştır.

Doğu, *insanlık tarihinin çocukluk döneminde* bulunmaktadır. Doğu imparatorluklarının görkemli yapılarını oluşturan şey tözsel biçimlendirmelerdir. Özneler, salt "*rastlantılar*"dır ve rastlantılar da hep bir "*odak noktası*", bir "*egemen*" etrafında dönerler (s. 151). Ahlaksalı ve tözseli belirleyen de bu egemendir; buyrukları, kuralları, görenekleri sürdüren de odur. Batıda tözsel özgürlük alanına giren şeyler, Doğuda bittüpnün, genelin içerisinde. Doğu dünya görüşünün görkemini tek bir özne oluşturur; herşey bu teke aittir ve başka hiçbir özne, bu tek öznenen ayrılmış, kendini özne özgürlüğün içerisinde algılayamaz. Bu tek erkin dışında, birbaşına biçimlenebilecek, hiçbir şey yoktur.

Doğuda Işık İçi Değil, Dışı Aydınlatır

"Salt yıkıcı" bir biçimde rastgele dolaşan korkunç istenç, bu tek erkin dışındadır. Yüksek yerlerden kopup gelen "*vahşi sürüler*", ülkelere saldırmakta, onları yakıp yıkmakta, kendi içinde vahşiliği bırakıp sonuçsuz biçimde çürümektedir. Bu tılr bir tözsellik, karşıtlığı içermediği ve çözmediği için, doğası gereği çöküp gitmektedir. Doğuda ışık içi değil, dışı aydınlatır. Tarih de büyük ölçüde tarihten yoksundur; çünkü, Doğuda tarih görkemli çöküşün yinelenmesidir.

Hegel'in söylediği şudur: Doğulu insan, düşünsel uğraşlarla özbilincini biçimlendirmek yerine, dışa-dönüklüğü yeğlemektedir. Özsel gelişimin başlıca kaynağı olan içe-dönüklüğe, üretimsel bir dışa-dönüklük eşlik etmemektedir. Böylece Doğulular, saldırgan, vahşi

stürülere dönüşmektedir. Bu saptama, ünyargı mı, gerçek mi, üzerinde düşünülmelidir. Üzerinde düşünülmesi gereken bir başka durum, Doğulu tarih anlayışıdır. Doğuluların, Hegel'in anlatımıyla, aralıksız değişimleri, ilerlemeye yol açmadığı için, yinelemeye dönüşmekte; tarihin sürekli yinelenmesi, geçmişle şimdi arasındaki bağı koparmakta; tarihin kopması ya da daha iyi bir deyimle tarihin tarihsizleşmesi, bireyleşmeyi ve hak ve özgürlüklerin tek egemenin istencinden bağımsızlaşarak, genelleşmesini zorlaştırmaktadır.

Hegel, Doğuya ilişkin belirlemelerini şöyle sürdürür: Yiğitlik, güç ve gönlüyücelik yoluyla önceki görkemin yerini alan "yeni" de aynı bozum ve çökümü yaşar. Bu çöküm, aslında hakiki değildir; çünkü, bu durarak bilmez değişme, yer değiştirme, ilerleme yaratmaz; çünkü, tarih önceyle bağlantısız yürür. Böyle bir tarih özellikle "Orta Asya'da" geçerlidir.

Asya'da töresel olan ilkedir; töresellik bireyin içine işlemiştir ve böylece bireylerin özgür istencine dönüşmüştür. Töreselle öznel istencin bütünleşmesi söz konusudur. Ürküntüsüz, rahat yaşanan töresellik (Sittlichkeit) henüz ahlaklılık (Moralität), düzeyine çıkmamıştır. Öznelere bireysel istenci, hukuk ve yasaların dolaysız geleneğinde, alışkanlığında görülür. Bu nedenle birey, genel erkle rahat bir birlik içerisinde (Philosophie der Geschichte, cilt 11, "Tarih Felsefesi", cilt 11, s. 153).

Hegel, "Tarih Felsefesi"nde Doğunun tarih anlayışının yanısıra, Doğuluların bilinçlenme, kişileşme süreçlerini dış etmenlerce belirlenen töreselliğin biçimlendirdiğini vurgular. Hegel'e göre asıl geliştirici olan özdeğerlendirim yoluyla oluşturulan ahlaksallıktır. Bir başına en yüksek çelişki olan tözel ile teklilik arasındaki gerilim, (Doğuda) özgürleşme ve ahlaksallaşma yararına çözülemez.

Doğuda önemsenen "güzel töresellik", öznel özgürlüğün savaşımla elde ettiği bir kazanım değildir. Kendi içinde arınarak, özgür öznenin töreselliği durumuna dönüşmemiştir.

Doğu Soyut, Batı Somut Düşüne Eğilimlidir

En yeni din olan Müslümanlığın, Hegel'in diliyle Muhammed'in ilkesinin, belirgin özellikleri *kabasabalık ve keyfiliktir* (s. 156). Hegel'e göre, Batı, dünya tarihinin ilerlemesini sağlayan somut düşünce (Konkreter Geist); Doğuya soyut düşünce eğilimlidir. Somut düşünce uzun bir süreçte oluşmuştur.

Hegel, İslam'ı "*Muhammedinizm*" kavramıyla nitelendirir ve irdeler. "Tarih Felsefesi Üzerine Dersler" adlı yapıtının (Toplu Yapıtlar, cilt 11, 1971)

"Hristiyan-Germen Dünyasının Öğeleri" bölümünde "Muhammedinizm" arabablığı altında şu görüşlere yer verir.

Avrupa sürekli yeniden biçimlenmekte; orada yaşayan halklar iyice yerleşmektedir. Böylece "özgür gerçeklik dünyası" yetkinleştirilmektedir. Avrupa'da insanlar ilişkileri tikel/özel bir biçimde belirlenmektedir; Batı, Hegel burada Batıyı Avrupa'ya özdeş tutar, rastlantısallığa, karmaşıklığa ve tikelliğe/özellığe iyice alışırken; karşıt doğrultu, bütünü, herşeyin bütünleştirilmesi biçiminde ortaya çıkmaktadır. Her şeyin bütünleş-(tiril)mesi, "Doğu devrimi" yoluyla gerçekleşmektedir. Doğu devrimi, Hegel savlamalarını öyle sürdürür; bütün tikellikleri (özel oluşları/benzemezlikleri) ve bağımlılıkları darmadağın etmiş, ruhu (das Gemüt) bütünüyle aydınlatmış ve arındırmıştır. Ruhun aydınlatılması ve arındırılması, soyut "biri", öznel bilinci, gerçekliğin biricik amacına ilişkin "*birin bilgisi*" durumuna dönüştürerek yapılır (s. 453).

Avrupa, Hegel'in deyiimiyle, *özgür gerçeklik dünyası*, düşünsel çabasıyla özünü başkalaştırmayı başaran bireylerin katkısıyla yetkinleşmekte; Asya ya da Doğu, başkalıkları genelde eritmekte; bireyi dışın belirlediği genele bağımlılaştırmaktadır. Böylece Doğu düşünü hak ve özgürlükle donanmış bireyleri yaratamamakta; yahut bu nitelikli bireylerce geliştirilememektedir. Belirsiz ve genelin kapsayıcılığından kurtulamayan insanlar özgürleşememekte, özgür bireyler olmadıkları için de kişi hak ve özgürlüklerini içeren bir hukuk dizgesini geliştirememektedirler.

Hegel, Doğunun doğasını "olumsuz" olarak değerlendirir; olumlu olanı doğallığa, düşünün gerçek uşaklığına denk görür. İslam'da ilişkilerin tikelliği (özgünlüğü) törpülenmiştir. İslam, "*düşünsel genellik*", saflık ilkesini öne çıkarmış; sınırı ve işlevi belirsiz bu "*düşünsel genellik ve saflık*" özneye, genelliğin ve saflığın gerçekleştirilmesinden başka amaç bırakmamıştır. "Allah", Hegel'in söylemi öyle, *Musevi Tanrının olumlu, sınırlanmış ereğini götürmez*.

Burada bir vurgulama yapmak kaçınılmazlaşıyor. Hegel, İslam kavramı yerine genellikle Muhammedinizim kavramını kullanır. Muhammedinizim kavramını indirgemeci bir yaklaşımla yeğleyip yeğlemediği ayrıca irdelenmesi gereken bir konudur. Eleştirel değerlendirilmesi gereken bir başka yön, Hegel'in İslam'a ilişkin insanın özgürleşme bilincini ve etkinliğini sınırlayan *düşünsel genellik ve saflık* savidir.

İslam, (Öznel) Dünyasallığı Teke Bağımlılaştırır

Yeniden konuya dönüyor ve Hegel'in görüşlerine başvuruyorum.

"*Birin/tekin kutsanması*" diye ayrımlaştırır Hegel İslam'a ilişkin değerlendirimlerini, *Muhammedinizmin sonal ereğidir* (s. 454). Öznenin etkinliğinin içeriği bu kutsamadır; özne, dünyasallığı bire/teke bağımlılaştırma ereğini güder.

Söz konusu tek, gerçi düşünün belirlemesine sahiptir; ama, özne nesnede dağılıp gittiği için, bütün somut belirlenim bu tekten kopar. Buna karşın, Hegel savlamasını açılar, Muhammedinizm, Hint dininde olduğu gibi, mutlaka batıp kalmaz; *öznellik, Muhammedinizmde canlı ve sonsuzdur*. Dünyasal yadsıdır; yönlendirimler, *"tekin kutsanmasının varolması"* doğrultusundadır.

Hegel, Hristiyanlığın içlülük ilkesini, İslam'ın "teklük", Allah'ın "tek ve bir" oluşu ilkesine göre, özgürleşme bakımından bir açılım olarak değerlendirir. Müslümanlar biri kutsarlar; dünyasallı, inanca bağımlılaştırmak isterler. Bu yüzden de özne, düşün oluşturunca etkinliklerini dünyaya yöneltmez; dünyayı ve özünü değiştirmede yoğunlaştırmaz, böylece özbilinç oluşturmaz; özgürleşemez.

İslam'ın temel niteliklerini şöyle betimler Hegel:

Gerçekte hiçbir şey sağlam ve sürekli değildir; herşey etkindir, canlıdır ve dünyanın bitimsiz enginliği içinde devinir. Bu nedenle tekin kutsanması herşeyi birbirine bağlayan biricik bağdır. Bu enginlikte bütün engeller, bütün ulusal ve toplumsal ayrımlar kalkar; hiçbir soy, doğuştan ve mülkiyetten kökenlenen hiçbir siyasal hak yoktur; salt inanan insan vardır.

Teki ululamak, ona inanmak, tutunmak, özelliğin ve benzersizliğin bedensel duygusunu almak; sadaka vermek, diyesi, mülkiyetin bir parçacığından kurtulmak, bütün bunlar, Hegel'e göre, yalın buyruklardır. En yüce kazanım, inanç için ölmektir; çünkü, din uğruna yürütülen savaşta ölenin yeri cennettir.

İslam'ın konusu ve yaklaşımı Hegel'e göre şöyledir: *Muhammedinizmin konusu anlıkçı (intellektüel); Allah'ın resmine, tasarısına göz yumulmaz; Muhammed, peygamber ve insandır; insanın noksanlıklarını taşır* (s. 454).

İslam'da Tanrı Sonsuz Bir Güçtür

Hegel, Ön Asyalılarla Avrupalıları ayırır ve asıl ayrım çizgisinin "Muhammedçiler" (Müslümanlar, O.B.K.) ile Hristiyanlar arasında olduğunu öne sürer ("Felsefe Dizgesi", toplu yapıtlar, 10. cilt, Stuttgart-Bad Cannstatt 1965).

Hegel'e göre, Muhammedinizmin yandaşları, yani Müslümanlar, Musevilerin dargörüştü ilkesini, söz konusu ilkeyi genelliğe ulaştırarak aşmışlardır. Müslümanlarda Tanrının dolaysız ve duyuşal bir biçimde

var olduğu kabul edilmez. Onlarda Tanrı dünyanın her türlü çokluğunun üstüne çıkmış, sonsuz bir güçtür. "Bu nedenle", diye sürdürür Hegel belirlemelerini, *Muhammedinizm sözcüğün gerçek anlamıyla yüceliğin/ululuğun dinidir. Ön Asyalıların özyapıları bu dinle tam bir uyum içerisinde* (s. 76).

Müslümanlığı ululuğun, yüceliğin dini diye nitelendiren ve Ön Asyalıların yığıtlıkları ve merhametli oluşlarını övgüyle anan Hegel, Ön Asyalıların "soyut tek"e sıkı sıkıya sarılma zihniyetinin, geneli tikelleştirmeyi/özelleştirmeyi, dolayısıyla somut eğitimi başaramadığını savlar (s. 76).

Hegel'e göre, *Müslüman Ön Asya'da her birey özgürdür, asıl despotizm onlar arasında yoktur* (s. 76). Buna karşın siyasal yaşam, bölünlenmiş yapı, ayrılmış ve özel devlet erkleri oluşturamamıştır. Böyle bir ortamda bireyler bir yandan öznel, sonal ereklere üstünde bir ululuğa sarılırlar; öbür yandan, denetimsiz güdülere kapılırlar. Bu ereklere, genelin sürekli özelleştirilmesini sağlayamadığı için, her türlü genelden yoksundur. Böylece burada (Ön Asya'da) ulu düşüncelerin/görüşlerin yanı sıra en büyük öğ tutkusu ve hile de oluşur (s. 77).

Hegel'in bu sözleri şöyle açılabilir: Geneli özelleştirememek, ayrılmış ve bölünlenmeyi zorlaştırır; bireysel ve kamusal yaşamın hukuk çerçevesinde biçimlenmesini önler. Böyle bir toplumsal ve düşünsel durum, insanın rastgelelikten kurtulma uğraşına olumsuz yansır; insanı tanımlanamaz, belirsiz bir ululuğa sarılmaya özendirir; bireysel düzlemde denetimsiz güdülere yönelir. İnsanlar, özgürleşmiş etik değerlerle donanmış bireyler olamaz; duygu ve güdülerinin tutsağı olurlar.

Hristiyanlıkta Tanrı İnsanlaşmıştır

Doğulular böyleyken, Avrupalılar, "somut geneli, özyapı ve ilke" edinmişlerdir. "Hristiyan Tanrı", diye karşılaştırmayı gerekçelendirir Hegel, "salt farksız tek"i değil, "üç tek"i içeren, insanlaşmış ve kendini vahyeden Tanrı'dır (s. 77). Böyle bir din anlayışında, Hegel'in savı öyle, "genel ile özel-düşünce ile varoluş- çelişkisi en keskin biçimdedir ve aynı zamanda 'birliğe' ulaştırılmıştır. Bu yüzden, Muhammedinizm de olduğu gibi, Hegel'in karşılaştırması böyle sürer, "özel"i düşünce belirler; bunun tersi de, genelin özelleşmesi de doğrudur. Bu nedenle Avrupa düşününün başlıca ilkesi "özbilinçli us, özüne güvenir; hiçbir şey ona aşılmaz bir engel oluşturamaz; içinde olmak/güncel olmak için her şeye dokunur.

Avrupalı Usunu Özgürce Kullanır

Hegel'e göre, uyusuk, belirsiz ululuğun inançlısı, güdülerinin tutsağı Doğulu Müslümanın karşısında, genel ile özeli ayıran Avrupalı Hristiyan vardır. Hegel, "genel"den düşüncüyü, "özel"den de tek tek insanın "varoluşu"nu anlar. Avrupalının, Hegel'in bakışıyla, en belirgin özelliği usunu özgürce kullanmasıdır; özgüvenli, özbilinçli oluşudur; tarihsel-toplumsal süreçlere katılması, onları birlikte belirlemesidir.

Hegel, Avrupa düşününü belirlemeyi şöyle sürdürür: Avrupa düşününü, dünyayı karşısına koyar; ondan bağımsızlaşır; bu çelişkiyi çözümleyerek kaldırır; başka türlü oluşunu, çeşitliyi yalınlığına katar. Bu yüzden Avrupa düşününde "bitimsiz bilgi edinme zorlaması" egemendir. Bu durum başka ırklara yabancısıdır; "çünkü", diye görüşlerini dizgeleştirir Hegel, *dünya, Avrupalıyı ilgilendirir; Avrupalı dünyayı tanımak/bilmek ister; karşısında bulunan başkayı edinmek ister; dünyanın başkalıklarında türü, yasayı, geneli, düşüncüyü, içsel ussallığı görümlerleştirmek ister (s. 77/78).* Avrupa düşününü, kuramsalda olduğu gibi, edimselde de özü ve dış dünya arasındaki birliği oluşturmaya uğraşır (s. 78). "Avrupa düşününü", Hegel'in yaklaşımı Avrupa sömürgeciliğinin düşünsel gerekçesi gibi de algılanabilir, kendisine dünya egemenliğini sağlayan enerji ile dış dünyayı ereklerine bağimli kılar.

Avrupa düşününde birey, özel eylemlerinde sağlam genel ilkelerden hareket eder. Avrupa'da devlet, az ya da çok, bir despotun keyfiliginden kurtarılmış, özgürlüğün akılcı kurumlar yoluyla biçimlendirilmesi ve gerçekleştirilmesi olarak belirir (s. 78).

Almanlar Nesnelerin En İç Doğasını Anlamak İster

Hegel'in Doğululara, Müslümanlara ve bunlar arasında yer alan Türklere ilişkin görüşlerini eleştirel değerlendirebilmek için, onun Almanlara ilişkin nitelemelerini de irdelemek yararlı ve gereklidir. Hegel, öz ulusunu ne ölçüde eleştirel değerlendirir, ne ölçüde ulular, şu yargılarından anlaşılabilir: Hegel'in Almanlara ilişkin değerlendirmeleri şöyle: *Almanlar, ya alçakgönüllükten ya da en iyiyi en sona bırakma düşüncesinden, kendilerini genellikle en son anarlar. "Biz", diye kesin bir özdeşlik anlayışını vurgular Hegel,*

derin, bazen de anlaşılmaz düşüncüler olarak biliniriz; biz, nesnelerin en iç doğasını kavramak isteriz; bu nedenle bilimde son derece dizgesel çalışırız; bu arada dışsal, keyfi bir kuramın biçimciliğine düşeriz. Bizim düşünümüz, Avrupa'nın başka bir ulusunun düşününden daha içe dönüktür. Biz düşünmeyi ve ruhun (Gemüth) içsellğinde yaşamayı yeğleriz. Bu dingin yaşamda, düşünün keşiflere özgü yalnızlığında, eyleme geçmeden

Önce, eylemlerimize yol göstereceğini düşündüğümüz ilkeleri özenle belirlemeye uğraşırız. Bu nedenle eyleme yavaş geçeriz - bu arada çabuk karar vermek gereken durumlarda kararsız da kalırız; yapmak istediğimiz şeyi en iyi biçimde yapmaya ilişkin içten arzumuzdan dolayı çoğu kez hiçbir şey beceremeyiz. Bu yüzden Fransızların atasözünü "En iyi, iyiyi öldürür" (le meilleur tue le bien) Almanlara uyarlamak haksız olmaz. Yapılacak şeylerin tümü, Almanlarda, [burada Hegel mesafe koyar], gerekçelere dayandırılmış olmak zorundadır. Herşey için neden bulunabileceği için, bu gerekçelendirme çoğu kez salt biçimciliğe dönüşür... Bu biçimcilik ayrıca Almanların yüz yıllar boyunca bazı politik hakları, gösterilerle koruma tavrıyla yetinmelerinde de görülür. Böyle bir yaklaşımla uyruk-lar kendileri için çok az şey yaptıkları için, yönetim için de pek az şey yapılar. Ruhun içselliğinde yaşayan Almanlar, bağlılık, sadakat ve konuşkanlıklarından coşkuyla söz etmelerine karşın, bu tözsel düşünce yapılarını kanıtlamak amacıyla pek bir şey beceremezler. Buna karşın prenslere, hükümdarlara karşı genel devlet hukukuna ilişkin ölçütleri devlet için bir şeyler yapma isteksizliklerini örtmek amacıyla, sadakatlerine ve konuşkanlıklarına ilişkin iyi düşüncelerini bilinçsiz ve zararsız biçimde kullandılar. Politik düşünceleri ve anayurt sevgileri pek canlı olmasa bile, öteden beri resmi bir görevin sağladığı onura olağanüstü istek duydular; makamın ve unvanın insanı adam edeceğini düşündüler. Unvanın türüne göre kişilerin öneminin değişeceğini ve gerekli saygının hemen hemen her durumda tam güvenceyle ölçülebileceğini sandılar. Böylece Almanlar gültünc duruma düştüler" (s. 86/87).

Hegel'in Almanlara ilişkin eleştireliliği, Doğulu ve Müslümanlara ilişkin görüşlerinin önyargısızlığı ya da içtenliği bakımından bir gösterge olarak düşünülebilir.

Barbar, Tembel ve Duyarsızdır

Hegel, irdelmelerinde "barbar" kavramını sıkça kullanır. Bu nedenle Hegel'in "barbar" kavramının açınlanması, bu irdlemede geçen "barbar" niteminin yerli yerine oturması bakımından gereklidir. Hegel, "Hukuk Felsefesinin Temelleri" (Toplu Yapıtlar, 7. cilt, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1964) yapıtının "töresellik"e (Sittlichkeit) ilişkin üçüncü bölümünde şu eke yer verir: Barbar tembeldir; barbarı eğitilmişten (Gebildete) ayıran, barbarın duyarsızlık içerisinde işi olurluna bırakmasıdır. Zira edimsel eğitim, alışkanlıkta uğraşma gereksinimi dışıyaktan oluşur. Yapıp etmelerine egemen olamadığı için, beceriksiz her zaman istediğinden başka birşey yaratır (s. 277).

Hegel yukarıda kimliği belirtilen yapıtın bir başka yerinde "ek" diye nitelendirdiği bölümde "barbar" kavramına ilişkin şu görüşleri belirtir:

Güneşin ve gezegenlerin de yasaları vardır; ama, onlar bunu bilmez. Barbarlar, güdüler, töreler ve duygulara yönelir; ama, bunlara ilişkin bilinçleri yoktur. Hukuk, belirlendiği ve bilindiği için, duyumsama ve görüş belirtmeye ilişkin bütün rastlantıusallar, öç (alma) biçimi, merhamet, bencillik ortadan kalkar; böylece hukuk hakiki işlevine ve onuruna ulaşır (s. 289).

Hegel, barbar kavramını başka yapıtlarında "düşünsel"i'n değil, "duyusal"ı'n, "hamin", "erginsizliğin" düzleminde düşünen ve eyleyenler için kullanır. (Felsefe Tarihi, toplu yapıtlar, 19. cilt, Stuttgart- Bad Cannstatt, 1965, s. 117,118,140,301,302).

Hegel'in yüklediği anlamlar bakımından "barbar", tembel, üretimsiz, duyarsız, istençsiz, güdü ve törelerin tutsağıdır. Barbar, hukuksuzluğun türevidir ve hukuksuzluk ortamını yeğler; çünkü, hak hukuk tanımaz, saldırgan ve karışmacıdır. Hegel'in Doğuluları, Müslümanları ve Türkleri bu bağlamlarda değerlendirip, değerlendirmede, görüşlerinin çıkarılabilecek ölçüde açıktır.

Biçimsiz, Çölde Anayurdundadır; Çünkü, Çölde Biçimlendirecek Birşey Yoktur

Hegel, İslam'ın kökenini şöyle değerlendirir: *Muhammed'in dininin kökeni Araplardadır (s. 455). Arap ülkesinde, Hegel görüşlerini iyice özelleştirir, düşün yalındır; biçimsiz orada anayurdundadır; çünkü, çölde biçimlendirilebilecek birşey yoktur. Hegel, Avrupa içlerinde Müslümanların ilerlemesinin Karl Martell'ce durdurulduğunu (732) belirtir. Müslümanlara, Müslüman olanlara dokunulmazken, Müslümanlığı seçmeyenlerin öldürüldüklerini yazar (s. 456). Zamanla Araplar daha yumuşak davranmaya başlar, diye göreceli bir yaklaşımı yeğler Hegel, Müslüman olmak istemeyenlerden haraç almakla yetinirler.*

Hegel'e göre, Müslümanlar "soyut hizmeti" erckler ve büyük bir coşkuyla bu yönde çalışırlar. Bu coşku fanatizmdir; *soyut bir şey, soyut bir düşünce için duyulan coşkidur. Fanatizmin özü, somuta karşı ykıcı, bozucu davranmasıdır (s. 456). Bunun yanı sıra İslam fanatizmi her türlü ululuğa yetilidir; bu ululuk, bütün küçük çıkarlardan arınmıştır ve bütün erdemleri, gönlü yüceliği ve yiğitliği içerir (s.456).*

Hegel, Robespierre'in özgürlük, terördür (la liberte et la terreur) özdeyişini *din terördür (la religion et la terreur)* özdeyişine dönüştürür ve "İslam'ın ilkesi budur" saptamasını yapar. Gerçek yaşamın herşeye karşın somut olduğunu; fetihler yoluyla egemenlik ve zenginliğin oluştuğunu ve çoğaldığını, bireyler arası bağların geliştiğini yazan Hegel, çoğu şeyin

rastlantısal olduğunu ve kum üzerine kurulduğunu, kaygan-değişken olduğunu savlar. Müslümanlığın dünyasala karşı aldırıışsız ve ilgisiz kaldığını bir kez daha vurgular.

İslam'da Çoğu fiy Dağınık ve Bulanıktır

Hegel'in görüşüne göre, İslam, sayısız krallık ve imparatorluk kurmuş; olağanüstü yayılmıştır.

Bu "sonsuz denizde" daha da yayılmaktadır; hiçbir şey sağlam/sürekli değildir. Katmanlaşarak bir biçim kazanan şeyler de saydamdır, dağınık ve bulanıktır. Müslümanların kurdukları krallıklar bu nedenle organik bir sağlamlık-dayanıklılık bağından yoksundur; imparatorlukları bu nedenle soysuzlaşmış, oralarda yaşayan bireyler sadece yitip gitmişlerdir. Herhangi bir yerde soylu bir ruh kalıcılığı olduğunda öyle bir özgürlük içerisinde ortaya çıkar ki, bundan daha soylu, daha gönlü yüce, daha yiğit, daha düş kırıcı birşey olamaz (s.456/457).

İslam'da öznel-genel ilişkisi anlayışını şöyle sergiler Hegel: Bireyi saran, devindiren özel olan, belli olan şeyler bireyce de tümüyle sarılır. Avrupahılar ilişkiler yumağına sahiptir ve bu ilişkiler karmaşanın sonucudurlar. Buna karşın Muhammedinizmde birey sadece budur; yani, *en üst derecede acımasız, hileci ve aynı zamanda yiğit ve gönlü yücedir (s. 457)*. Müslümanlar sevgi duyumsadıklarında bile aldırıışsız ve aynı zamanda içtendir. Kölesini seven egemen, kölesine bütün görkemi, erki, onuru sunar; tacını tahtını unuttur; buna karşın aynı aldırıışsızlıkla kölesini feda eder.

Hegel, Müslümanların duygulanımlarındaki ölçü tanımazlığı betimlemeyi şöyle sürdürür. Yukarıda sözünü ettiği aldırıışsızlığı anırtır: *Bu aldırıışsız içtenlik, Arapların ve Sarasenlerin şiirinin hararetinde görülür. Bu hararet, herşeye ilişkin yetkin fantazinin özgürlüğüdür; bu öyle bir hararettir ki, bütünüyle konusunun yaşamıdır; özdeşleştiği ya da bencilik içermez (s. 457).*

Müslümanlığın Coşkunluğu Sınırsızdır

Coşkunluk, hiçbir zaman böyle büyük eylemler yaratamamıştır. Hegel'e göre, bireylerin yüce ülküler için, halkların bağımsızlıkları için coşkunluk duymaları doğaldır. Buna karşın, Müslümanlığın yarattığı coşkunluğu Hegel ürkütücü bulur. Ürküntü, Hegel'in şu saptamasındadır: *Soyut, bu nedenle de bütünü kapsayıcı, hiçbir şeyin durduramadığı, hiçbir yerde kendini sınırlamayan, hiçbir şey gereksinmeyen coşkunluk, Müslüman Doğunun coşkunluğudur (s. 457).*

Hegel, kapsayıcı genelden çekinir; onu bağlayıcı, bağımlılaştırıcı bulur. Bu yüzden İslam'ın soyutluğu, bütünü kapsamayı öngörür; sınırsız coşkunluğun eşlik ettiği böyle bir güdü, özünü sınırlamaz, denetlemez.

Hegel, bu niteliklerinden dolayı Doğu ve İslam'ın coşkunluğunu "ürkütücü" bulur.

Hegel, Arapların fetihlerinin anahtarını, bilimlerinin hızla serpilip gelişmesini bu coşkunluğa bağlar. Yine Hegel'e göre, Arap fetihçiler ilkin sanat ve bilimi tahrip etmişlerdir. Ömer *Ya bu kitaplar Kuran'da olanı içermektedir, ya da içerikleri başkadır; her iki durumda da bu kitaplar gereksizdir!* savıyla İskenderiye kütüphanesini yakmıştır. İzleyen sürelerde Araplar, sanatları ve bilimleri yükseltmiş ve her yerde yaymışlardır. Harun Reşid döneminde imparatorluk altın dönemini yaşamıştır. Büyük kentler kurulmuş, ticaret ve el sanatları gelişmiş, görkemli saraylar ve okullar yapılmıştır. Bilge ve bilginler sarayda toplanmış, saray salt dış görkemiyle değil, sanat ve bilimin gelişmesiyle yücelmiştir. Halifeler ilk başlarda Araplara özgü yalnızlık ve alçakgönüllülük anlayışına uygun yaşamışlardır. Halife, en berbat Sarasen ve en bayağı kadını bile kendine eşdeğer saymıştır.

Doğuya özgü bir takım olumluluklara karşın, halifelerin imparatorluğu uzun ömürlü olamamıştır; çünkü, diye sürdürür saptamalarını Hegel, *genellik zemininde hiçbir şey sürekli/sağlam değildir* (s. 458).

Yeniçeriler Türk Erkinin Temelidir

Arap imparatorluğu ile Frank imparatorluğu eşanlı yıkılmıştır. Tutsaklar ve akın akın gelen Selçuklular ve Moğollar saldırmış, yeni imparatorluklar kurmuşlar; yeni hanedanlar tahta geçmiştir. Osmanlılar, yeniçerileri "sağlam" bir odak noktası yaparak "sağlam" bir egemenlik kurmayı başarmışlardır (s. 458).

Hegel, aynı yapıtında yer alan *"Yeni Dönem Reformasyonu"* arabaşlığı altında aklın inançtan bağımsızlaşması scrüvenini irdelerken, sözü yeniçerilere getirir ve Avrupa'daki rahipleri yeniçerilere benzetir. Rahipler, papalığın hazır ordusudur; yeniçeriler ise *"Türk erkinin temelidir"* (s.531).

Hegel "sağlam" sözcüğünü "sürekli, kalıcı" anlamlarında kullanır ve sözcüğe açık bir olumluluk yükler. Osmanlıların kurduğu imparatorluğu "sağlam", "sürekli" diye nitelendirmesi bu nedenle "olumluluk" olarak değerlendirilmelidir.

Doğu ve İslam imparatorluklarında fanatizm, Hegel'e göre, *yayıştıktan sonra ruhlarda töresel ilkenin izleri kalmamıştır. Etik değerler dizgesinin geçerliliğemesinin zorunlu önkoşulunu oluşturan töresel ilke, İslam'da etkisizleşirken, Hegel'in karısı öyle, Avrupa yığıttığı, Sarasenlerle savaşında güzel, soylu şövalyeliğe yükselmiştir* (s. 458).

Bunun yanı sıra bilimler ve bilgiler, özellikle de felsefe bilgileri Araplardan Batıya geçmiştir. Germenlerdeki soylu şiirin ve özgür

fantazinin fitilleri Doğuda ateşlenmiştir; bu yüzden Goethe de Doğuya yönelmiş; Divan'ında Doğuyla Batı arasında "pırlanta bir bağ" oluşturmuştur. *İçsellik ve fantazinin bahtiyarlığı bakımından her şeyi geride bırakan bir bağdır bu* (s. 458/59).

Doğu, coşkunluğunu zamanla yitirince, "en büyük sefihliğe" batmış-tır. Hegel, Doğunun sefihliğinin nedenlerini şöyle betimler: *Muhammed'in öğretisinin ilk biçimlenişinin temelini oluşturan ve cennette sunulan ödül olarak gösterilen duysal (cinsel) haz, fanatizmin yerini almıştır.*

Bu savlamalar çerçevesinde Hegel, İslam'a ilişkin sonal yargısını yazar: *Artık Asya ve Afrika'ya doğru geri itilen, Avrupa'nın bir köşesinde sadece Hristiyan güçlerin kaskançlığı nedeniyle kalmış olan İslam, dünya tarihi ortamından çoktan çıkmış, kendi içine çekilerek, Doğu rahatlığı ve dinginliğine bürünmüştür* (s. 459). Hegel'in bu saptaması bir yönüyle Osmanlıların gerileme dönemiyle ilişkilidir. O dönemde Osmanlılar ya da çoğu Alman düşünürü, yazarı gibi Hegel'in de deyimiyle, Türkler artık dünya olaylarının gidişini belirleyen güç olmaktan çıkmıştır. Edilginleşmiş, hatta yenilmiş ve dolayısıyla da kabuğuna çekilmiştir. Bu saptamalarda ilginç olan bir başka nokta, Hegel'in de İslam'la Türkleri yer, yer özdeşleştirmesidir.

Türklerin Gücü Fetihlere Dayanır

Hegel'in Doğu ve İslam'a ilişkin görüşlerinin belirginleştirilebilmesi için, Türklerle ilişkin nitelermeleri de irdelenmelidir. "Tarih Felsefesi"nde (*Toplu Yapıtlar, 11. cilt*) Hegel'in Türklerle ilişkin değerlendirmeleri şöyledir.

Reformasyon döneminde *Avrupa devletlerinin dışa dönük ortak çıkarları Türklerle karşıdır. Türkler "korkunç gücü", Doğudan Avrupa'ya taşıyan bir tehlike oluşturmaktadır. Hegel değerlendirci görüşlerini şöyle açılar: Türkler o zamanlar çekirdek oluşturmuş, güçlü bir ulustur ve güçleri fetihlere dayanmaktadır. Bu nedenle sürekli savaşlar yapmışlar, sadece silah bırakımalarında durmuşlardır. Fethedilen ülkeler, Franklarda olduğu gibi, savaşçılar arasında miras yoluyla geçen mülkiyet değil de, kişisel mülkiyet olarak dağıtılmış; daha sonra kalıtsallık (mülkiyetin miras yoluyla geçmesi) çıktığında, ulusun gücü kırılmıştır. Osmanlı gücünün en parlak doruğu olan yeniçeriler, Avrupalılar için korku anlamını taşımıştır. Hegel, özellikle Yunanlı uyruklar arasından güzel ve güçlü gençlerin devşirildiğini, sıkı bir İslam eğitimiyle yeniçerileş-tirildiklerini anlatır. Anne babaları, kardeşleri ve eşleri olmayan yeniçerileri keşişlere benzetir. Hegel'e göre, yeniçeriler, bağımsız ve korku verici bir kalabalıktır.*

Avusturya, Macaristan, Venedik ve Polonya gibi Avrupalı güçler, sürekli Türklere karşı durmak zorunda kalmıştır. Lepanto yakınlarındaki muharebe İtalya'yı belki de bütün Avrupa'yı "barbarların" saldırısından kurtarmıştır (s. 542).

Daha önce Herder açısından içeriğini belirlediğim "barbar" kavramı Hegel'ce açık biçimde Türkler için de kullanılır.

Almanlar, Türklere Karşı, Onur Kırıcı Savaşlar Yürütmüştür

Reformasyonun etkilerini irdeleyen Hegel, Almanya'nın devlet olarak yapılanması bakımından en önemli etkililerden birinin Batı Falya Barışı (der westfaelische Frieden) olduğunu yazar. Bu barışla Katolik kilisesinin yanı sıra Protestan kilisesinin varlığı ve geçerliliği de kabul edilmiştir. Yine tam tikelik/başkalarına benzemezlik ereği ve özel hukuka ilişkin düzenlemeler bu barışla olanaklılaşmıştır. İç yapılanması bakımından önemli bir atılım yapan Almanya, böylece daha önce ne denli zayıf ve dağınık bir devlet olduğunu algılamıştır. Alman imparatorluğu o zamana değin ancak Polonyalıların Viyana'yı ellerinden kurtardığı Türklere karşı onur kırıcı savaşlar yürütmüştür; Fransa'yla olan ilişkileri daha da onur kırıcıdır (s. 546).

Hegel, "Hristiyan Germen Dünyasının Ögeleri"ni irdelerken (Toplu Yapılar, 11. cilt, s. 447), Macarları, Bulgarları, Sırpı ve Arnavutları Asya kökenli halklar olarak ve karşılıklı akınlar sırasında Avrupa'da yerleşip kalmış "kırık barbar artıklar" diye değerlendirir. Yine bu halklar, Hristiyan Avrupa'nın Hristiyan olmayan Asya'ya karşı yürütülen savaşlarda "öncü birlik" görevini görmüşlerdir. "Hatta Polonyalılar", diye sürdürür Hegel değerlendirimlerini, kuşatılmış Viyana'yı Türklere kurtarmışlardır (s. 447). Yukarıda sayılan halkları Hegel değerlendirmine katmaz; çünkü bu halklar, Hegel'in kanısı öyle, özerk bir öge olarak dünyada aklın biçimlendirilmesi safhalarında yer almamışlardır. (s. 447).

Hegel toplu yapıtların onbirinci cildinde Bizans irdelemesini, her bakımdan çökmekte olan hantal imparatorluğu güçlü Türklerin darına dağın ettiği savlamasıyla bitirir.

Türklerin Tanrısı Akıl Soyutlaması Değildir

"Estetik Üzerine Dersler" (Toplu Yapılar, 12. cilt, Stuttgart-Bad Cannstatt 1971) adlı yapıtında sanatta öykünmeyi olumsuzlar ve Türklere değinir. fiöyle der: *Bilindiği gibi, Müslüman olan Türkler, tablolar, insanların resimlerinin yapılmasına göz yummazlar. Bu tümceden sonra görüşlerini şöyle açıklar: James Bruce bir gezisinde bir Türk'e bir balık resmi gösterir. Türk şaşkınlığa kapılır ve şaşkınlığı geçince şu yanıtı verir: Kiyamet gününde bu balık sana karşı isyan eder de 'Bana bir beden yaptın, ama ruh veremedin' derse, böyle bir yakınmaya karşı kendini nasıl savunacaksın?*

Hegel, Türk'ün yanıtının kökenini sergilemek amacıyla, Peygamberin de resimlerin kendilerini yapanları kıyamet gününde dava edeceklerini belirttiğini savlar (s.72).

Aynı yapıtta Hegel sanatın içeriği ve biçimi sorunsalını ele alır. İçerik, sanatsal anlatıma dönüşme yetisini içinde taşımalıdır (s. 107). Sanatın içeriği bir başına soyut bir şey olamaz. Hegel irdelemesini sürdürür: Düşünsele ilişkin hakiki olan her şey, özünde somuttur. Genellik, özneliliği ve özelliği içinde barındırır. Hegel savlamasını Tanrı'yla örneklendirir ve şöyle yazar: *Tanrı yalın tek olsun ve bu niteliğinden dolayı da en yüce varlık olsun. Böylece akıl dışı aklın ölü bir soyutlamasını dile getirmiş olur. Somut hakikatliği içerisinde kavranmayan böyle bir Tanrı, sanat için, güzel sanatlar için içerik sunamaz.*

Bu bağlamda sözü Musevilere, Türklerin Tanrı anlayışına getiren Hegel, şu görüşlere yer verir: *Museviler ve Türkler bu nedenle Tanrılarına sahiptirler. Böyle bir Tanrı, akıl soyutlaması olmak bir yana, sanat yoluyla olumlu bir biçimde ifade bile edilemez (s. 108).* Türklerin ve Musevilerin Tanrı anlayışına karşın, Hristiyanlıkta Tanrı, Hegel'e göre, *hakikiliği içerisinde; ve bundan dolayı da kişi olarak, özne olarak ve düşün olarak pekala somuttur (s. 108).*

Kaba Saba Türkler Buluntu Bir Akla Sahiptir

Hegel, "Felsefe Tarihi"nde (Toplu Yapıtlar, 19. cilt, Stuttgart-Bad Cannstatt 1965) yer alan "Geçiş Dönemi" arabaşlığı altında felsefi düşüncenin evrim sürecini konulaştırır. Öznelerin duyumsamalarını, görüşlerini, yüreklerini ve akıllarını ancak öz çabalarıyla oluşturabileceklerini, yetkinleştirebileceklerini öne sürer. Yüreği ahlaksal bakımdan yetkinleşmiş, düşünmeye, entellektüel irdelemeye doğru ilerlemiş insanlar, güzel duygular, duyumsamalar, eğilimler geliştirebilirler. Böyle içsel bir çabayla aklını yetkinleştirmeyen özne, bulduğu aklı, başkalarının geliştirmiş bilme gücünü sahiplenir. Başkalarının geliştirilen aklı edinen böyle bireyler güdülerini gereği, buldukları insan aklını eleştirel irdeleme yoluyla özümsemek yerine doğal duyumsama ve bilme olarak değerlendirirler. Hegel ilkin Hintlileri örnek olarak anar. *İneği kutsayan Hintliler, yeni doğan çocukları dışarı atarlar, öldürürler, olası her türlü acımasızlığı yaparlar.*

Mısırlılar bir kuşu, Apis'i ulularlar, "Türkler de", [Hegel böyle düşünür.] öyle bir buluntu insan aklına sahiptirler. Kaba saba Türklerin buluntu insan usü ve doğal duygusu ölçüt alındığında, iğrenç ilkeler doğar (s. 486).

Türkler, Hegel'in yaklaşımına göre, öz çabasıyla, içsel uğraşısıyla özbilincini ve usunu geliştirememiş; başkalarının geliştirilen aklı ve bilinci önlerinde bulmuştur. Söz konusu buluntu aklı ayırtılamamış,

özgünleşme ve özgürleşme amacıyla ondan yararlanmayı başaramamışlardır. Bu başarısızlıktan, iğrençlikler, dışa dönük saldırıganlıklar doğmuştur.

Hegel "*Estetik Üzerine*" adlı yapıtının ikinci cildinde (Toplu Yapıtlar, 13. cilt, Stuttgart-Bad Cannstatt 1964) giyim kuşamı irdeler. Giyimin, duruş ve devinimin anlatımı olan durumla bağlantılı olduğunu belirten Hegel, "bizim" diye nitelendirdiği Avrupalı giyim ve giyinişin, bedeninin çizgilerini öne çıkardığını, yürüyüşü ve devinişleri en az engellediğini yazar. Konuya ilişkin görüşlerini şöyle sürdürür: *Buna karşın Doğuluların uzun, geniş giysileri, bol pantolonları bizim canlılığımıza ve devingenliğimize pek uymaz; bu tür giysiler sadece Türkler gibi bacaklarını büküp bütün gün oturanlara ya da yavaş ve vakarla devinen Türklere uyar* (s. 410).

Türkler Bile Azınlıklara İnanç Özgürlüğü Tanımıştır

Hegel'in Türkleri adlarıyla andığı bir başka yapıtı "*Berlin Döneminden Kalma Karışık Yazılar*"dır. (Toplu Yapıtlar, 20. cilt, Stuttgart-Bad Cannstatt 1968). Hegel anılan yapıtının "*İngiliz Reform Yasası Üzerine*" adlı bölümünde Avrupa ve Almanya'da kilisenin mal varlığı ve işletilişini dile getirir. Türklere ilişkin olarak anılan bağlamda şu saptamayı yapar: *Türkler bile egemenlikleri altındaki Hristiyanlara, Ermenilere ve Musevilere kiliselerini bırakmıştır. Kiliseler yapı olarak dököldükleri zaman, onarımlarını yasakladıkları da olmuştur. Böyle durumlarda para karşılığında izin vermişlerdir. Fakat İngilizler yendikleri Katolik halkın kiliselerinin tümünü ellerinden almışlardır* (s. 488).

Moğollar, Korkunç Çekirge Sürüleridir

Türklere ilişkin değerlendirmelerin çeşitli açılardan ele alınabilmesi için, Türklerin öncüsü olarak Avrupa gündemine giren Moğollara ilişkin görüşler de konulaştırılmalıdır. "*Felsefe Dizgesi*" adlı yapıtında (Toplu Yapıtlar, 10. cilt, Stuttgart-Bad Cannstatt 1965). Moğolları "*Asyatik bir ırk*" olarak değerlendiren Hegel'e göre Moğollar, "*çocuksu rahatlıklarıyla*" ünlüdür.

Dur durak bilmezlik, hiçbir kalıcı/sağlam sonuca ulaşmayan devingenlik, korkunç bir çekirge sürüsü gibi öbür uluslar üzerine yayılma düşüncesi, aldırıışsızlık, hoyrat rahatlık, yücelik ve korkunçluk Moğolların özyapısal özelliklerindendir. Moğollar büyük bir çabuklukla saldırırlar, aynı hızla çekilirler; sadece zarar verirler, hiçbir şey inşa etmezler, dünya tarihine hiç bir ilerleme katmamışlardır (s. 76).

Hegel'in Doğu, İslam ve Türk konularındaki görüşleri böyledir. Ben Hegel'in görüşlerini imgebilim (imajoloji) bakımından irdelemeyi ve okurların eleştirel değerlendirmesine sunmayı amaçladım. Hegel'in bu bağlamda alınılmasına yapabildiğim küçük katkı, çalışmamın işlevini

oluşturmaktadır. Hegel'in bu değerlendirmeleri felsefenin özüne uzak genellemeler ve katı önyargılar olarak algılanabilir; önyargı oldukları gerekçelendirilebilir. Böyle bir karşıt gerekçelendirme çalışması başlı başına bir olumluluk olabileceği gibi, Hegel'in genellemelerinden bir uyarı çıkarmakta olumluluk adına katkı olabilir.

Ein neues Imagologie Projekt: "Das Türkenbild in Europa im Zeitraum ' 1923 - 1990 ' "

Nedret KURAN-BURÇOĞLU
(Boğaziçi Üniversitesi)

I- Imagologie:

Das Forschungsgebiet "Imagologie" wurde in den zwanziger Jahren von den französischen Komparatisten Jean Marie Carré und Guyard als ein Teilgebiet von Komparatistik gegründet. In diesem Teilgebiet wurden die Fremdländerbilder in der Literatur studiert, ihren Entstehungsgründen wurde nachgeforscht, ihre Wandlungen festgestellt und die Hintergründe dieser Wandlungen analysiert.

Professor Hugo Dyserinck, der Gründer der Aachener Komparatistikabteilung und der heutige Vertreter des Faches in Europa, hat mit seinen wichtigen Veröffentlichungen über Komparatistik und Imagologie in Europa und in Amerika großen Einfluß ausgeübt. Er schreibt in seinem Buch *Komparatistik: Eine Einführung*, (Bonn: Bouvier Verlag, 1981) auf Seite 131

"Komparatistische Imagologie strebt in erster Linie danach, die jeweiligen Erscheinungsformen der *images* sowie ihr Zustandekommen und ihre Wirkung zu erfassen. Außerdem will sie auch dazu beitragen, die Rolle, die solche literarischen *images* bei der Begegnung der einzelnen Kulturen spielen, zu erhellen. Bei alledem lautet es aber das oberste Prinzip: Imagologie ist nicht Teil eines ideologischen Denkens, sondern vielmehr eine Entideologisierung."

Mit dieser Eigenschaft dient die Imagologie einer besseren Verständigung der Menschen, die zu verschiedene Nationen, Religionen und ethnische Gruppen gehören.

Die neuen Entwicklungen in Literaturtheorien, die durch die Krise der Moderne im 20. Jahrhundert bedingt sind: die neue Konzeption innerhalb der Hermeneutik, die Rezeptionstheorien, Semiotik und Kommunikations-wissenschaften haben zur Interpretation der Bilder von dem anderen Land viel beigetragen. Dazu kamen noch die Vorteile der technischen Erfindungen wie die elektronischen Medien, die die Forschungsmöglichkeiten wesentlich erweitert und erleichtert haben.

Imagologie hat aus diesen Entwicklungen Vorteile gezogen und ist heute ein interdisziplinäres Forschungsgebiet geworden, dessen Forschungsmaterial eine Vielfalt von Quellen, wie literarische Texte, Zeichnungen, Gemälde und Filme umfaßt und das die Interessen von Menschen aus verschiedenen Gebieten weckt.

Ich bin der Meinung, daß es auch in unserem Land ein großes Interesse für dieses Fach besteht und zu den Forschungen, die bis heute in diesem Fach gemacht wurden und die als Pioniere in diesem Fach in der Türkei dienen, in kurzer Zeit viele neue hinzugefügt werden. Einige Beispiele dieser Publikationen im Rahmen des deutschsprachigen Teil von Europa sind folgende Studien:

Die Publikationen in der Türkei über das Thema

“Das Türkenbild in dem deutschsprachigen Raum von Europa”

- Baytekin, Binnaz 1993. *Das Bild der türkischen Migrantenkinder in der deutschsprachigen Kinderliteratur*. Eskişehir: Anadolu Üni.
- Kocadoru, Yüksel 1990. *Die Türken-Studien, zu ihrem Bild und seiner Geschichte in Österreich*. Klagenfurt: Institut für Bildungswissenschaften.
- Kuran, Nedret 1996g. *The Representations of the Turk in Europe from the 1st Crusade to World War II as reflected in literary and visual Sources*. (wird Anfang 1998 veröffentlicht).
- Kuran, Nedret 1995c. “The Image of the Turk in Karl May’s Novel ‘Von Bagdad nach Stambul’”, *Journal of Mediterranean Studies* Vol.5, nr.2, Cambridge University, Malta:University of Malta Press.
- Kuran, Nedret 1994c. “Karl May’da Türk İmgesi”, *Kuram: Kitap* 6. 24-28, İstanbul: Kur Yayıncılık.
- Kula, Onur Bilge 1997. *Alman Kültüründe Türk İmgesi III*. Ankara: GündoğanYayınları.
- Kula, Onur Bilge 1993. *Alman Kültüründe Türk İmgesi II*. Ankara: GündoğanYayınları, Edebiyat Dizisi: 12.17.
- Kula, Onur Bilge 1992. *Alman Kültüründe Türk İmgesi I*. Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınları, No.5.
- Kula, Onur Bilge 1991. “Alman Kültür Tarihinde Türk İmajı”, *Tarih ve Toplum Dergisi*. Sayı 87-97, İstanbul.
- Uluç, Fatih 1995. *Basında Türk ve Alman İmajı*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. (unveröffentlichte Promotionsarbeit)
- Ünlü, Selçuk 1981. “Alman Edebiyatı’nda Türk İmajı”, *Türk Dünyası Araştırmaları*. Sayı 15, s.47-56, İstanbul.

III- Mein gegenwärtiger Forschungsplan in Imagologie:

1- Veröffentlichung eines Buches über "*Das Türkenbild in Europa*", das literarische sowie visuelle Quellen mit einbezieht.

2- Zusammenstellung von Bibliographie über die Veröffentlichungen in Imagologie in der Türkei.

Für die Vorbereitungen dieser Bibliographie bin ich auf die Kooperation meiner Kolleginnen und Kollegen in den türkischen Universitäten angewiesen. Ich brauche folgende Informationen über das Werk, das in ihrer Abteilung von ihnen selber oder von anderen Kollegen, bzw. Kolleginnen bearbeitet wurde:

- i. den Titel des Werkes,
- ii. die Literaturgattung des Werkes (Artikel, Buch,)
- iii. eine kleine Zusammenfassung,
- iv. den Namen des Autors,
- v. den Namen von ihrem, bzw. seinem Institut
- vi. den Verlag
- vii. das Veröffentlichungsdatum
- viii. das Veröffentlichungsort
- ix. die Adresse, Telefon Nummer , Fax und e-mail des Autors

3- Die Organisation des folgenden Projektes, für das ich die Anerkennung des Forschungsinstituts der Boğaziçi Universität bekommen habe, die das Projekt auch teilweise finanziell unterstützt.

Die Kolleginnen und Kollegen, die mit ihren Forschungen zum Projekt beitragen möchten, können sich mit mir in Verbindung setzen.

4- Die Organisation eines Vortrages von Prof. Dr. Hugo Dyserinck über *Imagologie*, der bei dem Historischen und Archäologischen Institut der Niederlande in Istanbul, am 26. November 1997 stattfinden wird.

Die Interessierten sind eingeladen.

IV-"Das Türkenbild in Europa, im Zeitraum 1923-1990"

Institut: Boğaziçi Universität's Zentrum für Vergleichende Europaforschung (CECES)

Projektsteam : Projektleiterin : Doz. Dr. Nedret Kuran Burçoğlu,
Boğaziçi Universität, CECES.

Koordinatorinnen und Koordinatoren: Dr.Bülent Gökay, Keele Universität (G.B.), Mr.Panayote Elias Dimitras, Helsinki Verein (Griechenland), Prof.Dr.Hugo Dyserinck, RWTH (Belgien), Dr.Regine Ericksen, Universität Münster (Deutschland), Dr.Mehmet Rifat Güzelşen, Boğaziçi Universität CECES (Frankreich), Dr.Ted Lagro, The Historical and Archeological Institute of The Netherlands in Istanbul (Holland), Dr. Richard Larsson, Goteborg Universität (Schweden), Ms. Şchnaz Tahir, Enterkon/ Boğaziçi Universität (Norwegen), Mr.Valery Roussanov, Access Association (Bulgarien), Dr.Elena

Natalia Ionescu (Rumänien). **Projektsassistentinnen:** Drs. P. Esra Esen Lagro, B.U.CECES, Drs. Ayça Türkmenoğlu Şapçı, B.U.CECES.

Das Thema des Projektes: Das Türkenbild, das in Europa kurz vor Beginn des ersten Kreuzzuges entstanden ist, weist während seiner 900-jährigen Entwicklungsgeschichte verschiedene Wandlungsphasen auf, die mit den Wendepunkten der europäischen Geschichte zusammenfallen. Dieses Projekt beabsichtigt, mit einer supranationalen, objektiven Perspektive, nach den soziokulturellen-, religiösen- und politischen Zusammenhänge der Veränderungen in diesem Bild in dem Zeitraum von 1923, dem Verkündungsjahr der Türkischen Republik, bis zur heutigen Zeit zu forschen.

In dem Projekt, in dem türkische und andere europäische Forscher/innen aus verschiedenen Wissenschaftsgebieten, wie Imagologie, Semiotik, Kommunikationswissenschaften, Medien, Komparatistik, Geschichte, Kunst, Kunstgeschichte, Soziologie, Sozialpsychologie, Anthropologie, Politologie, Minderheitsforschungen, usw. teilnehmen werden, werden literarische und visuelle Quellen, sowie veröffentlichte wissenschaftliche Studien auf dem Gebiet und verschiedene Medien intensiv studiert, um daraus Schlüsse zu ziehen.

Kurz- und langfristige Ziele des Projektes: Man hofft, daß dieses Projekt im allgemeinen das Bewußtsein der Menschen in Europa und in der ganzen Welt für die Formationen, Transformationen und Manipulationen der Bilder 'von dem anderen Land' sensibilisieren wird und daß dieses Bewußtsein als eine Vorbeugung gegen Diskriminierung und Rassismus dienen wird, die in der Geschichte der Menschheit zu einem großen Teil durch falsche stereotype Bilder bedingt sind.

Das Projekt soll auch spezifisch, sowohl die verschiedene gegenwärtige Vorstellungen der Europäer gegenüber den Türken in Europa feststellen, als auch die Beziehungen zwischen der Türkei und den anderen europäischen Ländern in den letzten 75 Jahren erleuchten.

Die Resultate der Forschungen werden in Form von Artikeln in einer Anthologie zusammengefaßt, die als ein Beitrag zur 75. Jahresfeier der Türkischen Republik gedruckt werden wird. Die Anthologie wird auch einen theoretischen Teil beinhalten, wo die wissenschaftliche Grundlage dieser Forschung dargelegt wird. Wenn genügende finanzielle Mittel gefunden werden, wird nach der Veröffentlichung der Anthologie an der Boğaziçi Universität im April 1999 ein Imagologiesymposium organisiert.

Der Kalender des Projektes:

September 1997	die Gründung des europäischen Netzwerkes
Dezember 1997	Angabe der Titeln und Themen von Artikeln an CECES
Juni 1998	Ablieferungstermin der Artikeln bei CECES
August 1998	Versammlung der Redakteure
November 1998	Veröffentlichung des Forschungsmaterials
April 1999	Imagologiesymposium bei CECES an der Boğaziçi Universität

Adresse: Doç.Dr.Nedret Kuran Burçoğlu, Boğaziçi Üniversitesi,
Karşılaştırmalı Avrupa Çalışmaları Merkezi Müdürü, P.K.2, 80815 Bebek,
İstanbul-Türkiye. Tel. 0090-212 263 15 40-1448
e-mail: burcoglu@boun.edu.tr

Weitere Veröffentlichungen von Nedret Kuran Burçoğlu über Imagologie:**Artikeln:**

- Burçoğlu, Nedret Kuran 1997 "Öteki" İmgesinin Oluşumunda Çevirinin Belirleyici Rolü", *Hasan Ali Yücel'in Anısına 1.Uluslararası Çeviri Kolokyumu: Çevirinin Ekinel Yönleri*, Yıldız Teknik Üniversitesi Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı, İstanbul, 22-24 Oktober. (wird 1998 in den *Beiträgen des Kolloquiums* veröffentlicht).
1997. "The Image of 'Self' and 'the Other' in the Works of Turkish Migrant Authors in Germany", *Multiculturalism: Identity and Otherness*, ed. by Nedret Kuran Burçoğlu, Boğaziçi University Centre for Comparative European Studies, İstanbul: Boğaziçi University Press.
- 1994a. "Imagoloji Nedir?", *Boğaziçi Üniversitesi'nden Haberler Dergisi*, no.1, 6-7.
- 1993c. "Karşılaştırmalı Yazınbilim'den İmgebilim'e", *Kuram: Kitap 1*, s.77-82, İstanbul: Kur Yayınclılık.

Vorträge:

- 1996e "The Image of the Turk in Europe (1100-1900)", The Historical and Archeological Institute of The Netherlands in İstanbul, 26. November.
- 1996b. "Avrupa'da Türk İmgesi", *Europa Woche*, Hamburg, 2.Mai.
- 1996a. "Die Geschichte des Türkenbildes in verschiedenen Ländern Europas", *Europa Woche*, Hamburg, 30. April.
- 1995a "Das Deutschlandbild der Türkei in dem Kontext der sozio-kulturellen Beziehungen zweier Länder gegen Ende des 19. Jahrhunderts", *Landesfrauenrat Hamburg*, 22.Mai.
- 1992h. "Alman Edebiyatı'nda Türk İmajı: İmaj'ın Gösterdiği Değişimlerin Temelinde Yatan Nedenler, Marmara Üniversitesi, Jean Monnet Enstitüsü, September.

- 1992f. "The Image of "the Other" and "The Self-Image" In the Works of the Turkish Migrant Authors in Germany, Workshop on the Topic "A Common European Identity in a Multi-Cultured Continent", Boğaziçi University Centre for Comaparative Culture and Art, 20.April.
- 1992d. "İmagoloji'nin Tarihi", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, März.
- 1990b. "Komparatistik'ten İmagoloji'ye", Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Juni.

Çeviri Eğitimi Neden Farklı Bir Eğitimidir?

Çeviri Bölümlerinin Programlarında Yöntem Derslerinin Gerekliliği ve Uygulanma Koşulları

Turgay KURULTAY
(İstanbul Üniversitesi)

Daha önceki Germanistik kongrelerinde olduğu gibi bu toplantıda da en fazla yoğunlaştığımız ve en fazla tartışma nedeni olan konu üniversite kurumları olarak işlevimizin ve varlık koşullarımızın ne olduğu. Sadece filoloji eğitiminin değil, Almanca öğretmenliğinin de uygulamada karşılığı konusundaki kuşku lar yeni arayışların, program tartışmalarının nedeni. Çeşitli bildirilerde sıklıkla dile gelen bir konu, seçmeli derslerle eğitimin hedefini iş yaşamındaki koşullara yaklaştırmak. Kuşkusuz bu tür değişiklikler önerilirken, oturumlarda da tartışma konusu yapıldığı gibi, temel hedeflerimizi zaafa uğratmamak da gerekiyor. Turizm gibi ya da çeviri gibi alanlarda ek veya seçmeli dersler koyarak öğrencimizin bilgi yelpazesini genişletmek ve iş olanaklarını artırmak gibi bir kaygı güdüldürken, ana programa eklenecek bu tür derslerin ne düzeyde bir eğitim sağlayacağını da düşünmek durumundayız. Bu sorunu, germanistik eğitiminin cam fanustan çıkarılması veya öğretimi farklı disiplinlere açarak öğrencinin geniş perspektifli düşünmesini sağlamak gibi gerekçelere havale edemeyiz. Komşu alanların bir eğitim programı içindeki yerini ve ek derslerin kendi çerçeveleri içindeki hedeflerini belirlemeden bu tür önlemlerin neyi sağlayacağı çok kuşkuludur. Sözelimi bir öğretmenlik programına şu veya bu miktarda çeviri dersi koymakla o programın çevirmen yetiştiremeyeceğini söylemeye bile gerek yok. Çeviri bölümleri varken bu iş başkasına düşmez anlamında söylemiyorum bunu. Çeviri bölümlerinin kurulmasıyla programlar üzerinde yapacağımız değerlendirmelerin de yeni bir ortamda yapılacağı açık olmakla birlikte bunun anlamı çeviriyle ilgili her türlü öğretim çeviri bölümlerinin işidir sonucunu çıkarmak da yanlış olur. Vurgulamak istediğim nokta şu: Mevcut bölümlerin işlevsizliğine çare ararken kestirme çözümlere kapılmamalıyız. Eğer bir filoloji veya öğretmenlik bölümüne çeviri dersi konacaksa o eğitimin kendi hedefleri içinde bunun anlamlandırılması ve sınırlarının belirlenmesi gerekli. Benim buradaki amacım bu tür hedeflerin neler olabileceğine girmek değil. Bu ayrıca

ayrıntılı biçimde ele alınması gereken bir konu. Ama bu tartışmaya katkısı da amaçlayarak çeviri bölümlerinin çeviri olgusuna hangi düzeyden bakabilecekleri, hangi olanaklarla eğitimin hedeflerini belirleyebileceklerini ele almak. Ortada germanistik bölümleri için acil sorunlar varken, öğrencimize iş olanağı yaratmak gibi pratik bir sorunla uğraşırken eğitimin niteliği sorunu ikincil gibi gözükabilir. Ancak acil sorunlara kestirme çözüm yolları getirerek tüm üniversite eğitimini amorfleştirmaya neden olmamalıyız.

İstihdam ve üniversite eğitimi arasındaki ilişkileri program içi zoraki düzenlemelerle etkilememiz olanaklı değil. Çünkü ülkenin genel eğitim politikası çok başka belirleyenler üzerine oturmuş ve bizim burada öğrencimiz adına kaygılanarak yaptığımız tartışmalar da karar mekanizmalarına yansımıyor. Germanistik bölümlerinin çokluğunu, verilen mezun sayısının aşırı fazlalığını istediğimiz kadar sorgulayalım yeni üniversiteler açılıyor, yeni bölümler açılıyor. Şu anda Almanca için sayıları 3 olan çeviri bölümleri kendi meslek alanlarına mezun verme açısından şanslı görünüyorsa, bu tümüyle geçicidir. Genel bir eğitim-istihdam politikası olmadığı sürece gerekli sayının çok üstünde ve önkoşullarına bakılmadan yeni yeni çeviri bölümlerinin açılmasını engelleyecek bir güç yok. İstihdam sorunu çok ciddi bir sorun olarak elbette dile getirilmeli, hatta bir demokratik baskıya dönüşmeli, ancak bu sorunu kendi ortamlarımızda alacağımız basit önlemlerle çözemeyeceğimiz de ortada.

Çeviri konusu doğal olarak filoloji ve yabancı dil öğretmenliğinin ilgi alanı içinde. Çevirinin 4 yıllık ayrı bir eğitim dalı olarak ortaya çıkması belki bu bölümler açısından da yeniden bir değerlendirmeyi gerektiren bir gelişme; ama gerek filoloji gerekse öğretmenlik eğitiminin çeviri alanıyla ilgilenmemeleri düşünülemez. Herşeyden önce bu ilgi, kendi konularının uzantısı biçiminde olabilir (Öteden beri bilinen yabancı dil eğitiminde dil karşılaştırması veya filolojide karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları bunun ilk akla gelen örnekleri). Öte yandan eğitim dalları arasında geçişlilik sağlanması amacıyla çeviri alanına yer verilebilir. Yani çeviri bölümlerinin asli amacı olan çeviri becerisine yönelik birşeylerin yapılması olanaklı ve anlamlı. Tam da bu amaca yönelik olarak 'çeviriye giriş' niteliğinde bir uygulamayı çeviri bölümleri dışındaki bölümler için düşünebiliriz. Bu yaklaşımı burada açmamıza gerek yok. Ancak bu yaklaşımı savunan iyi temellendirilmiş bir çalışma olarak G. Gülmez'in yazısını anmak istiyorum (bkz. Gülmez 1997). Bu çalışmada yapıldığı gibi, her bir proram çerçevesinde çeviri öğretimine yönelik

uygulamaların somut hedeflerini çizebilirsek çeviri bölümlerinin özgül işlevleri de ayrıca belirginleşecektir.

Doğal olarak çeviri bölümleri mesleki bir hedef anlamında çevirmenlik eğitimi vermektedirler veya vermek durumundadırlar. Bu hedefe yönelmek çeviri derslerine daha fazla yer ayırmakla gerçekleş-tirilecek birşey değil. Çeviri bölümlerinin kendine özgü yanı arandığında, çevirinin çeşitli alanlarına yer verilmesi, uzmanlık bilgisine dayalı çeviri öğretiminin gerçekleştirilmesi gibi özellikler dikkati çekebilir belki. Bu görüntü de mesleki yönelimin doğal bir parçasıdır. Bununla birlikte çeviri eğitiminin işlevini çeviri becerisinin çeşitlendirilmesi gibi görmek fazla kısıtlayıcıdır. Belki çeviri bölümleri (sadece bizde değil, yer yer Batı ülkelerinde de) çeviri öğretimini düzenleyen organik bir yapıyı yeterince kuramadıkları için çeviri eğitiminin yan yana dizilmiş alanlarda çeviri uygulamasından ibaret olacağı kanısına kapılmak kolaydır. Ancak yine çeviri bölümlerinin varlığı sayesinde bu durum bir eksiklik olarak algılanmakta ve arayışlar sürmektedir. Nitekim İstanbul Üniversitesi olarak 1996'da düzenlediğimiz bir toplantıda eğitim sorunlarını tartışmak için biraraya gelen çeviri bölümleri arasında böyle bir tartışma platformunun varolduğu görüldü (krşl. Kurultay/ Birkandan 1997).

Çeviri bölümlerinin programlarının birer 'yığma program' gibi olmamasının yolu, tek tek uygulama alanlarının (teknik, tıp, hukuk, iktisat çevirisi; yazılı, sözlü çeviri, yazınsal çeviri, medya çevirisi vb.) üstünde, çevirinin ortak paydasına dayanan bağlantılandırıcı ve bağlayıcı bir eğitimden geçiyor (bu ortak paydaya ilişkin düşüncelerimi bir yaklaşım biçiminde adı geçen yayında ayrıca ele aldım- bkz. Kurultay 1997).

Kuşkusuz salt uygulamalar, düzenli ve verimli biçimde yapıldığında öğrencide kendiliğinden genel bir çeviri yöntemi yönünde gelişmeler olacaktır. Ancak çeviri bölümleri akademik yapılarının gereği olarak bu gelişmeyi bilgi aktarma düzeyine taşımak durumundalar. Genelde çeviri bölümlerinde karşılaştığımız bir uygulama, çevirinin ortak paydasını kuramsal derslerde vermek biçiminde. Bu nedenle de kuramsal derslerle uygulama dersleri eğitimin iki kolu halinde kendini göstermekte; ancak çeviri kuramının sistematik bilgi düzeyine gelmemiş olması ve öğrenci için fazla soyut kalması nedeniyle kuramsal bilgilerin verilmesi ille de çevirinin daha iyi öğrenilmesi anlamına gelmiyor. Burada bilgi üzerinden öğrenme ile deneyim üzerinden öğrenme arasında kurulması gereken bir köprü var. Bu köprü de deneyimle öğrenilenlerin kavramlaştırılmasından geçiyor, yani bilişsel bir öğrenmeyle

desteklenmesi gerekiyor. Her öğretimde olduğu gibi çeviri eğitiminde de bu üçlü yapıyı nasıl kuracağımızı düşünmek durumundayız. Yineleyerek, öğretim şu düzeyleri kapsamak durumunda:

Bilişsel öğrenme (bilinç düzeyinde ve yöntemli çalışmalar yoluyla)

Deneyimle öğrenme (sezgisel düzeyde ve uygulama yoluyla)

Bilgisel öğrenme (bilgi modelleri üzerinden tündengelimli öğrenme)

Bu üçlü yapıda bilişsel öğrenme, sezgisel ve bilgisel öğrenme arasındaki bağlantı ögesi durumundadır. Eğitim programı açısından bakıldığında bu köprü'nün kurulacağı yer uygulama dersleri de olabilir kuramsal dersler de. Ancak yine çeviri bölümlerinin kendi gelişimleri açısından önlerinde bir olanak daha var: Bu bilgiyi ayrı dersler içinde derinleştirmek. Nitekim bugün birçok çeviri bölümünün programında ayrı ders olarak yer alan 'çeviri amaçlı metin çözümlemesi' (ÇAMÇ) bu nitelikte bir derstir. Böyle bir ders konmasaydı da, her çeviri uygulaması dersinde çevirinin gerektirdiği biçimde metinlerin çözümlemesine gidilecekti. Ne var ki metin çözümlemesinin temel verilerini ve çeşitli olanaklarını belirginleştirmek için ayrı bir dersin yararı da ortada. Böyle bir düzenleme, eğitim programında verimliliği artırmaya ve öğrenmede ortak bir payda oluşturmaya hizmet edecektir. İstanbul Üniversitesi Çeviri Bölümü'nün ders programında doğrudan uygulama ve kuram dersi sayılmayacak bu tür yöntem hedefli birden fazla ders var. Bunları sıralarsak:

Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi	1. yıl
Çeviride Araştırma Yöntemleri ve Araçları	3. yıl
Metin Türleri ve Çeviri	3. yıl
Çeviri Süreçleri Süreçleri ve İşlemleri	4. yıl

Bu tür bir dersin işlevini ve içeriğini belirginleştirmek ve çeviri eğitim programı açısından önemini ele alarak konuyu açmak istiyorum. Konunun ayrıntılarına girebilmek için bu derslerden birini (Çeviride Araştırma Yöntemleri ve Araçları) örnek olarak seçtim.

Çeviri eğitiminin ilk başarı koşulu çeviriye yaklaşımdan geçiyor. Ama bununla belli bir çeviri anlayışının savunulmasını ve öğrenciye aktarılmasını düşünmemek gerek. Tersine farklı anlayışları ve farklı türden çeviri görevlerini kapsayacak genel bir tavrın ve yöntemin oluşturulmasıdır esas olan. Çeviriye yaklaşım derken, çeviriyi kendi ortamının içinde ele almayı kastediyorum. Yani çeviri özel bir iletişim edimi olarak neyi içeriyorsa, onlarla birlikte ele alınmalı. Bu nokta özellikle önemli. Çünkü akademik yapılanmalar içinde hiç de kolay olmayan, hele doğal sayılması hiç mümkün olmayan bir olgudan söz

ediyoruz. Akademisyen, metinlere ve dile kendi penceresinden baktığı sürece, çevirinin gereklerini yerine getiremiyor. Çok basit gibi görünmekle birlikte çeviri ediminin esas sorunu, 'iletişim süreci ve ortamı içinde ürün oluşturma' gereğidir. İşte çeviri eğitimi ayrı bir mesleğin eğitimi yapan ve ancak çeviri bölümlerinde etraflıca üzerine gidilmesini sağlayan etken de bu.

Öğretimde çeviri edimi kendi bütünlüğü içinde ele alınmak durumundadır ve çeviri eğitimi bu bütünlüğü daha baştan kurabilmelidir. Bunun somut anlamı, öğrencinin çeviri sorunuyla ilk olarak 'bir anlama ve anlatabilme sorunu olarak' karşılaşması, karşı karşıya getirilmesidir. Bir metnin, bir cümlemin veya kelimenin en yakın karşılığının ne olacağı gibi iletişim bütününden koparılmış ve aslında belli bir soyutlamanın ürünü olan yaklaşımlara girmeden, sezgileriyle çeviri sorununun içine dalmasıdır. Böyle bir başlangıç için hiçbir çeviri bilgisine gerek olmadığı kanısındayım. Bu anlamda çeviri edincinin ne kısmen dil edinci içinde bulunduğunu ve eksik kalan kısmının tamamlanması gerektiğini (krşl. Lörscher 1991) ne de çeviri edincinin ancak çeviri eğitimiyle başladığını (krşl. Hönig 1988) düşünüyorum. Bu anlamda da iletişimsel bütünlüğü içinde bir çeviri dersi yabancı dil bilgisine dayalı tüm eğitim programlarında rahatlıkla uygulanabilir. Yeter ki metinler doğal ortamı içinde algılanabilsin ve neyin anlatılması gerektiği konusunda öğrenci kendine güvenebilsin. Burada en önemli nokta şu: Böyle bir önkoşulsuz uygulama ancak ve ancak öğrencinin kendiliğinden kuşatabileceği metinler ve çeviri durumları için olanaklıdır.

İşte tam bu noktada çeviri bölümleriyle diğer disiplinlerin yollarının ayrıldığı kanısındayım. Çeviri eğitimi, çeviriyi profesyonel bir etkinlik olarak öğretmek için, öğrenciye 'yabancı' (öğrencinin doğal alıcısı olmadığı) metinler için de böyle bir bütünlüğü gerçekleştirecek yapıyı kurmalıdır. Yani profesyonel çevirmen, metinleri başkasının alımlama-sına yönelik olarak aktarabilen kişidir. Bu hedefe ulaşılabilmesi, içiçe olduğumuz metinlerde kendiliğinden gerçekleşen ilinti ve işlemlerin bileşenlerine ayrılmasıyla, diğer deyişle sezgisel olanın bilinç düzlemine çıkarılmasıyla olanaklı. Yani çevirinin gerekleri, ön bilgi, üst bilgi, yardımcı bilgi, uygulama bilgisi, pratik bilgi vb. gibi ayrı ayrı çalışmalarla işlenerek adım adım öğrencinin bilincine ve bilgi dağarcığına yerleştirilmelidir, üstelik de bunların tümü çeviri edimini destekleyecek biçimde düzenlenmelidir. Şimdi somut ders örneğine geçelim.

Çeviride Araştırma Yöntemleri ve Araçları dersi (ÇAYvA), uygulama derslerinin yanısıra, çeviri sürecinde gündeme gelen araştırma işlemini konu eden bir ders. Bu dersin temel amacı, araştırmanın gereklerini ve olanaklarını somut durumlara dayanarak belirginleştirmek ve çeviride iyi araştırmanın önkoşullarını yaratmak. Doğrudan uygulama derslerinin de doğal bir parçası olan araştırma işlemi bu derste ayrıca mercek altına alınarak sağlam bir yöntem bilgisi biçiminde verilmeye çalışılıyor (bu tür bir ders bildiğim kadarıyla sadece İstanbul Üniversitesi'nde uygulanıyor). Bu tür bir uygulamayla bir taraftan öğrencide bilinçli bir davranış oluşturulmaya çalışılırken, aynı zamanda çevirinin çeşitli uygulama alanları arasında köprü kurulmaya çalışılıyor (dolayısıyla farklı ders alanlarındaki sorunlar karşılaştırmalı olarak yeniden ele alınıyor).

Araştırma işlemlerinin üzerinde özel olarak durulmasının elbette bir nedeni var. Çeviri edimi profesyonel bir uğraş olarak aynı zamanda özel amaçlı bir araştırma edinci anlamına geliyor. Çevirinin mesleki bir uygulama ve özel bir eğitim dalı olmasını 'toplumsal işbölümü' çerçevesinde ele alan Maenttaeri (1984: 53), çevirmenin iletişimin sürecinin içinde değil üstünde yer aldığını vurguluyor. Bunun anlamı, çevirmenin bir iletişim sürecine dışardan ve uzman olarak katıldığı. Çevirmenin uzmanlığı, o iletişim ediminin tüm öğelerine peşinen ve sezgisel olarak egemen olması anlamında değil; verili ortamda iletişimin gereklerinin sağlıklı biçimde yerine getirilebilmesi anlamında. Buna göre çevirmen

1) metinle ilgili bazı arka plan bilgilerini bilmeyebilir;

2) yabancı olduğu alanlarda da iletişimin gereklerini belirleyebilir.

Maenttaeri bu anlamda 'durumlar üstü bir eylem temeli'nden söz ediyor (1986: 368).

Aynı doğrultuda bir düşünceyi (yabancı dil bilgisiyle bağlantılı olarak) Höning/Kussmaul'da da buluyoruz:

Temel olarak kabul etmemiz gereken nokta, hiçbir çevirmenin eksiksiz bir yabancı dil edincine sahip olamayacağı. Diğer deyişle, her çevirmen yabancı dil dizgesinin inceliklerini gözden kaçırma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Bu nedenle, istediği kadar yabancı dili ve kültürü öğrenmeye uğraşsın, onu tehlikeden uzak tutacak asıl şey kendisinin çeviriye yaklaşımıdır (...) Uzman bir çevirmen için dil eksikliği olan durumda çevirmeye girişmeden önce başının üstündeki uyarı lambası yanar.' (1982: 11)

Çevirmen yetiştiren bir kurum, mezunlarına bu 'güvenlik önlemini' gerçekten nasıl verebilir. Ayrıca teyakkuz durumundan normale dönmek için yapılması gerekenler nelerdir ve bunlar nasıl öğrenilir? Bu sorular çeviri eğitiminin temel sorunlarından. Nitekim Almanya'daki çeviri

bölümlerinin ve profesyonel çevirmen temsilcilerinin birlikte hazırladıkları bir bildirgede (BDÜ 1986) eğitim programına araştırma yöntemlerinin ele alınacağı ayrı bir ders konması tavsiye edilmiştir. Geleneksel çeviri eğitiminde reform gereği üzerinde duran çalışmalarda bu konuya gerekli önemin verilmediğini görüyoruz (krşl. Ammann/Vermeer 1990; Viertes Interdisziplinäres Kolloquium 1991). Böyle bir dersin çeviri eğitiminin kurumsallaşması açısından hayati bir önem taşıdığını düşünüyorum. Buradaki sorun ayrı bir ders koyarak, araştırma yöntemlerinin öneminin vurgulanmasından ibaret değil. Böyle bir dersle, çeviri amacıyla araştırmanın çeviri edincini tamamlayan bir beceri ve bilgi olarak öğretilmesi amaçlanmalıdır. Bunun ayrı bir ders olarak düzenlenmesi konunun karmaşıklığıyla ilgili öncelikle. Çünkü çevirmenin eksiklerini kapatarak çevirisini yapması gerektiğini bilmesi ve sözlük, ansiklopedi gibi araçlarla çalışma alışkanlığı edinmesi, sorunu çözüyor. Araştırma edinci çok kapsamlı ve çeviri ediminin tüm yönleriyle doğrudan ilintili bir konu. Bu yüzden çeşitli olanakların genel bir bakış sağlayacak biçimde ele alınması gerekiyor.

Çeviriye alanlar üstü egemenlik, çevirmenin araştırma edinci sayesinde herhangi bir alandan ve herhangi özellikteki bir metnin çevirisini üstlenebileceği anlamına gelmiyor. Teorik olarak sınırsız bir araştırma ve kendini geliştirme sürecinin sonunda bunun olanaklı olacağı ileri sürüle bile gerçek uygulama koşullarında bunun bir karşılığı yok¹. Araştırma edincine sahip olmak demek, çevirinin gerek-tirdiği araştırmayı tanımlayabilmek ve yürütebilmek demek. Dolayısıyla hangi durumda böyle bir çalışmaya girilmesinin anlamlı olacağına karar vermek çevirmenin elindedir ve profesyonelce davranmak toplumsal işbölümünün mantığıyla hareket etmek demektir.

Ders uygulaması için bir örnek vererek konuyu açabiliriz. 3. sınıfta yer alan ÇAYVa dersinde uyguladığım uzun (25 sayfa) ve yoğun içerikli bir metni örnek olarak anmak istiyorum.² Weimer Cumhuriyeti üzerine tarihsel bilgiler içeren bu metin İstanbul'a getirilen bir serginin kataloğunda yer almaktaydı ve çevirisi ayrı basım olarak sergi ziyaret-

¹Bilgiyle çeviri edimi arasındaki ilişkiye etraflıca yer veren Wilss'te (1992: VIII. Kapitel), konuya sadece genel bilgi edinimi açısından bakıldığı görülüyor. Pratik çeviri becerisini konu eden bu kitapta bile çeviri süreci içindeki araştırma yöntemine ilişkin bilgi alamıyoruz.

²Metin: Eberhard Kolb 1985: Die Weimarer Republik. Startbedingungen, Krisen und Scheitern der ersten deutschen Demokratie. Yay. yer: Kritische Graphik in der Weimarer Zeit. Yay. haz.: Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart.

çilerine arka plan bilgisi edinmek isteyenler için hazırlanacaktı. Metnin kendisi bu amaca çok uygun görünmüyor, çünkü içerdiği yoğun bilgi ancak kapsamlı bir önbilgiyle değerlendirilecek ve doğru yerine konabilecek biçimde sunulmuş; yapısı bakımından da tanıtıcı-bilgilendirici bir metin olmaktan çok tez geliştiren bilimsel tarzda bir metin. Burada çevirmen açısından iki sorun birden ortaya çıkıyor:

1) Metnin yoğun bilgisini kendisi hazır bilgisiyle ne ölçüde anlayabilecek ve eksiklerini nasıl giderecek?

2) Çevirinin potansiyel okuru ne düzeyde bilgilerin ayrıntısını yakalayabilecek?

Eğer metnin çevirisi için ilgili tüm bilgilerin eksiksiz olarak edinilmesi gerekli görünseydi metnin çevirisi bu öğrenci grubu için neredeyse olanaksızlaşır. Her sayfada 30 kadar ögenin araştırılması gereği ortaya çıkıyor. Bu durumda metnin okunması, incelenmesi vs. çalışmalarının yanı sıra eksik bilgilerin giderilmesi için yaklaşık 10 günlük bir çalışma gerekiyordu (metnin tamamı bu öğrenci grubu için 700 kadar araştırma birimi içeriyordu). Bu kadar çok ögenin araştırılmasını gerekli kılan durum öğrencinin ön bilgisindeki büyük boşluklar. Araştırılması gerekenler sırf 'bilinmeyen sözcükler' değil. Böyle olsaydı sorun çok daha basit olurdu. Bir metnin çevirisi için nelerin araştırma konusu olabileceğine örnek olması için bu metnin bir paragrafını inceleyelim:

So beachtlich die Erfolge der NSDAP bei der Mobilisierung eines sozial heterogenen Anhänger- und Wählerpotentials seit 1930 auch waren: Hitler ist nicht durch Wahlen an die Macht gekommen; selbst auf dem Höhepunkt ihrer Mobilisierungserfolge blieb die NSDAP weit von einer parlamentarischen Mehrheit entfernt. Die Berufung Hitlers an die Spitze eines Praesidialkabinetts, das keine parlamentarische Mehrheit hinter sich hatte, wurde denkbar und schließlich möglich nur deshalb, weil die Desintegration des politischen Systems bis zur Jahreswende 1932/33 so weit vorangeschritten war, daß der Reichpraesident glaubte, jetzt nur noch die Wahl zu haben: Erklärung des Staatsnotstandes oder Beauftragung Hitlers mit dem Kanzleramt.

Bu paragrafta araştırma açısından sorun oluşturan ögeler sadece ilk anda dikkati çeken 'Praesidialkabinetts' veya 'Desintegration' değil. Çoğunlukla sorun gibi algılanmayan 'Wahlen' veya 'heterogen' gibi birimler de belli bir öğrenci grubunda araştırma gerektiren sorun olarak ortaya çıkabiliyor.

'Wahlen' sözcüğü, düşünülmeden 'seçimler' diye çevrilebiliyor. Bu dikkatsizliğin sonucu olabileceği gibi, öğrencinin Türkçedeki siyasal

terminoloji kullanımında boşluklarından veya belirsizliklerinden de kaynaklanabilir. Bilindiği gibi Türkçede 'seçimlerle' iktidara gelinmez, 'seçimle' iktidara gelinir. Günlük dilimize girmiş bu kullanım biçiminin bilineceği düşünülse bile çeviride sorunla karşılaşabiliyoruz. Çeviride bir dilin özellikleri çevirmenin kafasında diğer dilin algılanışını etkileyebileceği için bazen bir şekilde biliyor olmak yetmiyor; bilinenin canlandırılması veya doğrulanması gerekebiliyor. Çevirmen 'seçimler' mi yoksa 'seçim' mi diyeceği konusunda tereddüte düştüğü anda da bu bilgiyi tamamlayacak kaynak bulmak zor olabilir. Nitekim bu sorunu çözmek için güvenilir kaynak iki dilli sözlükler olmayacak, konuya egemen birine veya koştur metinlere bakılması gerekecektir (bu da duruma göre epey zaman harcama demektir).

'Heterojen' sözcüğünün sorun olabilmesi daha da ilginç. Çünkü çevirmenin 'heterojen' demesi yeterli ve metin bağlamında da herhangi bir anlamsal sapına sözkonusu olmuyor. Ama öğrenci bu sözcüğü 'geniş tabanlı' biçiminde çevirirse yine bir bilgi eksiği sorunu ortaya çıkabiliyor. Bu durumda metinde 'Hitler'in partisinin geniş tabanlı bir seçmen desteğine' sahip olduğu söylenmiş olur; bu da metindeki düşüncenin tersi bir sonuç doğuruyor. Sorunun çözümü 'uygun bir karşılığın' önceden bilinmesi değildir. 'Heterojen' sözcüğünün sorunu çözüyor olması, çevirmenin bilgi eksiği olmadığı anlamına gelmediği gibi, 'heterojen' sözcüğünü bilen ama kullanmak istemeyen çevirmenin geçerli bir çözümü onun yerine koyabileceği anlamına da gelmiyor. Çünkü sağlıklı bir çeviri işlemi sözcük (terim) karşılıkları düzeyinde değil, düşünce içerikleri temelinde yürüdüğü için, ancak konunun ve dilin çeşitli yönleriyle bilinmesi durumunda geçerli çözümlere varılabiliyor.

Öğrencilerle yaptığım çalışmada bu paragrafta aşağıdaki öğelerin şu veya bu nedenle öğrencilerin çoğunda bilgi eksiğini ortaya çıkardığını gördüm:

*Mobilisierung / sozial heterogene Anhaenger / Wahlen /
an die Macht kommen / parlamentarische Mehrheit / die Berufung (ans Amt)/
Praesidialkabinett / Desintegration / Erklaerung des Staatsnotstandes /
Kanzleramt*

Bu listeye bakıp öğrencilerin çok basit şeyleri bilmediklerine hükmetmek doğru değil. Çünkü burada eksik olan şey, bu sözcük ve konuların öğrenciye birşey ifade etmemesi değil. Burada bilgide boşluklardan söz edilmesinin nedeni, mevcut bilgilerin çevirinin alt yapısını oluşturacak düzeyde anlamayı sağlamaya yetmemesidir.

Böyle bir durumda öğrencinin bu işin altından kalkması nasıl olanaklıdır? Çevirmenin burada çeviri amacını göz önünde tutması gerekiyor. Türkçe metin, kullanılma amacı gereği kolay anlaşılır ve metnin dışında fazla ön bilgi gerektirmeyen bir yapıda olmak durumunda. Bu da çeviride yerine göre açıklamaları, yerine göre indirgemeleri, yerine göre belirsiz bırakmaları gerektirebilir. Çevirinin uygulanmasını zorlaştıran bu durum, araştırma gereksinimi açısından belli sınırlar içinde kalmayı sağlayacağından iş miktarını azaltacaktır. Bu durumda belli bilgilerin fazla ayrımlaştırmadan bırakılması çeviri için yitim olmayacaktır. Ama tam da bu tür bir çalışmada çevirinin sağlıklı olarak nasıl yapılabileceği ve hangi bilginin yeterli düzeyde ve hangi bilginin, metnin anlaşılması açısından yeterince güvenilir olduğuna karar vermeyi gerektiriyor. Eğer böyle bir yöntem bilgisi olmazsa, her çeviride çevirmenin metnin yazarı kadar bilgi sahibi olması gerekir gibi bir yanılsa düşülebilir. Eksik bilgilerin araştırma yoluyla tamamlanması, ilgili konuda en kapsamlı bilgilenme anlamına gelmemeli. Tersine çeviri kapsamında zorunlu olan bilgiyi en ekonomik yoldan edinme olanağı bulunmalı.

Çeviri sorunu bu örnekte de görüldüğü gibi kendini kolay ele vermediği için eğitim süreci içinde iyi planlanmış çalışmalarla tek tek olguların göz önüne konmasını gerektiriyor. Araştırma işlemi açısından bakılırsa, derslerde çeviri yaparken yeri geldikçe sorunların çözülmesi yeterli değil; sorunların tanımlanması ve çözüm süreçlerinin aydınlatılması gerekiyor. Böyle bir çalışma da program içinde ayrı bir dersi rahatlıkla dolduracak kapsamda olabilmektedir. Araştırma yöntemleri dersi sözlük kullanımını teşvikle ve sözlük kullanımını öğretmeyle yetinmemeli. Bunu da içermekle beraber, araştırma, çeviri sürecinin bütününe yayılan ve metin bağlantılı bilginin edinimine ve kullanımına ilişkin tüm sorun türlerini ilgilendiren bir alan olarak karşımıza çıkıyor. ÇAYVA dersinde genel bir gelişme sağlanması için köklü bir çalışmaya girilmelidir. Bunun içinde üç ana alan olarak a) bilginin yapısıyla ilgili üst bilgi, b) bilginin depolanması ve kaynakları, c) araştırma yöntemi yer alıyor. İçerikleri ayrıntılandırarak olursak şu ders amaçları belirlenebilir:

- Kavram ve alan sınıflamaları; arşivleme; kitaplık sistemleri
- Genel bilgi ve uzmanlık bilgisi ilişkileri
- Bilgi türleri (konu bilgisi, yöntem bilgisi, arka plan bilgisi, bağlam bilgisi, dilsel ve kavramsal bilgi, pratik ve sistematik bilgi vb.)
- Dilsel ve ansiklopedik anlam alanı
- Hafıza yapısı; bilginin sistemleştirilmesi; bilginin hafızada saklanması; bilginin çağrışımsal kullanımı

- Araştırma kaynaklarının türleri ve yararlılık özellikleri (her bir araştırma kaynağının özel olarak üzerinde durulması)
- Bağlamdan yararlanarak anlamı kuşatma (tahmini anlamlandırma; anlam sınırlarını çizme; anlam yönünü belirleme; üst kavram belirleme vb.)
- Metinde uzmanlık terimlerini belirleme
- Veri bankası oluşturma; sözlük maddeleri üzerinde çalışma
- Arama ve tarama işlemleri
- Metin türleri ve bilgi yapısı arasındaki ilintiler
- Araştırma süreci (metin çözümlemesiyle ilişkilendirme; araştırma konusunu belirleme, araştırma planı vb.)
- İndirgeme stratejileri, dengeleme yöntemleri
- Araştırma gereksinimini tahmin etme, kendi bilgisini değerlendirme, çalışma planı

Bütün bu alanlarda kalıcı bilgi verilebilmesi tek dersin sınırları içinde olanaklı değil. Ancak bizim programımızda bu ders 3. sınıfta başlamaktadır ve daha önceki başka derslerde başlatılan çalışmalar burada tamamlanıp sistemleştirilmektedir. Bu dersin program içinde diğer derslerle ilişkisini şöyle belirleyebiliriz:

Dersin adı	Araştırma yöntemine katkısı
Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi	Metnin iletişimsel bağlamının belirlenmesi
Yazılı ve Sözlü Anlatım	Metnin arka plan bilgisi ve metin ilişkisi
Metin İncelemesi	Dilsel inceliklerin ayrımı ve anlatım amaçlarına göre konumlandırılması
Dil Alanları ve Çokdillilik	Yeni alanlarda bilgiyi bilinçli olarak geliştirme
Ülke Bilgisi	Konu çeşitliliği ve konular arasında ilinti
İletişim Araçları	Bilginin toplumsal dağılımı ve toplumsal çevrelerdeki bilgi düzeyleri
Dilbilim	Dil olgularının çözümlemesi
Çeviribilim	Eylem olarak çevirinin çerçevesi
Çeviri dersleri	Durum ve alanlara bağlı deneyimler

Tek bir dersle programın bütünü arasındaki bu ilişki kendiliğinden sağlıklı biçimde oluşmayacaktır. Derslerin içerikleri ve uygulanma biçimleri üzerinde program içi sürekli bir diyalog gereklidir. Bunun en baş koşulu da çeviri eğitimi yaklaşımında temel bir uzlaşımın, kurumsal bir alt yapının olmasıdır. Dersler arasındaki kesişme ve geçişlilik sağlandığı ölçüde bu dersin verimliliği de artacaktır. Yoksa içerikleri yukarıda belirtilen kapsamda yürütmek olanaklı olmaz.

Yukardaki ders amaçlarını tek tek açmak burada olanaklı değil. Özellikle araştırma süreci ve araştırma araçlarıyla ilgili temel bazı belirlemeler yapmakla yetineceğim.

Araştırma çeviri amaçlı metin çözümlemesine dayanan ve çevirmenin belirleyeceği makro ve mikro stratejiler doğrultusunda yürütülen bir işlemdir. Yani metnin genel konusuna bakarak ön bilginin artırılması için yapılacak genel bir okumanın çeviri amaçlı araştırmayla ilgisi yoktur. Bu anlamda genel bir araştırma yöntemi çeviri için araştırmadan nitel olarak farklıdır (bilginin yapısı, saklanması gibi temel konularda ortaklıklar kuşkusuz olacaktır). Çeviriye özel bir araştırmanın kendine özgü yanı araştırma sürecinin yapısıyla ilintilidir. Araştırma sürecinin adımlarını şöyle belirleyebiliriz:

- Metnin genel değerlendirilmesi için hızlı okuma
- İşverenle görüşme (çevirinin amacı, koşullar, bilgi desteği olanağı vb.)
- Metin çözümlemesi: Çeviri stratejisinin belirlenmesi
- Bilgi boşlukları olan birimlerin metin içi anlamlı ilişkilendirilmesi
- Uygun olacağı düşünülen araştırma kaynağına yönelme
- Kaynaklardan zincirleme yararlanma
- Kaynaklardaki ilgili bilgi öğelerini biraraya getirerek çeviri stratejisine uygun sonuca varmak
- Varılan sonucun yeterliliğini değerlendirmek; gerekiyorsa yeniden kaynak araştırmaya yönelmek
- Varılan sonucun çeviri çözümüne yansıtılması

Çeviri için araştırma, kaynaklara başvurma, hedefli bir araştırmadır ve çevirinin gereklerini yerine getirmek üzere yapılır. Kaynaklara yönelmeden önce sorunun türünün belirlenmesi gerekiyor. Bu nedenle araştırma sürecinde belli bir sıra izlenmesi önemlidir. Yoksa yanlış yönde veya fazla genel çerçevede bir araştırma durumuna düşülebilir. Her araştırma işlemi olası bir çeviri çözümünün içinde yürütülmelidir. Bu yüzden çevirmenin kaynağa uzanmadan önce metin ve çeviri bağlamı içinde sorunlu birimde ne tür bilginin eksik olduğunu önceden belirlemesi gerekiyor. Kuşkusuz bu çeviri sorunu açısından ve bilginin yapısı, metinsel düzeyde değerlendirilmesi açısından belli bir bilinci gerektiriyor.

Belirlediğimiz çeviri koşulları açısından bakıldığında sözgelimi 'Praesidiaalkabinett' ile ilgili bir araştırmanın nasıl yapılabileceğini somutlayalım. Metin çözümlemesi ve çeviri stratejisi çerçevesinde bizim için buradaki hedef, kesin bir terimsel karşılık bulunması değil. Anlamın çözümlenmesi (neyin kastedildiğinin ortaya çıkarılması) ve konunun izlenmesi için gerekli anlamsal bağlantının kurulmasını sağlayacak bir anlatımın kurulması yeterli olacaktır. Öğrenci kavramı tipik anlamsal içeriği (bağlam öncesi anlam/ terimsel anlam) ile belirginleştiremiyorsa, bilgi sorunu olarak üzerinde duracağı bir birimle karşı karşıya demektir.

Herşeyden önce, yetersiz düzeyde anladığını görmesi önemlidir. Yeterince anladığını sanabilir, çünkü sözcelimi sözcüğü bileşenlerine ayırarak tahmini bir sözcük anlamı düşünülebilir ('devlet başkanının başkanlık ettiği kabine' gibi; veya Türkiye'deki başkanlık sistemi tartışmalarını düşünerek 'başkanlık sisteminde hükümet kurma biçimi' gibi anlam içerikleri düşünülebilmektedir). İşte çevirinin ön aşaması olarak metin çözümlemesinin önemi burada ortaya çıkıyor. Eğer öğrenci sadece sözcüğe anlam yüklemek ve düşündüğü anlamı yakın bağlam içinde (tümce ve paragraf anlamı) somutlaştırmakla yetinirse, kurduğu anlamsal formüle kolaylıkla kılıf uydurabilir ve sorunu algılamadan yoluna devam eder. Nitekim bu örnekte böyle bir anlamlandırmaya direnen, açıkça ters düşen bir veri yok. Gerçi metnin geneli anlaşıldığında ve neyin kastedildiğine karar verildiğinde bu bölüm içindeki birçok anlatım biçiminin de bize doğru anlam için ipucu verdiği görülüyor. Ancak bölüm içindeki zayıf ipuçlarını aşırı teknik bir yaklaşımla değerlendirmek yerine metin çözümlemesine dayanan genel bir anlamlandırma bizi doğru anlamaya daha kolay ve daha güvenle yaklaştıracaktır. Metin çözümlemesinin ortaya koyacağı veri, herşeyden önce yazarın konuya yaklaşımı, Hitler'in iktidara gelmesini siyasal sistemin yapısı açısından nasıl değerlendirdiğidir. Bunu destekleyen metin öğelerinin çokluğu (metnin çeşitli yerlerinde rejimin partilere dayanan parlamenter niteliğine dikkat çekmesi ve bu yapının fiili olarak zayıflamasıyla Waimar Cumhuriyeti'nin yıkılma sürecine girdiğini vurgulaması) metnin bu bölümünün de anlamsal çerçevesini vermektedir. İşte bu anlamsal çerçeve varsa, öğrenci sözcüğe kendi yüklediği anlamı metinde bir çelişki olarak algılama şansına sahiptir. Bu durumda da ilk yapacağı şey kendinden şüphe etmesidir. Bir dış kaynaktan, kavramın içeriğine ilişkin bilgi edinmesi gereksinimi doğmuştur artık. Ancak bir sözlüğe ve/veya ansiklopediye başvurmada önce, araştırma sürecinin metin içinde başlatılması gerekir. Yakın bağlama daha dikkatli bakıldığında, kavramın hükümet kurma yöntemiyle ilgili olduğu, devlet başkanının tasarrufuyla ilgili olduğu, ama hükümet başkanının başkası olduğu ve parlamenter çoğunluğu dikkate almayan bir işlem olduğu gibi belirleyenler görülebiliyor. En geneide de konunun tarihsel bağlamı bir diğer belirleyen. Bu belirleyenlerin bilinçli biçimde algılanması gerekir, çünkü başvuru kaynağına yönelmek, metin içindeki anlama süreçlerinden temel olarak farklıdır. Kaynaktaki bilgiler belli bir soyutlama içerdiği için farklı bir zihinsel güçlük içerir. Kaynak incelenirken ara-nan bilginin çerçevesi canlı tutulmazsa uygun bilginin bulunması rastlantıya kalabilir. Nitekim Währig'e bakıldığında şu açıklama görülüyor:

Praesidialkabinett: Kabinett eines Praesidenten, der auch Regierungschef ist.

Bu bilginin yeterli ve uygun olmadığı ancak bilinçli bir araştırmayla anlaşılır. Brockhaus ansiklopedisinde 'Praesidialkabinett' maddesi bulunmamakla birlikte, 'Praesidialsystem' maddesine bakılabilir; kendi içinde ayrılaştırılmış bu ansiklopedi maddesinde işe yarar bilginin yerini bulmak da daha önceki belirleyenlerin ışığında bilinçli bir arayış gerektiriyor. Nitekim bu madde içinde, kavram çerçevesinde 'Weimar Cumhuriyeti'nin son dönemine ilişkin özel bir açıklama getiriyor. Ansiklopedide doğrudan Hindenburg'un olağanüstü yönetim yetkilerini kullanmasının sonucu olarak hükümeti parlamentodan bağımsız görevlendirdiği ve anayasada (dolayısıyla siyasal rejimde) bir değişikliğe gitmeden bunu gerçekleştirdiği belirtiliyor. Böylece gerekli bilgi eksiksiz alınmış oluyor.

Çevirmen için sorun artık çözülmüştür, çünkü çeviri stratejimize göre anlamı doğru kurmak ve o yönde Türkçe'ye yansıtmak yeterli kabul edilmmişti. Burada 'başkanlık kabinesi' gibi bir çeviri yanlış değilse bile sakıncalıdır; çünkü içeriği kapalıdır ve genel bilgiler doğrultusunda başka yönde anlaşılabilir. Bunun yerine 'Hindenburg'un siyasal rejime müdahale ederek atadığı kabine'den söz etmek daha sağlıklıdır. Ya da 'başkanlık kabinesi' sözü, bu yönde yorumlamayı sağlayacak ipuçları veren bir çeviri içinde kullanılabilir.

Burada uygun çözümün sezgisel olarak veya deneme yanılma ile bulunması değil, araştırma yönteminin öğrenilmesi esas olduğuna göre, dersteki çalışmada, adım adım yapılması gerekenler sorunsallaştırılıp dilleştirilmelidir. Öğrencinin ön bilgisi, ön değerlendirmeleri, kaynaklara yaklaşımı dersin esas konusudur ve bunlara bağlı sorunların tartışılıp çözüme götüren yöntemin gösterilmesi ve somut koşullarla ilişkilendirilmesi gerekir.

Böyle bir işlemin sağlıklı yürütülmesinin bir diğer önkoşulu araştırma kaynaklarıyla ilgili ön bilgidir. Ne tür araştırma kaynakları olduğu, hangi sorunun çözümünde öncelikle hangi tür kaynağın daha uygun olabileceği, her bir kaynağın yapısal ve kullanımsal özellikleri hakkında bilgilendirme de bu dersin amaçları arasındadır. Bu sorun da dikkatli ve ayrıntılı bir çalışma gerektiriyor. Bu açıdan çeviribilimsel araştırmalar da yeterli düzeye gelmiş görünmüyor. Sözlük kullanımı üzerinde bir ölçüde durulmakla birlikte, çeviri süreci içinde sözlük kullanımının incelikleri sistemli biçimde ele alınmış değil. Sözlük ve araştırma kaynakları üzerine yapılan çalışmaların çoğu, çevirinin gerçek güçlüklerine yardımcı olacak nitelikte değil (krşl. Baker/Kaplan 1994;

Kohn 1990; Lang 1989). Bu konuda Kussmaul'un çalışması dikkate değer (bkz. 1995: Chapter 5). Kussmaul sözlüğün süreç içindeki gerçek kullanım güçlüklerine ve yöntem sorunlarına girmemekle birlikte, sözlüğün gizli olanaklarını ve olası tehlikelerini çeviri sorunu çerçevesinde ele aldığı için önemli bir katkıda bulunuyor. Sözlük dışında diğer kaynakları da ele alan bir çalışmayı Gile'de buluyoruz (bkz. 1995: Chapter 6). Çıkış noktası daha çok sözlü çeviri olan Gile kaynakların yapısal özelliklerine girmeden ne gibi sorunlar için başvurulabileceğini geniş biçimde ele alıyor. Bu konuyu ayrıca tartışmadan bir iki noktaya dikkat çekmekle yetinmek istiyorum. Öncelikle araştırma kaynağı deyince sadece sözlüklerin düşünülmemesi gerektiğini vurgulamak gerekiyor. Sözlük dışında sorun çözümü açısından daha az önemli olmanan başka kaynaklar var. Kesin bir sınır koymadan şu kaynakları sıralayabiliriz:

- Kaynak metnin kendisi
- Koşut metinler (her iki dilde)
- Yazara danışma/ İşverene danışma
- Uzmanla başvurma
- Ansiklopediler; giriş kitapları
- Bireysel veri bankaları
- Okura danışma
- Erek kültür ortamının araştırılması
- Bilgisayar: (tüm kaynakların sanal ortamdaki karşılığı olarak)

Bir iki noktayı belirterek bu kaynakların neden önemli olduğuna değinmek istiyorum. Kaynakların çeşitlendirilmesinin iki temel işlevi var: Araştırmayı en ekonomik biçimde ve eksiksiz yürütebilmek.

Sözgelimi metnin kendisini araştırma kaynağı olarak kabul etmek, özellikle ekonomiklik açısından önemlidir. Kaynak olarak çevirmenin zaten önündedir ve bilgi, metnin bağlamıyla kendiliğinden sınırlandırılmıştır. Buna karşılık bu kaynağın kullanımında bilinmesi gereken noktalar var. Metin çözümlemesi yapmak ile metni araştırma kaynağı olarak kullanmak ilgili olsa da aynı şeyler değil. Genel çizgisiyle anladığımız metni bilgi eksiklerimizi gidermek için kullanabilmek için tanımlanmış sorular çerçevesinde, ilk anda kendini ele vermeyen ipuçlarını değerlendirmek ve metnin semantik ve konusal tutarlılığından (bağdaşıklığından) yüksek derecede (özel bir zihinsel çabayla) yararlanmak gerekir. Başka bir dış kaynağa başvurmak için de metni ilk kaynak olarak olabildiğince değerlendirmek gerekir. Burada öğretilmesi anlamlı olacak bir nokta da metinlerin bu açıdan farklı derecelerde yararlı

olabilecekleri, bu anlamda farklı türden metinler olabileceğidir. Bu bilgi hem ayrılacak zamanı, hem de metnin ele alış biçimini etkiler.

Konu uzmanıyla çalışma yine ekonomik bir başvuru kaynağı, ancak yararlanma olanakları 'cansız' kaynaklara oranla çok sınırlı. Asıl önemli olan, uzmanın bilgisinden yararlanmanın güçlüğü. Çevirmen bir uzmanla çalışırken sorunu niteleme ve betimleme becerisine sahip olmalı; özellikle kendi konusunu doğal bilgi olarak algılamaya alışmış uzmanlarla diyalog kolay değil. Çoğu durumda uzmanın vereceği bilgiler soyut kalabilir ve uzman, bilginin kendi kafasındaki biçimini aktarmanın yeterli olacağını düşünebilir ve çevirmen de konuya az ya da çok uzak olduğu için kendisini öğretici konumda görebilir. Ancak konuyu biliyor olmakla, bilgiyi sınırlayıp dilselleştirebilmek ayrı şeyler ve özellikle konu uzmanlarının (eğer öğreticilik deneyimleri yoksa) bu konuda güçlük çektikleri bilinmektedir. Burada çevirmenle uzman arasında açık bir diyalogun gelişmesi gerekiyor; bilginin içeriği uzmandan gelecek olsa da neyin gerekli bilgi olduğuna karar verecek olan çevirmendir; diyalogu sorularıyla yönlendirecek olan ve uzmanın verdiği bilgilerin işe yararlığına karar verecek olan çevirmendir.

Son olarak koşut metinlerle ilgili bir iki noktaya değinmek istiyorum. Koşut metinlerle çalışma konusunun önemi çok sık vurgulanmakla birlikte, bu sorunu çeviri sürecinin sorunlarıyla ilişkilendirerek inceleyen bir çalışma bildiğim kadarıyla yok. Koşut metinler en özel bilgilerin bulunacağı kaynaklar olmakla birlikte kullanımı o derece zor ve özel yöntem bilgisi gerektiriyor. İki dilde herhangi biçimde karşılaştırılabilir görünen iki metnin karşılıklı incelenmesine 'koşut metin çalışması' gözüyle bakmak sakıncalıdır. Burada metin seçimi önemli olduğu gibi, metinlerin çeşitlendirilmesi ve sayıca artırılması gereklidir; ekonomik olmayan bu çalışmayı yararlı kılmak için koşut metinleri bir uzmanla birlikte değerlendirme yoluna gidilebilir. Böylece sınırlı bir çalışmada kestirme genellemelerden kaçınılabilir.

ÇAYDA dersinin kapsamının ne kadar geniş olabileceğini ve çeviri eğitim programındaki merkezi işlevini ortaya koymaya çalıştım. Tüm bu ayrıntılar, çözümü öznel anlamayla bulunamayan sorunlarla başedebilmek içindir. Girişte de belirtildiği gibi çeviri eğitimi rutinleşmemiş bu tür durumlarda çeviri sorumluluğunu üstlenme becerisini ve güvenini kazandıran eğitim olmalıdır. Gelişmiş bir yöntem bilgisi, hazır çözümlerin olmadığı yerde yolunu bulmaya yarar. Geniş bir yelpazede iş görebilmek çeşitli alanlarda bilg edinmek ne kadar önemliyse de sürekli bilginin peşinde koşarak sorunlar göğüslenemiyor. Bazı bilgilerin eksik

olduğu yerde çatıyı iyi kurarak boşluklar doldurulabilir. Bu da çatı bilgisinin sağlam olması anlamına geliyor. İşte bunun için çeviri eğitimi 4 yıllık eğitim sürecini ayrıntılandırarak bu sonucu elde etmeyi hedeflemeli. Bu kapsam ve iddiadaki bir çeviri eğitiminin ancak çeviri bölümü bünyesindeki bir eğitimle gerçekleştirilebileceğini düşünüyorum.

Kaynaklar:

- Ammann M./Vermeer H.J. 1990, Entwurf eines Curriculums für einen Studiengang Translatologie und Translatörök. Heidelberg.
- Baker M./R. Kaplan 1994, Translated! A new breed of bilingual dictionaries. In: Babel 40, S. 1-11.
- Gile D. 1995, Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training, Benjamin Amsterdam.
- Gülmez G. 1997, 'Çeviriye Giriş' Alıştırmalarının Önemi. Yay. yer: Hasan Anamur (yay.haz.): Hasan-Ali Yücel Anma Kitabı. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Holz-Maenttaci J. 1984 Translatörökisches Handeln. Theorie und Methode. Helsinki.
- Holz-Maenttaci J. 1986, Translatörökisches Handeln - theoretisch fundierte Berufsprofile. Snell-Hornby M. (ed.): Übersetzungswissenschaft - Eine Neuorientierung. Tübingen 1986. S. 348-374.
- Hönig H./Kusssmaul P. 1982, Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen.
- Hönig H.G. 1988, Übersetzen lernt man nicht durch Übersetzen. In: Fremdsprachen lernen und lehren. S. 154-167.
- Kohn K. 1990, Terminological Knowledge for Translation Purposes. In: Arnzt R./ Thome G. (Hg.) 1990 Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für W. Wilss. Tübingen. S. 199-206.
- Koordinierungsausschuss 'Praxis und Lehre' des BDÜ, Memorandum, Mitteilungsblatt des BDÜ, September/Oktober 1986.
- Kurultay T./İ. Birkandan 1997, Türkiye'de Çeviri Eğitimi. Nereden Nereye? Sel Yayıncılık.

- Kuraltay T. 1997, Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz. Çeviri Eğitiminin Temel İlkelerini Belirlemeye Yönelik Bir Değerlendirme. Yay. yer: Kuraltay T./ İ. Birkandan: Türkiye'de Çeviri Eğitimi. Nereden Nereye? Sel Yayıncılık.
- Kussmaul P. 1995, Training the translator. Amsterdam/Philadelphia
- Lang M. 1989, Communicative Skills Acquisition: a Recommended Recource. In: Kölmel R./ Payne J. (Hg.) 1989 Babel: The Culturel and Linguistic Barries Between Nations. Aberdeen University Press Glyasgow/Aberdeen. S. 59-64.
- Lörscher W. 1991, Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies, A Psycholinguistic Invastigation, Tübingen.
- Viertes Interdisziplinaeres Kolloquium. Thesen zur universitaeren Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern', 8.-9. November 1991, Allgemeine Übersetzungs- und Dolmetschwissenschaft Universitaet Heidelberg.
- Wilss W.1992, Übersetzungsfertigkeiten. Annaeherungen an einen komplexen übersetzungspraktischen Begriff.

Almanca Bölümleri İçin Yeniden Yapılanma Tartışmaları ve Öneriler

Nilüfer KURUYAZICI

(İstanbul Üniversitesi)

Sizlere burada bir grup çalışması olarak sunacağımız bu ortak bildiri, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı'nda 1996/97 öğretim yılında Prof. Dr. Şeyda Ozil ile paralel yürüttüğümüz bir doktora seminerine dayanıyor. Seminerin konusu "*Germanistik Alanında Yenilenme Tartışmaları ve Curriculum Belirleme Çalışmaları*"¹ idi. Seminere katılan onbir kişinin tümü, kendi bölüm-lerinde ders deneyimleri de olan genç öğretim elemanlarıydı. Biz de doktora grubunun bu özel durumundan yararlanarak seminerde, Almanya-içi ve Almanya-dışında, özellikle de Türkiye'de Almanca bölümlerinin günümüzdeki gelişmelerini ve tartışılan temel sorunları gündeme getirmek istedik. Seminer konusunu belirlerken çıkış noktamız, benim Türkiye'den tek temsilci olarak katıldığım, 1995'te Kassel'de Gesamthochschule Kassel'in DAAD işbirliği ile düzenlediği "*Reformdiskussionen und curriculare Entwicklung in der Germanistik*"² konulu uluslararası bir Almanca Bölümleri Buluşması oldu. Otuzu aşkın ülkeden Germanistik ve DAF alanında çalışan yaklaşık 60 öğretim üyesinin yanı sıra Siemens gibi firmaların İnsan Kaynakları bölümlerini temsil eden kişiler de katılmıştı toplantıya. Amaç, Germanistik alanında Almanya-içi ve Almanya-dışında Almanca bölümlerinin günümüzdeki gelişmelerini sorgulamaya, yeni yapılanmaları tanıtmaya, eğitim sonrası mesleğe yönelik beklentileri tartışmaya ve tüm bu koşullar doğrultusunda ders programlarını yeniden belirlemeye yönelikti. Bu buluşma, bugün artık Almanya başta olmak üzere tüm dünya ülkelerindeki Almanca bölümlerinin özeleştiriyeye yöneldiğini göstermesi ve bu disiplinde

¹ 'Curriculum' sözcüğünün Türkçe'deki karşılığı olan 'müfredat' sözcüğünden olabildiğince kaçındık ve 'program'ı kullanmaya çalıştık.

² bkz. Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD. 24-28 Mai 1995. Universität Gesamthochschule Kassel. Günter Blamberger und Gerhard Neuner (Hrsg). DAAD 1995.

kendini yenileme çalışmalarının kaçınılmazlığını ortaya koyması açısından önemliydi.

Amacımız: Türkiye'de de benzer bir yeniden-yapılanmanın gerekliliğine inandığımız için Prof. Dr. Şeyda Ozil ile birlikte doktora dersi kapsamında bazı sorulara yanıt aramaya çalıştık. Üniversiteler dünyadaki politik ve sosyal gelişmelerden bağımsız düşünülemeyeceğine göre ülkemizdeki Almanca Bölümleri bu gelişmelerden ne biçimde etkilenecektir? Bu doğrultuda nasıl bir eğitim öngörülebilir? Ortak bir amaca yönelerek tek tek Almanca bölümlerinin kendilerini yenilemeleri düşünülmeli mi? Düşünülecekse programlarda ne yönde bir değişiklik yapılabilir? Almanya'da, Germanistik bölümlerinin yanı sıra 70'li yılların başlarında birçok üniversitede ondan ayrı bir disiplin olarak kurulan DAF bölümleri, öğretmen yetiştirmeyi amaçladıkları için mesleğe yönelik bir dal olarak ele alınıyorlar. Türkiye'de ise durum farklı. Edebiyat ya da Fen-Edebiyat Fakültelerine bağlı Alman Dili ve Edebiyatı Bölümleri de Eğitim Fakülteleri içinde yer alan Alman Dili ve Eğitimi Bölümleri gibi mezunlarına öğretmenlik hakkı kazandırıyor. Bu açıdan aralarında ayrılık olmadığını ve sorunlarının da çoğu noktalarda birleştiğini düşünerek, burada 'Türkiye'deki Almanca Bölümleri' derken iki dalı birlikte değerlendirerek bir bütün olarak ele almak, daha çok genel bir çerçeve ile üst amaç belirlemesi üzerinde durmak istiyoruz.

Seminer boyunca yanıt aradığımız ve burada sizlerle de tartışmak istediğimiz soruları şöyle özetleyebiliriz:

Günümüzde Türkiye'de verilen Alman dili ve edebiyatıyla ilgili eğitim, Almanya'da verilen Germanistik eğitiminin aynı olabilir mi/olmak zorunda mı? Alman bilim adamlarının da Germanistiğin amaçlarını sorguladıklarını, belirli arayışlar içinde olduklarını düşünürsek, biz bu durumda kendimize 'hangi Germanistik'i örnek alacağız ve Türkiye'ye 'ithal etmeye' çalışacağız? Almanya ve Türkiye gibi iki ülkenin toplumsal koşulları, kültürel arka planı, eğitim verilen genç kitlenin nitelikleri, ülke gereksinimleri ve meslek dağılımı nasıl aynı potada eritilebilir? Her ülkenin gerçekleri birbirinden farklı olacağına göre Türkiyedeki Germanistik eğitimi kendi gerçeklerimize yanıt verebiliyor mu? Öyleyse mezunlarımızın iş alanları açısından da konuyu değerlendirmek yerinde olacaktır.

Yanıt bekleyen ikinci bir soru öbегini de şöyle özetleyebiliriz: Almanya'da Germanistik'in, kendi öz kültürüne hizmet etmek, kendi dilini, tarihini, edebiyatını, sanatını araştırmak amacını güttüğünü, kendi kültürel kimlik arayışına yanıt getirmek istediğini düşünecek olursak, çok farklı bir kültürün insanları olarak bizim amacımız ne olmalıdır? Salt bu yabancı kültürü 'tanıtmayı' görev edinip bu doğrultuda öğrencilerimize bir

'bilgi yığını' mı sunacağız? Böyle bir amaç, kuşkusuz kendi gerçeklerimizden, kendi kültürümüzden kopuk, belki de hemen unutulup gidecek, hiçbir zaman kullanılmayacak bir bilgi yığmacası sunmaktan öteye geçmeyecek ve 'Germanistik' ülkemiz için 'lüks' sayılabilecek bir 'Orchideenfach' olarak kalacak.

Ya da soruna daha farklı bir açıdan bakacak olursak, farklı bir kültürün temsilcileri olarak bizlerin Alman kültürüne o kültürden gelen insanlarla aynı gözle bakmamız olanaklı mı? Yoksa bizler doğal olarak kendi bakış açılarımızı mı geliştireceğiz? Öyleyse Almanya-ıçi ve Almanya-dışı ülkelerin Germanistik eğitimlerinde kendiliğinden farklılıklar çıkmayacak mı ortaya? Doğal olarak, kendiliğinden oluşan böyle bir 'başkalık' Germanistiği yozlaştıracak mı, yoksa ona bir çeşitlilik getirip renk mi katacak?

Çalışma biçimimiz: Bu soruları üç ayrı yönden ele alarak bu konuların tartışılmasına yardımcı olmak istedik. Prof. Dr. Şeyda Ozil yönetiminde geliştirilen birinci bölümde, dünyadaki gelişmelerden yola çıkarak üniversite genelinde ve Germanistik özelinde Almanya'daki, özellikle de Amerika Birleşik Devletlerindeki Germanistik bölümlerinin geçirdiği aşamalar ve bugünü üzerinde durulacak. Burada asıl üzerinde durulan, değişen dünya gerçekleri doğrultusunda, Türkiye'de de üniversite eğitiminin kendini nasıl sorgulayacağı idi. İkinci bölüm ise, genelde Türkiye'nin 'Germanistik' içindeki yerinin tartışması olacak. Değişen kültür kavramından yola çıkarak, kültürlerarası bir bölüm olması gereken Almanca Bölümlerinin kendi üst amacını ne yönde belirleyebileceğini sorgulayacak olan bu bölüm, 'Inlands- Auslands-germanistik' gibi kavramlara da eleştiri getirmeye çalışacak. Üçüncü bölümde ise kapsamlı bir veri araştırmasının sonuçlarını bulacaksınız. Şimdiye dek Türkiye'deki Germanistik eğitime yönelik beş 'Germanistler Buluşması' düzenlendi, her birinde de benzer sorunlar üzerinde duruldu. Bu nedenle arkadaşlarımız bu beş kongrede sunulmuş olan bildirileri tarayarak Almanca bölümlerinin yenilenmesi konusunda bu güne dek neler söylendiğini saptadıktan sonra bu bağlamda uygulanabilecek bir eğitim modeline kendi önerilerini getirmeye çalışacaklar.

Almanya-ıçi ve Almanya-dışında Germanistik Alanında Gelişmeler

Üniversitelerin eğitim politikası, yaşanan çeşitli sosyal ve politik değişikliklere bağlıdır. Eğitim kurumları arasında üniversiteler, reel politikadan ve sosyal olgulardan devlet yapısı içinde olumlu ve/ya da olumsuz anlamda en çok etkilenen mekanizma olma özelliğiyle her zaman ön plana çıkmıştır. Çünkü üniversite sosyal bilincin geliştiği, hatta doruk noktasında seyrettiği yerdir. Bu nedenle dünyanın birçok yerinden

üniversitenin sosyalleşme adına önemli bir rol oynadığı, kimi zaman da gündemi değiştirip, günlük politikaları etkilediği görülmüş-tür. Gerek bu kurumun içindeki, gerekse dışındaki yapılanmaların etkisiyle, sözkonusu değişimlere ayak uyduramayan ya da ayak uydurmak istemeyen bir üniversitenin işlevini, hatta işlerliğini zamanla yitirmesi kaçınılmazdır. Üniversitelerin toplum yaşamındaki örnek rolünü sürdürebilmesi için, toplumsal değişimleri gözardı etmemesi, aksine, böylesi değişimlere açık olması gerekir. Üniversiteler ve çeşitli bilim dalları, kendi ortak üst amaçlarını bu değişimlerden yola çıkarak belirlemelidir.

İşte biz de bunu yapabilmek -ve ayrıca bu söylediklerimizi boyutlandırabilmek- için tarihsel ve sosyal değişimler açısından üniversitelerin 1970'li yıllardan bu yana geçirdikleri değişimlere bakacağız. Bu bağlamda konumuza yönelik olarak Germanistik eğitimine değineceğiz. Başka bir deyişle, önce Almanya, sonra da diğer ülkelerdeki gelişmelere kısaca göz atacağız.

Günümüzde uluslararası ya da -dünyanın eski yapılanmasına ilişkin daha keskin bir ifadeyle- bloklararası güç dengelerinin geçerliliğini yitirmesi, geleneksel jeo-politik bakış tarzının değişmesini de beraberinde getirmiştir. Kültüre ve sosyal düzene ilişkin yeni kuramlar üretilmesi, bu değişimin doğal sonucu olmuştur. Bu bağlamda uluslar ya da bloklararası güç dengelerinin yerini uygarlıklar ve kültürler arasında yaşanan bir çatışmanın almaya başladığı yönünde görüşlere de rastlamak olasıdır. Hatta insan hakları ve bireyin özgürlüğü konusunda daha şimdiden bir çatışma yaşanmaktadır.

Jeopolitik ve kültürel çerçeveden dünyaya ve özelde de üniversiteye baktığımızda önemli bir gerçekle karşı karşıya geliyoruz. Bu gerçek, üniversitenin küresel ve yerel ölçekte yaşanan dinamizme bağlı olarak günün gereksinimlerine yanıt vermesinin gerekliliğidir. Bu ise üniversitelerin, günün değişen koşulları doğrultusunda kendilerini yenilemeleri anlamına gelir. Sosyal yapının önemli bir parçası olması nedeniyle üniversitenin de elbette bu değişimden payını alması beklenmektedir. İşte bu noktada üniversitenin gün geçtikçe farklılık gösteren toplumsal koşullarla birlikte ne denli işlevsel olması gerektiği daha da ön plana çıkmaktadır. Üniversiteler, gelişen toplumsal, siyasal, ekonomik, kültürel yaşamın gerisinde kalmaması, kendini bütün bunları göz önünde bulundurarak yapılandırması ve hatta bütün bunların öncülüğünü yapması gereken sosyal kurumlardır. Gerçekten de bugün, genelde üniversite ve üniversite eğitimi, özelde ise Germanistik eğitimi, yapı ve içerik olarak kendini yenileme çabasındadır. Geleneksel

Germanistik eğitimi bir bilim dalı olarak sadece kendine odaklanmak, günün meslek koşullarını ve pratik yaşamı yeterince dikkate almamakla suçlanmaktadır. Bu durum Germanistiğe, dışa kapalı, salt kendi kulvarında kendisi için koşan bir bilim dalı görüntüsünü vermiş, bununla da kalmayarak bugün Germanistiğin varlığının, bir bilim dalı olarak 'gerekliliğinin' sorgulanmasına yol açmıştır. Her gün büyük bir hızla değişen sosyopolitik yapıların içinde bulunup da onlardan habersiz gibi varlığını sürdürmeye çalışmak, 'ildiş kule'de kalmak için direnmek olmaz mıydı?

Önce Amerika'da başlayan, daha sonra Avrupa'ya yayılan 1968 öğrenci hareketleri de işte bu durumu eleştirerek üniversitelere yaklaşmış, eğitim sisteminin kemikleşmiş yapısını kırma çabaları doğrultusunda gelişmişti. Kendi kendine ve salt kendisi için varolan gelenekselleşmiş eğitim sistemi aşılmalı ve eğitimde, gündelik yaşamda 'kullanılabilirliği' esas alan, birey olarak öğrencinin gereksinimlerini karşılayabilen özgürlükçü ve yenilikçi bir politika izlenmeliydi. Bugün Alman üniversitelerinde üst düzeyde bulunan 68 kuşağının temsilcileri (o yılların öğrencileri ya da genç asistanları, günümüzün ortayazlı profesörleri) işte bu düşünceleri uygulamaya geçirme çabaları içinde görülmüyorlar. Alman üniversitelerinde geleneksel Germanistik eğitiminden yana olan bir kuşağın yanı sıra, böyle bir eğitimi sorgulayan, eğitimle dış gerçekler arasındaki bağı kurmaya çalışan bir kuşak da var. 68 olayları sonucunda 1975 yılında Almanya'da I.Eğitim Reformu adı verilen bir dizi değişiklik yapılmıştı gerçi, ama bu reformla 75 öncesine ilişkin bütün olumsuzlukların ortadan kalkmış olduğunu da düşünmek yanlış olur. Her ne kadar I.Eğitim Reformu geleneksel yapıyı bir ölçüde korumuş olmakla eleştirilse de, sayıları gittikçe artan öğrenci ve öğretim görevlilerinin (1975'te 54'e oranla 13 kat daha fazla öğrenci bulunuyordu ve 54'teki profesör sayısı altmışla sınırlıyken, 70'li yıllarda bu sayı 610'a çıkmıştı) daha esnek bir sistem içinde çalışmalarını sağlanmıştı.³

Ama yine de bugün Almanya'da ikinci bir eğitim reformunun gerekliliğini savunan çevreler çoğunluktadır. Bunlar, 75'teki I. Eğitim Reformu'nun, günün değişen koşullarının ve toplumsal gerçeklerinin gerisinde kaldığı ve bunlara ayak uydurmakta zorlandığını savunuyorlar. Özellikle Germanistik bölümlerinin tutucu yapısını ve ders içeriklerini günün koşullarına uygun olarak yeniden gözden geçirmesi ve çağın gerekleriyle örtüştürmesi zorunluluğu bu çevrelerce kabul görmektedir. Geleneksel Germanistiğin temel aldığı 'von und zum Deutschtum' anlayışının günümüzde geçerliliğini koruması olanaksızdır; bu anlayışın

³ Schöuert, Jörg: *Internationale Germanistentagung*, Kassel 1995, s.11.

yerine toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel gerçeklerin ön planda tutulduğu yeni hedefler belirlenmelidir. Bu anlamda mesleğe yönelik eğitim vermek de büyük önem taşımaktadır. Çünkü 1980 yılında Almanya'da otuz üç bin Germanistik mezunu okullara öğretmen olarak alınırken, 1988'de bu sayı altı bin dörtyüz ile alt sınırına dayanmış ve birleşmeden sonra, 1995'te ise tüm Almanya'da ancak on beş bine ulaşabilmiştir. Bu sayılar Germanistik mezunlarının ve dolayısıyla da bu bilim dalının içinde bulunduğu durumu çok iyi özetlemektedir.⁴

68 olayları sonrası Almanya'da geleneksel Germanistik eğitimi içinde yapılan değişikliklerden en önemlisi, kuşkusuz 70'li yılların sonlarında DAF'ın Germanistikten bağımsız bir bilim dalı olarak ayrılmasıdır. Önceleri yalnız bir dil kursu niteliği taşıyan, bu nedenle de Almanya dışındaki ülkelere özgü bir çalışma alanı olarak algılanan DAF, zaman içinde pratiğe ağırlık vermiş ve uygulama alanında sıkıntısını çektiği uzman gereksinimini karşılayarak önem kazanmıştır.⁵ DAF'ın öneminin artması, Germanistik'te eğitim hedeflerinin farklı yönere kaymasına ve böylece yeni bazı derslerin - dolayısıyla da uzmanlık alanlarının - ders programlarına girmesine yardımcı olmuştur. DAF'ı geleneksel Germanistik bölümlerinden ayıran en önemli yan da mesleğe yönelik, eğitimle dış gerçekler arasında bağ kurmayı kendine temel alan bir bilim dalı olmasıdır.

Almanya dışına bakacak olursak, bir başka köklü değişim de, bugün eski Doğu Bloku ülkelerinde gözlemlenebilir. Dünyayı ideolojik olarak ikiye bölen sistemin artık geçerli bir düzen olmaktan çıkmasıyla birlikte Polonya'da da gözle görülür bir değişim yaşanmaya başlamıştır. Bu değişim, eğitime, özellikle de üniversite eğitimine yansımıştır. Bu noktada konumuz açısından ilgi çekici olansa, üniversite eğitiminde Almanca'ya özel bir anlam verilmiş olmasıdır. Üniversiter sistemde Almanca'ya yüklenen bu 'yeni' görev, 9-13 Ekim 1996 tarihleri arasında Polonya'da düzenlenen Varşova konferansıyla kendini gösterir. Onyedinci Avrupa ülkesinden 110 bilim adamının katıldığı bu konferansta Almanya dışında varlığını gösteren Germanistik bölümlerinin işlevi üzerine kararlar alınmış ve bunun sonucunda da sekiz maddeden oluşan bir bildirge yayınlanmıştır. Bu konferansın Varşova Bildirgesi adıyla anılan tutanakları Almanca'nın ve Alman dili eğitiminin tarihsel açıdan önemini vurgulamakta, Alman dili eğitimine kültürlerarası diyalogu sağlama görevini ve bunun yanı sıra meslek edindirme işlevini yüklemekte, ayrıca

⁴ Schönert, Jörg: a.g.y., s. 12.

⁵ Henrici, Gert: *Internationale Germanistentagung*, Kassel 1995, s.71.

Almanya içindeki ve dışındaki Germanistik bölüm-lerinin birbirleriyle iletişim içinde olmaları gerektiğinden söz etmek-tedir.⁶ Bu gelişme, dünyadaki değişimlerle paralel olarak Alman dili eğitimine yüklenen yeni görevler, politik gelişmelerin Germanistiğin eğitim politikasını ve hedeflerini belirlemiş olması açısından önemlidir.

Ama bu, dış dünya gerçeklerinden doğrudan doğruya etkilenme ve yenilenme çabaları içinde en göze çarpanı Amerika Birleşik Devletleri'nde son yirmi yıl içinde ortaya çıkan değişimlerdir. Burada, Amerikan toplumunun dinamik, özgürlükçü, değişimci ve girişimci yapısının, üniversitelerin yeni bir yapılanma sürecine girmesinde önemli bir etken olduğunu elbette gözardı etmemek gerekir. Bununla birlikte bu yeni süreç, kaçınılmaz olarak Germanistik bölümlerini de etkilemesi nedeniyle bizim açımızdan önemlidir. Amerikan üniversitelerinde öğrencilerin de geleneksel eğitime olan taleplerinin giderek azalmasıyla yeni oluşumlar için bir yol açılmıştır. Bir bilim dalı olarak Germanistik de bu yeni yapıdan payına düşeni almış ve kendini "karşılaştırmalı kültür çalışmaları" olarak tanımlayan "German studies" ortaya çıkmıştır⁷. Almanya'da çok tartışılan German studies ile hedeflenen, öncelikli olarak Alman kültürünün ulusal kimlik oluşumunu tanımlamaya, kendini Öteki üzerinden biçimlendirmeye çalışmasını sağlamaktır. Bu hedefe ulaşmak için, Germanistiğe geleneksel bakış açısından farklı, yepyeni, eleştirel bir bakışla yaklaşılması temel alınmıştır. Ana ilkesini eleştirel bakışta dile getiren German studies'e göre, kaynağını geleneksel bir biçimde Almanya'dan ve onun yönlendirdiği belirlenimlerden alan Germanistiğin devri çoktan kapanmıştır.⁸ Bu açıdan bakıldığında belki uç bir gelişim örneği olarak nitelendirebileceğimiz German studies, Germanistiğin günümüze kadar uzanan varoluş nedenlerine ve biçimlerine meydan okuyan ve onları sorgulayan bir bilim dalı olarak karşınıza çıkıyor.

Almanya-ıçi ve Almanya-dışında Germanistik alanında son yıllarda olan gelişmeler, yenilenme çabaları Türkiye'de nasıl kendini göstermektedir? Türkiye Germanistiği, yakın zamanlara değin salt Almanya'nın bu bilim dalına bakış açısını benimsemiş ve bu açıdan Alman diline ve edebiyatına yaklaşmakla yetinmiştir. Bu ise Türk Germanistiğine hak etmediği bir kısırlık vermektedir. Oysa Türk Germanistiği de bir bilim dalı olarak gelişebilmek, zenginleşebilmek için farklı bakış açılarına ihtiyaç duymaktadır ve bu yönde çalışmalar da yok değildir. Önemli

⁶ Warschauer Erklärung 1996.

⁷ Seeba, C. Hinrich: *Internationale Germanistentagung*, Kassel 1995, s. 27.

⁸ Seeba, C. Hinrich: a.g.y., s. 34.

olan, tutarlı bir üst amacın belirlenmesi ve hem dünya gerçekleri, hem de Türkiye'nin kendi gerçekleri doğrultusunda geliştirilecek bir yaklaşımla Türk Germanistiğine yeni bir işlev kazandırılması olacaktır.

Germanistik Hâlâ Salt Bir Edebiyat Bilimi mi?

Berna ERCAN/Ersel KAYAOĞLU/

Birsen SAYINSOY/Şebnem SUNAR

(İstanbul Üniversitesi)

Kültürler çoğu kez bir ulus kavramıyla birlikte düşünülür, ortak bir dil, ortak bir din ve ortak bir ırk temelinde varsayılan kültürün ulusal bir niteliği olduğu, bu niteliğiyle de kendi içine dönük, sabit, dönüşüme uğrayan ve „dış“ etkilere kapalı soyut bir birim olarak yüzyıllardan bugüne taşıdığı söylenir. Peki gerçekten bu şekilde mi tanımlanmalıdır kültür? Kültürün başladığı ve bittiği nokta, gerçekten ulusal sınırlarla mı korunur? Ya da: Herder'in tanımladığı gibi, kültürler dışa kapalı birer küre midir?¹

Bu biçimiyle ortaya konulan bir tanım ve türevleri, olsa olsa modasının geçmiş olduğunu düşündüğümüz ders kitaplarında yer alabilir. „Kültür“ adını verdiğimiz şey, iletişime ve etkileşime bu denli uzak, bu denli kayıtsız olmamalıdır, zaten öyle de değildir: Hayali olmaktan öte bir tanımdır bu yukarıdaki; bu tanımın uygulamalı dışavurumu, tekbiçimci yapısı dolayısıyla arz ettiği tehlikelerini özellikle 20. yüzyılda sık sık göstermiştir - Ausschwitz'ten sonra şiir yazmanın barbarlık olduğunu dile getiren Adorno, gerek düz gerekse yan anlamıyla bu durumu en iyi biçimde ifade etmiştir.

Doris Bachmann-Medick, kültürleri pencereleri olmayan, dolayısıyla da birbirlerine açılmaları mümkün olmayan monadlar olarak karşı karşıya getirmek yerine, onları birbiriyle ilişki kuran, değişik yaşam biçimlerini ve normlarını birbirlerine tanıtan farklılıklar olarak algılamayı önerir.²

İletişimin ve ulaşımın inanılmaz derecede arttığı dünyamızda kültür ve onu oluşturan yapı, artık belli bir topluma özgü örf ve âdetlerler, gelenek ve görenekler ya da davranış biçimleriyle tanımlanmaktan çıkmıştır. Günümüzde kültür, Herder'in tanımladığı biçimde *bir halkın bölgesel ve dilsel yayılımı ile örtüşen bağımsız adalar* olmaktan çok, bir

¹ Herder, Johann Gottfried: *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Frankfurt am Main 1967, s. 44.

² Krşl. Bachmann-Medick, Doris: „Multikultur oder kulturelle Differenzen? Neue Konzepte von Weltliteratur und Übersetzung in postkolonialer Perspektive“. Yer aldığı kaynak: D. B.-M. (yay. haz.): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Frankfurt/Main 1996, s. 277.

toplumun üyelerinin, evet bizzat onların ördüğü bir anlamlar örgüsüdür ve söz konusu kültürü değerlendirmek için baz alınan bakış açısına göre değişken bir nitelik kazanır; diğer bir deyişle C. Geertz'e göre toplum üyelerinin, anlamlar çoğulluğu biçiminde ortaya koyduğu bütün kültürel edimler yoruma açık göstergeler ve simgelere çevri(m)lenebilir³. Diğerleri arasında kültür de bir „metin“dir ve „okunabilirlik“ ilkesiyle açıları değişik perspektiflerinden hareket eden farklı sosyalbilimsel bir dize değildir artık.

Kültürü ulusal sınırlarla belirleyerek dışa kapalı küreler biçiminde ortaya koyan tanımların artık geçerliliğini yitirdiği günümüzde kültüre bakışın böyle değişmesi, Alman kültürünü temel alan bir bilim dalı Germanistğin de sorgulanmasını beraberinde getirmiştir. Germanistik, daha önce özerk, kendi içine kapalı, sınırları tek başına Alman kültürüyle çizilmiş ve konuları da bu sınırlar içinde belirlenmiş bir bilim dalı olarak tanımlanmaktaydı. Bu sınırlar, ulusallıktan yola çıkan kültür tanımına göre Alman kültürünü kapalı bir bütün olarak ortaya koyuyor ve bir bilim dalı olarak Germanistğin konu alanını da sadece bu kültürel bütüne ve onun kendi kendini alımlama tarzına içkin kılıyordu.

Oysa Almanya dışında varlığını sürdüren Germanistik („Auslandsgermanistik“) söz konusu olduğunda, Alman kültürü ve edebiyatının kendi kendini alımlama ve yorumlama tarzından farklı bir bakışın ortaya çıkması kaçınılmaz bir durumdur. Başka kültürden gelen araştırmacıların konuya kendi deneyim ufuklarıyla yaklaşımları ve kendi alımlama biçimlerini getirmeleri, bu durumun doğal sonucudur.⁴ Bu nedenle – Wierlacher'in de ifade ettiği üzere⁵– 70'li yıllardan itibaren önce Ana Dili ve Yabancı Dil Germanistği (Muttersprachen-germanistik/Fremdsprachengermanistik) biçiminde, ardından da buna bağlı olarak Almanya sınırları içinde ve dışında uygulanan filoloji („In- und Auslandsgermanistik“) biçiminde bir ayrıma gidilmesi gerekli görülmüştür.

Bu ayrım, Alman dilinin ve edebiyatının aktarılmasının tüm dünyada aynı temel kalıba göre yürütülüp yürütülemeyeceği ya da bu

³ Krşl. Geertz, Clifford: „Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutschen Theorie von Kultur“. Yer aldığı kaynak: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt/Main 1983, s. 9.

⁴ Kaldı ki, doğal dil ortamında – bunun içine Avusturya ve İsviçre'yi dahil edebiliriz – yürütülen filolojik çalışmaların bile tek bir Germanistik tasarıma bağlı kaldığı söylenemez.

⁵ Krşl. Wierlacher, Alois: „Deutsch als Fremdsprache. zum Paradigmenwechsel internationaler Germanistik“. Yer aldığı kaynak: A. W. (yay. haz.): *Fremdsprache Deutschl.* München 1980, s. 9-28.

aktarının alımlayıcıya özgü olup olmayacağı tartışmalarını içerir. Alois Wierlacher'ın da belirttiği gibi, Almancanın doğal ortamının dışında, dünyanın çeşitli ülkelerinde bulunan Germanistik bölümleri, (Almancaya) yabancı bir ortamda yürütülmesi nedeniyle farklılıklar göstermektedir. Bu anlamda birçok yazar Almanya sınırları dışında yürütülen Germanistiği tanımlarken, Alman dilinin ve kültürünün doğal ortamında yetişmemiş ve/ya da bulunmamış alımlayıcıların, söz konusu dile, edebiyata, kültüre bakış açılarının belirleyiciliği üzerinde durmaktadır. Çünkü her ülkenin kendine özgü toplumsal-siyasal koşulları, kendine özgü eğitim ve öğretim sistemi ve bunlara yönelik olarak geliştirilen yerel düşünce dizgesi vardır. Bütün bunlar, Alman dilinin ve kültürünün o ülkedeki konumu ile birlikte söz konusu ülkedeki Germanistiği de belirlemektedir – aklın yolu bir değildir ne yazık ki!

Bu anlamda Almanya'da ve Almanya dışında sürdürülen Germanistik arasındaki mesafe de, elbette her ülke için aynı olmayacaktır. Çünkü kesin olan bir şey varsa, o da, kültürlerin birbirine oranla gösterdiği farklılığın hep aynı düzeyde seyretmediğidir. Bizim konumuzun özelinde, değişik kültürlerin, Germanistiği değişik açılardan, kendi tutamak noktalarından alımlaması biçiminde ortaya çıkan bu kültürlerarası farklılığın, Germanistik bölümleri için genelgeçer ilkeler oluşturma yolunda birtakım güçlükler yaratacağı ileri sürülebilir. Ancak bu, her kültürün kendi kimliği – belki de kimlikleri – olduğu gerçeğinin reddine dayanan bir sav olacaktır. Öte yandan Alman dilini, edebiyatını ve kültürünü kendi farklı bakış açısından yorumlayan bir alımlayıcılar zinciri, söz konusu filoloji adına yapılacak çalışmalar için bir kaos değil, olsa olsa bir zenginlik yaratır. Ve bu da Germanistige ilişkin çalışmaların boyutunu genişletmeyi olanaklı kılar.

İşte bu bağlamda Alois Wierlacher de, kimliğin farklılıktan geçtiğine gönderme yaparak kültürlerin, kendine özgü özelliklerini ortaya koyabilmeleri için, başka kültürlerden farklı olduklarını öne çıkartıp kendi sınırlarını çizmeleri gerektiğini ifade eder. Wierlacher'ın bu görüşüne göre, Almanya dışında yürütülen Germanistik, içinde bulunduğu kültürün özelliklerine göre belirlenecek ve böylece diğer kültürlerle oranla kendi kimliğini –ve bununla birlikte sınırlarını– ortaya koyduğu gibi, alımlayıcısı olduğu kültürle kendi kültürü arasında bir köprü kurma işlevini de üstlenecektir. Görüldüğü gibi, bu görüş, sınır kimlik oluşturu bir işleve sahip olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Bu savı ortaya atan Wierlacher'e göre, sınırlar öncelikli olarak savunma hatları değil, aksine, kendine özgü olan ile kendine özgü olmayanın –bir diğer deyişle „yabancı olan“ın – farklılığını ortaya koyan hatlardır.

Çünkü kendi düşünce dizgemiz, ancak bizden farklı olanın farklılığını anlamaya çalışarak kendi gerçekliğine mesafa kazanabilir. Bu durumda farklı olanı, yani bize yabancı olanı kavramak, sınırlarımızı çizmemize ve kendimizi anlamamıza yardımcı olur. Wierlacher buna „Kültürler-arası Sınır Çekme“⁶ adını vermekte, böylece „Kültürlerarası Germanistik“ kavramına varmaktadır.

Sorunu bu şekilde ortaya koyarak söz konusu sınır olgusunu gündeme getiren Wierlacher'e göre „Kültürlerarası Germanistik“, ana-dili filolojisi olarak Alman filolojisi ile farklı bir dilin kültür ortamında gelişen Alman filolojisi arasındaki ayrılaşma süreci ile başlar. Peter Brenner, Kültürlerarası Germanistiğin, Aydınlanma'nın ortaya attığı insanlık, hoşgörü, barış, evrensellik, vb. ana düşüncelerinden devşirilerek hiç kuşkusuz iyi niyetli bir kuramın değişik parçalarından devşirilerek bir araya getirildiği ve dolayısıyla hedefine ulaşmakta zorlandığı eleştirisini de getirmektedir.⁷

Ama Kültürlerarası Germanistik kavramına kuşkuyla yaklaşanlar da vardır. Peter Zimmermann her şeyden önce kuramsal ve ideolojik içermeleri açısından bu kavramın uygulanabilirliğinin sınanması gerektiğini ileri sürer. Çünkü Zimmermann'a göre Kültürlerarası Germanistiğin önde gelen hedefi, „kültür yetkinliği“dir (Kultur-mündigkeit). Bu ise, kendi içinde bir anlam taşımakla birlikte, oldukça tehlikeli bir kavramdır; çünkü „kültür yetkinliği“, tümüyle benmerkezcî bir oluşumdur ve Alman kültürü aracılığıyla kendi kültürünü daha iyi kavrama yolunda bir anlam taşımaktadır. Zimmermann, böylesi bir anlayışa toptan karşı çıkar. Ona göre, insanların kendi kültürlerini anlamak için Alman kültürünün aracılığına gerek duyabileceklerinin düşünülmesi, Almanlar'ın ortaya attığı saçma bir iddiadan başka bir şey değildir. Bu savın ardında, ifadesini Gadamer'in *Wahrheit und Methode*'sinde de bulan ve kabaca, kişinin ancak başka bir kültürle karşılaştığında kendini anlayabileceği şeklinde ifade edilebilecek olan görüş yatmaktadır. Zimmermann, bunun, Almanya dışındaki ülkelerde bir bilim dalı olarak Germanistik'le uğraşan uzmanların kendi kültürleri konusunda yetkin olmayan, bu hususta aydınlatılmaya muhtaç kişiler olduklarını ima eden kibirli bir varsayım olduğunu düşünür. Konunun terminolojik sözcükleriyle konuşmak gerekirse: Öteki'ye yakınlaşılmasını

⁶ Wierlacher, Alois: „Grenzen und Grenzerfahrungen“. Yer aldığı kaynak: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 19, München 1993, s. 177-183.

⁷ Brenner, Peter J.: „Interkulturelle Hermeneutik. Probleme einer Theorie kulturellen Fremdverstehens“. Yer aldığı kaynak: Peter Zimmermann (yay. haz.): *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt/Main 1989, s. 35.

ve / ya da Öteki'nin kavranılabilmesini sağlayan şey, Kendi'nin anlaşılabilirliğiyle eşsüremli ve eşanlı değildir.

Bunlarla birlikte Germanistiğin Almanya-ıçi ve Almanya-dışı olarak ayırt edilmesinde ve bununla ilintili olarak da Wierlacher'in „Kültürlerarası Sınır Çekme“ adını verdiği kuramında, eleştirilmesi gerektiğini düşündüğümüz bambaşka bir nokta daha vardır: „Sınır çekme“ olgusuyla birlikte kendine bir kimlik biçme durumu.

Genel anlamıyla her sınır, kendini soyut ve somut olmak üzere iki ayrı işlevle ifade eder. Söz konusu olan soyut işlev, sınır olgusunun ayırıcılığıdır. Sınır çizmek, adlandırmaktır aslında: Bir ad koyarak kendini tanımlamak ve bu tanıma dahil olmayan Öteki'nin farklılığını belirleyerek onu 'Kendi'nden ayırt etmek. Zygmunt Bauman'ın sözcükleriyle ifade etmek gerekirse: „Her sınır ikiye ayırır: Burası ve orası, içerisi ve dışı, biz ve onlar.“⁸ Sonuç olarak, kendi kendini adlandıran her tanım, sınırın kendine ait olan ile kendine ait olmayan tarafını belirler ve bir karşıtlığı vurgular. Bu anlamda Almanya, salt kendi kültürünü taşıyan Almanya-ıçi-Germanistik kavramıyla kendi kendine bir ad vermekte ve böylece kendini tanımlamaktadır. Bu ise Germanistiğin Almanya tarafından kimliklendirilmesidir. Bir bilim dalı olarak Germanistik, Almanya-ıçi ve Almanya-dışı olarak ayırt edilerek bir karşıtlığın dile getirildiği soyut bir mekâna yerleştirilmektedir.

Gerçi Wierlacher Almanya dışında sürdürülen Germanistiğin farklı ödevleri olduğunu, bu yönüyle de Alman Germanistiğinden bambaşka bir temele oturduğunu ve bu temeller üzerinde söz konusu bilim dalının yeniden belirlendiğini ifade eder ama, yine de atladığı bir nokta vardır. Wierlacher'in göz ardı ettiği nokta –bir kez daha yineleyelim–, kültürleri sanki somutmuşçasına bir çizgiyle bölen sınırların ayırıcı niteliğidir. Bu durumda Wierlacher'in Kültürlerarası Germanistik bağlamında dile getirdiği sınır çekme olgusu da, herhangi bir kültürün kendi kimliğini oluşturma anlamını değil, aksine söz konusu kültürü diğerinden – burada: Germanistiğin konusunu oluşturan Alman kültüründen – farklılaştığı oranda dışsallaştırarak ayırma anlamını taşır. Burada Wierlacher'in kuramını bir kez daha anmakta yarar var: Wierlacher, Kültürlerarası Germanistiğin hedefinin, alınılan Alman kültürüyle, onu alımlayanlar arasında bir köprü kurma işlevini üstlenmek ve böylece köprü'nün her iki tarafında yer alan kültürler arasında hoşgörü ortamı yaratmak olduğunu düşünüyordu. Wierlacher'in, kültürlerin hoşgörü ortamında bir buluşma noktası olarak gördüğü köprüler, sınırları ortadan kaldırmak yerine,

⁸ Baumann, Zygmunt: *Yasa Koyucular İle Yorumcular. Modernite, Postmodernite ve Entelektüeller Üzerine*, Metis 1996, s. 15.

Bauman'ın-da dile getirdiği gibi, alanı ikiye ayır-makta ve sınırların asıl yaratıcısı olmaktadır. Oysa Kültürlerarasılık, sınırın öte tarafındakine hoşgörüyü yaklaşmayı amaçlarken, gerçekte köktenci ve „arı“ kültür tasarımına geri dönme tehlikesini taşımak-tadır.⁹ Çünkü her köprü bir „karşı“ kavramını da beraberinde getirmek-tedir.

Türkiye’de Alman kültürü ile uğraşan bizler, kültürleri sınırlarla belirleyip ikinci bir tavır sergilemek yerine, bu bölünmüşlüğü aşarak „karşı“ kavramının söz konusu olmadığı yeni, Homi Bhaba’nın deyimiyle üçüncü bir alanda¹⁰ buluşmamız gerektiği düşüncesindeyiz. Kültürlerin yeni bir buluşma noktası olarak bu üçüncü alan, melez bir uzam olacaktır. Melez kavramı, bizim dışımızda a priori belirlenen ve bir sınırlayıcılığı ifade eden ırk, dil, din, sınıf, cinsiyet gibi ayırtımlaştırıcı belirlemelerin yer almadığı bir ortamı simgeler. Bir aracılığı dile getiren bu melez ortam, kültürlerarasılık kavramıyla da karşılığını bulan „arada olmak“ ve „bir arada olmak“ durumlarını aşar. Bu ise artık Kültürlerarasılık değil, Wolfgang Welsch’in dediği gibi *Kültürler-aşırılık*tür. Daha önce de vurguladığımız gibi, kültürler, birbirinden bağımsız olarak tasarlandığı ve birbirine geçişkenlik göstermediği sürece, kendi ulusal sınırları içinde hapsolacaklardır. Oysa kültürler kendi içlerinde bile farklılaşmakta ve bunun üzerine sınırlarının ötesine taşıp diğer kültürlerle iç içe geçmektedirler. Böylece yukarıda da sözünü ettiğimiz melez ortamı oluşturmakla kalmayıp, kültürleraşırılığa adım atmaktadırlar.

Bu kuramsal temelde, Germanistik öncelikli olarak Almanya tarafından kimliklendirilip kendi kendini „*Inlandsgermanistik*“ olarak tanımladığı ve onu alımlayanları da farklı bakış açıları nedeniyle hayali ve tam soyut bir sınırın öte tarafına yerleştirerek bir karşıtlığı vurguladığı „*Austandsgermanistik*“ sürece, Wierlacher’in bu iyi niyetli hedefi de kendi içinde bir çelişkiyi barındırıyor gibi görünecektir. Sonuç olarak biz Wierlacher’in dile getirdiği sınır, köprü ve hoşgörü kavramlarıyla belirlenen Kültürlerarası Germanistik kavramının yarattığı ikiciliğin yer almadığı bir ortamda çalışmak istiyoruz. Bu kuramsal temeller üzerinde bir bilim dalı olarak Germanistiği klasik anlamda bir filoloji olma özelliğiyle tanımlamaktan kaçınıyor ve edebiyat ve edebiyat biliminin yanı sıra bir üst başlık olarak düşündüğümüz kültür biliminden de, bir başka deyişle sosyal bilimlerin farklı dallarından da

⁹ Krşl. Welsch, Wolfgang: *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt/Main 1995.

¹⁰ Bu kavramı, „üçüncü alan“ kavramını Homi Bhaba’dan alınıyoruz. Krşl. H.B.: *Location of culture*, London/New York 1994.

yararlanan filolojik bir bilim dalı olarak yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine inanıyoruz. İşte tam da bu bağlamda Germanistğin, bir bilim dalı olarak onu uygulayan ülkelerin alımlama tarzına göre (yeniden) biçimlendirilmesi ve bununla birlikte hedef kitlenin – bu durumda öğrencinin – gereksinimlerine yanıt veren nitelikler taşıması gerektiğini düşünüyoruz. Yine öğrenci profilinin zaman içinde değişebileceğini göz önünde bulundurarak ders programını kanonize etmekten kaçınıyoruz - etbette Türkiye'nin üniversiter sisteminin elverdiği ölçüde. Bu anlamda ders oluşturma yöntemleri söz konusu olduğunda, Alman diline, edebiyatına ve kültürüne ilişkin filolojik bilginin ve bu bilgiyi vermek üzere derslerde kullanılacak metinlerin, öğrenciye içinde bulunduğu kültürün gerçekliğinden, bir diğer deyişle toplumsal-siyasal koşullardan bağımsız olarak sunulamayacağına ve işte tam da bu noktada Alman edebiyatı ve kültürüyle bir koşutluk kurulabileceğine inanıyoruz. Edebiyatı ve edebiyat bilimini tek başına ayakta duran, özerk, kendi içine kapanan bir küre olmaktan çıkartarak sosyal bilimlerin ortaya koyduğu çağdaş düşünce kuramlarıyla –bilim, felsefe, sanat kuramlarıyla– desteklenmesini ve bu doğrultuda da öğrenciye çokodaklı, eleştirel, günlük yaşamda da kullanabileceği bir bakış açısı kazandırılmasını öngörüyoruz.

Türkiye'de Germanistik Bölümlerinin Yeniden Yapılanma Tartışmaları

Özlem AYAV

(İstanbul Üniversitesi)

Alim DUMAN

(Balıkesir Üniversitesi)

Diler AYDIN/Aylin TERZİ

(Trakya Üniversitesi)

Arkadaşlarımız, Almanya içi ve Almanya dışı Germanistik Bölümlerini ve günümüz gelişmeleri doğrultusunda yeniden kendilerini tanımlama ve amaçlarını saptama çalışmaları üzerinde durdular. Biz de bu konuda şimdiye kadar Türkiye Germanistiği'nde neler önerildiğini ve yapıldığını irdelemek istiyoruz.

Germanistik alanında yeniden amaç belirleme tartışmalarında Türkiye özeline indiğimizde, 1988 Adana Sempozyumundan bu yana tartışmaların yoğunlaştığını görüyoruz. Bugüne kadar Türkiye'de, Germanistiğin sorunlarını teori ve uygulamada ele alan beş sempozyum yapılmıştır.

- 16-18.11.1998: Adana;** 1. *Germanistik Sempozyumu: Deutschdidaktik, Germanistik und kultureller Austausch.*
19-21. 9.1990: İstanbul; 2. *Germanistik Sempozyumu; Perspektiven des Germanistikstudiums in der Türkei.*
25 - 27. 5. 1992: Erzurum ; 3. *Germanistik Sempozyumu: Alman Dili ve Edebiyatı ve Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin ve Öğreticilerinin eğitilmesi, geliştirilmesi konusunda uygulamaya yönelik öneriler*
20-22. 5.1993: İzmir; 4. *Germanistik Sempozyumu; Angewandte Germanistik in der Türkei: Sprach- und Literaturvergleich Türkisch/Deutsch in Schule und Hochschule.*
01-02. 6. 1995: Eskişehir; 5. *Germanistik Sempozyumu. Tagungsbeiträge des V. Türkischen Germanistik Symposiums.*

Günümüze dek Türkiye'de gerçekleştirilen Germanistik Sempozyumları
Erzurum'un bir bölümü hariç, tüm Sempozyumlarda sunulan bildiriler toplu olarak yayınlandığı için Adana-Çukurova ve İstanbul-Silivri Germanistik Sempozyumlarında -bu ad altında ele alınmasa da- yeniden yapılanma konusunun yoğunlaştığını görebiliyoruz. Biz de Türkiye'deki Alman Dili ve Edebiyatı ile Almanca Öğretmenliği bölümlerinin kendilerini yenileme tartışmalarını topluca gözden geçirmek istedik. Amacımız, eldeki veriler ışığında artık bu altıncı sempozyumda somut

çözüm önerilerini tartışmaya açmaktır. Bunu da çoğu meslektaşımız burada bulunduğu için fikir alışverişi ve işbirliği ile yapabileceğimiz kanısındayız.

Bu beş sempozyumda beliren temel görüşlerin üç ana konu çerçevesinde toplandığını görüyoruz:

1. *Kültür farklılıklarını temel alan yaklaşım,*
2. *Eleştirel bakışı temel alan yaklaşım,*
3. *Hedef kitleyi öğrenci potansiyelini çıkış noktası yapan yaklaşım.*

Kültür farklılıklarını temel alan yaklaşım çerçevesinde Onür Bilge KULA 1988'de Çukurova'da Germanistğin görevini, sosyal olgulardan bağımsız göremeyeceğimiz yaşam koşullarını iyileştirmede insana yardımcı unsur olarak tanımlarken bu bağlamda yazın-kültür ilişkisine değinir ve kültürlerarası yaklaşım üzerinde önemle durur.¹ Türkiye'deki Germanistik ve Almanca Öğretmenliği Bölümlerindeki sorunların, YÖK'ün birçok yetkiyi elinde tutmasıyla başladığını söyleyen O. Kula, bu anlamda içersinde Germanistik'in de bulunduğu sosyal ve kültürel alanların gözardı edildiğini belirtir. Kültür konusu üzerinde duran Kula, öğrencilerin bağımsız düşünebilme ve çalışabilmesi gerektiğini de aktarır. Programların daha geniş araştırmalarla yapılandırılması gerektiğini vurgular.²

Şara SAYIN ise 1988'de, yazın öğretiminin yeniden yapılandırılması gerektiğini savunur.³ *Alman Dili ve Edebiyatı ile Almanca Öğretmenliği* bölümlerindeki yazın eğitiminin, öğretim programları içersindeki yerini sorgulayan Ş. Sayın, yazın eğitiminin amacının, "öteki kültürü anlamak" olmalı mı derken, *Alımlama Estetiği*'ne dikkatleri çeker. Bu bağlamda öteki kültürü tanımak üzere o kültürdeki ders programlarının olduğu gibi alınıp alınmaması sorusunu dile getirir?

Yine Çukurova'da Gürsel AYTAÇ, Türk Germanistğinin görevinin araştırma alanında ağırlık noktası olarak karşılaştırmalı kültür çalışmaları olması gerektiğini ileri sürer. Ayrıca Türk yazınının da seçmeli ders olarak sunulmasını önerir.⁴ 1995'te Eskişehir'deki

¹ KULA, Onür Bilge: "Interkulturelle Ansätze zur Neuorientierung der Germanistik", *Ankaraner Beiträge zur Germanistik*, Ankara 1989, s. 37-56.

² _____: "Hochschul- und Fachdidaktische Überlegungen zur Analyse und Reform der Germanistik und Deutschlehre vorausbildung in der Türkei", *Ankaraner Beiträge zur Germanistik*, Ankara 1991 s. 13-24.

³ SAYIN, Şara: "Vorschläge zur Neuorientierung der Literaturdidaktik der deutschen Sprache und der Germanistik an den türkischen Universitäten", *Ankaraner Beiträge zur Germanistik*, Ankara 1989 s. 25-36.

⁴ AYTAÇ, Gürsel: "Die türkische Germanistik und ihre neuen Forschungsgebiete", *Ankaraner Beiträge zur Germanistik*, Ankara 1989 s. 13-16.

bildirisinde de Aytaç, 1988'de Çukurova'da dile getirdiği görüşü tekrarlayarak Türk Germanistlerinin görevinin, yazın çevirisi ve çeviri eleştirisi olması gerektiğini ileri sürer. Araştırma konusu olarak da karşılaştırmalı çalışmalar aracılığı ile Türk Dili ve Yazını'na da katkıda bulunulabileceğini söyler.⁵

Kültür farklılıklarını temel alan yaklaşımın bir başka uzantısı da yabancı dil eğitiminde kültür boyutu üzerinde duran çalışmalardır. 1993'te İzmir-Buca'da bu yönüyle konuyu ele alanlardan T. POLAT, Almanca bölümlerinin temel amaçlarını, kültürlerarası bildirimi sağlayarak kültürel ayrımlara karşı hoşgörü ve saygı anlayışı sergileyebilecek bireyleri yetiştirmek olarak görür.⁶ Kültürlerarası bildirimi yaklaşımının Türkiye'de yerleşmesine çalışan Nilüfer TAPAN da 1995'teki bir yazısında yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş olarak "Kültürlerarası Bildirişim Odaklı Yaklaşım"ın ilkelerinden söz etmiş ve kullanımsal, eğitsel boyutuna değinmiştir. Sonuç olarak da, yabancı dil öğretiminde kültürlerarası bildirimi açısından "barışçıl, hoşgörü" bir anlayışı üstamaç olarak benimsemiştir.⁷

Eleştirel bakış temel alan ve Germanistğin üst amacı olarak görmek isteyen ikinci yaklaşımın temsilcilerinden Zehra İPŞİROĞLU⁸ 1990'da İstanbul-Silivri'deki konuşmasında 'eleştirel düşünce' üzerinde odaklanır. Geleneksel öğrenim ve öğretim alışkanlıklarını eleştirerek yüksek öğretimde nitelik sorununu tartışır. Eğitimi, öğretim yöntemleri, varolan uygulamalar ve sınav sistemi açısından ele alır ve bilgi yığılması yerine, yaratıcılığa dayanan bir düşünsel etkinliğin oluşturulması gerektiğini ve birey gelişiminin önemini vurgular.

Germanistğin ana işlevini, eleştirel düşünmeyi oluşturmak ve geliştirmek olarak gören Şeyda OZİL de gene Silivri'de, öğrencinin ders içeriklerini meslek yaşamında da kullanabilmeyi bilmesi gerektiğini savunur. Ayrıca öğretim elemanlarının yetersiz motivasyonuna değinen ve ezberci öğrenim alışkanlığını da eleştiren Ozil, Germanistğin bir

⁵AYTAÇ, Gürsel: "Dil Ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nde Alman Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Temel Felsefesi", Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistik Symposiums, Eskişehir 1995, s. 13-22

⁶ POLAT, Tülin: "Kültürlerarası Bildirişim - Evet Ama Nasıl?", 4. Germanistik Sempozyumu, İzmir 1994, s. 9-16.

⁷ TAPAN, Nilüfer: "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: kültürlerarası -Bildirişim- Odaklı Yaklaşım" Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX Edebiyat Fakültesi Basımevi İstanbul 1995, s. 149-167

⁸ İPŞİROĞLU, Zehra: "Yüksek Öğretimde Nitelik Sorunu. Üniversitede Köklü Değişikliklerin Gerekliği", Ankuraner Beiträge zur Germanistik, Ankara 1991 s. 25-34.

görevinin de eleştirel düşünmenin yöntemini vererek öğrencinin bir çok alanda yetkin olabilmesini sağlamak olduğuna işaret eder.⁹

Germanistğin işlevini eleştirel düşünmede odaklaştıran görüşte Nilüfer KURUYAZICI ile Tülin POLAT'tan iki değişik öneri gelir. Bu doğrultuda N. Kuruyazıcı 1990'da Silivri'de yazın eğitiminden yola çıkar ve Germanistğin bilinçli bir yazın eğitimi vererek meslek yaşamında öğrenciye neler kazandırabileceğini tartışır. Kuruyazıcı'ya göre, Germanistik bölümlerimizdeki yazın derslerinde amaç, yazın tarihi bilgisi ezberletmek değil, okuma bilincinin ve sevgisinin kazandırılması ile eleştirel okuma yetisinin yerleştirilmesi olmalıdır. Okumayı öğretmek aynı zamanda Türkiye'deki yazın eğitiminin de en önemli amacı ve işlevi olmalıdır.¹⁰

Tülin Polat'ın önerisi ise "*öğretmeyi öğretmek*" konusundadır. Polat, 1993'te İzmir-Buca'da eğitim ve öğretim etkinliklerinde halen birçok sorunun çözülemediğini belirtirken, öğrencinin nitelikli yetiştirilmesi üzerinde özellikle durur. 'Öğretmen adayı' olan öğrencilerimize bilginin yanı sıra Polat'ın söyleyişi ile "*öğretmeyi öğretmek*" becerilerinin kazandırılması gereklidir.¹¹

Germanistik bölümlerini değerlendirirken *hedef kitleyi/öğrenci potansiyelini* çıkış noktası yapan üçüncü bir yaklaşım çerçevesinde Nilüfer Tapan ile Tülin Polat, 1995'te Eskişehir'de ders programı ve içeriklerin yapılandırılmasında hedef kitlenin son derece önemli olduğunu vurgulayarak, çoğu çift dil ve kültürlü olan Almanca bölümü öğrencilerini özellikle Almanca Öğretmenliği mesleğinde olumlu ve çok verimli olabilecek bir potansiyel olarak değerlendirirler.¹²

Mustafa ÇAKIR da, Almanya'da yetişen iki kültürlü Türk öğrencilerini, bir potansiyel olarak görür ve 1994 yılında Türk ve Alman Germanistlerin Bonn'da biraraya geldikleri "Germanistentreffen Dt.-Türkei" buluşmasında öğrenci odaklı öğretim (Adressatenorientiert) yaklaşımını benimser. Bu noktada Türkiye'deki Almanca bölümlerinin

⁹ OZIL, Şeyda: "Überlegungen zu einer mehr textorientierten Einführung in die Linguistik", Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Ankara 1991s. 89-94.

¹⁰ KURUYAZICI, Nilüfer: "Vorschläge zu einem Lernerorientierten Literaturunterricht", Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Ankara 1991 s. 159-164.

¹¹ POLAT, Tülin: "Günümüz Koşullarında Almanca Öğretiminin İşlevi ve Aday Öğreticilerin Yetiştirimi", Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX, İstanbul 1995, s. 199-205.

¹² TAPAN, Nilüfer/Tülin POLAT: "Die Ausbildung der Rückkehrer / Die Rückkehrer als Ausbilder", Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistik Symposiums, Eskişehir 1995, s. 93-107.

amacını ve konumunu sorgulayan Çakır; Türk Germanistiği kime, ne için gereklidir sorusunu sorar.¹³

Türkiye'deki Germanistiğin yeniden yapılanması konusunda Türk meslektaşlarımızın bugüne kadar savundukları görüşleri üç temel yaklaşım doğrultusunda gruplamaya çalıştık. Bu konuşmaların yer aldığı beş Germanistik sempozyumunu bir de günümüz koşulları doğrultusunda Almanca bölümlerinin Türkiye'de yeniden amaç belirlemeye gidip gitmemeleri sorusu açısından değerlendirmek istiyoruz. İlk büyük toplantı olan Adana-Çukurova, Germanistiğin genel sorunlarının ortaya konması açısından bizce önemlidir. Gerçi burada bazı öneriler dile getirilmiş, ancak bundan sonra uygulamada somut bir gelişme görülememiştir. Buradaki tartışmalar iki yıl sonra, 2. Germanistik sempozyumu olan İstanbul-Silivri toplantısına yoğunlaşarak taşınmış ve burada, iki önemli nokta ortaya çıkmıştır: Birincisi, ilk kez Germanistik'te 'meslek odaklı' bir düşüncenin belirmesi, ikincisi ise ilk kez üst amaçlardan sözedilmesidir. Türk Germanistiğine ilişkin bir üst amaç belirlenmesi konusunu bizden önceki arkadaşlarımız kültür aktarımı bağlamında tartıştı. Biz de gene beş sempozyuma katılan konuşmacılar açısından olayı değerlendirmek istiyoruz. İlk kez Silivri'de ortaya atılan düşünce, aradan geçen dokuz yıl boyunca şu doğrultuda belirginleşti: Türkiye'de Almanca bölümleri 'geleneksel Germanistik' yapılarında kalarak bilgi odaklı bir eğitim mi vermeli, yoksa mezuniyet sonrası ve öğrenci gereksinimleri gözönüne alınarak meslek odaklı olarak mı eğitimini planlamalı? Bu bağlamda Germanistiğin kendini yenilemesi tartışmalarında bundan sonraki adım ne olabilir? Kime, ne amaçla bir Germanistik eğitimi verilmelidir? İki görüşten birini belirlediğimizde, ya da her ikisi arasında bir bağlantı kurmaya çalıştığımızda ölçütlerimiz ne olacaktır? İşte biz de bu soruları tartışmak ve yanıt aramak için bu toplantıyı, ortak bir forum olarak düşünüyoruz.

Bizim 'bilgi odaklı' olarak tanımladığımız, 'geleneksel' yapıda bir Germanistiğin en önemli temsilcisi olarak Gürsel Aytac'ı görüyoruz. Karşılaştırmalı kültür ve yazın çalışmalarından yana olan Aytac, Türk Germanistiğinin görevinin çeviri aracılığı ile *'Türk Dili ve Yazını'*na katkıda bulunmak olduğunu, meslek kaygısı ile turizm vs. gibi yan alanlara kaymanın ise yanlış olduğunu savunur.

Silivri'de Almanya'daki Curriculum yaklaşımlarından yola çıkarak Türkiye'deki örnekleriyle bir karşılaştırma yapan Şara Sayın ise, gerek

¹³ ÇAKIR, Mustafa: "Vor allem brauchen wir gebildete Mitarbeiter (Entwicklungsmöglichkeiten und -grenzen der türkischen Germanistik)", Germanistiktreffen-Tagungsbeiträge, Deutschland-Türkei, Bonn 1994, s. 37-51.

öğrenci gerekse bilgi odaklı program yaklaşımları olsun, aslında hiçbirinin Türkiye'dekine uymadığını, ancak bilgi odaklı eğitim yaklaşımının, içeriğini değiştirerek kendi bölümlerimize uyarlayabileceğimizi savunur. Şara Sayın, Filoloji ve Almanca Öğretmenliği bölümlerinde ders programlarının yalnızca öğrencinin mezuniyet sonrası meslek yaşamı düşünülerek mi oluşturulması gerektiği sorusunu getirir ve en iyi programın bile gerekli işlevlerini yerine getiremediği süreci hiçbir anlam ifade etmeyeceğini söyler.¹⁴

Meslek odaklı eğitim ve öğretim anlayışının yoğun olarak ilk kez Silivri'de tartışıldığını söyledik. Bu çerçevede Hüseyin SALİHOĞLU yüksek öğretim sürecinin ilk iki yılında ağırlıklı olarak dil öğretiminin, son iki yılda da branşlaşma (karşılaştırmalı kültür ve yazın dersleri gibi) ve uzmanlaşma programlarının geliştirilmesi gerektiğini savunur. Öğrencilerin çeviri, bankacılık, turizm vb. dersleri almalarının da, mezun olduktan sonra iş olanaklarını artıracağını ileri sürer.¹⁵

Bu arada, öğrenciye alan derslerinin yanısıra, farklı bir takım nitelikler kazandırarak iş bulma şansını artırabilmesine yönelik geliştirilen düşünce ve uygulamalardan birine özellikle değinmek isteriz. Onur B. Kula 1990'da Silivri'de, 'meslek odaklı' bir öğretim düşünüldüğünde 6. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda öngörülen iş alanlarına paralel olarak bir şekillendirme yapılması gerektiğini vurgulamış, 2. Yabancı dil ve bilgisayar gibi öneriler getirmişti.¹⁶ Mustafa Kinsız da 95'te, Muğla Üniversitesi Almanca bölümünde oluşturulan İngilizce hazırlık sınıfından söz ediyor.¹⁷ (Buna Trakya Üniversitesi örneğini de ekleyebiliriz. Biz de orada zorunlu seçmeli 2. Yabancı dil olarak İngilizce ve bilgisayar dersleri sunuyoruz.)

1995'te Eskişehir'de Almanya ve Türkiye'deki Almanca Öğretmenliği bölümlerini karşılaştıran G. Durukafa da sonuçta Almanlar'ın

¹⁴ SAYIN, Şara: "Fortsetzung der Überlegungen zur curricularen Planung im Bereich Germanistik und Deutschdidaktik", Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Ankara 1991: 35-42.

¹⁵ SALİHOĞLU, Hüseyin: "Alman Dili ve Edebiyatı ve Alman Dili Eğitimi programları ile ilgili düşünce ve öneriler", Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Ankara 1991 s. 7-12.

¹⁶ KULA, O. Bilge: "Hochschul- und Fachdidaktische Überlegungen zur Analyse und Reform der Germanistik und Deutschlehrerbildung in der Türkei", Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Ankara 1991 s. 13-24.

¹⁷ KINSIZ, Mustafa: "Yüksek Öğretimde Yabancı Dil Geliştirme Programları Ve Sorunları", Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistik Symposiums, Eskişehir 1995, s. 108-118.

olduğu kadar Türkler'in de Programla ilgili olarak önemli beklentiler içerisinde olduklarını kaydeder ve meslek odaklı anlayışı benimser.¹⁸

Üst amaçların yanı sıra, ders içerik ve uygulamalarına yönelik, çözüm önerilerinin de sunulduğu 1992 Erzurum sempozyumunda, Nilüfer TAPAN / Çağlar TANYERİ: Yüksek öğretimde Almanca yazılı anlatım derslerinin mesleğe yönelik düşünüldüğünde nasıl uygulanabileceğini öneriler biçiminde sunmuşlardır. Sakine ERUZ'un sunduğu Uzmanlık metinleriyle okuma-anlama etkinliğinin geliştirilmesi konulu bildiride de, meslek odaklı düşünüldüğünde, çeşitli uzmanlık alanlarına yönelik metinlerin taşıdığı önem üzerinde durulmuştur.

Türkiye'de Germanistik alanında düşünülecek yeniden yapılanma tartışmalarında Germanistig'in mesleğe yönelik yeni bir işlev kazanması gerektiğini savunanlardan bir başkası da N. Kuruyazıcı'dır 1995'te Kassel'de düzenlenen "Reform Tartışmaları" konulu uluslararası sempozyumda, Türk Germanistik bölümlerinde yazı derslerinin işlevini sorgulayan Kuruyazıcı, mesleğe yönelik düşünüldüğünde, yazın derslerine düşen görevi belirlemek ister. Yazın öğretiminin amacına "genel kültürü kazandırmak" olarak bakılmayacağını, öğrencilerimizin özel durumu düşünülerek yapılacak karşılaştırmalı yazın çalışmalarının yanı sıra okuma-anlamaya, okuduğu metinleri farklı açılardan yorumlamayı öğrenmeye yönelik çalışmalar yapılmasını önerir. Kuruyazıcı, böylelikle öğrencilerin okuma alışkanlıklarının ve eleştirel düşünebilme yetilerinin geliştirilerek, tüm bunlardan meslek yaşamlarında da yararlanmalarının sağlanabileceğini belirtir.¹⁹

İster meslek, isterse geleneksel bilgi odaklı yaklaşım düşünülsün, bu ve benzeri yeni yaklaşım arayışlarına girerken unutmamamız gereken diğer bir nokta da öteden beri süregelen ezberci öğrenim ve öğretim alışkanlığımızdır. Anlaşılan o ki, seksenlerden bu yana ele aldığımız gelişim çizgisi içerisinde genel olarak tüm bölümlerde özellikle Curriculum alanında yeni bir yapılanmaya, yenilenme ve değişimlere gereksinim duyulmaktadır. Bir çok şey söylenmesine karşın, belirgin bir üst amaca varılamadığı gözlenmiştir. Ayrıca bu konuyla ilgili tüm insanların, gerek meslek, gerekse geleneksel bilgi odaklı yaklaşımı

¹⁸ DURUKAFA, Gönül: "Deutschlehrausbildung in der Türkei", Germanistikertreffen-Tagungsbeiträge, Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik, internationale Germanistentagung, Kassel 1995, s. 179-193.

¹⁹ KURUYAZICI, Nilüfer: "Stellenwert und Zielsetzung der Literaturwissenschaft in den türkischen Deutschabteilungen", Germanistikertreffen-Tagungsbeiträge, Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik, Internationale Germanistentagung, Kassel 1995, s. 117-124.

benimsesin, gerçekten birşeyler yapabilme gayretinde ve arzusunda oldukları hissedilmektedir.

Türkiye'deki Germanistik tartışmalarını ele alırken, bir de ülkemizdeki yabancı meslektaşlarımızın deneyim ve gözlemlerini dile getirdikleri yazılarını değerlendirmekte yarar var. Adana'da uzun yıllar çalışmış olan MENZLER de 1988 Adana sempozyumuna katılmış ve G. NEUNER'in branşlaşma ile ilgili olarak getirmiş olduğu dört modelden ikincisi olan iki yıllık temel eğitim üzerinde uzmanlaşan ve branşlaşan yaklaşımı özellikle Türkiye koşulları için uygun görmüştür. Bunun yanı sıra öğretimi *Kültürlerarası Yaklaşım* adı altında anlayan Menzler, yaratıcı ve kendine yeter bireylerin yetiştirilmesi gerektiğini, bölümlerin toplumsal koşullardan ayrı tutulamayacağını ifade eder ve disiplinler-arası koordinasyonu savunur.²⁰

Kuram ve uygulamanın bir arada bulunduğu ve bulunması da gereken Eğitim Fakültelerinin önemine dikkat çeken Ankara Üniversitesi öğretim elemanlarından Wilfried BUCH, Yazın Bilimi ile Yazın Eğitimi /Öğretiminin bu anlamda birarada işlemesi gerektiğini vurgulayarak sözlerini bir özdeyiş ile bitirir:

"Bir ülke ancak öğretmenleriyle gurur duyabildiği sürece gençliğiyle de gurur duyabilir - öğretmenlerinin öğretmenleriyle de." ²¹

Gazi Üniversitesi'nde görev yapmış olan Katja HALM ise, Almanca öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama açısından yetersizlikler olduğu görüşünde. Bunu da olumsuz çalışma koşulları ve yeni gelişmelere uzak kalmak gibi nedenlere bağlar Halm. Bu anlamda olumlu çalışmalar olarak Alman Kültür Merkezi ile DIFF²² işbirliği sonucunda Türkiye'nin pilot bölge seçildiğini ve bu çerçevede Almanca öğretmenlerine yönelik yaygın eğitim programları geliştirildiğini ve uygulamaya konduğunu gösterir. Örneğin: *Okuma ve yazma becerileri* gibi.²³

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden Thomas RÖGER de, Almanca Bölümleri için dış kaynaklı ideal /örnek bir programın olduğu gibi alınmasının Türkiye koşulları açısından anlamsız ve uygun olmayacağı kanısındadır. Bu noktada programın amacını da sorgulayan

²⁰ MENZLER, Walter: "Wieviele Germanistiken braucht man für eine Deutschdidaktik? - Überlegungen eines ausländischen Binnenländers!", *Ankaraner Beiträge zur Germanistik*, Ankara 1989 s. 113-112.

²¹ BUCH, Wilfried: "Textdidaktik" *Ankaraner Beiträge zur Germanistik*, Ankara 1989, s. 121-125.

²² DIFF: Deutsches Institut für Fernstudium.

²³ HALM, Katja: "Probleme des Faches 'Methodik und Didaktik DaF' in der Türkei", *Ankaraner Beiträge zur Germanistik*, Ankara 1989 s. 127-140.

Röger, öğrencilerin de bu konuda bilinçlendirilmeleri gerektiğini savunur. Bununla birlikte bir programın kuramda sağlam temellere dayalı, uygulamada ise esnek ve gelişmelere açık olması gerektiğini öne sürer.²⁴

İstanbul Üniversitesi konuk öğretim elemanlarından Prof. Dr. Norbert MECKLENBURG'un İzmir- Buca sempozyumunda bildiri olarak sunduğu çalışması, bizce bu bölüm içerisinde ayrı bir önem taşır. Türk Üniversitelerindeki ders uygulama ve gözlemlerine dayanarak çalışmasını biçimlendiren Mecklenburg, Almanya'daki Germanistik ile Türkiye'deki Germanistik Öğreniminin aslında birçok benzerlikler taşıdığı kanısındadır. Örneğin nitelik yerine niceliğin, dialog yerine monoloğun yer alması ve tinsel yaratıcılığın gözardı edilmesi gibi.

N. Mecklenburg, öncelikle hepimizce bilinen ve sürekli dile getirdiğimiz, öğretim ve yöntemle ilgili sorunları, örneğin Üniversitenin gerçek işlevini, öğretim elemanlarının koşullarını ve koordinasyon eksikliğini, ders içeriklerinin yenilenmesini, sınav sistemini, öğrencilerin uygulama yapabilecekleri iş alanlarının sağlanmasını, bilimsel- teknik ve çalışma yöntemlerinin kullanımını vb. maddeler halinde sıralar.

Tüm bu sorunlara N. Mecklenburg, N. Tapan ile birlikte oluşturdukları maddelerde üniversitelerin özzerleştirilmesi, ortaöğretimin yeniden düzenlenmesi, bölümlerarası seçmeli ders sisteminin yerleştirilmesi ve geleneksel öğrenim /öğretim alışkanlığı yerine iletişimsel yöntemin benimsenip uygulanması gibi önerilerle yanıt arar.²⁵

Prof. Dr. N. Mecklenburg'un burada çok kısa olarak değindiğimiz önerilerinin bu toplantıda geliştirilebileceğini düşünüyoruz. Biz, yaptığımız bu kaynak taramasında ders içerikleri konusunda şimdiye kadar geliştirilmiş önerilere değinmedik. Yalnız Türk Germanistiği'nin üst amaç belirlemesi konusunda dile getirilmiş önerilerle yetindik.

Yaptığımız bu kaynak taramasında, 1988'den bu yana program (Curriculum) geliştirme konusunda getirilen önerilerle ilgili gelişim çizgisini izledik. Bu arada ders içeriklerinin ayrımına giren yazılara değinmedik, yalnız Türkiye'deki Germanistik bölümlerinin üst-amaç belirlemesi konusunda dile getirilmiş önerilerle yetindik. Çıkardığımız bu dökümden, gerek Alman Dili ve Edebiyatı, gerekse Alman Dili ve Eğitimi Bölümleri'nde seksenli yıllarla birlikte yükseköğretim sorunları

²⁴ RÖGER, Thomas: "Versuch eines Curriculums für die Deutsche Abteilung der Eğitim Fakultät in Bursa", Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Ankara 1991 s. 63-69.

²⁵ MECKLENBURG, Norbert: "Wissen - Verstehen - Anwenden. Probleme der Hochschuldidaktik im Fach Deutsch an türkischen Universitäten", Dialog 1/1994: 101-113.

bağlamında, özellikle amacı ve işlevi bakımından program çerçevesinde odaklaşan sorunların tartışıldığını gördük. Söz konusu tartışmaların ana temasının giderek, ders programlarının geleneksel bilgi odaklı ya da mesleğe yönelik oluşturulup oluşturulmaması konusunda yoğunlaştığını saptadık.

Her ne kadar her iki yaklaşımın da kendince haklı nedenleri olsa da, salt birini öbürüne tercih etmenin, yurdumuzdaki Germanistik eğitiminin geleceği açısından uygun olmayacağı kanısındayız. Bu eğitim kapsamında, ister Alman Dili ve Edebiyatı, isterse Almanca Öğretmenliği bölümlerinde verilmesi gereken temel derslerden vazgeçilemeyeceğini düşünüyoruz. Kanımızca asıl önemli olan, bu bilgilerden meslek alanında nasıl yararlanılabileceğinin düşünülmesi ve böyle bir düşünce doğrultusunda her bölümün ders içeriklerini yeniden gözden geçirmesidir. Böylelikle geleneksel akademik bilgi ile mesleğe yönelik eğitim arasında bir senteze ulaşılabilir belki. Biz de her üniversitenin kendi koşullarına uygun olarak uygulayabileceği bir yeniden yapılanmayı şu somut modelde toplamak istedik:

'Temel Eğitim' anlamında, özellikle hazırlık sınıflarının da eklendiği, önlisans düzeyinde (hazırlıkla birlikte düşünüldüğünde üç öğretim yılı) tüm bölümlerde verilmesi gereken şu temel alanlarda dersler olmalıdır: Yazınbilim ve dilbilime giriş, dilbilgisi, metin okuma - inceleme, yazılı anlatım, kültür tarihi. Üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise ders programları alan ve yanal olmak üzere düzenlenmeli, alan dersleri de kendi içinde farklı ağırlık noktalarına göre, yazın, yazınbilim, dilbilim, yabancıl dil öğretimi, öğretim yöntemleri ve çeviri gibi konularda branşlaşmaya yönelmelidir. Yanalan derslerinde ise daha spesifik, çoktan seçmeli, disiplinlerarası bir ders seçimi esnekliğine fırsat tanınmalıdır. Böyle bir uygulama, her fakültenin kendi olanakları çerçevesinde, tarih, sosyoloji, felsefe, antropoloji, psikoloji vb. disiplinler ile Almanca bölümleri arasında bir bağlantı kurulmasına olanak sağlayacaktır. Bu da, artık hiçbir disiplinin kendi içine kapalı olarak ele alınmadığı çağdaş eğitim modeline doğru bir adım olacaktır kanısındayız. Ancak böyle çokyönlü bir eğitim modeliyle, yetiştirmeyi amaçladığımız, hoşgörü, saygı ve demokrasi inancı gibi evrensel değerleri ve insan haklarını ilke edinmiş, kendisine verilen bilgiden her alanda yararlanmasını bilen, çokyönlü düşüncibilen bireylerin eğitimine katkıda bulunabileceğimizi düşünüyoruz.

Hikmet ASUTAY / Handan OĞUZ KÖKSAL / M. SEYHAN YÜCEL (Trakya Üniversitesi)

Vardığımız Sonuç:

Bu üç konuşmayla ilk önce, Türkiye'deki Almanca bölümlerinin Almanya-ıçi ve Almanya-dışı Germanistik bölümleri arasındaki konumunu belirlemek istedik. Dünyadaki sosyal ve politik gelişmeler doğrultusunda birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de Germanistik alanında bir yeniden yapılanmanın düşünülebileceğini saptadıktan sonra, Türkiye'de nasıl bir 'Germanistik' olmalı diye sorduk. Her ülkenin kendi gerçekleri, kendi kültürü ışığında Alman dili ve kültürüne bakmasıydı doğal olan. Ama bu, ne Almanya odaklı bir bakış açısı olmalıydı, ne de kendi kültürümüzden, kendi gerçeklerimizden bağımsız düşünülmeliydi. Bizden önce meslektaşlarımızın çeşitli zamanlarda savundukları düşünceleri de dikkate aldığımızda, bugün Germanistik bölümlerine 'kültürlerarası bir etkinlik' olarak bakmanın zorunluluğu ağırlık kazandı. Bu da artık kültürleri kendi içlerine kapalı küreler olarak değerlendiren bir anlayışa dayalı, geleneksel anlamda bir Germanistik beklentisinin bugün için geçerliği kalmadığını gösteriyordu. Bir disiplin olarak Alman dili ve edebiyatının, onu uygulayan ülkelerin alımlama tarzına göre biçimlendirilmesinin ve öğrencinin gereksinimlerine de yanıt veren nitelikler kazanmasının gerekliliği kaçınılmazdı. Bu doğrultuda Almanca bölümlerinin, sosyal bilimlerin başka alanlarından da yararlanarak, olabildiğince geniş bir yelpaze içinde, çokyönlü ve esnek düşünebilen, olaylara eleştirel bakabilen, tekdoğru'ları mutlaklaştırmaktan kaçınan, akılcılığı elden bırakmayan, aydınlık kafalı gençler yetiştirmeyi kendine üst amaç olarak belirleyebileceği görüşünde birleştik.

Yaptığımız ortak çalışmanın bir başka sonucu da Türkiye'deki Almanca bölümlerinin işlevleri açısından değerlendirilmesi oldu. Bugüne kadar düzenlenen beş kongrede giderek belirginleşen ve bugün de her bağlamda tartışılan çok önemli bir konuyu, Almanca bölümlerinin 'mesleğe yönelik' düşünülmesinin gerekliliğini de tekrar tartışmaya açmak ve bazı yanlış anlaşılmaları engellemek istedik. Üniversite eğitiminin, gerçeklerden kopuk değerlendirilemeyeceği görüşü, bizim bölümlerimizde de 'mesleğe yönelik' düşünmenin zorunluluğunu kanıtlıyordu gerçi. Ama öbür yandan, bunun ne yönde anlaşılabilirliğini ve 'Germanistik' eğitiminden uzaklaşmadan ne tür uygulamalar yapılabilirliğini bir kez daha gündeme getirmek ve sorgulamak istedik. Bu ise ancak, yukarıda özetlemeye çalıştığımız doğrultuda bir üst-amaca yönelik olarak bölümlerimizin çerçevelerinin yeniden gözden geçirilmesi ile düşünülebilirdi.

Der DAAD und seine Beziehungen zur Türkei

Ulrich LINS

(Bonn)

Meine Damen und Herren, im Gegensatz zu den anderen Vortragenden möchte ich vor Ihnen kein wissenschaftliches Referat halten - schon deswegen nicht, weil ich kein Germanist bin. Vielmehr geht es mir um ein allgemeines Thema, das aber doch auf diesem Kongress von Interesse sein mag; die Beziehung des DAAD zur Türkei.

Als Historiker würde es mich reizen, einmal im Archiv des DAAD zu forschen und Akten zur Geschichte der akademischen Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland zu lesen, aber leider hat mir dies das Tagesgeschäft bisher nicht erlaubt. Ich glaube allerdings, daß Sie über diese Geschichte recht gut Bescheid wissen, zum Teil aus eigenem Erleben - entweder weil Sie selbst einmal Stipendiat des DAAD waren oder sonstwie Kontakt zum DAAD hatten.

Ohne den künftigen historischen Studien vorgreifen zu wollen, möchte ich schon jetzt behaupten, daß die Bilanz der Beziehungen zwischen dem DAAD und der Türkei insgesamt positiv ist. In den vergangenen drei, vier Jahrzehnten ist viel erreicht worden. Auf Seiten des DAAD hatten daran verschiedene Kolleginnen und Kollegen Anteil. Ich selbst habe erst vor vier Jahren das Referat übernommen, das für die Vermittlung von Lektoren und Gastdozenten in der Türkei zuständig ist. Einen ersten direkten Kontakt zu türkischen Germanisten bekam ich 1994 aus Anlaß des bilateralen Germanistentreffens des DAAD in Bonn. Ein Jahr später nahm Dr. Helmut Blumbach, der Leiter des für die Türkei zuständigen Stipendienreferats, am fünften Germanistik-Symposium in Eskişehir teil. In diesem Jahr konnte ich eine kleine Rundreise einrichten, in deren Verlauf ich einige türkische Hochschulen gewonnen habe und zum Abschluß nun, gleichsam zur Abrundung der gewonnenen Eindrücke, weitere Gespräche mit türkischen Germanisten führen kann.

Lassen Sie mich einige wenige grundsätzliche Bemerkungen zur Gegenwart und Zukunft der Beziehungen zwischen dem DAAD und der Türkei machen. Dabei beschränke ich mich auf die Germanistik, obwohl der DAAD natürlich über die Germanistik hinaus wirken will und muß.

Im Ausland herrscht manchmal die Meinung, der DAAD sei so etwas wie ein germanistischer Austauschdienst. Natürlich trifft das nicht

zu. Als internationale Organisation der deutschen Hochschulen pflegt der DAAD Austauschbeziehungen in allen Fachgebieten. Daher fordern wir vielfältige Kontakte zum türkischen akademischen Leben - zu Juristen, Ökonomen, Historikern und Ingenieurwissenschaftlern, und zwar auch dann, wenn nicht Deutsch, sondern Englisch das Medium ist. Aber ohne Zweifel spielen die Germanistik und die deutsche Sprache im Förderungsprogramm des DAAD eine bedeutende Rolle. Zu einem beträchtlichen Teil kommen unsere Stipendien der türkischen Germanistik zugute. Bei der Vermittlung von Gastprofessoren und noch stärker bei der Lektorenvermittlung liegt der Schwerpunkt eindeutig in der Germanistik.

Allerdings müssen wir heutzutage nachdrücklicher als noch vor ein paar Jahren darauf hinweisen, daß das Interesse an einer Förderung durch den DAAD weit über dem verfügbaren finanziellen Rahmen liegt. Man erkennt dies etwa an dem Verhältnis zwischen den Bewerbern um ein Stipendium und der vergleichsweise kleinen Zahl derjenigen, die am Ende zum Zuge kommen. Wir müssen oft eine sehr strenge Auswahl treffen, nicht nur unter den Stipendienbewerbern, sondern auch bei der Entscheidung über die Eröffnung von Lektoraten.

Bei alledem versuchen wir den Bedürfnissen der türkischen Seite so weit wie möglich zu entsprechen. Wie Sie als Germanisten wissen, haben sich diese Bedürfnisse im Laufe der Jahre gewandelt. Als Stichwort nenne ich den Rückgang der Stellen für Deutschlehrer an den Schulen, der unter anderem zu verstärkten Bemühungen geführt hat, die Germanistikstudenten auch auf andere Felder des Arbeitsmarktes vorzubereiten. Dies ist eine innere türkische Angelegenheit, aber ich möchte nicht verschweigen, daß der DAAD sich solchen Veränderungen anpassen kann und offen ist für eine Unterstützung der Versuche, mehr Wirtschaftsdeutsch im Studium anzubieten oder neue Übersetzerstudiengänge ins Leben zu rufen. Auch die Förderung von Fachdeutsch für Juristen gehört in diesen Zusammenhang. Der DAAD ist bereit, aus ihren Reihen kommende, gut begründete innovative Projekte mit seinen Kräften zu fördern.

Bei der Förderung der Germanistik und des Deutschunterrichts an türkischen Hochschulen möchte der DAAD auch auf Ausgewogenheit achten. Die Germanistik- und Deutschabteilungen verteilen sich ja auf das Land, und es sollte nicht der Eindruck entstehen, daß Bewerber etwa aus Ankara oder Istanbul grundsätzlich bessere Aussichten auf ein Stipendium haben, als Bewerber von anderen Hochschulen. Um dies zu verdeutlichen: Soeben hat der DAAD beschlossen, bei den

Hochschulsommerkursstipendien, die offenbar besonders begehrt sind, ein neues Verfahren einzuführen. Künftig wird es für diese Stipendien keine Quoten mehr für einzelne Hochschulen geben. Das Programm wird jetzt offen und landesweit angeboten. Die Bewerbungsbedingungen werden, auch mit Hilfe der DAAD-Lektorinnen, möglichst breit bekannt gemacht. Bewerber, die aus geographischen Gründen nicht in der Lage sind, zur Einstufung ihrer Sprachkenntnisse eine Lektorin aufzusuchen, können auch ein Sprachzeugnis vorlegen, das von einem Dozenten der jeweiligen Hochschule ausgestellt ist. Mit anderen Worten: Studenten von Hochschulen, an denen es kein DAAD-Lektorat gibt, sollen bessere Möglichkeiten bekommen, sich um die - pro Jahr weiterhin rund 60 - Hochschulsommerkursstipendien zu bewerben.

Stichwort DAAD-Lektorat: Der DAAD unterstützt gegenwärtig 9 Lektorate an türkischen Hochschulen, 7 davon bestehen an Abteilungen der Germanistik oder Deutschdidaktik. Früher war die Zahl der DAAD-Lektoren in der Türkei höher, und es gab auch zahlreiche sog. "freie", d.h. nicht vom DAAD vermittelte Lektoren an türkischen Hochschulen. Finanzielle Einschränkungen sowohl auf türkischer als auch deutscher Seite haben zum Rückgang der Zahl der Lektorate geführt. Eine Änderung ist wohl nicht in Sicht. Deswegen sollten wir gemeinsam darüber nachdenken, wie wir, vielleicht durch Festlegung neuer Prioritäten, dem nach wie vor offenbar großen Bedarf an DAAD-Lektoren in der Türkei gerecht werden können.

Seit Anfang der neunziger Jahren hat der DAAD die Zahl seiner Lektorate in der Welt um fast ein Drittel vermehrt. Sehr viele neue Lektorate wurden in den Ländern des ehemaligen Ostblocks eröffnet. Mittlerweile - dies mag Sie interessieren - gibt es DAAD-Lektorate auch in den turksprachigen Ländern Zentralasiens wie Usbekistan und Turkmenistan. Aber jetzt kann der DAAD im Osten Europas und in der GUS kaum mehr neue Lektorate einrichten. Wann immer ein unabweisbarer Bedarf einer Neueröffnung geltend gemacht wird, müssen wir prüfen ob anderswo, irgendwo in der Welt, eine Stelle eingespart werden kann. In ähnlichen, vielleicht noch größeren Nöten steckt das Goethe-Institut. Der DAAD kommt auch nicht darum herum, von Zeit zu Zeit zu überprüfen, wie wichtig ein Lektorat ist oder wie stark der Lektor in Anspruch genommen wird.

Ich betone ausdrücklich, daß die Vermittlung von Lektoren von bestimmten Voraussetzungen abhängig ist. Wir können eine Lektorin bzw. einen Lektor nur an Hochschulen schicken, an denen sie oder er Aufgaben wahrnehmen soll, die von einer Einheimischen Lehrkraft

nicht ohne weiteres erfüllt werden können. Natürlich soll der Lektor die deutsche Sprache vermitteln. Seine Tätigkeit sollte aber auch die folgenden Aufgaben umfassen:

Lehrveranstaltungen zur Literatur- und Sprachwissenschaft, zur Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, zur deutschen Landeskunde und zur deutschen und europäischen Kulturgeschichte, ferner Mitarbeit bei der Curriculumplanung, soweit die Hochschule dies wünscht, und Beratung von Kollegen in Fachfragen und bei Publikationen. Ein sehr wichtiger Bestandteil der Lektorentätigkeit ist die Beratung der Studenten über Studienmöglichkeiten (vielleicht auch der Kollegen über Forschungsmöglichkeiten) in Deutschland und schließlich auch die Kontaktpflege zu anderen deutsche Wissenschaftsorganisationen.

Was ich eben aufgelistet habe, ist ein breites und zugegeben recht anspruchsvolles Spektrum. Dementsprechend verwenden wir große Sorgfalt darauf, in Deutschland junge Germanisten zu finden, die für die Übernahme eines Auslandslektorats - in diesem Falle für ein Lektorat in der Türkei - geeignet sind, und sie so gründlich wie möglich auf ihre Aufgabe vorzubereiten. Dabei richten wir uns selbstverständlich nach den Wünschen der türkischen Hochschulen, haben aber, wenn Sie gestatten, auch ein wenig deutsche Interessen im Auge. Die Förderungsdauer eines DAAD-Lektors ist auf fünf Jahre begrenzt - spätestens nach fünf Jahren muß der Lektor nach Deutschland zurückkehren. Er/sie sollte dann auf dem deutschen Arbeitsmarkt bei der Suche nach einer Position nachweisen können, daß er/sie im Ausland eine qualifizierte Tätigkeit ausgeübt - genauer: in der Türkei nicht bloß Sprachunterricht erteilt hat, sondern als Hochschullehrer fachlich wirklich gefordert worden ist. Gleichzeitig erhoffen wir uns eine Befruchtung der deutschen Germanistik durch Nachwuchskräfte, die eine Auslands-germanistik kennengelernt haben. Als Beispiel nenne ich Prof. Klaus Peter Wegera, den viele von ihnen kennen. Einige Zeit lang war er hier in der Nähe, in Adana, als DAAD-Lektor tätig. Jetzt ist er Prof. für deutsche Sprachwissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum, und wenn ich einmal schnell etwas über die Türkei wissen will, wende ich mich gern an ihn. Ich halte also diesen Aspekt für sehr wichtig: Ein Lektor des DAAD muß nach seiner Rückkehr aus der Türkei nachweisen können, daß er/sie dort wirklich auch wissenschaftsbezogen gearbeitet hat.

Was die Voraussetzungen für die Einrichtung und Weiterführung von DAAD-Lektoraten angeht, möchte ich noch einen Punkt

weitergehen. Wir streben an, daß die DAAD-Lektorinnen in der Türkei (zum Zeit gibt es hier nur Damen) auch, jedenfalls mehr als bisher, über den Rahmen der Gasthochschule, an der sie angebunden sind, hinaus tätig werden. Ich stelle mir vor, daß die Lektorin zu vorher vereinbarten Terminen andere Hochschulen ihrer näheren Umgebung besucht, etwa für eine Fortbildungsveranstaltung oder zur Beratung in Stipendienangelegenheiten. Bei solchen Besuchen kann die Lektorin auch behilflich sein bei der Ermittlung, welche Bücher und andere Materialien die Deutschabteilung benötigt, und der Weiterleitung der Bestellwünsche an Inter Nationes, die Deutsche Forschungsgemeinschaft, das Goethe-Institut oder den DAAD. Auf diese Weise möchten wir abkommen von der bisherigen Konzentration auf einige wenige Universitäten und der Vernachlässigung der übrigen Hochschulen. Vielleicht stimmen Sie mir zu, wenn ich zusammenfassend hervorhebe, daß das was hier zur besseren Nutzung der bestehenden Lektorate vorgeschlagen worden ist, der türkischen Germanistik insgesamt zugute kommen dürfte.

Ich füge noch hinzu, daß der DAAD gern bereit ist für vier Wochen oder auch etwas länger deutsche Kurzzeitdozenten an türkische Hochschulen zu vermitteln. Dieses Angebot gilt für alle Fächer, nicht nur die Germanistik. Die einladende Universität muß eine angemessene Eigenleistung erbringen - der DAAD zahlt dann Zuschüsse.

Es ist Ihnen sicher nicht verborgen geblieben, daß in Deutschland in den verschiedensten Bereichen zum Teil schmerzhaft Einsparungen vorgenommen werden. Davon ist, wie schon gesagt, der DAAD betroffen. Aber vielleicht haben finanzielle Nöte gelegentlich auch ihr Gutes, weil sie erfinderisch machen und dazu zwingen, mehr die Phantasie spielen zu lassen und sorgfältiger zu überlegen, für welchen Zweck und in welcher Form die verfügbaren Mittel am sinnvollsten eingesetzt werden können.

Am Ende einer - im Wortsinne eindrucksvollen - Reise durch die Türkei freue ich mich auf die Gelegenheit, hier in Mersin wichtige Referate zu hören und interessante Einzelgespräche zu führen. Die dabei empfangenen Anregungen werden dem DAAD helfen, seine Türkei-Programme zu verbessern und seine Beziehungen zu den türkischen Hochschulen zu intensivieren. Deutschen Akademikern schlägt in der Türkei eine Welle der Sympathie entgegen - das damit verbundene große Interesse an Deutschland beschämt mich etwas, vor allem weil wir dem von deutscher Seite im Grunde wenig entgegensetzen können. Um so mehr möchte ich Ihnen zusichern, daß der DAAD eingedenk einer

guten Tradition weiter versuchen wird, im Rahmen seiner vergleichsweise bescheidenen Möglichkeit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der türkischen Germanistik zu leisten. Vielen Dank !

İstanbul Üniversitesi Almanca Eğitimi Veren Anabilim Dallarında

**Ders Programlarına ve Üniversite-Meslek İlişkisine Yönelik Bir
Projenin İlk Sonuçları**

Şeyda OZİL

(İstanbul Üniversitesi)

**Hülya BİLEN, Günay DEVELİ, Selahattin DİLİDÜZGÜN, Berna
ERCAN, Mahmut KARAKUŞ, Ersel KAYAOĞLU, Nilüfer
KURUYAZICI, Nilüfer TAPAN**
(İstanbul Üniversitesi)

0. Giriş

Bu çalışmada, İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda sürdürmekte olduğumuz projeden söz etmek ve elde ettiğimiz ilk sonuçları sunmak istiyoruz.¹ 1995 yılı Mayıs ayında İstanbul Üniversitesi Araştırma Fonu'ndan aldığımız destekle resmen başlayan bu proje 1998 Mayıs ayında tamamlanacaktır. Proje ayrıca DAAD (Alman Akademik Değişim Kurumu) tarafından da desteklenmiştir.

Projenin ana amacı - aşağıda ayrıntılı olarak görüleceği gibi - öğrencilere daha iyi bir eğitim verebilmektir. Bu amaçla projeye başlarken, elimizde hem öğrenciler hakkında, hem de uyguladığımız programlara ilişkin somut verilerimizin olması gerekir, diye düşündük. Bu bağlamda daha önce yaptığımız çalışmalar² da bize yol gösterici oldu. Söz konusu çalışmalar çerçevesinde, 1993 yılından bu yana anabilim dalımızda öğrenim görmeye başlayan öğrencilere Goethe Enstitüsü tarafından hazırlanan Almanca dil sınavını³ uygulamaya başlamıştık. Almanya'da yüksek öğrenim görmek isteyen yabancı uyruklu öğrenciler, ancak bu sınavda başarılı olmaları koşuluyla bir Alman üniversitesinde, üstelik

¹ Projenin tam adı şöyledir: "Almanca Bölümü Öğrencilerinin Dil ve Kültür Düzeylerinin Araştırılması ve Mesleki Alanlara Yönelik Yeni Ders Programlarının Oluşturulması"

² Bkz. Bilen, Hülya/Develi, Günay: "Sprachstandsanalyse des Deutschen bei den GermanistikstudentenInnen des ersten Semesters an der İstanbul Universität." *Zwischen den Sprachen* (Hrs.: Treffers-Daller, Jeanine/Daller, Helmut) içinde. The Language Center, Boğaziçi University, İst. 1995

³ Übungssatz 1 des Kleinen Deutschen Sprachdiploms KDS (Referat 43 des Goethe Instituts) vom April 1991.

sadece fen dallarında! okumaya hak kazanıyorlar⁴. Bu sınavı anabilim dalımıza (*Alman Dili ve Edebiyatı*) yeni gelen öğrencilere uyguladığımızda deneklerin büyük bir çoğunluğunun bu sınavda başarı gösteremediğini gördük.

Öte yandan üniversitelerimizin gerek Alman Dili ve Edebiyatı, gerekse Alman Dili Eğitimi alanlarında öğretim veren dallarının pek çok sorunu olduğunu biliyoruz. Bu sorunlar ders programlarından, öğrencilerin meslek seçimlerine kadar geniş bir yelpazeye yayılıyor. Nitekim, şu anda altıncısı yapılmakta olan Germanistik Sempozyum'u gibi, bundan öncekilerin de hemen hemen hepsinde ağırlıklı olarak Almanca eğitime ilişkin öğrenim ve öğretim konularına yer verildiğini görüyoruz. O halde ilk bakışta bize özgü gibi görünen bazı sorun ve çözümler diğer üniversitelerimizin ilgili anabilim dalları açısından da yol gösterici olabilir, diye düşünüyoruz.

Kısaca, karşı karşıya olduğumuz sorunlar bizi bu alanda geniş kapsamlı bir projeye başlamaya yöneltti. Böylece, anabilim dallarımız (*Alman Dili ve Edebiyatı, Alman Dili Eğitimi*) açısından son yıllara ilişkin somut verilere ulaşabileceğimiz görüşündeyiz. Elde edeceğimiz verilerden yola çıkarak konumumuza uygun yeni düşünceler üretebileceğimizi, yeni öneriler getirebileceğimizi umuyoruz. Bu alanda şimdiye kadar yapılmış bir takım çalışmalar var.⁵ Ancak bunlar, daha

⁴ Sosyal Bilimlerin herhangi bir dalında okumak isteyenler ise daha kapsamlı bir Almanca bilgisi gerektiren ayrı bir sınavdan (*Grosses Deutsches Sprachdiplom GDS*) geçmek zorundalar.

⁵ Bu alandaki çalışmalar için bkz.: Daller, Helmut: „Wortschatzreichtum und Sprachfähigkeiten“. *Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistiksymposiums*, 1-2 Haziran 1995. (Hrsg.) Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) Goethe-Institut in Ankara, Pädagogische Fakultät der Anadolu Universität in Eskişehir, içinde. Eskişehir 1996, s. 245-254; Durukafa, Gönül: „Deutschlehrausbildung in der Türkei“. *Germanistentreffen-Tagungsbeiträge. Deutschland-Türkei. Bonn 1994*; (Hg.) Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) içinde. Bonn 1995, s. 179-193; Genç, Ayten: „Yabancı Dilde Okuma Alışkanlığı“. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 1995, s. 71-74; Genç, Ayten: „Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinde Yazma Alışkanlığı“. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13, 1997, s. 1-11. Ayrıca Almanya'dan Türkiye'ye gelen öğrencilerin Türkçe ve Almanca dil bilgileri için bkz. *Zwischen den Sprachen, Sprachgebrauch, Sprachmischung und Sprachfähigkeiten türkischer Rückkehrer aus Deutschland, Band 1 und 2*, (Hrsg.): Treffers-Daller, Jeanine/Daller, Helmut. The Language Center, Boğaziçi University, İstanbul 1995. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Almanca Bölümü öğrencilerinin eğitim gördükleri bölümlerinden beklentilerini inceleyen bir çalışma, adı geçen bölüm tarafından 1992 yılında yapılmıştır. Bu inceleme yayınlanmamıştır.

çok konunun tek bir yönünü ele alan incelemeler. Biz bunları hem bir araya getirmeyi, hem de bunlara şu andaki durumu gösteren bir yenisini eklemeyi amaçladık.

Giriş niteliğindeki bu ön bilgilerden sonra şimdi, sürdürmekte olduğumuz projenin kapsamı ve amaçları üzerinde daha ayrıntılı olarak durmak istiyoruz.

1. Projenin Kapsamı

Projeye başlamadan önce yaptığımız kuramsal ve pratik çalışmalar sonucunda araştırmamızı beş alanda yoğunlaştırdık. Bunları şu ana ve alt başlıklarda topladık:

- Öğrencinin, kimliğine ilişkin bilgiler
- Almanca dil bilgisi
 - Almanca dil düzeyi
 - Almanca edebiyat metinlerine yaklaşımı, edebiyat ve kültür alanındaki bilgi ve becerileri
- Türkçe dil bilgisi
 - Türkçe dil düzeyi
 - Türkçe edebiyat metinlerine yaklaşımı, edebiyat ve kültür alanındaki bilgi ve becerileri
- Öğrenim süresine ilişkin veriler
 - Meslek seçimi ve öğrenim süresince çalışılan işler
 - Ders programlarının değerlendirilmesi ve istekler
- Mezuniyet sonrası çalışma alanları

Projenin yoğunlaştığı alanlara daha yakından bakılacak olursa, iki farklı öğrenci grubuna yönelik olduğu görülüyor. İlk üç bölüm Almanca öğrenimine yeni başlayan öğrencileri kapsıyor. Dördüncü ve beşinci bölümler ise, mezun olacak (ya da mezun olan) öğrencilere yöneliyor.

Konuları saptadıktan sonra, önemli olan, bu alanlardaki verilerin hangi yollarla elde edileceğiydi. Bu çerçevede yaptığımız çalışmalar sonucunda, kimi verileri anket uygulamaları, kimilerini de metin çalışmaları yaparak ortaya çıkarmaya karar verdik. Böylece hem çeşitli anketler hazırladık, hem de çeşitli metinler seçtik ve bunlarla nasıl çalışacağımızı belirledik. Ayrıca öğrencilerin kendilerinin ürettiği metinleri (örneğin metin özetleri, yorumları vb. gibi) de incelememiz kapsamına aldık.

Öğrencinin kimliğine ve meslek seçimine yönelik uygulamalarımızda ağırlıklı olarak anketlerle çalıştık. Almanca ve Türkçe dil bilgileri ile ders programlarının değerlendirilmesinde ise, anket uygulamalarının yanı sıra çoğunlukla metinlerden yararlandık.

Oluşturduğumuz anket ve metin çalışmalarını iki yıl süreyle (1995-96 ile 1996-97 öğrenim dönemlerinde) İstanbul Üniversitesi'nin iki ayrı anabilim dalında (*Alman Dili ve Edebiyatı* ve *Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalları*'nda) uyguladık. Denek olarak, anabilim dallarımıza yeni başlayan ve anabilim dallarımızdan mezun olanlar arasından her yıl için toplam yüz öğrenciyi rastlantısal olarak seçtik. Dolayısıyla iki öğrenim yılı süresince dört farklı denek grubu ile çalışmış olduk.

3. Projenin Amacı

Projenin kapsamını böylece belirledikten sonra, elde edeceğimiz verilerin hangi açılardan bize yol gösterici olacağı üzerinde de biraz durmak istiyoruz. Yani projenin amaçlarından biraz daha ayrıntılı olarak söz edeceğiz. Bunu yapabilmek için, önce Almanca öğretimine yeni başlayan öğrencilere uygulanan çalışmaları ele alacağız, sonra da anabilim dallarımızdan mezun olan öğrencilerden elde ettiğimiz verilerle bağlantılı amaçlara değineceğiz.

Projenin birinci bölümündeki uygulama, öğrencilerimizin hem üniversite öncesi aldıkları eğitim, hem de sosyal durumları üzerine bilgileri kapsıyor. İkinci ve üçüncü bölümlerdeki uygulamalar ise, *Alman Dili ve Edebiyatı* ya da *Alman Dili Eğitimi* öğrenimine başlayan öğrencilerin Almanca ve Türkçe bilgileri ile bu iki dildeki edebiyat ürünlerine yaklaşımlarını ölçmeyi amaçlıyor. Bu üç bölüme ilişkin ortak amaçları şöyle sıralayabiliriz:

Bu alanlarda elde edeceğimiz bilgiler, bize belli bir ölçüde de olsa, öğrencilerimizin dil birikimlerini ve bilgi donanımlarını gösterecek, böylece ders içeriklerini yeniden değerlendirmize yardımcı olacaktır.

Bunun yanı sıra, bu veriler, bize ülkemizde uygulanmakta olan üniversite sınavını sorgulama olanağı verecektir. Dolayısıyla Almanca eğitimi görmek isteyen öğrencilerin başarı gösterdikleri üniversite sınavının, bu eğitim açısından uygun ya da yeterli bir sınav olup olmadığı konusunu irdelememizi sağlayacaktır.

Bunun ötesinde sonuçlarımız, öğrencilerin orta öğrenim kurumlarında aldıkları eğitim hakkında da kimi görüşler öne sürmemize yardımcı olacaktır. Bu bağlamda üniversite ile bugün uygulanan orta öğretim sistemi arasındaki ilişki üzerinde de durabileceğiz. Ayrıca yaptığımız çalışmalar, öğrencilerin orta öğretimde edindikleri bilgiler ile üniversitede yapacakları çalışmalar arasında köprü kurabilmemizi sağlayacaktır.

Anabilim dallarımızdan mezun olan öğrencilerle yaptığımız çalışmalar iki ana bölümden oluşmaktadır. Bu çerçevedeki uygulamaların bir

bölümü, öğrencilerimizin öğrenim öncesinde ve öğrenim süresince meslek seçimine ilişkin düşünceleri ile, aldıkları dört yıllık eğitim üzerine görüşlerini kapsamaktadır. Dolayısıyla elde edeceğimiz veriler, ders programlarımızı düzenlerken hangi alanlarda değişikliklere gitemiz gerektiği açısından yol gösterici olacaktır. Bu bilgiler, ayrıca öğrenime yeni başlayan öğrencilerin bilgi donanımları üzerine elde edeceğimiz sonuçları da tamamlayıcı nitelikte olacaktır. Yani, öğrenime yeni başlayan öğrenciler için ders içeriklerini belirlerken mezun olan öğrencilerimizin deneyim ve önerilerinden de yararlanmış olacağız. Öte yandan, mezun olan öğrencilerimizin getirecekleri eleştiri ve değerlendirmeler kendimizi denetlememizi de sağlayacaktır.

Projenin son bölümü ise, öğrencilerimizin mezuniyet sonrası çalışma alanlarına ilişkindir. Buradan elde edeceğimiz sonuçların yine ders içeriklerimizin değerlendirilmesi açısından bize yardımcı olacağı açıktır. Bunun yanı sıra bu bilgiler bize meslek ve üniversite ilişkisi açısından veriler kazandıracaktır.

Burada sunacağımız bildiri kapsamında projenin yukarıda sıraladığımız 5 ana bölümünden yalnızca birinci (*öğrencinin kimliğine ilişkin bilgiler*), dördüncü (*öğrenim süresine ilişkin bilgiler*) ve beşinci (*mezuniyet sonrası çalışma alanları*) bölümlere ilişkin sonuçlarını aktaracağız. Öğrencilerin Almanca ve Türkçe bilgilerini ölçmek istediğimiz ikinci ve üçüncü bölümleri bu sunuşun dışında bırakıyoruz. Bu incelemelerimizi hem daha bitiremedik, hem de bunlar çok daha geniş kapsamlı araştırmalar. Diğer bölümlere ilişkin verilerimizi sunarken bu bildiri çerçevesinde şimdiye kadar elde ettiğimiz bilgiler arasından yalnızca genel nitelikli olan sonuçlar üzerinde duracağız.

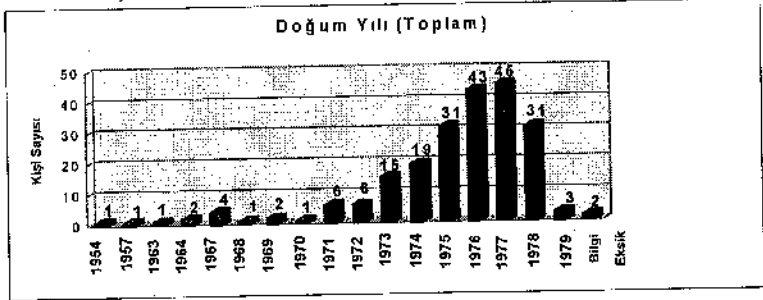
4. Uygulama Sonuçlarının Tanıtılması ve Değerlendirilmesi

4.1 Öğrencinin Kimliğine İlişkin Bilgiler

Öğrencilerimizi tanımak için hazırladığımız soruları içeren bir bilgi formu, projenin 1. bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde yer alan sorular, formu dolduran öğrencinin yanıtlamakta sakınca görmeyeceği kadar genel, ancak kendisi hakkında bilgi verecek kadar da özel nitelikte olmalıydı. Sözelimi aile ile ilgili soruların anne-baba mesleği ve kardeşlerin eğitim düzeyi ile sınırlı olması bu düşünceden kaynaklanmaktadır. Verilen yanıtların ayrı ayrı değerlendirilmesiyle ortaya anabilim dallarımıza 1995-96 ile 1996-97 dönemlerinde yeni

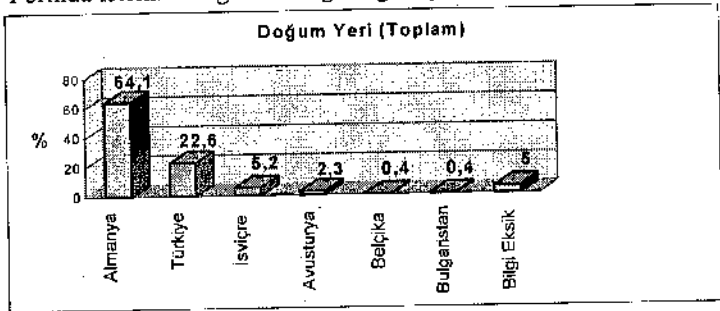
kayıt yaptıran öğrencilerin bir profili çıktı. Bilgi formunun bu bağlamda ilginç gelebilecek bazı soruları ve yanıtları şöyledir⁶:

İlk soruda öğrencilerimizden doğum tarihlerini yazmalarını istedik. İlgili formu dolduran 214 öğrencinin⁷ yanıtları değerlendirildiğinde alttaki sonuçlar elde edilmiştir:



Görüldüğü gibi, doğum yılını 1976 veya 1977 olarak belirtenler ağırlıktadır. Daha az olmakla birlikte 1975 ve 1978 yıllarında yine bir yığılma vardır. 1975, 76, 77 ve 78 yıllarından birinde dünyaya gelmiş olan öğrenciler, yeni kaydolananların % 70'ini oluşturmaktadır. Başka bir deyişle, 1. sınıfa yazılan öğrencilerin büyük çoğunluğu 17 - 20 yaşları arasındaki gençlerdir.

Formda istenilen diğer bir bilgi doğum yeri (ülke) ile ilgilidir:



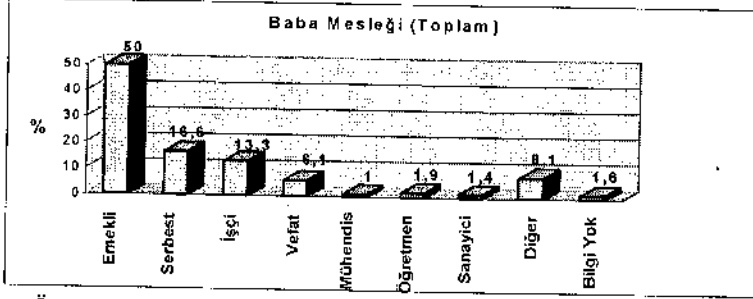
Değerlendirme sonucunda öğrencilerimizin ancak yaklaşık %23'ünün Türkiyeli doğumlu olduğu, bu soruya yanıt vermeyen bir grubun dışında

⁶ Bu sonuçların ilk ve genel hali 25-26 Mart 1997 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen olan "Germanistikstudenten/Innen: Woher? Wohin?" adlı seminerde sunulmuştur.

⁷ Bu anket formunu dolduran 214 öğrencinin tümünün bilgileri değerlendirilmeye alınmıştır. Söz konusu öğrencilerin bazıları diğer aşamalara katılmadıkları için, bu bildirinin diğer kısımları (4.2 ve 4.3) katılan 200 öğrenci üzerinden hesaplanmıştır.

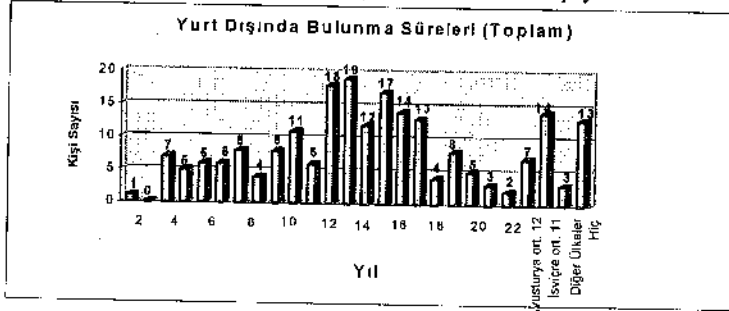
kalanların başta Almanya (%64) olmak üzere diğler Avrupa ülkelerinde dünyaya geldikleri anlaşılmıştır.

Öğrencilerin ailelerine yönelik sorulardan bir tanesi bize baba mesleği ile ilgili bilgi verecekti:



Öğrencilerimizin %79,9'u baba mesleği olarak 'emekli', 'serbest' ya da 'işçi' seçeneklerini işaretlemişlerdir. %50 gibi büyük bir orana ulaşan 'emekli' seçeneği işçi emeklilerini anlatmaktadır. Yukarıdaki dağılımda yüksek öğrenim gerektiren meslek gruplarının gözardı edilebilecek kadar az olması da dikkat çekicidir. Annenin mesleğine ilişkin yanıtlar bu gözlemi pekiştir niteliktedir: Grubun % 79.2'si annesini 'ev hanımı' ya da 'emekli (işçi)' olarak tanımlamaktadır.

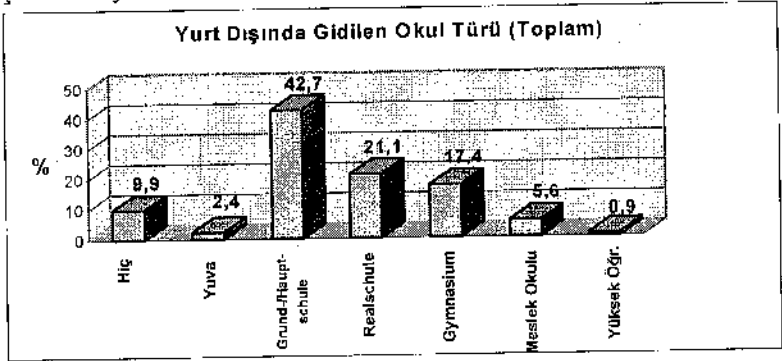
Diğler bir soru, öğrencilerimizin yurt dışında nerede ve kaç yıl bulunduğunu gösterecekti. Verilen yanıtların dökümü şöyledir:



Almanya

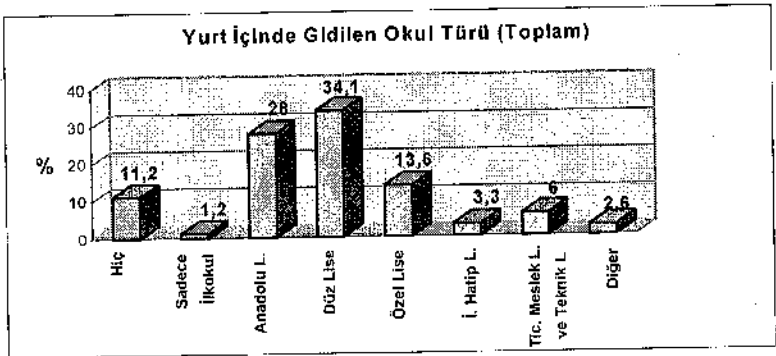
Yurt dışına hiç gitmeyen 13 kişi dışında tüm öğrenciler 1 ila 22 yıl sürelerle başta Almanya olmak üzere Almanca konuşulan ülkelerde yaşamışlar. Almanya'da kalış süreleri geniş bir yelpazeye yayılsa da öğrencilerimizin ağırlıklı olarak 12 - 16 yıl arasında Almanya'da kaldıkları söylenebilir. Almanya'dan sonra Avusturya (ortalama 12 yıl) ve İsviçre'nin Almanca konuşulan bölümü (ortalama 11 yıl) gelmektedir.

'Yurt dışında hangi okula gittiniz?' sorusuna verilen yanıtlar da bizim için önemliydi:



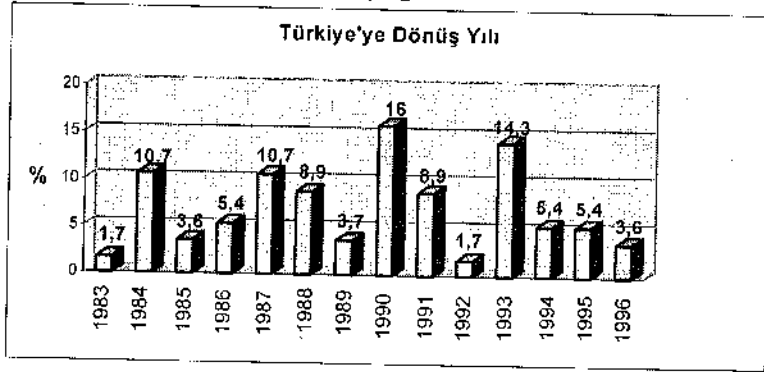
Anlaşılan öğrencilerimizin önemli bir kısmı (yaklaşık %43'ü) sadece ilköğretim okullarının zorunlu olan alt basamaklarına ('Grund-/Hauptschule') devam etmiş, bazıları ise Almanya'daki lise türü okulların ('Realschule' ya da 'Gymnasium' gibi) üst basamaklarına gitme fırsatı bulmuş, ancak bu okulları bitirememişlerdir. İlköğretim okulları, öğrenciyi yüksek öğrenime hazırlayan okullar olmadıklarından, söz konusu öğrenciler, yurt dışında ancak lise türü (örneğin: Gymnasium) bir okul bitirdiklerinde üniversiteye alınabilirler.

Peki öğrencilerimiz yurt içinde ne tür okullara gitmişlerdi?



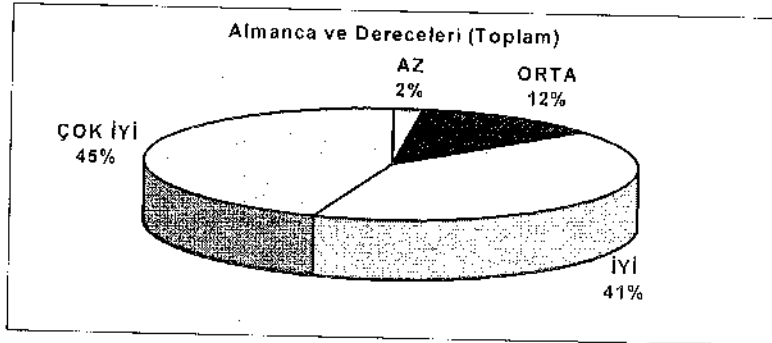
Tabloya göre öğrencilerimiz Türkiye'de başta düz liseler olmak üzere sırasıyla Anadolu liseleri ve özel liselerde okumuşlardır. Diğer liselerden gelenler küçük bir azınlığı oluşturmaktadır.

Yurt dışında yaşamış 201 kişinin ilgili ülkedeki kalma sürelerinin tek başına alınması ve Türkiye'ye dönüş zamanının gözardı edilmesi yanıltıcı yorumlara yol açabilirdi. Bu nedenle bir de 'Türkiye'ye hangi yılda döndünüz?' şeklinde bir soruya gereksinim vardı:



Yurt dışında uzun süreler kalmış da olsalar öğrencilerimizin yaklaşık %44,7'si Türkiye'ye 1990 yılından önce dönmüş. Türkiye'de geçirilen 5 yılı aşkın sürenin Almanca dil yetisi üzerinde iz bırakacağı doğaldır.

"Almanca'yı ne derece biliyorsunuz?" sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar şöyledir:



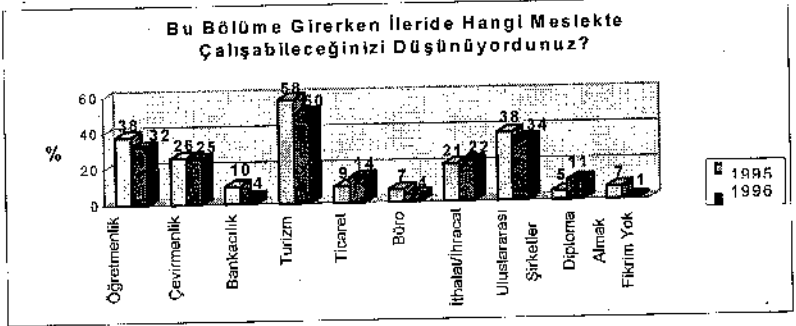
Almanca'yı 'çok iyi' bildiğini düşünenlerin oranı % 45, 'iyi' bildiği görüşünde olanların oranı % 41 ve 'orta' derecede diyenlerin oranı % 12'dir. Uzun süre ilgili ülkelerde yaşamının ille de Almanca'yı iyi

bilmek anlamına gelmediği, yani bu yargıların pek de gerçekçi olmadığı, hepimizce bilinen bir olgudur.

Sonuç olarak, anabilim dallarımızda okuyan öğrencilerin büyük bir yüzdesi Almanya'da belli sürelerle kalmış, orada halen işçi olarak çalışan ya da emekli olmuş orta halli ailelerin çocuklarıdır. Öğrencilerimiz doğal olarak bulundukları ülkenin eğitim kurumlarına devam etmişlerdir. Deneklerimizin büyük çoğunluğunun Almanya'dan Türkiye'ye geliş yılları ile üniversiteye başlama yılları arasında 5 yılı aşkın bir sürenin olduğunu görüyoruz. Hem bu süreden, hem de verdikleri diğer bilgilerden öğrencilerin genelde ilköğretim yıllarını Almanya'da, ortaöğrenimlerini ise Türkiye'de tamamladıkları anlaşıyor. Daha uzun süre Almanya'da kalanlar ise genellikle ilk-öğretim ya da meslek okullarına devam etmişlerdir.

4.2. Öğrencinin Meslek Seçimi ve Öğrenim Süresince Çalıştığı İşler

Çalışmamızın bu bölümü, 1995 ve 1996⁸ yıllarında mezun olan her iki anabilim dalı öğrencilerinin, bu öğretim programına girerken hangi meslek beklentilerinin olduğunu ve şu an, yani mezun olurken, meslek tercihlerinin nasıl yönlendiğini ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle ilk sorular bu yönde hazırlanmış ve çeşitli meslek seçenekleri seçime sunulmuştur. Bunlar arasında yer alan öğretmenlik, çevirmenlik, bankacılık, turizm, ticaret, büro işleri, ithalat-ihracat, uluslararası şirketler gibi seçenekleri hazırlarken, daha önceki yıllarda mezun olan öğrencilerimizin ağırlıklı olarak çalıştıkları meslekleri göz önünde bulundurduk. Aşağıdaki grafikte bu meslek dağılımı görülmektedir:



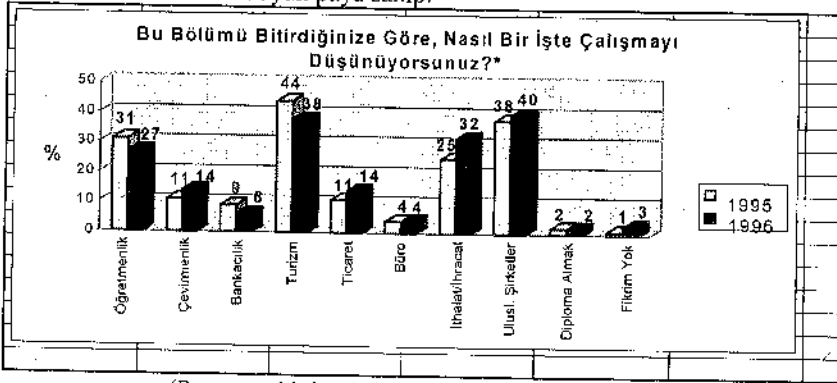
(Bu soruya birden fazla yanıt verilebiliyordu.)

⁸ Bu bölümde, her iki dönemde mezun olan öğrencilerin bilgilerini ayrı ayrı belirtmemizin nedeni, sonuçlarımızın birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu göstermektir.

1995'te mezun olan öğrencilerin, öğrenimlerinin başında hangi mesleklerde çalışabileceklerine ilişkin verdikleri yanıtlarda ilk sırayı %58 ile turizm alırken öğretmenlik ve uluslararası şirketler %38'lik bir orana ikinci sırada yer almaktadır. İthalat-ihracat, çevirmenlik ve diğer meslek gruplarında çalışabilme beklentileri ise % 25 ve daha az oranlarda yanıtlanmıştır.

Benzer bir tabloyla 1996 yılı mezunlarında da karşılaşıyoruz. Bu gruptaki öğrenciler de öğrenimlerinden önce %50 oranında turizm alanında çalışmayı düşlerken, uluslararası şirketlerde %34, öğretmenlik mesleğinde çalışmak isteyenlerin oranı %32'dir. %25'lik bir orana sahip olan çevirmenliği daha düşük oranlarda ithalat-ihracat, ticaret gibi meslekler izlemektedir.

Bu iki grup öğrencinin dört yıllık öğrenimlerini bitirirken, nasıl bir işte çalışabileceklerine ilişkin verdikleri yanıtlar, öğrenimden önceki beklentilere paralellik oluşturacak nitelikte. 1995 mezunlarında turizm sektöründe çalışma beklentisi puan kaybetmiş olmasına karşın yine de %44'lük bir orana en büyük paya sahip.



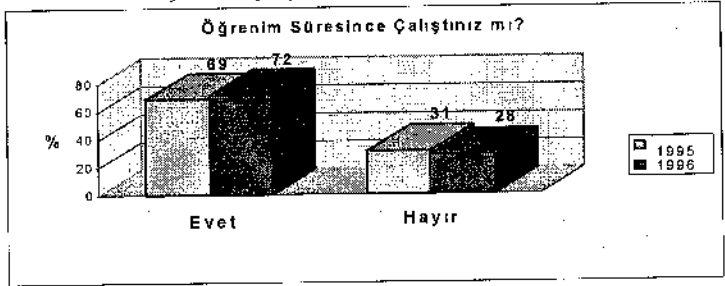
(Bu soruya birden fazla yanıt verilebiliyordu.)

Öğretmenlik ve uluslararası şirketlerde çalışma isteği ikinci sırada yer almaktadır. İthalat-ihracat işinde çalışmak isteyenlerin sayısı mezun duruma geldikten sonra %21'den %25'e çıkarken çevirmenlik ve bankacılık tercihleri yarı yarıya azalmıştır.

Bir sonraki yıl mezun olan öğrencilerin çalışmayı düşündükleri işlerde küçük de olsa 1995 yılına göre bir sapma olduğu gözlenmektedir. Çünkü buradaki ilk tercih uluslararası şirketler (%40) olduğundan, turizm ikinci sıraya inmiş (%38), ithalat-ihracat üçüncü sıraya yükselmiş dördüncü sırada da öğretmenlik yer almıştır. Çevirmenlik ve ticaret gibi çalışma alanları %14'lük bir pay ile daha az tercih edilen işler olmuştur.

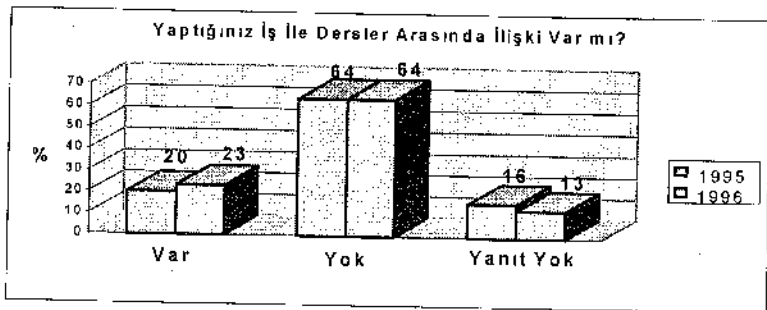
Bu durumda turizm, öğrencilerin gerek öğrenim öncesi gerekse öğrenimlerini tamamlarken ilk sırada tercih ettikleri çalışma alanıdır. Bunu ikinci sırada uluslararası şirketler ile öğretmenlik izlerken, çevirmenlik, büro ve ithalat-ihracat işleri daha sonraki tercihleri belirlemektedir.

Yine anketin bu bölümünde öğrencilere, öğretim boyunca çalışıp çalışmadıklarını, çalışıyorlarsa hangi özelliklerini iş yerinde kullandıklarını ve yapılması düşünülen ya da öğrencilik aşamasında çalışılan iş ile öğretim programlarımız arasındaki bağlantıyı ortaya çıkartmaya yöneliktir. Bu nedenle anket çalışmamızın bu bölümü öğrencilerin gerçek beklentileri ile öğretim programları arasındaki koşutluğu ya da karşıtlığı ortaya çıkartacak ve bizlerin bundan sonraki çalışmalarını da yönlendirecek sonuçlar ortaya çıkartacaktır.



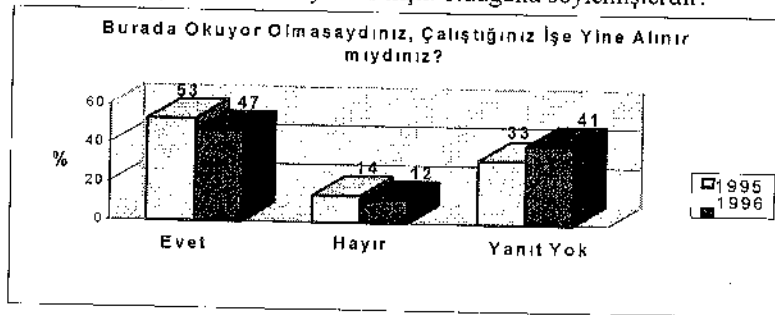
„Öğrenim süresince çalıştınız mı?“ sorusuna her iki grup öğrenciden yaklaşık %70'i „evet“ yanıtı vermiştir. Bu soruya „evet“ diye yanıt veren öğrencilerin çalıştıkları işlerin başında %32 (1995) ve %25 (1996) ile turizm gelirken, ikinci sırada büro işleri gelmektedir (Yaklaşık %14). Hosteslik, özel ders, çeviri, medya gibi işlerde çalışma oranları ise %10 düzeyinde daha arka planlarda yer almaktadır. Öğrenimleri süresince çalıştığını belirten öğrencilerin yaklaşık %50'lik bölümü tatillerde, %25'erlik bölümü yarım gün ve tam gün çalışmıştır. Bunların bir bölümü para kazanmak amacıyla çalıştığını belirtirken daha küçük bir grup ise boş zamanı değerlendirmek için çalıştığını, bir grup ise öğrendiklerini uygulayabilmek için çalıştığını belirtmiştir.

Üniversite öğrenimi sırasında öğrencilerin büyük çoğunluğu çalıştığına göre, bundan sonraki aşamada yapılacak şey, bunların çalıştıkları işler ile dersler arasında doğrudan bir bağ olup olmadığını ortaya çıkartmaktır.



Çoğunluğu para kazanmak amacıyla çalışan öğrencilerin her iki grupta da %64'lük bölümü yaptıkları işler ile okudukları dersler arasında hiç bir ilişki görmezken, 1995'te mezun olanların ancak %21'i, 1996 mezun olanların da %23'ü iş ile ders arasında bağlantı olduğu belirtmektedir.

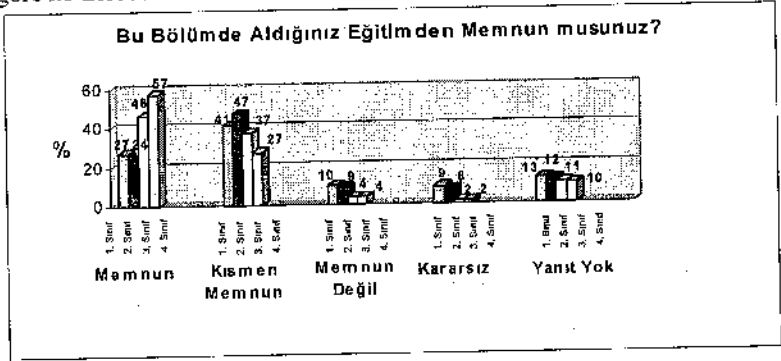
Öğrenimleri süresince çalışan öğrencilerin %53 (1995) / %47'lik (1996) bölümü okudukları yüksek öğrenim programıyla işe alınırları arasında doğrudan hiç bir bağlantı olmadığını söylerken %14 (1995) / %12'lik (1996) bölüm ise böyle bir ilişki olduğunu söylemişlerdir.



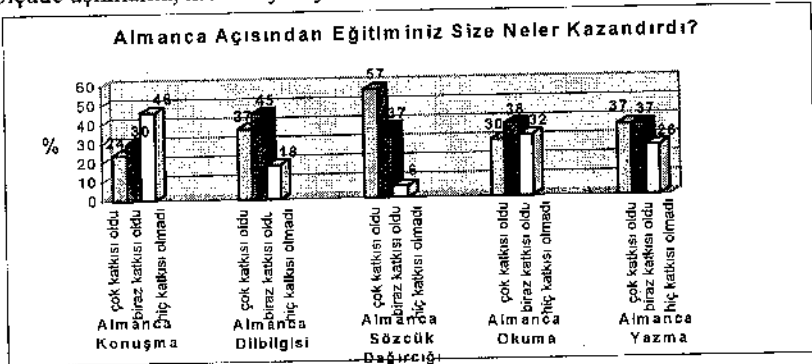
Özetle, mezun olan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun daha üniversite öğrenimine başlarken, çalışmayı düşündüğü alanlar, turizm ve şirketlerde çeşitli işler olmaktadır. Öğrenimleri sırasında da öğrenciler bu düşüncelerini değiştirmiyorlar. Bu durum karşısında öğrencinin aldığı eğitim ile yaptığı iş arasında doğrudan bir ilişki olmadığını belirtmesi de beklentilere koşut bir sonuçtur.

4.3 Ders Programlarının Değerlendirilmesi

Projenin bu bölümü genel olarak öğrencilerin ders programlarını değerlendirmelerine ayrılmıştır. Bu doğrultuda yönelttiğimiz soruların ilkinde öğrencilerin okudukları bölümdeki eğitimden tek tek sınıflara göre ne derece memnun olduklarını bilmek istedik.⁹



Genelde birinci ve ikinci sınıflarda gördüğü eğitimden memnun olmayan öğrenci, üçüncü ve özellikle dördüncü sınıfa geldiğinde okuduğu bölümden memnun olduğunu belirtmekte. Bu sonuç bizim öğrenciyle ilgili gözlemlerimizi de doğrulamakta. Gerçekten de öğrencide ilk iki yılda saptadığımız ilgi eksikliği son yılda belli bir ölçüde aşılakta, motivasyon yükselmektedir.



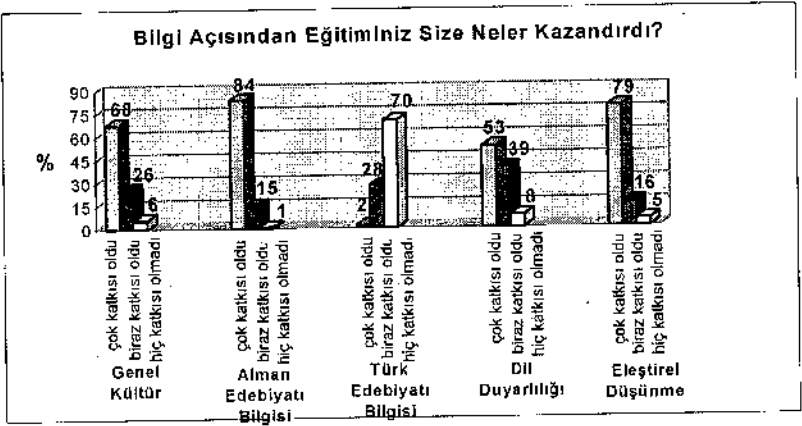
⁹ 1995-96 yılları arasında büyük bir fark olmadığından, bu bölümde iki yılın ortalaması alınmıştır.

Yine eğitimle ilgili bir başka soruda ise dört yıllık eğitimin kendilerine Almanca, Türkçe ve genel bilgi açısından neler kazandırdığını saptamaya çalıştık. Bu doğrultudaki sorularla amaçladığımız, verdiğimiz eğitimin ileriye yönelik olarak öğrencilerinize ne gibi yetenek ve beceriler kazandırdığını sorgulamaktı. Sorunun ilk iki öbeğinde öğrencilerden dört yıl boyunca gördükleri dersleri, Almanca ve Türkçe dil becerilerini geliştirmesi açısından değerlendirmelerini istedik.

Öğrencilerin çoğu (%57) dört yıllık eğitimlerini Almaca bilgisi açısından değerlendirdiklerinde, bu eğitimin en çok Almanca sözcük dağarcıklarının gelişmesine katkısı olduğunu dile getiriyorlar. Bu sonuç belli bir Almanca bilgisi ile yüksek öğrenime başlamış olan öğrencilerin, değişik ders alanlarında bilim ve uzmanlık dili için gerekli olan pek çok yeni kavram ve terimle ilk kez karşılaşmış ve bunları öğrenmiş olmalarına bağlanabilir. Öğrencilerin büyük bir bölümü sözcük dağarcığının yanı sıra dört yıl içinde yazma ve okuma becerilerinin ve Almanca dilbilgilerinin de geliştiğini belirtiyorlar. Gerek öğrencilerin üniversite öncesi donanımları, gerekse de anabilim dallarımızda yazılı anlatım ve metin okumaya yönelik derslerin yoğunluğu gözönüne alındığında bu sonuç da doğal karşılanabilir. Buna karşılık öğrenciler gördükleri eğitimin Almanca konuşma becerilerine katkısının biraz olduğunu söylüyorlar. Bu da şaşırtıcı değil. Öğrencilerimizin çoğu Almanya kökenli, Almanca konuşma becerileri zaten gelişmiş olarak bölümlerimize geliyorlar. Derslerin çoğunluğunda öğretim dili Almanca olsa bile, öğrenciler artık Almanca değil de, Türkçe konuşulan bir ortamda yaşadıklarından, Almanca konuşma becerilerinin gelişmemesini doğal olarak karşılamak gerekir, çünkü öğrencilerin üniversite dışında Alman duyma ve konuşma olanakları yok gibidir.

Öğrencilerden aynı değerlendirmeyi Türkçe bilgileri açısından yapmalarını istediğimizde, tüm alanlarda olumsuz bir tablo ortaya çıkıyor. Öğrenciler dört yıllık eğitimin Türkçe konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi açısından kendilerine hiç bir katkısı olmadığını, sözcük dağarcığı açısından ise biraz katkısı olduğunu dile getiriyorlar. Bu bağlamda Türkçe'nin gelişmesine yönelik derslerin yeniden gözden geçirilmesi yerinde olacaktır.

Aynı sorunun üçüncü öbeğinde ise dört yıllık eğitimin öğrencilere hem bilgi hem de kültür birikimi açısından neler kazandırdığını saptamaya çalıştık.



Öğrenciler, Türk edebiyatı bilgisi dışındaki dört alanda da eğitimin kendilerine katkısının büyük olduğunu dile getiriyorlar. Her iki anabilim dalında da alan bilgisinin yanı sıra benimsenen temel amaç, dünyaya geniş bir açıdan bakabilen, çok yönlü düşünen, sorgulayan, eleştiren öğrenci tipinin yetiştirilebilmesidir. Bu bağlamda öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%79) gördüğü eğitimin kendisine, olaylara çok yönlü bakmayı öğrettiğini söylemesi, koyduğumuz amaca bir ölçüde ulaştığımızı gösterir. Bu da bizler için sevindirici bir sonuçtur.

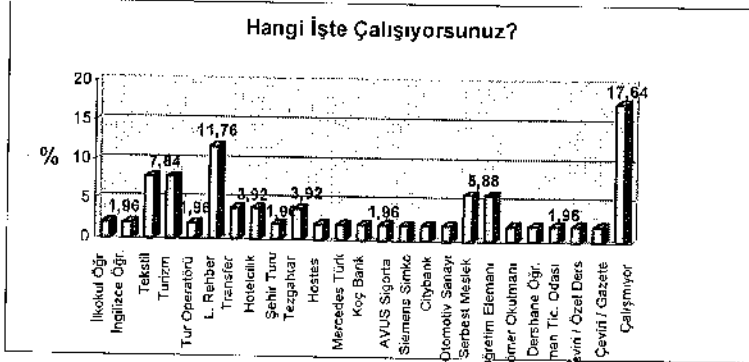
Bir süredir ders programlarımızı düzenlerken, Almanca bölümlerinin mezuniyet sonrasında ne gibi açılımları olabileceğini, öğrencilerimizin kazandıkları öğretmenlik haklarının yanı sıra ne tür konulara yönelebileceklerini değişik seçenekler biçiminde öğrenciye sunmaya çalışıyoruz. Bu doğrultuda, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi'nin gerek Alman Dili ve Edebiyatı gerekse de Alman Dili Eğitimi anabilim dallarında yaklaşık üç yıldır ilk iki yılda yoğunlaşan alan derslerinin yanı sıra üçüncü ve dördüncü sınıflarda seçmeli dersler sunulmakta. Bunlar edebiyat, dilbilim, hukuk - iktisat uzmanlık çevirileri, medya gibi konuları içermekte. Tabii bunların yanı sıra dil dersleri, edebiyat, dilbilim, çeviri, Almanca öğretim yöntemleri gibi alan dersleri bu sınıflarda da sürmekte. Ancak iki ayrı anabilim dalında bu derslerin dağılımlarının farklı olması bizi proje kapsamında çok ayrıntılı sonuçlara götürmekte. Bu nedenle alan derslerini ilgi alanlarına göre sıralamalarını istediğimiz sorunun ayrıntısına, bu bildirinin çerçevesini genişleteceğinden dolayı, inemiyoruz.

Yukarıda da söylediğimiz gibi, alan derslerinin yanı sıra yeni başladığımız seçmeli ders uygulamasına öğrencinin tepkisini araştırmak da bu projenin amaçlarından bir tanesi. Gerçekten de öğrenci seçmeli ders uygulamasına olumlu bakıyor. Ama aldığı eğitimi salt mesleğe yönelik değerdendiriyor. Kendisine sunulan seçmeli konu alanları arasında uzmanlık çevirisine duyduğu ilginin eşini meslek dersi sayamayacağımız edebiyat derslerine de gösteriyor. Bu da öğrencinin dört yıllık eğitimini salt mesleğe yönelik değerdendirmedığının bir göstergesi olarak alınabilir.

4.4 Mezunların Çalıştıkları İşler - Çalışma Alanları

Mezun olan öğrencilerin çalıştıkları iş alanlarını saptayabilmek için yine bir anket uygulamasından yararlandık ve bunu şöyle gerçekleştirdik: Mezun olan öğrencilerimize, bize bir yıl içinde geri yollamak üzere bir sayfalık bir anket formu verdik. Ancak, henüz öğrencilerimizin tümünden yanıt alamadık. Bu nedenle burada yalnızca şimdiye kadar bize ulaşan sonuçları (51 adet anket formu) aktarmak istiyoruz.

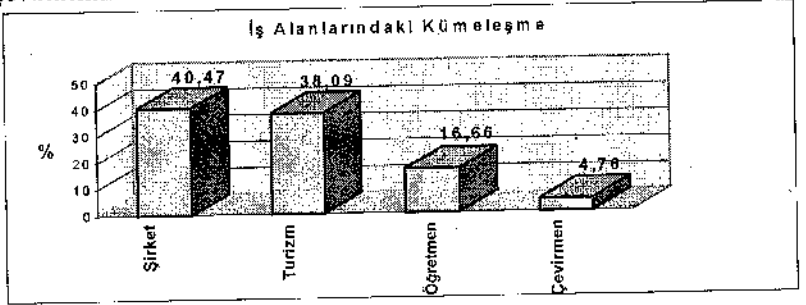
Hazırladığımız anket formunda beş soru bulunuyor. Birinci soruda, mezun öğrencilerin çalışıp çalışmadıklarını, eğer çalışıyorlarsa, yaptıkları işin ne olduğunu öğrenmek istedik. Aşağıdaki ilk tablo anabilim dallarımızdan mezun olanların çok farklı mesleklere yönelediklerini gösteriyor.



Bu alanlarda, öğretmenlik, rehberlik, tezgahtarlık, tur operatörlüğü, hosteslik, çevirmenlik v.b. gibi çeşitli meslekler¹⁰ bulunuyor. Biz

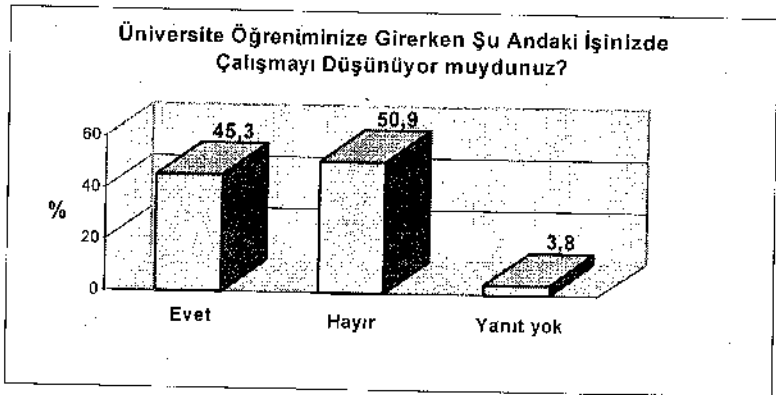
¹⁰ Bu grafikteki meslek adları, mezun öğrencilerin kendilerinin kullandığı tanımlardır.

bunları aşağıdaki tabloda görüleceği gibi, şirket, turizm, eğitim, çevirmenlik olmak üzere dört ana alanda topladık.



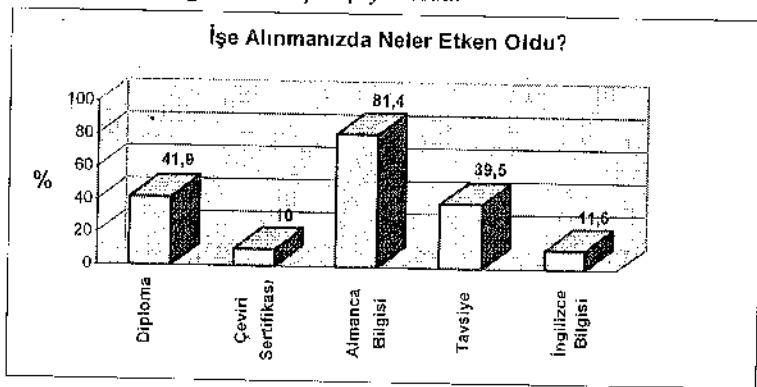
Bu durumda, %40,47'lik bir oranla birinci sırada çeşitli şirketleri, ikinci sırada %38,09'luk bir oranla turizm alanını görüyoruz. Üçüncü sırada %16,66'lık bir oranla öğretmenlik geliyor. Ancak eğitim alanında mezunlarımız Almanca öğretmenliği değil de, İngilizce ve ilkökul öğretmenliği yapıyorlar ya da öğretim elemanı olarak çalışıyorlar. Bu da Almanca açısından ülkemizdeki eğilimi gösteren, oldukça doğru bir sonuç. Çünkü orta öğretimde Almanca dersi giderek azalırken, yüksek öğretim kurumlarında da Almanca eğitimi veren bölümlerin sayısı artıyor. Dolayısıyla mezunlar Almanca eğitimi söz konusu olduğunda, üniversitelerde çalışabiliyor, orta öğretimde ise kendi alanları dışındaki branşlarda öğretmenlik yapıyorlar. Meslek seçiminde son sırada %4,76'lık oranla çevirmenlik yer alıyor.

„Üniversite öğreniminize başlarken, şu andaki işinizde çalışmayı düşünüyor muydunuz?“ şeklindeki soruya verilen yanıtta %45,3 oranında „evet“, %50,9 oranında „hayır“ oldu.



Bu sonuç da bize öğrencilerimizin yaklaşık yarısının meslek konusundaki beklentilerinin yerine geldiğini gösteriyor.

Bundan sonraki soruda, öğrencilerimizin işe girmelerinde hangi etmenlerin rol oynadığını öğrenmek istedik. Soruda şu seçenekler yer alıyordu: diploma, çeviri sertifikası¹¹, Almanca bilgisi ve tavsiye. Buradan elde ettiğimiz sonuçlar şöyle oldu:

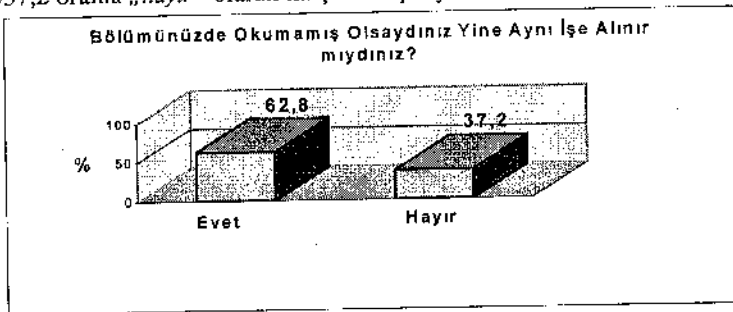


(Bu soruya birden fazla yanıt verilebiliyordu.)

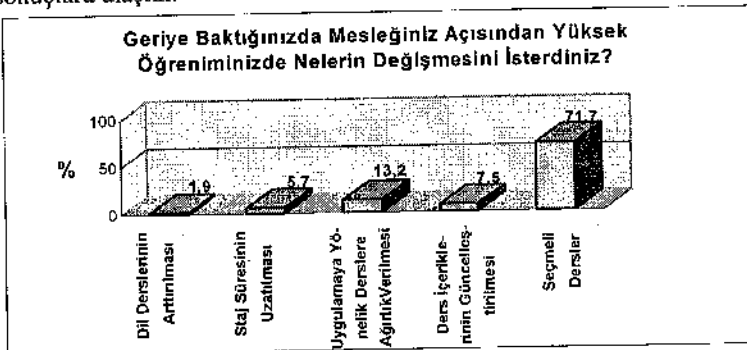
Mezun olan öğrencilerin işe alınmalarında en önemli rolü %81,4 oranla Almanca bilgisi oynuyor. Bunu, diploma ve tavsiye izliyor. Burada ilginç olan yön, mezunlarımızın işe alınmalarında, Almanca bilgisinin üniversite diplomasından daha üstün bir yere sahip olmasıdır.

¹¹ Çeviri Sertifikası'nı alan öğrenciler, kredi saatini aşan bu derse katıldıklarına dair bir çeviri sertifikası almışlardır.

Gerçi üniversitelerimizin Almanca bölümlerinden mezun olan öğrencilerin aldıkları diploma onların Almanca bilgilerini kanıtıyor. Ama öğrenciler Almanca bilgisi ile, öğrenimleri boyunca aldıkları bilgileri değil de, yalnızca dil becerilerini kastediyorlar. Yani aldıkları diplomadan çok, dil becerilerinin işe alınmalarına yardımcı olduğunu belirtmek istiyorlar. Nitekim, bundan sonraki soruya verilen yanıtlar bu düşüncemizi destekliyor. Bu soru da şöyle: „Bölümünüzde okumamış olsaydınız, yine aynı işe alınırdınız mıydınız?“ Yanıtlar %62,8 oranla „evet“ ve %37,2 oranla „hayır“ olarak karşımıza çıkıyor:



Son soruda ise, artık meslek edinmiş olan mezunlardan, meslekleri açısından yüksek öğrenimlerini değerlendirmeleri ve öneriler getirmeleri istenmişti. Bu soruya verilen yanıtlar bir araya getirildiğinde, şu sonuçlara ulaştık:



(Bu soruya birden fazla yanıt verilebiliyordu.)

Burada mezunlarımız %71,7 oranla seçmeli derslere ağırlık verilmesini istiyorlar. Bunu, daha düşük oranlarda uygulamaya yönelik derslere ağırlık verilmesi (%13,2) ve ders içeriklerinin güncelleştirilmesi (%7,5) gibi istekler izliyor.

5. Sonuç

Elde ettiğimiz bu ilk sonuçları değerlendirerek burada tartışmaya açmak istiyoruz.

Üzerinde duracağımız ilk konu, öğrencilerin üniversite öncesinde aldıkları eğitim olacak. Bu çerçevede elde ettiğimiz veriler, halen öğrencilerimizin büyük bir çoğunluğunun Almanca bilgilerini Almanca konuşulan bir ülkede edinmiş olduklarını gösteriyor. Öyleyse, 1980'li yıllarda başlayan çift dilli (özellikle Almanca konuşma becerisi gelişmiş) öğrenci göçünün halen devam ettiğini söylebiliriz. Ancak, 1980'li yıllara oranla öğrencilerin Türkiye'ye gelişleri ile üniversiteye başlamaları arasındaki süre uzamıştır. Dolayısıyla, öğrenciler Almancayı anaokulu ile ilkokul ya da Almanya'da dokuz yıllık eğitim veren ilköğ-retim kurumlarında öğrenmişlerdir. Bu eğitim kurumları, (Hauptschule/ Berufsschule) onları bir üniversite eğitimine hazırlayıcı bilgiler ve alışkanlıklarla donatabilecek okul türleri değildir. Öğrenci-lerin hemen hemen tümü, lise eğitimlerini Almanya'da değil, Türkiye'de tamamlamışlardır. Bunun ötesinde öğrencilerin Almanca bilgileri ve kültürel kazanımları yalnızca eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmaktadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun işçi çocukları olması, dolayısıyla yüksek öğrenim değil de, doğrudan meslek eğitimi görmüş ailelerden gelmeleri, bu görüşü pekiştiren başka bir göstergedir.

Bu koşullarda öğrencilerimiz yurt dışında yaşayarak kazanılmış pratik bir Almanca bilgisine sahiptirler. Projenin, (bu çalışmaya katmadığımız) öğrencilerin Almanca dil bilgilerini sunayan bölümlerin sonuçları da bu saptamamızı destekleyici niteliktedir. Böyle bir pratik Almanca bilgisine sahip öğrencileri; bölümlerimizin önkoşulu olan üniversite giriş sınavlarındaki yabancı dil soruları büyük bir zorluk çıkartmamaktadır. Çünkü bu sınav için, orta ya da daha düşük dereceli bir Almanca bilgisi yeterlidir. Özellikle çoktan seçmeli sınav türü olduğundan, belli bir konuşma becerisine sahip olanlar kolaylıkla başarabilmektedir. Oysa anabilim dallarımızda verilen eğitim için konuşma becerisinden çok yazma ve okuma becerilerine ihtiyaç vardır.

Bu durumda, uygulanmakta olan üniversite giriş sınavlarının özellikle yabancı dil bölümlerinin verdiğimiz eğitime uygun bir sınav olup olmadığının yeniden değerlendirilmesi gerekli olmaktadır.

Üzerinde durmak istediğimiz ikinci alan, Almanca anabilim dallarımızda verdiğimiz eğitimidir. Başka bir deyişle amaç, öğrencilerin bu konudaki değerlendirmelerinden yola çıkarak, verdiğimiz eğitimin niteliğine bakmaktır. Elde ettiğimiz sonuçlara göre, anabilim

dallarımızdan mezun olan öğrenciler, aldıkları eğitimin ilk iki yılını yeterli ve doyurucu bulmazken, son iki yılı açısından olumlu görüşler öne sürmekteler. Almanca bilgilerinde, konuşma becerisi açısından bir gerileme olduğunu belirtmekle birlikte, özellikle yazma becerisi ve bilimsel sözcük dağarcığı açısından bir ilerleme olduğunu söylemekteler. Ayrıca eğitimlerinin onları özellikle Alman edebiyatı ve kültürü yönünden bilgilendirdiği görüşündeler. Dolayısıyla çok yönlü düşünen ve değişik konulara farklı biçimlerde yaklaşan bir bakış açısı edindikleri kanısındalar. Sözkonusu değerlendirmeler, verdiğimiz eğitim ile üniversite eğitiminin gereği olan becerileri öğrenciye belli bir ölçüde kazandırabildimizi gösteriyor. Bu da, bizi umutlandıran olumlu bir sonuçtur. Ancak hepimiz, eğitimimizin üniversiter bir eğitim olarak tam da yeterli olmadığının bilincindeyiz.

Ele almak istediğimiz son konu, üniversite-meslek ilişkisidir. Anket sonuçlarımız bize burada hiç de iç açıcı bir tablo sunmuyor. Anket verilerine göre, Almanca bölümlerinden mezun olan öğrencilerin öncelikle seçtikleri meslek alanı şirketlerde çeşitli işler ve turizmdir. Bölümümüzü bitirenlerin yapabilecekleri öğretmenlik, çevirmenlik, metin yazarlığı v.b. gibi meslekler ise son sıralarda yer alıyor. Bu açıdan anabilim dallarımızda verilen eğitime bakacak olursak, üniversite eğitimi-meslek ilişkisi arasından doğrudan bir bağlantı yok. Öğrencilerimizin seçtikleri (büro işleri, turizm gibi) meslekler, dört yıllık üniversite eğitimine gereksinim duyulmadan da yapılabilecek işlerdir. Ya da bunlar ilgili mesleğe yönelik (iki yıllık) bir eğitim ile yetinilebilecek iş alanlarıdır. Almanca bölümlerimizden mezun öğrenciler, turizm vb. gibi mesleklere yönelik dersler görmüyor; aldıkları eğitim aracılığıyla yalnızca var olan Almanca bilgileri uzmanlık alanlarında geliştiriyor ve bu dilin edebiyatı, kültürü üzerine bilgi ediniyorlar. Mesleğe yönelik olarak aldıkları eğitim, yalnızca Almanca öğretmenliği ve çevirmenlikle sınırlı kalıyor.

Öyleyse, verdiğimiz eğitimle doğrudan ilişkisi olmayan alanlara eleman yetiştiriyoruz! Bu durumda, karşımıza iki seçenek çıkmaktadır: Ya halen uygulamakta olduğumuz programları sürdüreceğiz, ya da şu günlerde yeni bir yapılanma sürecinde olan eğitim sistemimiz içinde yeni çözüm yolları arayacağız.

Bu bağlamda alınacak ilk önlem, üniversitelerimizin Almanca eğitimi veren bölümlerine yenilerinin eklenmesini engellemek olmalıdır. Bir ikinci önlem ise, Almanca eğitimi veren bölümler arasında uzmanlık alanları oluşturma yolunun seçilmesidir. Bu tür bir gelişimin ilk

adımlarının zaten atılmış olduğunu görüyoruz. Bunun en iyi örnekleri çeviri bölümleridir. Ancak, kanımızca yine de aynı tür eğitim veren çok sayıda bölüm ve anabilim dalımız var ve bunların Alman Dili Eğitimi adı altında toplananları özellikle öğretmen yetiştirmeye ağırlık veren kurumlardır. Alman Dili ve Edebiyatı Bölümleri de biraz daha değişik bir eğitimle yine Almanca öğretmeni olabilen öğrenci yetiştiriyorlar. Oysa şu anda Türkiye'nin Almanca öğretmeni gereksini-mi yok. Kaldı ki, böyle bir gereksinin sekiz yıllık eğitim uygu-lamaları sonucunda ortaya çıkacak olsa bile, şimdiye kadar vermiş olduğumuz ve vereceğimiz mezunlar, bu sistem böyle devam ettikçe yeterli olacaktır.

Son olarak şunu da belirtmek istiyoruz: Kanımızca, şimdiye kadar sorunlarımızı bir yerde kendi sınırlarımız içerisinde (yani kendi programlarımız çerçevesinde) çeşitli değişikliklere giderek çözmeye çalıştık. Ancak bu bağlamda etkili sonuçlara ulaşabildiğimizi söylemek oldukça güç. Öyleyse, acaba çözüm yollarını daha üst düzeylerde mi aramalıyız? Bu da gerek üniversite sınavları gerekse üniversite-meslek çerçevesinde yapılacak yeni düzenlemelerle olabilecektir.

Çeviri Derslerinin Sorunları

Ali Osman ÖZTÜRK
(Selçuk Üniversitesi)

Giriş

Ülkemizde, yabancı dil bölümlerinin vazgeçilmez derslerinden biri de çeviridir. Çeviri ediminin çok eski olmasına karşın, çeviribilim, görece yeni bir bilim dalıdır. Ve çeviri eğitiminde henüz net ve tutarlı yönelimler yerleşmemiştir. Turgay Kurultay, bunu şöyle dile getirir: *"Türkiye'deki çeviri eğitim kurumlarında eğitimin hedefleri konusunda temel arayışlar sürüyor; belli hedefleri odaklayıp, farklı hedefleri birbirine göre aşamalandırmış sayamayız kendimizi. Türkiye'de çeviri eğitiminin kurumsallaşması, çeviri kuramına, ya da diğer deyişle bağımsız bir inceleme alanı iddiasındaki çeviribilime ilgiyi artırdı. Yine de Türkiye'de çeviri konusuna yaklaşımda ağırlıklı olarak geleneksel bir çizginin sürdüğünü görüyoruz."* (Kurultay 1995, 111)

Bu geleneksel çizgi içine üniversitelerdeki çeviri derslerinin, daha dört yıllık eğitim-öğretim programında bile aşamalandırılmamış ve bir sisteme oturtulamamış olması da dahildir. Alman Dili ve Edebiyatı bölümlerinde verilen dil, edebiyat, dilbilim, tarih vs. dersleri içinde çeviri, öncelikle programdaki kapsamı göz önüne alınırsa, çok önemli bir yere sahiptir; hatta bir çok ders birkaç sömestri ile sınırlı iken, çeviri Almanca/Türkçe [A/T] ve Türkçe/Almanca [T/A] olmak üzere sekiz sömestriye dağıtılmıştır; *"Kuramsal olarak asıl amacı profesyonel çevirmen yetiştirmek olmayan bu dallar geleneksel olarak çeviri eğitimi izlencelerinde saygın bir konuma oturtmuşlardır"* (Akbulut 1995, 13), ve bu da, çeviri dersine verilen (veya verilmesi gereken) önemi gösterir.

Ancak dilbilim ve edebiyatbilim derslerinde uzmanlaşmış, alanında en azından doktora yapmış öğretim üyesi aranabilirken, aynı gereklilik çeviri dersleri için aranmaz. Çoğunlukla her öğretim elemanının çeviri dersini yapabileceği düşünülür. Bu düşünce uygulamada aynen yansır. Dersler öğretim elemanları arasında paylaştırılır; böylece öğrenciler değişik çeviri uygulamalarıyla karşı karşıya kalır. Bu durumda algılayış, genel kültür, dilbilgisi ve yorum kişiye göre değiştiğinden, çeviri stratejisi (eğer var ise!) farklı olacaktır. Tüm çeviri derslerinin tek bir öğretim elemanı tarafından yürütüldüğü durumlarda bile, konuya kuramsal yaklaşmaksızın, yıllar içinde öğrenciye çözümlemesi için

verilen çeviri metinlerini aşamalandırma gereğini bile duymayan bir uygulamanın öğrenciye kazandıracağı fazla bir şey yoktur. Dolayısıyla ortaya çelişkilerle dolu bir manzara çıkacaktır.

Bu çelişkili manzaradan yalnızca belirsizliklerle dolu çeviri uygulamaları, salt kendi doğrusunu kabul ettirmek isteyen ve "bu doğru, bu yanlış"ı aşamayan dayatmacı bir yöntem, değişik ve belirsiz yöntemler arasında bunalan, dolayısıyla, üretici bir çeviri bilgisiyle donanacağı yerde, sınıf geçmek için öğreticinin istediğini yapmaya zorlanan bir öğrenci kitlesi yansıyacaktır. Böyle bir durumda, derse verilmesi gereken önemin aksine, çeviri dersinin gereksizliğini düşünen öğrencilerle karşılaşmak bizi şaşırtmamalı.

"Dünün çeviribilimi" diye anılan "betimleyici çeviribilim", çeviri sorunlarını, var olan çeviri uygulamalarını betimleyerek saptamaya ve buna göre öneriler getirmeye çalışır. Bu bağlamda, burada bir grup öğrencinin deneyimlerini esas alarak, değişik çeviri derslerinde karşılaşılan uygulama biçimlerini, nesnel olarak değerlendirmeye çalışacağız. Görüş bildirmelerini istediğimiz grup, Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, 1993-94 öğretim yılı 4. sınıf öğrencileridir. Bu öğrenciler, dördüncü yıl dahil olmak üzere yıl boyunca toplam dört farklı hoca tarafından yürütülen çeviri derslerine katılmışlardır. Kendilerinden geçmiş yılları sorgulayıp, çeviri dersleri bağlamındaki deneyimlerini özeleştirileriyle birlikte dile getirmelerini istedik. Elde edilen verileri, sorun düzeyinde ele alabilmek için, madde başlıklarıyla özetlemeye çalışacağız.

Sorunlar

Bildirilen görüşlerden çıkan sorunları değerlendirdiğimizde, üç öbek oluşturmak olanaklı: 1. Programdan doğan sorunlar; 2. Öğrenciden doğan sorunlar 3. Eğitici-den doğan sorunlar.

I. Programdan Doğan Sorunlar

1. Çeviri ne? Tercüme ne?

Belki de yalnızca bizim bölümümüze özgü bir sorun bu. İlk üç yıl A/T, T/A çeviri olarak anılan ders, dördüncü sınıfta öğrencinin karşısına "Tercüme" ve "Çeviribilim" diye iki farklı biçimde çıkıyor. Bu sorun, yıllar önce bir kişinin kişisel bir yorumu sonucu, derslerin konulması aşamasında, çeviri ile tercüme arasında fark olduğu değerlendirilmesinden kaynaklanıyor; buna göre bir dilden öbürüne tek yönlü yapılan edime "çeviri", söz konusu dillerden karşılıklı yapılan edime ise "tercüme" denirmiş (!!!). Dolayısıyla "Tercüme" dersinde A/T ve T/A çeviri yapılması gerekiyor. Ancak uygulamada, yine bir yorum sonucunda,

beklenen gerçekleşmiyor; çünkü "Tercüme" dersinde yalnızca A/T çeviri; "Çeviribilim" dersinde ise, anlaşılan başlangıçta çeviribilim yapabilecek öğretim elemanı olmadığından, T/A çeviri uygulanıyor. Bunun anlamsızlığı ortada. Gerçekten, "Tercüme" dersinde A/T, T/A çevirinin döndüşümlü olarak yapılması (ki o zaman dersin adının "Tercüme" olması gerekmez; o ana dek olduğu gibi A/T, T/A çeviri denmesi daha belirtici ve anlaşılır) açıklanabilir; çünkü ayrıca bir T/A dersi yok. Ancak öğrenciye "Çeviribilim" dersinde nasıl T/A çeviri yapılır"ı açıklamak zordur. Hem sonra, çeviribilim adı var kendi yok bir bilim dalı değil ki!

2. Çeviri eğitimi mi? Dil eğitimi mi?

Bu konuda kesin bir strateji belirlenmiş değil. Dil ve edebiyat bölümlerinin her ne kadar çevirmen eğitimi vermek gibi bir yükümlülüğü yoksa da, her halükarda, Tahsin Yücel'in belirttiği gibi;

"...her şeye karşın, ister çevirmen yetiştirelim, ister çeviri yapalım, konumuz çeviri eğitimi. [...] Birinci sınıfta yabancı dil bilgisini pekiştirmek için çeviriye başvuruyor olabiliriz; ama belirli bir düzeyden sonra bizim amacımız da bir dilden bir dile çeviri yapabilmek, çeviri sorunlarını çözümlayebilmek. [...] Dil dersinin aksine, çeviri dersinde] en azından işin içine bir değil, iki dil giriyor. İki dilin karşı karşıya gelmesi, birinin öbürüne yansıtılması söz konusu. Böylece, çeviri hem metnin yorumlanmasını hem de erek dilin doğru kullanılmasını içeriyor" (Ergun-Kurultay 1992, 14).

İşin Bengi'nin saptayımıyla;

Yabancı dil derslerinde çeviri araç olarak kullanılıyor. Çeviri derslerindeyse dil araç olarak kullanılıyor bence. Çeviri hiçbir zaman dille tam olarak örtüşmüyor. Çeviri derslerinde, çeviride dil boyutu dışında birçok boyutun olduğunu sağlıklı bir biçimde aktarmamız gerekir. Öğrencilere çevirinin dille sınırlı tutulamayacağını öğretmemiz gerekir (Ergun-Kurultay 1992, 14 vd.).

3. Çeviri derslerinin birbirinin önşartı olması anlamsız.

Çünkü hocalar dersleri biribiri üzerine bina etmiyor. Eğer öğrenci ikinci sınıf çeviri dersinden kalıp, üçüncü sınıf çeviri dersinden geçmişse bu hocanın sorunudur; öğrencinin değil. Ancak yıllara göre aşamalandırılmış bir çeviri programı, önşart uygulamasını anlamlı kılar. Örn 1.sınıf: yüzeysel düzey, 2. sınıf: yüzeysel düzey (zor metinler, uzun cümleler), 3. sınıf: derin düzey (edebi metinler; basit cümleler), 4. sınıf: derin ve yüzeysel düzeyler (edebi ve zor metinler) gibi. Bu aşamalandırma metin türü/alt türüne göre de yapılabilir. Aşamalandırmaların kesinlikle programda T/A, A/T nitelemelerinin yanında belirtilmesi gerekir.

Çeviri derslerinin birbirinin önşartı olması, ancak metin düzeylerinin yıllar itibariyle aşamalandırılması halinde anlamlıdır. Öğrencinin, *metinler bir sisteme oturtulmalı* biçiminde dile getirdiği bu sorun, diğer yandan değişik eğitimcilerin arasındaki eşgüdüm(süzlüğü) de içeriyor. Örn. bir önceki yılda ne tür metinlerin çözülmeye çalışıldığını bilmeyen bir eğitimci, aynı tür metinleri ders malzemesi olarak kullanabilecektir. Ya da, bir öğrenci, üst sınıfa ait dersi başarıyla verebilirken, alt sınıfta kaldığı dersten yine başarısız olabilecektir.

4. Çeviribilim dersi 1. sınıfa konulmalıdır.

Bölümümüzde çeviribilim dersi 4. sınıfta okutulmaktadır. Bu derse ilk kez giren öğrencilerin tepkisi, şimdiye dek gözlemlerimiz hep aynı olmuştur; bu dersin niçin 1. sınıfta değil de son sınıfta okutulduğu yönündedir. Gerekçe olarak, kuramsal bilgilerin, çeviri edincine ve dolayısıyla edimine büyük katkısı olacağı gösterilmektedir. İlk üç yıl boyunca genel olarak çeviri dersinde, belirli bir yöntem uygulanmaksızın ve sorgulanmaksızın, gitya salt çeviri yetisinin geliştirilmesine yönelik çeviri uygulaması yapan öğrenci, son sınıfta giderayak kuramsal bilgilerle karşılaşılıyor. Doğal olarak bu bilgilerin neden daha ilk andan itibaren verilmediğini düşünüyor. Aksi halde edindiği kuramsal bilgileri, eğitimi boyunca uygulama olanağına da sahip olabilecekti.

Buradan çıkarılabilecek sonuç şu: Belki çeviribilim dersi birinci sınıf için fazla kuramsal bir ders sayılabilir, ancak tıpkı, "Dilbilime Giriş" ya da "Edebiyat Biliminin Temel Kavramları" gibi bir "Çeviriye Giriş" dersi düşünülmelidir.

Her sömestri için bir çeviri stratejisi belirlenmesi ve bunun programda gösterilmesi, ön eğitim çerçevesinde, çeviri edincinin oluşması açısından işlevsel olacaktır. Yalnızca A/T ya da T/A demek, öğrenciye birşey ifade etmiyor.

5. Sözlük bilgisi veya sözlük kullanma dersi olmalı.

Gerçekten de bu konu önemli bir eksiklik. Aşağıda göreceğimiz gibi, "Sözlük okumayı" (?) bir çeviri eğitimi yöntemi olarak öneren eğitimcilerin çokluğuna karşın, bunun düşünülmemiş olması anlaşılır gibi değil (belki bu dersin okutulduğu bölümler vardır). İlgililer bilir ki, sözlüğü herkes kullanamaz. Çeviri dersinde sözlüğü yasaklamak yerine, teşvik etmek, kullanımını kolaylaştırmak sanırım daha işlevsel olacaktır. Öğrenci, "nasıl olsa kullanılmıyor, o halde niçin yanımda taşıyayım?" sorusunu yöneltecektir kendine. Sonuç: bugün, derse sözlük getiren öğrenci sayısı % 5'i aşmaz.

II. Öğrenciden Doğan Sorunlar

Biliyoruz, ki "...Bugün ülkemizde tüm eğitim kurumlarının karşı karşıya kaldığı ortak sorun, öğrencilerdeki okuma alışkanlığı, bilgi birikimi ve araştırmacı ilgi eksikliği" (Akbulut 1995, 14) sorunu çok büyük. Bu sorun yalnızca çeviri dersini değil, aynı zamanda diğer tüm dersleri de ilgilendiriyor. Fakat, hemen belirtmek gerekir ki, bu saptamayla, konuyu halletmiş olmuyoruz; niteliği ne olursa olsun ortada, birlikte çeviri dersi yaptığımız bir öğrenci kitlesi ve ulaşılması gereken bazı idealler var. Bu durumda gerçekte idcillerimizi bir noktada bağdaştırmak zorundayız. Bu bağlamda unutulmaması gereken en önemli ve duyarlı bir husus da, aslında okuma sorununun yalnızca öğrenciyle sınırlı olmadığını itiraf etmek. Yıllardır okumayı değil, ezberi teşvik eden ve akademik yükseltmelerde çeviriyi, bilimsel etkinlik olarak kabul etmeyen bir sistemin, ayrıca yıllarca çeviri dersi yapılmasına karşın, çeviri deneyimini bizzat gerçekleştirmeyen bir eğiticinin öğrencideki "okuma alışkanlığı, bilgi birikimi ve araştırmacı ilgi eksikliğinden" söz etmeye ne kadar hakkı olabilir? O halde, elimizdeki ile yetinmek ve bunu geliştirmek zorunda olduğumuza göre, çeviri dersini daha verimli kılabilmek için düşünülebilecek bir seçenek olarak şunu önerebiliriz:

6. Çeviri dersi, seçmeli dersler kapsamına alınmalı.

Öğrencilerin azınlıkta kalan bir bölümü, çevirinin özel bir yetenek istediği ve bu nedenle dileyen öğrencilerin bu dersi almaları gerektiği yönünde görüş belirtti. Bunda haklılık payı var. Işın Bengi'nin belirttiğine göre Boğaziçi Üniversitesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü'nde okuyan öğrenciler, bu bölümü hep birinci istek olarak yazmaktadırlar. Dil ve edebiyat öğrencilerinin 5., 6. belki daha alt sıralarda gösterdikleri bölümde, çeviri konusunda isteksiz olmaları gayet doğaldır. Çevirinin seçmeli oluşu, çeviriye motive olmuş öğrencinin kazanılmasını sağlayabilir. Dil bilgisi zayıf olan da, iyi olan da, dersi bilerek seçtiğinden, ne istediğini bilecektir; ya da en azından biz anlatmak zorunda kalmayacağız.

Yazılı çeviri yerine, sözlü (simultane) çeviri olanağı verilmeli biçiminde dile getirilen istek de diğer yandan, bir seçenek olarak düşünülebilir. Yazılı çeviriyi benimsemeyen öğrenciler, bu yolla motive olunabilir.

III. Eğiticiiden Doğan Sorunlar

7. İlk günden bir metin veriliyor ve çevirin deniyor.

Bir çevirmen, "bir metni hiçbir zaman nesnel olarak anlamadığını, ona kendisinin bir anlam verdiğini bilmelidir. Bu gerçek, çeviri edincinin temelini oluşturuyor. Eğer çeviri edinci kazandırılacaksa, öncelikle öğretilmesi gereken,

bir metni anlamamanın ne olduğudur. Çevirinin, 'metni okuyun, sonra metni çevirin' formülüne göre yapıldığı bir derste, çeviri edincinin oluşturulmasının asıl amaç olduğu kuşkuyla demektir" (Hönig 1992, 66).

"Anlamı olmak ve anlam vermek" formülünün yanısıra, "çeviri süreci, çevirinin amacı, çevirinin içinde olduğu koşullar ve çevirinin yapılmasını öneren, yani süreci başlatan etkenden oluşan bir sacayaktan bağımsız düşünülemez" (Akbulut 1995, 15).

Sözünü yazılı olarak dile getiren bir kişi, Hönig'in deyişiyle, metnine bir anlam yüklemek zorundadır; yani "iletişim durumunu, kullandığı iletişim aracını ve söyleyeceği sözün işlevini dikkate alarak, iletmek istediği düşünceye en uygun düşen sözlükbirimleri, dizimsel birimleri ve sözdizimsel yapıları seçer" (Hönig 1992, 67). Hönig, "öğrencileri kendilerini sorumluluk taşıyan metin üreticileri olarak değil, anladıkları ve söyledikleri için sorumluluk üstlenmedikleri belirsiz bir aralıkta duran aktarıcılar olarak" gördüklerinden, "...metin üretimiyle ilgili ve her tür çeviri yönteminin dayandığı en önemli ilkedir habersiz" olarak niteler. Bu nedenle, çeviri eğitimcisinin öğrenciye kazandırması gereken en önemli edinci şudur: "Kaynak metni anlamak istiyorsa ona bir anlam yüklemelidir; erek metnin anlaşılmasını istiyorsa ona bir anlam yüklemelidir" (Hönig 1992, 67).

İlk yıl, henüz çeviri edinci gelişmemiş (bkz. madde 17) olduğundan, "öncelikle, başlangıç aşamasında, geleneksel biçimdeki çeviri alıştırmaları'ndan kaçınılması..." gereği vardır; aksi halde, öğrenimsel davranış bozuklukları, sonradan edinilmiş tepkisel bozukluklar da denilen kültürleşmiş çeviri edincisizliği pekiştirilmiş olacaktır (Hönig 1992, 69).

8. Metinleri evde çevirip getiriyoruz; bu durumda dersin bir anlamı yok.

Çeviri metinlerinin evde çözüldükten sonra, derste yalnızca doğru yanlış kontrolüne tabi tutulması elbette, dersin amacına uymaz. Öğrencinin kendi bilgisini yine kendi uygulayıp, eğitici yardımıyla hatalarını gördükten sonra, yine kendi kendine düzeltme ve iyileştirme çabasına girecekse, bu, eğiticiye salt kontrolcü işlevini veriyoruz anlamına gelir. Halbuki, çeviri eğitimcisi, özellikle aşağıda özetle belirtilen (bkz. 19. madde) işlevleri yerine getirmelidir.

Hönig'e göre, "çeviri, çeviri yapılarak öğrenilmez, pratik değeri olan çeviri, yönetsel bilginin uygulanmasıyla öğrenilir. Böylelikle eğitim kurumlarına, pratik değeri olan bir yöntem geliştirme görevi düşmektedir" (Hönig 1992, 69).

9. Çeviri dersinde "bu doğru", "bu yanlış" yöntemi, öğrenciyi kötü yönlendiriyor.

Tahsin Yücel, eskiyle yeniyi karşılaştırırken, eskiden en çok kullanılan sözcüğün "doz" olduğunu belirtir:

"Çeviri eskiden bir denklik sorunuymuştu her şeyden önce. Bir başka deyişle, amacımız en iyi, en uygun ve ölçülü karşılığı bulmaktır. Ancak, bu "doz" sorununu tartışma konusu etmek için belirli bir koşulun yerine gelmiş olması gerekiyordu: Doğru/yanlış karşılığını aşabilmek zorunluydu. O dönemde bizim doğruluk/yanlışlık açısından çok sorunumuz olmazdı" (Ergun-Kurultay 1992, 12).

Ne varki, bugün hemen hemen tüm yabancı dil bölümlerinde artık doğru çeviriye ulaşmanın söz konusu olduğunu vurgulayan Yücel, bunun ise bir geri gidiş olduğunu kabul ediyor.

"Ancak bu, çeviriyle doğrudan ilgili bir şey değil; Türkiye'deki yabancı dil öğretim yöntemlerinin değişikliğini, öğrenci sorunlarını bu durumun nedenleri arasında sayabiliriz" (Ergun-Kurultay 1992, 13). Veysel Atayman, öğrenci sorunlarını şöyle özetler: "çevirinin arkasında olması gereken nesnel, bilimsel bilgilerin, ekinsel birikimlerin eksikliği [...] [öğrencinin] kuramsal olarak, dübilgisel olarak [...] analitik olarak dili bilmiyor, dille kendisi arasında gerektiğinde mesafe koymıyor" oluşu (a.y.).

Doğru yanlış karşılığının, en azından eğitici düzeyinde aşılabileceği, ve bunun öğrenciye yansıyabileceği düşünülmelidir. Öğrenciye, öğreticinin, dolayısıyla çevirinin doğru/yanlışın ötesinde başka bir denklik veya uzlaşım istediğinin bilinci kazandırılabilir.

Bu bağlamda bir başka yakınıma şu noktada yoğunlaşıyor: Niçin olmamış? Açıklanmıyor.

"...Öğrencilere her çeviri ediminde o edim bağlamında hem erek hem de kaynak dizgedeki her türlü uzlaşımın tam bir betimini verebilirsek, bu konuda bir anlamda normları oluşturabilirsek, öğrencilerin, sınırları böylesi belirlenmiş, tanımları eksiksiz yapılmış bir çerçeveden yola çıkarak zaman yitirmeden yol alabilecekleri ortaya çıkıyor" (Akbulut 1995, 15).

Bu doğru/yanlış yöntemi, bir tür kuralcı bir yaklaşımı yansıttığından, artık ilke olarak kaçınılması gereken bir yöntem sayılmalıdır. Ayrıca, öğrencilerde gözlemediğimiz, örn. çevirisini okumaya, "yaptım, ama yanlış" diyerek cesaret edememe gibi "...irrasyonel diyebileceğimiz davranış biçimlerinin nedeni, çeviri alıştırmalarında yanlışları mahkûm etmeye çok fazla ağırlık verilmesinde aransa gerek. Bunun sonucu da, öğrencilerin öncelikle yanlış yapmaktan kaçınma çabası oluyor" (Hönig 1992, 70). Böylece çeviri stratejisi yerine, yanlıştan kaçınma stratejisi geliyor.

10. Çeviride alternatifler gösterilmiyor; değerlendirilmiyor. Böylece öğrenci, cümleyi kendince yapmaya özendirilmiyor, hocanın istediği gibi yapmaya zorlanıyor. (bkz. 3)

Doğal çeviri ediminin gerçekleşmesi için, iletişim konusunun ne olduğu hakkında güvenli bilince sahip olunması önkoşulunu savunan Hönig, bunun da ancak çeviri amaçlı metin çözümlemesi' ne

başvurularak oluşabileceğini belirtir. Öğrencilerin eksikliklerini örtmek için, belirsiz ve normlara ters düşen çözümlere başvuracaklarına, kendilerince doğru bir çözüme ulaşabilecekleri bilincini kazandırmak için Hönig şu yöntemsel yardımı önerir:

"Öğrencilerden, çevrilecek metin bölümünü kapatmaları ve orada söyleneni bir kez 'kendi sözleriyle' anlatmaları istendiğinde, sisteme ve işleve uygun çeviri yapabildikleri görülüyor. Bu yolla kabul edilebilir çözümlerin kısa yoldan bulunduğu da sık görülen birşey; ne var ki, öğrenciler bu tür çözümleri 'fazla serbest' bulduklarından bunların kabul edilebilirliği konusunda çoğu kez öğrencilerin ikna edilmesi gerekiyor. (...) Bu - ve diğer - öğrenimsel tutum bozukluklarından çıkarılacak sonuca göre, çoğu çeviri alıştırmaları öğrencilere iki tür bilgi kazandırıyor: (...) - Ben (iyi) çeviri yapamıyorum. (...) - Bu eksikliği örtmek istiyorsam başvurabileceğim kural ve stratejiler var. (...) Buna bağlı olarak çeviri alıştırmalarının en önemli hedefleri de şunlar olmalı: (...) - Öğrencilere, metinleri bir dilden diğer dile aktarabilecekleri güvenliğini kazandırmak. (...) - Yanlıştan kaçınma stratejilerinin yerine çeviri stratejilerini koymak..." (Hönig 1992, 71).

11. Türkçe metinler çok basit; buna karşılık Almanca metinler oldukça zor.

"Sınıf içi koşullarını ve gerçek dünya koşullarını da göz önüne alan bir eğitim" (Akbulut 1995, 16) eksikliği çerçevesinde, çeviri stratejisinin tutarlı kurulmadığının bir sonucu olarak böyle bir aksama doğar. Öğrenci bu durumda kendi düzeyini saptayıp, hesabını verebileceği bilinçli kararlar alıp, çevirmene yakışan özgüveni kazanamaz; ve de farklı dil düzeylerinde gerçekleşen çeviri edimi, onun çeviri yetisine fazlaca bir katkı sağlamaz.

12. Çeviri metninin türü hakkında önbilgimiz olmuyor.

Bu sorunu, öğrencinin ifadeleriyle aynen veriyorum:

"Öğretim görevlilerinin seçip öğrencilere getirmiş olduğu parçalar her derste anlaşılmıyor. Parça içerik olarak anlaşılabilse de konu olarak anlaşılmıyor. Nedeni her derse hocalar gelirken ellerine geçen ilk Almanca metni getirip fotokopi çektiyorlar. Hocalarımız acaba ben geçen hafta [sınıfa] nasıl bir çeviri parçası [...] götürmüştüm. Bu parça güncel mi, edebi mi, bilimsel mi... diye konunun içeriğine bakmıyor. Öğrenciler merakla bekliyorlar sınıfta acaba bugün hangi telden çalacağız. Öğrencilere böyle parçalar veriliyor ama kelime hazineleri buna yönelik olmuyor. Edebi bir metinde geçebilecek kelimeler sözlükten bakılır, ona göre hazırlık yapılır. Derse getirilir. Ama böyle ne oluyor [?]. Sınıfta şansımıza çıkabilecek parçayı bekliyoruz. Hocamızın eline acaba bugün nasıl bir parça geçecek de biz onu çevireceğiz diye bekleyip, çevirmekten başka çaremiz [olmuyor]"

13. Çeviri metninin uzunluğu öğrencilerin konsantrasyonunu bozuyor.

Yöntem, yönerge ve güdüleme eksikliği burada da karşımıza çıkıyor. El yordamıyla bulunan metinler zaman zaman dersin sınırını aşmakta, ve bitirilememektedir. Akbulut ve Kurultay'ın belirttikleri gibi, "metni bütünü gözeterek okuma anlama (metin içi bağlam + metin dışı bağlam) [...ve...] kaynak dilde özetleyerek (ana noktaları belirlemek için) ve açınılayarak (yorum için) yeniden oluşturma" (Akbulut 1995, 17), çeviri öncesi aşama olarak çok önemlidir. Hönig'e göre "çeviriye geçmeden metnin çeviri amacıyla çözümlenmesi [...] diğer deyişle çevirmenin çevirinin yönelimiyle ilgili yaklaşımının oluşmuş olması gerekir. Bunun da adı çeviribilimde çeviri stratejisidir" (Kurultay 1995, 115). Bu nedenle, gerekli stratejinin oluşması/oluşturulabilmesi için, kanımca ders için hazırlanan çeviri metni kısa olmalı ya da anlamlı bir biçimde kısaltılmalı. Olabildiğince çok cümle yerine, az, ama işlevsel cümle çevrilip, alternatifler de gösterilmelidir. Uzun bir metni bitiremeyip, "buna haftaya devam ederiz" demek, bu haftanın yöntemsizliğini ertesi haftaya taşımak anlamına gelir. Çoğunlukla bu "artık" metin, öğrenci tarafından unutulacak, araya bir haftalık süre gireceğinden, çeviri metnine yönelik ön aşama çalışmalarının karşılığı alınamayacaktır.

Bu bağlamda değinilebilecek bir başka sorun ise, kısa bir çeviri metnin çözümünü esnasında gereğinden fazla tartışma açmaktır. Bu durumda öğrenci derse olan ilgisini yitirmeye başlıyor, hatta eğitiminin sanki doğru çözüme ulaşmakta zorlandığı izlenimine kapılabiliyor.

Aynı şekilde çeviri metnin seçiminde, kanımca içeriği göz önüne almakta yarar vardır. Yalnızca eğitimin hoşuna giden ya da rastgele bir metin yerine, öğrenciye dönük, onun ilgi alanına giren konuların yeğlenmesi daha yararlı olabilir. *İlgisiz konular* yakınması, aynı zamanda eğitimin ders başında yapacağı anlamlı bir girişle de aşılabılır.

14. Smavlarda Alm.-Alm. sözlük serbest değil sözcükler en azından Almanca açıklanmıyor.

Çeviri sorunları arasında öğrenciyi en çok zorlayan sözcük bilgisinin eksikliğidir. Çeviri dersini, dil öğretimi için araç olarak gören bir anlayışın sonucu olarak, sözlük kullandırmama yöntemi kendi içinde çelişkili; diğer yandan onu bu yolla sözcük öğrenmeye zorlamak ise, öyle santıyorum ki, öğrencinin motivasyonunu olumsuz yönde etkiler. Halbuki, öğrenci sözlük kullanarak da sözcük bilgisini genişletebilir. Öğrenci çoğunlukla bildiği sözcükler için değil bilemedikleri için sözlüğe başvuracağından, böylece öğrenme olasılığı artacaktır. "Hiç kuşkusuz, yabancı dil dersinde çeviri olarak nitelenen (aslında yabancı dil öğrenimi alıştırmaları... olarak nitelenmesi gereken) çalışmalar, [gösterge temelli] çeviri edinçsizliğinin yaygınlaşmasını sağlamaktadır". (Hönig 1992, 68 vd.)

20. Çeviri derslerine asistanlar sokuluyor; bu ise dersin ciddiye alınmadığını gösteriyor.

Küçük ve büyük ölçekli güdümlerin önceden belirlendiği durumlarda bunun çok büyük bir sorun olduğu düşünülmeyebilir; ancak öğrenci açısından, kendine örnek alacağı ve buna göre motive olacağı çevirmen modelini içeren koşullar oluşamaz.

21. Hoca-öğrenci diyalogu çeviride şart.

Her derste olduğu gibi, çeviri dersinde özellikle öğrencinin rahatlıkla ve hiçbir çekincesi olmadan hocaya yönelebilmesi, ona anlamadığını sorabilmesi olanağı verilmelidir. Eğer öğrenci, "işte sizin seviyeniz bu" değerlendirmesiyle alay edileceği, küçümseneceği korkusunu taşıyorsa, çeviri uygulaması dersi onun için bir kısır döngü; kendi olanaksızlıkları içinde boşuna çırpınmadan başka bir şey ifade etmez.

22. Gramer yapıları ile paralellik kurulmuyor (Gramer ve çeviri dersi eşgüdümü olmalı)

Çeviri koşulları bakımından, A/T ve T/A dersleri arasındaki tutarlılığı dilbilgisi dersleri ile çeviri dersi arasında da kurmak yararlı olabilir. Eğiticiler arasında gerçekleşecek eşgüdüm aynı zamanda söz konusu diğer derse de yansıyacağından başarıyı olumlu etkileyecektir.

Sonuç

Bu sorunları birbirine oranlayıp topluca değerlendirdiğimizde, çıkan sonuca göre; program ve öğrencilerden doğan sorunların yanında eğitime yönelik eleştiriler daha ağır basmaktadır. Elbette öğrencinin kendi kendine mesafeli davranıp, özeleştiri yaparak kendinden doğan sorunları tamamen ortaya koyabileceğini bekleyemeyiz. Sisteme ve programa yönelik olarak da nesnel değerlendirmelerde bulunabilmesi olanağı sınırlı. Bu bakımdan, doğrudan karşı karşıya kaldığı ve bir anlamda kendini çeviriye katılmaya zorlayan eğitime dönük değerlendirmeler yapmasını da doğal karşılamak gerekir. Ancak eleştirilerin özellikle yöntem, tutarlılık ve bir çeviri dersi stratejisinin eksikliği üçgeninde yoğunlaşmasını öncelikle ciddiye almamız gerekir, diye düşünüyorum. Elbette tüm eleştirilerin, var olan yanlış uygulamalardan kaynaklandığını söylemek de gerçeği yansıtmaz; öğrenci kendi doğrularını dile getirmiş olabilir. Fakat sonuç olarak, biz çeviri hocalarının elimizdeki malzemeye daha bilinçli ve tutarlı yaklaşmamız gerektiği ortada.

Kaynakça

- [AKBULUT 1995], Ayşe Nihal: "Çeviri Eğitiminde Öğrenciye Çeviri Edinci Kazandırma: Çevirmen Kararları ve Dayanakları". *Çeviribilim 1. Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama, Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Önerileri*. Yay. Haz. Işın Bengi Öner. Bursa 1995, s. 13-24.
- [ERGÜN-KURULTAY 1992], Emel, Turgay: "Türkiye'de Çeviri Eğitimi Üzerine Veysel Atayman, Işın Bengi, Tahsin Yücel'le Söyleşi". *Metis Çeviri*, Sayı: 19, 1992, s. 12-21.
- [HÖNIG 1991], Hans: "Holmes' 'Mapping Theory' and the Landscape of Mental Translation Processes" (ayrı baskı). *Translation Studies: The State of the Art*. 1991.
- [HÖNIG 1992], Hans: "Çeviri, Çeviri Yapılarak Öğrenilmez. Çeviride Bir Ön Eğitimin Gerekliğini Savunma". *Metis Çeviri*, Sayı: 19, 1992, s. 65-76.
- [KURULTAY 1995], Turgay: "Çevirmen Çevireceği Metni Nasıl Okursa Okumuş Olur? Ya da Çeviri Sürecinde Bir Ön Aşama Olarak 'Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi' Var mıdır?". *Çeviribilim 1. Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama, Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Önerileri*. Yay. Haz. Işın Bengi Öner. Bursa 1995, s. 111-124.
- [RİFAT 1995], Mehmet: "Göstergebilimsel Açıdan Çeviri Etkinliği, Çeviri Kuramı ve Çeviri Kuramının Kuramı". *Çeviri ve Çeviri Kuramı Üstüne Söylemler*. Yay. Haz. Mehmet Rifat, Düzlem Yay. İstanbul 1995, s. 55-72.

Die Probleme der türkischen Leser bei der Rezeption deutschsprachiger Texte

Kadriye ÖZTÜRK
(Anadolu Üniversitesi)

Einleitung

Das Wort "Rezeption" bedeutet einfach "Aufnahme u. Wirkung von Text, Autor oder literar. Strömung bei Leser oder Lesergruppe" (Best 1994: 454). In der von Hans Robert Jauss veröffentlichten Schrift "Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft" werden die Begriffe Rezeptionsästhetik, Rezeptionsgeschichte und Wirkungsgeschichte als Forschungszweige der Literaturwissenschaft zum Ausdruck gebracht. Im Jauss'schen Sinne muss die Literaturgeschichte, die mit den Autoren, ihren Werten und literarischen Strömungen gefüllt ist, vom Leser ausgehend neu gestaltet werden, d.h. Produktion und Konsumtion bestimmen die Historizität des Kunstwerkes (vgl. Müller 1990: 178). Als ein umfangreicher Begriff umfasst "Rezeption" neben den obengenannten Bereichen auch die Bereiche Textverarbeitung, Konkretisationserhebung, Verstehenstheorie, Textwissenschaft, Literatursoziologie, Literaturpsychologie, Kommunikationstheorie oder allgemeine Linguistik (vgl. Frey : 1980: 438).

Die Frage, von wem die deutschsprachige Literatur konsumiert wird, kann folgenderweise beantwortet werden:

Die erste Gruppe, die die deutschsprachige Literatur konsumiert, bilden die muttersprachlichen Leser, d.h. die Leser in Deutschland, in Österreich, in Teilen der Schweiz und die als Minderheiten in den anderen Ländern lebenden Deutschen.

Die zweite Gruppe bilden die Studenten der Auslandsgermanistiken. Diese Studenten sind die Migrantenkinder und die Studenten, die die deutsche Sprache in den Schulen im eigenen Land gelernt haben.

Die dritte Gruppe besteht aus den ausländischen Literatur-Konsumenten in Deutschland.

Eberhard Frey unterscheidet vier Gruppen der ausländischen Leser der deutschen Literatur: zu der ersten Gruppe gehören die Leser der Übersetzungen. Die zweite Gruppe bilden Schüler und Studenten der deutschen Sprache und Literatur, diese Leser haben nach Freys Meinung das Ziel der Liberalisierung durch Erlebnis der Literatur eines anderen

Kulturkreises. Die ausländischen Leser auf dem deutschsprachigen Gebiet bilden die dritte Gruppe; die letzte Gruppe wird von den zweisprachigen und sprachlich sowie literarisch ganz besonders ausgebildeten Leser im Ausland gebildet. Nach Frey gehören zu dieser letzten Gruppe neben den Auswanderern, die professionellen Leser deutscher Literatur, bzw. Lehrer, Forscher, Übersetzer, Kritiker und Lektoren (vgl. Frey 1980: 440). Weil ich in meinem Beitrag von der Auslandsgermanistik, d.h. der Germanistik in der Türkei auszugehen beabsichtige, wähle ich die Studenten an den deutschen Abteilungen in der Türkei als Lesergruppe aus. Diese Gruppe besteht sowohl aus Studenten, die als Rückkehrer aus Deutschland in die Türkei gekommen sind und sich nicht besonders im literarischen Bereich in Schulen etwa in Deutschland entwickelt haben, darüber hinaus über keine literarischen Kenntnisse in der türkischen Literatur verfügen, als auch aus Studenten, die nie in Deutschland gewesen sind. Wichtig ist für mich in dieser Untersuchung festzustellen, wie diese Gruppe, für die die deutsche Literatur eine fremdkulturelle Literatur ist, eine Beziehung zum deutschsprachigen Text herstellt, was dabei die Kommunikation zwischen dem deutschsprachigen Text und dem türkischen Leser stört, wie der türkische Leser auf den deutschen Text reagiert und wie und ob der türkische Leser die von Wolfgang Iser betonten Faktoren "Leerstellen" und "Unbestimmtheit von Texten", die eine wichtige Rolle im Kommunikationsprozess zwischen Text und Leser spielen, ausfüllen und konkretisieren kann (vgl. Müller 1990:183). Meine These ist aus diesen obengenannten Ausführungen ausgehend zu beweisen, dass der türkische Leser Probleme bei der Kommunikation mit dem deutschsprachigen Text hat; obwohl die Rezeptionsästhetik die Literatur als über- und international betrachtet, gibt es Unterschiede zwischen den türkischen Lesern und muttersprachlichen Lesern, die kulturell, politisch, religiös, wirtschaftlich und sprachlich bedingt sind. Die Störfaktoren im Kommunikationsprozess zwischen dem deutschsprachigen Text und dem türkischen Leser stammen meines Erachtens aus den Defiziten verschiedener Wissensbereichen des türkischen Lesers, wegen dieser Defizite kann der türkische Leser die Leerstellen im literarischen Text nicht ausfüllen, was dazu führt, dass Kommunikation zwischen Text und Leser gestört wird. Pädagogische Vorschläge werden auch am Ende meines Referats angeboten. Ich möchte es als eine andere Frage betrachten, wie die Rezeption und Wirkung von deutschsprachigen Texten innerhalb der türkischen Germanistik oder allgemein der

Auslandsgermanistiken die Produktionsmechanismen der deutschsprachigen Texte beeinflusst, ob die türkischen Germanistikstudenten zur Rezeptions- und Wirkungsgeschichte und -ästhetik angehören.

Defizite Der türkischen Leser bei der Rezeption der deutschsprachigen Texte

Der türkische Leser, auch wenn er als ein aktiver Faktor im Kommunikationsprozess gesehen wird, ist ein passiver Rezipient, hier natürlich die Studenten der Germanistikabteilungen in der Türkei. Wie wir wissen unterscheidet Grünewald in

Anlehnung an Links Zitate drei Kategorien der Aufnahme eines literarischen Werkes, nämlich die passive Rezeption, die reproduzierende Rezeption und die produktive Rezeption. Produktive Rezeption gilt für die Autoren, die ein Werk aus einer anderen Kultur rezipieren und von ihm beeinflusst literarische Werke schreiben. Die reproduzierende Rezeption gilt für Kritiker, Literaturhistoriker und Essayisten, die über literarische Produkte schreiben. Der Leser wird als Teilnehmer der passiven Rezeption betrachtet. Die Studenten sind auch keine Autoren oder Kritiker (vgl. Grünewald 1981:58). Die Bedeutungskonstitution eines deutschsprachigen Textes verläuft bei einem türkischen Leser im Vergleich zum muttersprachlichen Leser anders. Die von Alois Wierlacher genannten Lehrziele im literaturwissenschaftlichen Bereich, d.h. Lesekompetenz, Analysekompetenz, Textverarbeitungskompetenz, Partizipationskompetenz, Urteilskompetenz und historische Kompetenz sind natürlich in Hinsicht auf Beseitigung von Defiziten in Wissensbereichen, die m.E. die Kommunikation zwischen Text und Leser stören, von grosser Bedeutung (vgl. Wierlacher 1980:335).

Die Probleme der türkischen Leser entstehen m.E. aus den Defiziten in den Wissensbereichen. Man kann diese Defizite wie folgt formulieren:

1. Defizite im sprachlich-stilistischen Wissen:

Der türkische Leser hat Probleme mit dem Erkennen der sprachlich-stilistischen Andersartigkeit eines deutschsprachigen Textes. Die Wahrnehmung eines niederen Stils oder vulgären oder pathetischen Stils fehlt dem türkischen Leser. Auch der Sprechakt, der eine Botschaft geben will, irritiert ihn. Die Wahrnehmung der Stilunterschiede ist deshalb wichtig, weil die literarischen Epochen nach diesen Stilwandlungen voneinander getrennt werden. Der Stil des Autos lässt ihn zu dieser oder jener literarischen Epoche gehören (der alte Goethe oder der junge Goethe).

2. Defizite im kulturellen Wissen:

Weil der deutschsprachige Text für den türkischen Leser eine kulturelle Fremdheit darstellt, muss er die kulturelle Differenz überwinden, um richtige Bedeutungskonstitutionen zu machen. Obwohl wir meinen, dass die Rückkehrerkinder, die ich hier als Lesergruppe bestimmt habe, aufgrund ihres Aufenthaltes in Deutschland die Kultur dieses Landes kennen, muss man berücksichtigen, dass die deutschsprachigen Texte die Kultur als europäisches oder germanisches Erbe darstellen können, was die Dekodierung der europäischen kulturellen Systeme erschwert. Was für eine Bedeutung das Mittelalter für die deutsche Kulturgeschichte hat, wie die Revolutionen die deutsche Kultur beeinflusst haben, dessen muss sich der türkische Leser bewusst sein, weil er keine deutschkulturelle Vergangenheit hat. Die Kultur der Migrantenkinder ist eine Mischkultur, d.h. eine Gastarbeiterkultur. Die Literaturwissenschaftlerin Kuruyazıcı vertritt auch die Meinung, dass es Unterschiede gibt zwischen einem Studenten aus Westen, der sich mit seiner Kultur und westlichem Denken identifiziert hat, und einem türkischen Studenten, der nicht zur europäischen Kulturmündigkeit und zur christlich - westlichen Denkweise erzogen ist (vgl. Kuruyazıcı 1995: 216).

3. Defizite im historischen Wissen:

Der türkische Leser hat Probleme mit den historischen Zusammenhängen in den literarischen Texten. Er muss deshalb über Kenntnisse über die Geschichte von Deutschland, von Europa und von der Welt verfügen, z.B. der türkische Leser kann glauben, dass ein Land, das wegen der Kriege untergegangen ist, immer noch auf der Landkarte existiert (z.B. Preussen); welche Kriege Deutschland erlebt hat, ist auch von grosser Bedeutung hinsichtlich der literarischen Rezeption.

4. Defizite im politischen Wissen:

Politisches Wissen braucht der türkische Leser auch, denn bei der Rezeption der literarischen Texte braucht er zu wissen, ob der Autor ein politisches Engagement hat. Zusätzlich muss er die Wörter, die politischer Herkunft sind, wahrnehmen, um sie richtig aufschlüsseln zu können, z. B. das Wort "Bürgertum", das Wort hat eine politische Geschichte im Deutschen, dessen Übersetzung ins Türkische uns manchmal zu falschen Urteilen bei unserer Rezeption eines literarischen Textes führen kann.

5. Defizite im textanalytischen Wissen :

Von seinem Selbstverstehen ausgehend muss der türkische Leser den fremden Text analysieren können. Das hängt von seiner Vorbildung ab, d.h. was er über Literatur oder Textanalyse weiss und wo er Literaturwissen erworben hat. Wenn er nicht imstande ist oder nicht gelernt hat, Texte in seiner Muttersprache zu analysieren, kann er seine Kenntnisse in der türkischen Literatur nicht auf deutsche Literatur übertragen, z. B. Motive, Leitmotive, Symbole, Metaphern, Rückwendungen oder Vorausdeutungen.

6. Defizite im religiösen Wissen:

Es ist möglich, dass der türkische Leser aufgrund seines religiösen Weltbildes den fremden Text nicht verstehen kann. Er kann den Inhalt des Textes zwar begreifen, aber Bedeutungs- und Sinnkonstitutionen von dem Text, die im Zusammenhang mit fremd-religiösen Kenntnissen stehen, kann der türkische Leser nicht verwirklichen, z.B. Alfred Döblins Roman "Berlin Alexanderplatz" muss man in Hinsicht auf religiöser Figuren betrachten. Die Figur "Hiob" hat eine andere Bedeutung, wenn man sie auf die Religion bezieht.

7. Defizite im literaturgeschichtlichen Wissen:

Obwohl im rezeptionsästhetischen Ansatz die Literaturgeschichte eine neue Dimension hat, müssen wir davon ausgehen, dass die literarischen Texte unter einem bestimmten Einfluss literarischer Strömungen geschrieben sind. Die Autoren schreiben ihre Werke unter dem Einfluss anderer Schriftsteller. Goethe schrieb unter dem Einfluss von Shakespeare, von dem persischen Dichter "Hafis" war er auch beeinflusst. Ich vertrete hier natürlich die rezeptionsästhetische Meinung, dass die Literaturgeschichte als Ganzes d.h. als Einfluss- und Wirkungsgeschichte geschrieben werden kann. Der türkische Leser muss wissen, in welcher literarischen Strömung deutsche Texte geschrieben sind. Auch der Unterschied zwischen Österreichischer, deutscher und schweizerischer Literatur kann nur durch Literaturgeschichte wahrgenommen werden.

8. Defizite im vorurteilslosen Denken:

Der türkische Leser hat die Gewohnheit, sich von den politisch engagierten literarischen Texten zu entfernen. Diese vorurteilhafte Annäherung an den deutschsprachigen Text, z.B. die Texte von Brecht und Böll, verursacht, dass der Text anders rezipiert wird. "Der Leser muss seine intellektuelle Flexibilität haben" (Talgori 1987: 367). Die kulturelle

Alterität veranlasst die Entfernung des türkischen Lesers vom deutschen Text, der Leser hat Angst sich von seiner eigenen Kultur zu entfernen.

9. Defizite im mythologischen Wissen :

Der türkische Leser muss über Wissen der westlichen und der griechischen Mythologie verfügen. Ohne mythologische Kenntnisse kann der türkische Leser Schwierigkeiten mit der Entschlüsselung des deutschsprachigen Textes haben, denn meistens scheint die westliche Literatur die Gestalten aus der antiken Sage und Mythologie mit neuen Formulierungen immer wieder zu verwenden, aber natürlich in einem bestimmten Sinne; um diesen Sinn dekodieren zu können, muss der türkische Leser, dem diese Mythologie ganz fremd ist, vor allem über mythologisches Wissen verfügen.

Schlußfolgerung

Die obengenannten Wissensbereiche spielen eine wichtige Rolle bei der Rezeption und Wirkung eines deutschsprachigen Textes bei türkischen Lesern. Rezeptionsästhetische Forschung geht von Sinn- und Bedeutungsoffenheit von Texten aus, wobei Voraussetzungen und Bedingungen der Konkretisation literarischer Kunstwerke in der Rezeption durch den Leser für die Bedeutungskonstitution eine wichtige Rolle spielen (vgl. Best 1994: 454).

Dabei taucht die Frage auf, wie der nicht - deutsche Leser die Sinn- und Bedeutungsoffenheit von deutschen Texten ausfüllt. Ich nehme an, dass die Leser aus verschiedenen Kulturen die Leerstellen in deutschen Texten anders ausfüllen, was die Bedeutung des Textes zu Abweichungen führen kann. Der Grund dieser Abweichungen ist m. E. auf die Defizite in Wissensbereichen des Lesers zurückzuführen.

Weil mein Untersuchungsgegenstand in diesem Beitrag auf die Auslandsgermanistik bezogen ist, will ich auf die Lehrprogramme an den Germanistik-Abteilungen eingehend Lösungen für die Beseitigung dieser Defizite in den Wissensbereichen anbieten.

Um die Defizite im sprachlich-stilistischen Wissen zu reduzieren, kann man in die Lehrprogramme der Germanistik-Abteilungen Unterricht wie Stiluntersuchung in literarischen Texten oder Sprechaktforschung in literarischen Texten einführen.

Um Defizite im kulturellen Wissen zu vermeiden, kann man Unterrichtsfächer wie Kulturgeschichte, Philosophie, Einfluss- und Wirkungsgeschichte einleiten. Was man braucht, um die Defizite im historischen Wissen aufzuheben, ist ein deutscher Geschichtsunterricht

und Weltgeschichte. Curriculare Neuordnungen braucht man auch für die Beseitigung der Defizite im politischen Wissen. Die Politikwissenschaft und deutsche Politik muss man als Unterrichtsfächer einleiten.

Was das textanalytische Wissen betrifft, so muss man den türkischen Lesern beibringen, Texte in Muttersprache zu lesen; vor dem Unterricht "Textanalyse" oder "Textinterpretationen" kommt m.E. der Unterricht "Analytisches Denken" oder "Erkenntnistheorien". Der Aufenthalt in Deutschland der türkischen Leser genügt und bedeutet nicht, dass sie analytisches Denken auch gelernt haben, denn diese Leser haben sich seit ihrem Aufenthalt in Deutschland mit dem Lernen der richtigen Aussprache der deutschen Wörter beschäftigt, die Überwindung der Sprachbarriere war Ziel ihrer Existenz. Problematisch ist der Umgang mit den Defiziten im religiösen Wissen; wenn es sich um die Rezeption des deutschsprachigen Textes geht, muss man als türkischer Leser über fremde Religionen Auskünfte haben. In den deutschsprachigen Texten stammen meistens die Binnenerzählungen aus der Religion. Es ist eine Frage, ob man Unterrichte, wie christliche Religion oder jüdische Religion oder Buddhismus, in die Lehrprogramme integrieren kann oder nicht.

Unterrichtsfächer, wie Mythologie oder griechische Mythologie, können Defizite im mythologischen Wissen beseitigen. Die literaturwissenschaftlichen Defizite zu beseitigen ist in Hinsicht auf die Rezeption der deutschen Texte bei türkischen Lesern sehr wichtig, denn die literarischen Begriffe, die Erzähltechniken, literarische Gattungen, Zeitgerüst des Textes, Motive und Leitmotive müssen bei der Rezeption des deutschsprachigen Textes herausgefunden werden. Auch literaturgeschichtliches Wissen ist nötig. Literaturgeschichte ist hier nicht als Geschichte der Autoren und ihrer Werke gemeint, sondern Literaturgeschichte muss im Zusammenhang der Weltliteraturgeschichte behandelt werden.

Um Defizite im vorurteilslosen Denken zu beseitigen, muss man den türkischen Lesern beibringen, dass sie sich den literarischen Texten objektiv nähern müssen. Das objektive Denken ist Voraussetzung der wissenschaftlichen Annäherung an den Text. Auch wenn der türkische Leser nicht als ein Wissenschaftler betrachtet werden kann, braucht er sich dem Fremden ohne Vorurteile zu nähern. Vorurteile verhindern seine Kommunikation mit dem deutschsprachigen Text. Eine intellektuelle Flexibilität muss man dem türkischen Leser beibringen.

Für mich war in dieser Untersuchung wichtig zu erhellern, wie und ob der türkische Leser in Hinsicht auf rezeptionsästhetische Forschungen die Leerstellen im literarischen Text, der deutschsprachig ist, konkretisieren kann, wenn er in bestimmten Wissensbereichen Defizite hat. Diese Defizite verhindern m.E. die Konkretisierung der Leerstellen.

Literatur

- BEST, Otto F.: Handbuch literarischer Fachbegriffe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. 1994
- DOLTAŞ, Dilek: "Okuma, Anlama ve Yorumlama Akşit Gökürk'e göre okuma edimi". İçinde : Mctis Çeviri sayı 10 Kış. 1990: 106-115
- FREY, Eberhard: "Rezeptionsforschung in der Didaktik deutscher als fremder Literatur". In: Alois Wierlacher (Hrsg) Fremdsprache Deutsch. Bd. 2. München: Wilhelm Fink Verlag. 1980 S. 438-459
- GÖKTÜRK, Akşit: Çeviri: Dillerin Dili Yapı Kredi Yayınları 1994
- GRÜNEWALD-MOOG, Maria: "Einfluss-und Rezeptionsforschung". In: Manfred Schmeling(Hrsg) Vergleichende Literaturwissenschaft. Theorie und Praxis. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion. 1981: 49-72
- KURUYAZICI, Nilüfer: "Alman Dili ve Edebiyatı Eğitimi Kapsamında 'Kültür Tarihi' dersleri ve uygulamaya yönelik öneriler." In : Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX. Studien zur deutschen Sprache und Literatur.İstanbul : Ed. Fak. Basımevi. 1995: 215-223
- KURUYAZICI, Nilüfer "Selim oder die Gabe der Rede" (Verschiedene Lesemöglichkeiten des Romans von Sten Nadolny). In : Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX. Studien zur deutschen Sprache und Literatur. İstanbul Ed. Fak. Basımevi. 1995: 21-33
- MÜLLER,Jürgen E.: "Literaturwissenschaftliche Rezeptions- und Handlungstheorie." In: Klaus-Michael Bogdal (Hrsg), Neue Literaturtheorien.Eine Einführung. Opladen:Westdeutscher Verlag. 1990: 176-200
- POLAT, Tülin: "Yazın metni-okur ilişkisi üzerine düşünceler. In: Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX. Studien zur deutschen Sprache und Literatur İstanbul, Ed. Fak.Basımevi 1995. 109-123
- SAYIN, Şara "Yazınbilim ve Alımlama Estetiği." In: Gündoğan Edebiyat Ankara: Gündoğan Yay. Bahar Sayı 10 1994: 111-123
- SCHULTE J/WERNER R : Einführung in die Literaturwissenschaft. München: Wilhelm Fink Verlag. 1994
- TALGERİ, Pramod: "Vom Verständnis der Andersheit der Fremdkultur." In : Alois Wierlacher (Hrsg). Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik München : Iudicium Verlag 1987: 367-377
- WIERLACHER, Alois: "Literaturlehrforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache." In: Fremdsprache Deutsch Bnd 2 München: Wilhelm Fink Verlag 1980: 335-340

Wendeliteratur und deren didaktische Umsetzung in der türkischen Germanistik

Christiane PETERSEN

(Istanbul Üniversitesi)

Es geht mir weniger um eine Didaktisierung von Literatur im Fremdsprachenunterricht als vielmehr darum, den Blick innerhalb der türkischen Germanistik auf das Phänomen der deutschen Wiedervereinigung zu lenken. Mir scheint, daß dieses Ereignis, das das politische und soziale Leben in Deutschland grundlegend verändert hat, in seinem ganzen ungeheuren Ausmaß in der türkischen Germanistik kaum erkannt und allenfalls als Unterrichtsgegenstand des landeskundlichen Unterrichts Erwähnung findet.

Durch die Vereinigung sind zwei Teile einer Nation zusammengekommen, die wirtschaftlich, politisch und soziokulturell vierzig Jahre lang nicht nur einen verschiedenen Weg gegangen sind, sondern sich sogar in ihrer kollektiven Identitätsfindung vorwiegend am Feinbild des anderen Deutschland orientierten. Wenn es stimmt, daß "zusammenkommt, was -nicht- zusammengehört", wie man heute oft Willy Brandts Wort in veränderter Form vernehmen kann, dann lohnt es sich zu untersuchen, was denn da aufeinanderprallt, warum es nicht so leicht zusammenwächst, wie anfangs leichtfertig angenommen, und wo genau die Grenzen von Selbst- und Fremdwahrnehmung verlaufen. In der Gegenwartsliteratur schlägt sich diese Problematik in mannigfaltigen Facetten in einer Fülle von Publikationen nieder. Sie bietet für die türkische interkulturelle Germanistik reichlich Material, um das Spannungsfeld zwischen den Kulturen, das sehr wohl auch innerhalb einer Gesellschaft existiert, zu erforschen.

Zum besseren Verständnis meiner Ausführungen möchte ich zuvor auf meine Vorstellung vom Kulturbegriff eingehen, um hier einen Konsens herzustellen.

Ein Modewort im internationalem Diskurs ist 'Kultur' geworden. Diesem Begriff der Kultur ist im Deutschen ja bekanntlich ein gewisser Drang zu einem semantischen Imperialismus eigen. Es gibt keine schöpferischen Grenzen beim Erfinden neuer Komposita mit "Kultur" (neuestes Beispiel ist z.B. Aktienkultur). Allein in literarischen Zusammen-

hängen spricht man von Kulturwissenschaften, Multi- Inter-Intrakulturalität etc.

Kultur kommt mit ihrem Angebot an Sinn und Deutung offenbar dem steigenden Orientierungsbedarf aufgrund immer unübersichtlicher Problemlagen und Prozessen entgegen. Es gibt viele Hinweise darauf, daß das neue Interesse an Kultur nicht bloß ein Fin de siècle typisches Syndrom für einen modischen Wissenschaftstrend bestimmt, sondern daß das Ende des kalten Krieges und damit das Ende der großen "Metaerzählungen", um ein Schlagwort aus der französischen Zivilisationskritik von Lyontard aufzugreifen, eine große Lücke in bezug auf Sinnstiftung und Orientierung hinterlassen hat, und sich im Zeitalter der Globalisierung die Frage nach dem eigenen Selbstverständnis neu stellt.

Die Literaturwissenschaft hat als Disziplin kein eigenständiges stringentes Kulturkonzept entwickelt. In den Diskussionen wurde über einen gemeinsamen Kulturbegriff keine Verständigung erzielt, und es scheint so, als wird dieser Begriff als bequeme Kategorie dann herangezogen, wenn Phänomene strukturell oder funktional nicht erklärbar sind, so daß er allmählich jede Bezeichnungskraft zu verlieren droht. Auch in den Publikationen über interkulturelle Germanistik ist dieser Begriff oft nur noch eine Hülle, die beliebig gefüllt werden kann. Wer als Literaturwissenschaftler über Kultur und Identität spricht, muß für diesen transdisziplinären Begriff Anleihen bei anderen Disziplinen machen, wie Kulturanthropologie, Ethnologie, Philosophie oder Sozialpsychologie. Dort ist die Variationsbreite der Definitionen beeindruckend. Dennoch zeigt sich ein gewisser Konsens darüber, unter Kultur, ein semiotisches System, besser symbolisches System zu begreifen. Indem die semiotische Auffassung von Kultur den Blick auf die Bedeutungskomponente sozialen Handelns lenkt, wird auf den gesellschaftlichen Bedarf an Sinn und Deutung hingewiesen, ohne die Orientierung und Selbstverständnis nicht möglich ist. Besonders in Zeiten des Umbruchs und des Verlustes biographischer Koordinaten wird die Frage nach Orientierung noch drängender als im "Normalbetrieb" von Gesellschaft. Das kann sowohl auf Deutschland, insbesondere die neuen Bundesländer, als auch im Hinblick auf die Türkei behauptet werden.

Das Sinnbedürfnis wird von der Anthropologie als ein Elementarbedürfnis des Menschen angesehen. Ulf Hannerz z.B.

argumentiert: der Mensch als "creature, who makes sense" könne in einer Welt ohne Sinn gar nicht leben¹

In Anlehnung an den Kulturbegriff von Ernst Cassirer² mit einer relativ offenen pragmatischen Begriffsauffassung kann unter Kultur ein kommunikativ hergestelltes, tradiertes und prozeßhaft veränderbares, im kollektiven Gedächtnis einer Gruppe gespeichertes Ensemble von Symbolen verstanden werden, das in der Lage ist, Sinn herzustellen, Orientierung anzubieten und Identität zu konstituieren. Ensemble von Symbolen würde ich deswegen dem Begriff System vorziehen, weil mit System eher die Vorstellung eines geordneten Ganzen mit kausal zuzuordnenden Funktionen verbunden ist, während Kultur mit den Begriffen Ordnung, Funktion, Kohärenz kaum erfassbar ist, und nur im Plural und nur als Prozeß gedacht werden kann. Die Vorstellung, einer bestimmten Gruppe auf einem bestimmten Territorium, ethisch, national oder regional definiert, sei eine bestimmte Kultur in strukturierter Kohärenz zu eigen, muß verworfen werden. Clifford Geertz betont: "Als Symbolsystem ist Kultur keine Instanz, der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden können. sie ist ein Kontext, ein Rahmen in dem sie verständlich - nämlich dicht - beschreibbar sind."³

Eine Verengung des Begriffs der Kultur auf seinen eigentlichen Bedeutungskern scheint heute geboten zu sein. Denn ein Problem beim Gebrauch eines grenzenlosen Kulturbegriffs besteht unter anderem darin, daß z. B. Probleme der Gesellschaft als Fragen der Kultur begriffen werden, sozusagen Kultur und Gesellschaft deckungsgleich gesehen werden, so daß dann z.B. soziale Ungleichheit zwischen Ost- und Westdeutschland als Phänomen zwischen Kulturen wahrgenommen wird. Das führt dann zu einer Verschiebung der Perspektive und dadurch zu einer Entpolitisierung und Entschärfen des Konflikts.

Egal wie eng oder wie weit der Kulturbegriff nun gefaßt wird, stets gehört die Unterscheidung von Eigenem und Fremdem zur Kultur, stets wird mit Kultur die Abgrenzung der eigenen Gruppe oder Gesellschaft von anderen begründet, stets konstituiert Kultur als zwangsläufig kollektives Phänomen eine kollektive Identität. Personale Identität wird durch die Definition des Verhältnisses zu anderen Individuen hergestellt,

¹Ulf Hannerz: Cultural complexity. Studie in the Sozial Organization of Meaning. New York 1992:3

²Vergl. : Ernst Cassirer: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Frankfurt a. M. 1990

³Clifford Geertz: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M. 1983:21

und kollektive Identität wird primär durch die Definition der Beziehung zu den - imaginierten - Identitäten anderer Gruppen, d.h. durch die Benennung angeblicher Unterschiede zu und angeblicher Gemeinsamkeiten mit anderen Gruppen konstruiert. Ich möchte an dieser Stelle die Gefahr einer potentiell aggressiven Freund-Feind-Schematisierung (Karl Schmitt) hinweisen. Denn der Übergang zwischen der kulturellen Abgrenzung der eigenen Gruppe und der Ausgrenzung einer anderen ist fließend. Aber das ist ein Problem, zudem ein eher politisches, das in diesem Rahmen leider nicht erschöpfend besprochen werden kann. Ich werde deshalb nicht weiter darauf eingehen.

Wenn Kultur als ein Ensemble von Symbolen bezeichnet wird, das in der Lage ist, Sinn herzustellen, Orientierung anzubieten eben Identität zu bilden, muß es handlungsorientiert sein, denn es sind eben nicht nur allein die Erfahrungen, die die kulturellen Werte der einzelnen Personen bestimmen, sondern auch Denkstrukturen, Vorstellungsformen und eben auch Handlungspraktiken. Bezogen auf eine ethnische oder soziale Minderheit ist anzumerken, daß sich die kulturellen Besonderheiten nicht nur aus der Herkunftsgesellschaft ableiten, sondern sich auch in der Auseinandersetzung mit der Dominanzkultur gestalten - also keinesfalls ein einheitlicher Prozeß in eine Richtung ist.

Interkulturell wird Forschung nach meinem Verständnis dadurch, daß sie Fremdes zu verstehen und zu adaptieren sucht. Das kann sie nur im Rückgriff auf das Eigene und wenn sie außerdem bereit und in der Lage ist, den eigenen kulturellen Bezugsrahmen nicht nur mit einzubeziehen, sondern auch in Frage zu stellen. Das würde für die Germanistik in der Türkei bedeuten, daß wir literarische Texte brauchen, die thematisch auch für einen türkischen Leser von Interesse sind und ihm ein Mehr an Selbsterkenntnis bieten können.

Seit Mitte der 80er Jahre hat sich unter dem Stichwort "kulturelle Selbstreflexion" eine Auffassung von interkulturellem Lernen durchgesetzt, das "die selbstreflexive Durchdringung der eigenen kulturelle Werte, Orientierungen und Regeln auf der Folie der je anderen Kultur verlangt."⁴ Wenn man dieses Prinzip in der interkulturellen Forschung anwendet, könnte man noch einen Schritt weitergehen, und nicht nur auf die Selbstreflexion in der Auseinandersetzung mit der fremden Kultur beschränkt bleiben, sondern durch einen Perspektivenwechsel auch eine

⁴Vergl.: Hinnenkamp/Radtke: Vom Umgang mit Minderheiten. Zu Besuch bei einer englischen Racco-Relation-Industry. In: Struwe, G./Peters, F. (Hrsg.) Lebenszusammenhänge von Ausländern und pädagogische Problematik. Bielefeld, 1984

kulturelle Fremdreflexion anstreben. Kulturelle Selbst- und Fremdreflexion können da auch interkulturelle Reflexion genannt werden⁵. Diese Betrachtungsweise ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung mit ethnizistischen Zuschreibungen und lenkt den Blick zunächst auf Gemeinsamkeiten, die erst in einem zweiten Schritt nach kulturellen Spezifika befragt werden sollen. Was darunter genauer zu verstehen ist, soll später im Zusammenhang der Literaturanalyse von Hilbichs Roman "ich" deutlich werden.

Der von mir vorgestellte pragmatische Kulturbegriff ermöglicht zum Beispiel auch, die deutsch-deutsche Kommunikation gerade nach der Vereinigung bzw. dem Anschluß der DDR an die alte Bundesrepublik als eine interkulturelle Kommunikation innerhalb einer Gesellschaft zu verstehen. Die Ostdeutschen und die Westdeutschen sind vielleicht ein Volk, eine gemeinsame Kultur haben sie nach 40-jähriger Teilung sicher nicht mehr. Die genaue Analyse dieser unterschiedlichen Kulturentwicklung steht allerdings noch aus. Ein Witz verdeutlicht das Scheitern der deutsch-deutschen Kommunikation sehr treffend:

Ein Ossi sagt zum Wessi: "Wir sind ein Volk." "Ja," antwortet der Wessi "wir auch."

Der Westdeutsche hat meiner Meinung nach Recht., wenn der Begriff Volk durch den Begriff Kultur ersetzt wird und pluralistisch interpretiert wird. Es ist ein sehr schmerzhafter Prozeß vor allem natürlich für die BürgerInnen der bisherigen DDR, ihre Fremdheit gegenüber den Westdeutschen zu akzeptieren, zumal sie ja - und das ist ein weiteres Merkmal interkultureller Kommunikation - Ungleichheit impliziert, was für die BürgerInnen der ehemaligen DDR auch bedeutet, Bürger zweiter Klasse zu sein bzw. sich als solche zu empfinden oder als solche angesehen zu werden. Dieses Moment des Macht-/Ohnmachtverhältnisses macht dieser Witz deutlich. Ich möchte das noch verdeutlichen:

Der "Wessi" bringt seine Fremdheit gegenüber dem Ossi zum Ausdruck und weist das Ansinnen seines Gegenübers nach Zusammengehörigkeit zurück. Daß dieses Verhalten sehr verbreitet ist, liegt sicher auch an der Struktur der "Vereinigung", die in der Tat eben in Wahrheit ein Beitritt war, wenn auch ein von westlicher Seite anfangs wohlwollend begrüßter. Das Machtgefälle zwischen beiden ehemaligen Teilen Deutschlands liegt auch an der ökonomischen Überlegenheit des

⁵Vergl.: Renate Nestvogel: Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung "unseres" Verhältnisses zur Dritten Welt. Frankfurt a.M. 1991

Westens gegenüber dem Osten Europas. "Wessis" und "Ossis" begegnen sich hier als Repräsentanten zweier Systeme, die in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Der Mächtigere definiert die Grenzen und grenzt den Ohnmächtigen aus. Dieser kann sich dagegen erst wehren, wenn er oder sie ein kollektives Bewußtsein entwickelt hat, das genau auf der Auseinandersetzung mit der eigenen Ohnmacht und der Macht des Gegenüber basiert.

Genau mit der Ausbildung und der Analyse eines entsprechenden Bewußtseins von Unterlegenheit befassen sich viele Texte der sogenannten "Wendeliteratur". Ich möchte hier besonders auf die Gruppe der jungen AutorInnen hinweisen, die also nach 1961 geboren sind, und die mit der Selbstverständlichkeit der deutschen Teilung und dem Bewußtsein, nicht ein Volk zu sein, großgeworden sind. Die Wende bedeutet für sie also nicht eine Wiedervereinigung, sondern eine grundlegende historische Neuorientierung. Die Angehörigen dieser Generation sind, um ein Biermann -Wort aufzugreifen: "unvermischte DDR-Produkte", d.h. sie sind in einer relativ geschlossenen Gesellschaft aufgewachsen, die durch die Mauer abgeriegelt und nach innen durch Plan und die Allgegenwart des Stasis abgedichtet war. Die Zeit vor der Mauer und das Land hinter der Mauer war für diese Generation und natürlich auch für die überwiegende Mehrheit ihrer MitbürgerInnen ihrer eigenen persönlichen Geschichte und Gegenwart entzogen, es war eine Projektionsfläche für persönliche Entfaltungsmöglichkeiten, die der reale Sozialismus nicht erfüllen konnte - und sicher der Westen auch nicht, aber wer wußte das hinter dem eisernen Vorhang schon. Der Westen war ein Sehnsuchtsland, aber keine konkrete Alternative zu den eigenen Existenzmöglichkeiten - dazu blieben die konkreten Bedingungen und Organisationsformen des Westens zu abstrakt. Hinter der Mauer war nicht so sehr das gelobte, sondern eher das fremde Land, das mit der eigenen Lebenswelt nicht zu vergleichen war.

Auf Thomas Brussigs Roman "Helden wie wir" möchte ich etwas genauer eingehen: Die Entwicklungsgeschichte des 1968 geborenen "Helden" Klaus Uhlitzsch, seine Erfahrungen und Erlebnisse mit der "sanften Revolution" und der Fall der Mauer werden mit den Stilmitteln der Groteske erzählt. Der Roman besteht vorwiegend aus den Monologen Uhlitzschs auf sieben Tonbändern, die motiviert und legitimiert sind durch eine Anfrage der New York Times. Diese Monologe, in denen er die Geschichte seiner verklemmten und bevormundeten Kindheit und Jugend erzählt, präsentieren ausschließlich

seine Sicht auf die Ereignisse. Es geht Brussig nicht um eine ausgewogene und differenzierte Darstellung, sondern eher um eine Provokation. Durch die Provokation wird die Identifikationsmöglichkeit des Lesers mit dem Ich-Erzähler zerstört und Distanzierung und Auseinandersetzung angestrebt. Die Blickrichtung geht von der Zeit nach der Wende in die Zeit davor und kritisiert die selbstbemtleidende Opferperspektive wie sie zum Beispiel die Ich-Erzählerin in Christa Wolfs *"Was bleibt"* einnimmt, mit den Mitteln der Ironie. Die Kombination von anziehenden mit abstoßenden, komischen mit grauerregenden, lächerlichen mit tragischen Momenten vermischt Elemente des Erziehungs- und Schelmenromans mit den Elementen der Groteske und rechnet so auf sehr unterhaltsame Art mit der Elterngeneration, aber auch mit der eigenen Generation, den "Helden wie wir" ab. Viele LeserInnen im Osten werden Teile ihrer eigenen Biographie wiederfinden und über ihre eigene traurige DDR-Vergangenheit befreiend lachen. LeserInnen im Westen dagegen lachen über eine Reihe Vorurteile, die sie bestätigt finden, die aber in der gegenwärtigen gespannten Lage nicht ausgesprochen werden dürfen. Das humoristische Element in Brussigs Roman verhilft so zu einem gelasseneren Blick auf die damaligen und heutigen Verhältnisse, und wirkt unterstützend auf eine kritischere Auseinandersetzung mit dem Eigenen und eine tolerantere mit dem Fremden.

Der Roman hatte in Ost und West einen ungewöhnlich großen Erfolg. Er hat eine Auflagenzahl von 100 000 Exemplaren und stand lange Zeit auf den Bestsellerlisten. Inzwischen wurde er sogar in dramatisierter Form am Berliner Deutschen Theater gespielt. Das Urteil des westdeutschen Literaturwissenschaftlers Manfred Jäger gibt die Meinung eines Großteils der Rezensenten wieder, die den Roman als befreiendes Gegenstück zu anderen "Wenderomanen" wie Günter Grass *"Ein weites Feld"* begrüßen und den Autor einer neuen Generation mit anderen Vorbildern zuordnen.

"Das Lebensgefühl und die Stimmungslage dieses Romans kommen in der heutigen Wirklichkeit und der ihr zugeordneten 'Gegenwartsliteratur' so wenig vor, daß man sich scheut, dafür die Kategorie der neuen Unbefangenheit anzuwenden. Das Buch steht als Unikat quer zu den wehleidigen, tiefschürfenden, nostalgischen, trotzig, melancholischen, verbitterten, verzweifelt optimistischen oder selbstgerecht pessimistischen

*Texten, die die deutsche Vereinigung publizistisch und belletristisch begleiten."*⁶

Ebenso wie Brüssigs "Helden wie wir" ist "Ich" von Wolfgang Hilbig ein Roman, der mit der Öffnung der Mauer endet, und insofern die Wende eher indirekt durch den Blick zurück charakterisiert. Es ist der erste Text des Autors, der ganz in der neuen Bundesrepublik entstanden ist. Erschienen ist er 1993. Auch hier wird nicht mit der Stimme des Opfers, sondern mit der eines Stasi-Spitzels erzählt. Wolfgang Hilbig, geb. 1941, also einer anderen Generation angehörig als Brüssig, hat sich dem Thema Stasi schon in früheren Texten gewidmet "Der Brief" 1981, "Beschreibung II" 1981, "Eine Übertragung" 1989 und "Alte Abdeckerei" 1991. Neu an dem Roman "Ich" ist, daß die Bezüge zur DDR-Realität überaus deutlich und direkt sind. Das Gebäude der Staatsicherheit, die Liebknecht-Luxemburg-Demonstration vom Januar 1988, um nur einiges zu nennen. Die Direktheit ist vor allem durch die Perspektive bedingt, aus der der Text erzählt wird. Der Protagonist M.W. ist Schriftsteller und arbeitet unter dem Decknamen 'Cambert' als IM (Inoffizieller Mitarbeiter) für die Stasi. Daß in Rezensionen immer wieder der eher dokumentarische als der fiktionale Charakter des Romans hervorgehoben wurde, liegt wohl zum einen an Wolfgang Hilbigs autothematischem Ansatz - er hat ganz offensichtlich seine eigenen Erfahrungen mit Stasi-Bespitzelung, Untersuchungshaft und Publikationsverbot verarbeitet - zum anderen wird der Text oft als Schlüsselroman über die Künstlerszene vom Ostberliner Prenzlauer Berg gelesen, weil viele Hinweise auf diese Szene im Roman später von der Wirklichkeit bzw. den Dokumenten der Gauck Behörde bestätigt wurden.

Der Text wird aus der Perspektive des DDR-Bürgers M.W. geschildert, der in den achtziger Jahren in seinem Heimatort M., wo er mit seiner Mutter zusammenwohnt, ein Leben zwischen seiner Tätigkeit als Heizer, dem Schreiben von Gedichten und dem Konsum von Alkohol führt. Da der Versuch der Stasi, W. anzuwerben, mißlingt, wird er mit einer nicht existierenden Vaterschaft erpreßt. Er erkennt diese Vaterschaft gezwungenermaßen an, wodurch die groteske Situation entsteht, daß 'Vater Staat' die Zahlung der Alimente übernimmt. Das ist der erste Schritt in die Abhängigkeit der Staatsicherheit.

Um neben seiner Arbeit als Heizer mehr Zeit für das Schreiben zu finden und sich aus allen Bindungen seiner Heimatstadt zu lösen, flieht

⁶Manfred Jäger: "Satirisches Kunststückchen" In: Deutschland Archiv: Zeitschrift für das vereinigte Deutschland. Köln 1996, Heft 4:631

er nach Berlin. Doch die Stasi nimmt auch dort Kontakt zu ihm auf. Als IM Cambert wird er mit der Abfassung von Observationsberichten beauftragt. Als M.W. schreibt er Gedichte, die zu der vom Autor so genannten IL, der inoffiziellen Literatur der DDR, gerechnet werden. Diese Literaturszene ist von der Stasi unterwandert, was sich beispielsweise darin zeigt, daß ein weiterer Schriftsteller S.R. sowohl als operativer Vorgang 'Reader' wie auch als IM Reader geführt wird. Cambert verfertigt alle seine Texte an ein und demselben Schreibtisch, wohlgeordnet in zwei Stapeln. Diese räumliche Trennung der Observationsberichte von den Gedichten kann allerdings die ansonsten bestehende Nähe zwischen den beiden Welten nicht aufheben. Die Arbeit in beiden Sphären, in der IL sowie als IM, ist für den Protagonisten deshalb vereinbar, da sie eine ganze Reihe von Analogien aufweist. Er führt für beide Bereiche eine Art von Ermittlungsarbeit durch, die eigentlich purer Voyeurismus ist. Die Tätigkeit des Beobachtens und des Schreibens unterliegt der Geheimhaltung. Sie funktioniert so gut, daß die IMs nicht einmal voneinander wissen. Die Treffen, sowohl zwischen dem Führungsoffizier und seinem IM als auch die zwischen den Angehörigen der inoffiziellen Kulturszene verlaufen konspirativ. Da in beiden Bereichen ausschließlich fiktive Figuren und Konstellationen produziert werden, dominiert die Simulation der Realität. Stasi-Apparat und IL sind aufeinander angewiesen, da einerseits die Tätigkeit der IMs als Schriftsteller ihrer Tarnung dient und andererseits ihre Ideologie und ihre systemkritischen literarischen Texte erst die Legitimation für staatliche Überwachungsmaßnahmen liefern.

Der Roman "Ich" führt vor, wie diese schizophrene Situation des Protagonisten in einem Überwachungsstaat zu einer immer stärker werdenden Entfremdung und schließlich zu einem totalen Identitätsverlust führen. Der Wechsel von seiner Heimatstadt nach Berlin, von seiner Existenz als Heizer zu der eines Schriftsteller-Spitzel endet in einer Orientierungslosigkeit, die so umfassend ist, daß W. oder Cambert weder literarische Texte verfassen, noch einer Erwerbstätigkeit nachgehen, noch auch nur annähernd die Wirklichkeit beschreibende Observationsberichte für die Stasi abfassen kann.

Seinen formalen Niederschlag findet die psychische Disposition des Protagonisten in einem sprunghaften Erzählen. W. schildert die gleichen Begebenheiten mehrmals sowohl aus der Perspektive des berichtenden als auch des erlebenden Ichs, und zwar in unterschiedlicher Ausführlichkeit, so daß seine Beschreibungen erst nach und nach wie

Puzzelstücke zu einem allerdings nie vollständig werdenden Ganzen zusammengefügt werden müssen. Verstärkt wird der Aspekt durch permanente Wechsel in der Erzählperspektive vom Ich-Erzähler zum personalen Erzähler und durch einen a-chronologischen Erzählverlauf. Als Leser hat man am Ende Mühe die beiden antagonistischen Charakteranteile in ein und derselben Person des Erzählers auseinanderzuhalten. In dem Maße in dem die Identitätsauflösung voranschreitet, verwischen auch die ursprünglich so sorgfältig eingehaltenen Grenzen zwischen Cambert, dem Stasi-Spitzel, und W., dem Schriftsteller. Analog der Auflösung des Staates DDR löst sich die Identität des Protagonisten auf und wird nicht mehr als ein ganzer Charakter erkennbar. Der Text hat eine große Anzahl intertextueller Referenzen. Diese zu untersuchen führt zu interessanten Ergebnissen in der Textanalyse. Zum Beispiel steht im Mittelpunkt des Leseinteresses innerhalb der Kulturszene postmoderne und poststrukturalistische Autoren: der Führungsoffizier Feuerbach bevorzugt amerikanische Kriminal- und Spionageromane und scheitert an der modernen Literatur, der Major ist Brecht-Kenner und der Protagonist bewegt sich auf all diesen literarischen Feldern. Noch weiter auf die intertextuelle Referenz einzugehen, verbietet der Rahmen dieser Darstellung, sie wäre allerdings in einer genaueren literaturdidaktischen Analyse sehr ergiebig.

Was kann jetzt diese Literatur in der türkischen Germanistik leisten? Gibt es Gründe dafür, sie türkischen Germanistikstudenten zu empfehlen?

Die Vereinigung der DDR und der alten Bundesrepublik war und ist eine tiefe wirtschaftliche, soziale und politische Zäsur in der deutschen Geschichte. Wenn sich die Germanistik in der Türkei vorrangig mit der deutschsprachigen Kultur beschäftigen soll, so ist es fraglos notwendig, so weitreichende historische Veränderungen wie die „Wende“ in die Diskussion mit aufzunehmen. Die deutschsprachigen Länder als Ausgangspunkt der interkulturellen Reflektion muß die türkische Germanistik beibehalten, denn wie ich oben versuchte aufzuführen, heißt interkulturelle Forschung meiner Meinung nach, auf der Folie des Fremden zu eigener selbstreflektiver Erkenntnis zu gelangen. Sonst besteht die Gefahr, daß unter dem Namen deutscher Philologie letztlich nur noch eine nationale Selbstreflektion stattfindet, ohne das Fremde wirklich als Forschungsgegenstand zur Kenntnis zu nehmen. Würde man diesen Weg konsequent zu Ende gehen, hätte man dann unter dem Namen fremdkultureller Forschung letztlich nur noch die eigene türkisch-kulturelle Forschung.

Ein wichtiger Aspekt der deutschen „Wendeliteratur“, der auch im türkischen Diskurs zur Kenntnis genommen werden sollte, ist die Problematik der nationalen Identität. Selten wurde sie so intensiv diskutiert wie gerade in diesem neuen Abschnitt deutscher Geschichte. Angesichts der weltweiten fundamentalen Veränderungen nach dem wirtschaftlichen und ideologischen Zusammenbruch des sozialistischen Blocks leben alte Utopien wieder auf und werden neue Orientierungen gesucht. Kann es überhaupt noch große Ideologien mit Totalitätsanspruch geben? Was bedeutet der Begriff Nation heute noch, wenn gleichzeitig durch die totale Liberalisierung und Entgrenzung des Kapitals eine weltweite Entnationalisierung stattfindet, was man allgemein unter dem Schlagwort „Globalisierung“ fasst. Was passiert mit den Menschen, die diesen Prozessen mehr ausgesetzt sind als andere, wie es z.B. für die BürgerInnen der ehemaligen DDR gilt. Hilbig liefert uns dazu in „Ich“ eine subtile Analyse des möglichen Identitätsverlust von Personen, die in diesen Umbruchzeiten auf der Verliererseite stehen.

Hier gibt es zwischen deutscher und türkischer Kultur eine Menge gemeinsamer äußerst drängender Fragen, die durchaus eine tragfähige Basis bilden könnten für einen beidseitig aufschlußreichen Dialog.

Für die türkische Germanistik kann es nicht darum gehen, solche Prozesse nur nachzuvollziehen, sondern sich der Beschreibungen und Analysen von zeitgleichen Phänomenen zu vergegenwärtigen, selbstbewußt auf ihre Tragfähigkeit zu befragen und in einer selbstständigen Transferleistung in den eigenen kulturellen Diskurs einzubeziehen. Dieser Transfer kann sinnvollerweise nur von der türkischen Seite übernommen werden, sonst wird das Ergebnis wertlos und ist nur die Kopie eines nichtverstandenen Phänomens. Mit dieser originalen Leistung wird die türkische Germanistikforschung in die Lage versetzt, in der Fremdreflexion auch Kritik zu leisten und dadurch Denkanstöße für einen fruchtbaren internationalen Dialog zu geben.

Wirtschaftsdeutsch in Germanistik und Lehrerausbildung: Ziele, Inhalten, Methoden

Möglichkeiten und Grenzen des Faches innerhalb der Germanistik

Silvia RECKERMANN
(*Istanbul Üniversitesi*)

Wie aus zahlreichen Untersuchungen bekannt, steht der Lehrerberuf nur noch wenigen Absolvent/innen der Germanistik und Lehrerausbildung offen. De facto arbeiten beispielsweise ca. 70% der Student/innen der Istanbul Universität nach ihrem Studium in verschiedenen Bereichen der Wirtschaft, wie Tourismus, Außenhandel, Industrie und Banken. Außerdem sind allein in Istanbul mehr als 170 deutsche Unternehmen im Register der Außenhandelskammer verzeichnet. Für diese bedeutet die Möglichkeit, auf bikulturell aufgewachsene Remigranten zurückgreifen zu können, einen bedeutenden Standortvorteil.

An der universitären Ausbildung liegt es nun, ob unsere Absolvent/innen Berufsfeldern zugewiesen werden, in denen der Job einer Chefsekretärin schon als Top-Position gilt, oder ob es gelingt, zumindest die begabteren Bewerber/innen auch in stärker aufstiegsorientierten Feldern des Managements unterzubringen. Als Beispiel sei hier nur die Personalabteilung von Mercedes-Benz-Türk genannt, wo schon Germanisten in vielversprechenden Positionen tätig sind.

Solche Stellen stehen in der Regel aber nur Bewerber/innen offen, die über passable Englischkenntnisse verfügen, gut mit dem Computer umgehen können und wirtschaftliche Zusammenhänge mühelos begreifen. Außerdem ist eine gewisse Berufserfahrung in relevanten Bereichen nützlich. Daher sollten alle Student/innen schon im ersten Jahr angehalten werden, neben dem Studium private Computer- und Sprachkurse zu besuchen und bei der Auswahl ihrer Jobs den Qualifizierungsaspekt nicht außer Acht zu lassen.

Weitergehende berufliche Qualifikationen können durchaus auch an Germanistik- und DaF-Abteilungen durch den gezielten Aufbau von Wirtschaftskontakten und durch die Vermittlung eines Grundwissens im Bereich Wirtschaft gefördert werden.

Wie im folgenden noch ausgeführt wird, stellt diese Art Qualifizierung sogar eine notwendige Ergänzung zum Programm der Germanistik dar, keineswegs aber eine Konkurrenz, zumal es ja nicht darum gehen kann, die Student/innen gezielt auf bestimmte Berufe vorzubereiten. Das sollten Fachleute besser können, denn generell kann die Universität, die schließlich ja auch *Universalität* beansprucht, kein Ersatz für fehlende Berufsbildungsstätten sein.

Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen für die berufliche Handlungsfähigkeit

Zunächst möchte ich ein Modell der betrieblichen Aus- und Fortbildung bei Mercedes-Benz vorstellen, demzufolge berufliche Handlungsfähigkeit durch Kompetenzen in drei Bereichen definiert ist:

Sozialkompetenz	
Fachkompetenz	berufliche Handlungsfähigkeit
Methodenkompetenz	

Für den Unterricht Wirtschaftsdeutsch spielt die Fachkompetenz keine Rolle, da wir keine Experten auszubilden haben, sondern durch eine Förderung der Allgemeinbildung lediglich die Fundamente für eine spätere Aneignung von Fachwissen legen wollen.

Die Methodenkompetenz könnte aber im Rahmen der universitären Ausbildung durchaus einen größeren Stellenwert erhalten. Dazu gehören beispielsweise Planung, Organisation und Kontrolle, Strukturierung schriftlicher und mündlicher Kommunikation und vieles andere mehr.

Ein nicht weniger wesentliches Feld unseres Engagements aber ist die soziale Kompetenz; hier geht es um Grundlagen der Kommunikation, Psychologie und Didaktik, um klassische Felder jeder guten Lehrerbildung also. Konkret gehören dazu auch Fähigkeiten wie die Delegation von Aufgaben und Verantwortung, Motivation, Moderation von Besprechungen, Präsentationstechniken, also alles was die systematische Erarbeitung und Aufbereitung von Erfahrungen in der Teamarbeit betrifft.

All diese Kenntnisse und Fähigkeiten, die keineswegs nur im wirtschaftlichen Bereich, sondern für *jeden* Beruf, in dem man mit Menschen zu tun hat, relevant sind, heißen Schlüsselqualifikationen. Diese sollten auf möglichst breiter Basis Eingang in das Curriculum finden. Ich möchte hier aber nur aufzeigen, welchen Platz sie im Unterricht für Wirtschaftsdeutsch einnehmen können, und inwiefern sie

mit übergeordneten Lernzielen in Übereinstimmung gebracht werden sollten.

Wissensflut und Selektion: Lebenslanges Lernen als übergeordnetes Lernziel im Zeitalter der Informationsgesellschaft

Nicht zuletzt die modernen Kommunikationsmedien haben dazu geführt, daß der allgemeine Wissensbestand sich exponentiell vergrößert, während die Relevanz des Wissens (insbesondere des Fachwissens) gleichzeitig immer schneller verfällt. Das bedeutet, daß die Allgemeinbildung der Studierenden auf eine möglichst breite Basis gestellt werden muß, was auch die Öffnung für interdisziplinäres Arbeiten notwendig macht. Auf dieser Basis sollten Studierende gegen Ende des Studiums in der Lage sein, selbst zu beurteilen, welches Wissen sie (persönlich, beruflich oder wie auch immer) weiterbringt und welches konsequent zurückgewiesen werden sollte, um eine „Verzettelung“ zu vermeiden.

Selektieren, Prioritäten setzen, ein ökonomischer Umgang mit dem Erwerb von Wissen gehört ebenso zu den beruflichen Schlüsselqualifikationen wie die Kenntnisse, wo und auf welche Weise Wissen nötigenfalls beschafft werden kann. Diese Fähigkeiten zählen zwar schon seit langem zu den klassischen Feldern wissenschaftlicher Propädeutik, künftig werden diese aber noch erheblich an Bedeutung gewinnen und über den Fachbereich hinausgehend Anwendung finden müssen.

Wesensmerkmale der Schlüsselqualifikationen sind drei Eigenschaften:

<i>Schlüsselqualifikationen:</i>	<i>transferfähig exemplarisch alterungsbeständig</i>
----------------------------------	--

Sie sind transferfähig, das heißt sie berücksichtigen die zunehmende Flexibilisierung des Berufslebens und sind bei einem Wechsel in andere Bereiche auf dortige Verhältnisse übertragbar. Indem sie exemplarisch sind, entsprechen sie den Bedürfnissen der zunehmenden Spezialisierung und Komplexität des beruflichen Alltags. Ferner sind sie alterungsbeständig, unterliegen damit also nicht dem raschen Verfall der Relevanz von Wissen. Nicht Fachwissen und Techniken, sondern *Methoden und Strategien* führen zu den Schlüsselqualifikationen. Sie bilden den *Schlüssel zu lebenslangem Lernen*. Die Bereitschaft und die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen braucht jeder, der in der sich rapide wandelnden Arbeitswelt mithalten will.

Schlüsselqualifikationen:*Methoden, Strategien**Wie Fachwissen zu beschaffen und zu gewichten ist**Teamarbeit (Gruppendynamik, Psychologie)**Organisation, Planung, Kontrolle**Kommunikationsstrategien***Erfahrungslernen und kommunikativer Ansatz im Hochschul-bereich**

Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen erfordert einerseits die Einbeziehung von Bereichen, die über den Rahmen von DaF und Germanistik hinausgehen, eine Öffnung in Richtung Interdisziplinarität also. Aber auch die Rolle der Lehrenden ist neu zu definieren, denn Grundwissen in Kommunikation und Psychologie ist zwar lernbar, Teamarbeit hingegen nur *erfahrbar*. Hier gilt es, das tief verankerte und darum kaum mehr rationaler Überprüfung zugängliche Vorurteil zu überwinden, die Einbeziehung von Erfahrungen, d.h. Alltagswelt der Studierenden, widerspreche dem universitären Bildungsziel „*Förderung des abstrakten Denkens*“. Das Gegenteil ist richtig, abstraktes Denken setzt Reflexion konkreter Erfahrung voraus.

Was der Pädagogen täglich Brot und auch in der Fremdsprachendidaktik längst Selbstverständlichkeit ist, der kommunikative, an den Erfahrungen der Lernenden ausgerichtete Ansatz, könnte auch der Hochschuldidaktik neue Impulse geben.

Kultur und Kommunikation im Zentrum innovativer Wirtschaftstheorien

Daß kommunikative Methoden erst allmählich Eingang in den Bereich Wirtschaftsdeutsch finden, mag wiederum mit der Scheu und den Vorurteilen zusammenhängen, die Pädagogen dem „*zweckorientierten und daher bildungsfernen*“ (klassischer Trugschluß!) Bereich entgegenbringen. Dabei hat gerade im Bereich der Wirtschaft in den letzten beiden Jahrzehnten ein grundlegender Wandel stattgefunden. Das technokratische Weltbild, in dessen Zentrum - überspitzt formuliert - Planungsdaten und Kosten-Nutzen-Analysen („Zahlengräber“) standen, bei dem der Mensch nur eine von vielen berechenbaren (!) Größen darstellte, wurde abgelöst durch das Konzept der Unternehmenskultur, bei dem es um Werte, Normen und Einstellungen geht, mit denen sich ein Unternehmen nach innen und außen darstellt.

Bei diesem Konzept steht der Mensch im Zentrum des Interesses. Motivation, Gruppenprozesse, Führungs- und Verhandlungsstile, kurz:

Kommunikationsstrategien tragen mehr bei zum Erfolg eines Unternehmens als noch so perfekte Planung und Kontrolle. Diese Öffnung der Wirtschaft für Einflüsse aus den Geistes- und Sozialwissenschaften macht sie für den Unterricht Wirtschaftsdeutsch zum idealen Feld für interdisziplinäres Arbeiten. (Natürlich habe ich hier nur ganz grob Trends skizzieren können, wie sie sich in den wichtigsten theoretischen Ansätzen niederschlagen, die Praxis des Wirtschaftslebens sei damit nicht geschönt.)

Wirtschaft als ideales Feld für interdisziplinäres Arbeiten

Hier seien nur stichwortartig und ohne jeden Anspruch auf Systematik einige Fragen und Themenbereiche aufgeführt, die im Rahmen eines kommunikativ orientierten und interdisziplinär ausgerichteten Unterrichts für Wirtschaftsdeutsch behandelt werden könnten:

Geschichte: Einfluß wirtschaftlicher Entwicklungen auf die Weltgeschichte, Bedeutung von Wirtschaftstheorien für Kulurgeschichte und Weltpolitik: Adam Smith und die Überwindung des Merkantilismus, Karl Marx und die „Experimente“ mit Planwirtschaft und Weltfrieden, Reagonomics und globale Schuldenkrise

Philosophie: Streben nach Glück und Gerechtigkeit, Wohlstand und Moral, ethische Grundlagen der Umverteilung

Religion: Zinsverbot im Christentum und im Islam, wie funktioniert ein islamisches Bankwesen? Bringt es mehr soziale Gerechtigkeit?

Psychologie: Konfliktlösungsstrategien im Management, der Spekulationseffekt an der Börse, Irrationalität im Entscheidungsverhalten

Soziologie: Soziale Schichtung, Konsumverhalten und Marketing, Auswirkungen der Arbeitslosigkeit auf Sozialverhalten und Gesellschaft, Konjunktur und Sparquote, Globalisierung und Arbeitswelt, Funktionswandel politischer Institutionen

Jura: Überleitung von Hoheitsrechten an die EU (EuGH), Arbeits- und Sozialrecht, Rechtsstaatlichkeit und Wirtschaftsentwicklung

Kommunikationswissenschaften: Rhetorik für Verhandlungs- und Mitarbeiterführung, Moderations- und Präsentationstechniken, Pressearbeit (PR), Unternehmenskultur, interkulturelle Kommunikation, geschlechtsspezifisches Kommunikationsverhalten und Berufserfolg

Inhaltliche Lernziele für Wirtschaftsdeutsch:

Von der Benennung möglicher Themenbereiche für den Unterricht Wirtschaftsdeutsch, aus der ersichtlich wird, wie vielseitig und - insbesondere für geisteswissenschaftliche Ansätze- ergiebig dieses Fach

ist, möchte ich nun zu den eigentlichen Lernzielen kommen, die ich in drei Hauptbereiche unterteilen würde: Allgemeinbildung mit dem Ziel, „mündige Bürger“ heranzubilden, die das politische Geschehen interessiert verfolgen (Punkte 1-4), Bewältigung des Alltags, Lebenshilfe (5), Kommunikationsstrategien (6-11):

1. Wissen über Massenmedien, Werbung, PR

2. Wirtschaftsteil von Zeitungen verstehen

Basiswissen Volkswirtschaft, Zusammenhänge verstehen

3. Wirtschaftspolitische Entscheidungen beurteilen

Zusammenhänge von Wirtschaft und Politik erkennen. Ein tieferes Verständnis wirtschaftlicher Zusammenhänge setzt natürlich eine gewisse Lebenserfahrung und ein längerfristiges Interesse voraus. Auch dafür gilt es, den Grundstein zu legen.

4. Aufbau und Funktionsweise von Organisationen und Betrieben

Betriebswirtschaftliches Basiswissen, Hierarchien und Management, Kontrolle, Motivation, Produktivität u.s.w.

5. mit Geld umgehen

Einstellungen zu Geld, Macht, Prestige etc. reflektieren

Geldanlage und Kredite, Bank, Börse und Steuern

6. Kontakte knüpfen

Wissen über Organisationen, deren Aufbau, die richtigen Ansprechpartner und die richtige Ansprache finden, Gespräche planen und strukturieren, Experten an die Uni holen, Praktikantenplätze organisieren

7. Mitarbeiter führen

Delegation von Aufgaben und Verantwortung, Motivation, Konfliktmoderation, kulturbedingte Verhaltens- und Denkweisen verstehen

8. Verhandlungen führen

Grundwissen Psychologie, Rhetorik, Konfliktlösungsstrategien

9. im Team arbeiten

reflektierte, aufgearbeitete Erfahrungen durch gemeinsam durchgeführte Projekte

10. Schriftverkehr, Telefonate

Grundwissen über moderne Korrespondenz, Rhetorik

11. Bewerbung

Überblick über den Arbeitsmarkt haben, Berufsfelder und deren Anforderungsprofile kennen, sich selbst realistisch einschätzen, Korrespondenz, Rhetorik, Psychologie

Übergeordnete Lernziele: Ausbildung von Interesse und Eigenverantwortung

Voraussetzung für den Erfolg aller inhaltlichen Bemühungen ist, daß bei den Defiziten angesetzt wird, die die Studierenden aus dem Bildungssystem oder aus tradiertem Lernverhalten mitbringen. (Die Ursache ist nebensächlich, es soll hier nicht um Schuldzuweisungen gehen, sondern um Verbesserungen.) Unbestrittene Tatsache ist, daß nicht wenigen Student/innen wesentliche Voraussetzungen für ein Universitätsstudium fehlen.

Wenn Bildung nicht nur künstlich übergestülpt werden soll, müssen die Studierenden dort abgeholt werden, wo sie stehen. Diese Defizite zeigen sich am deutlichsten an Einstellungen und Verhaltensweisen, die - auch wenn sie uns allen bekannt sein dürften - hier kurz skizziert werden sollen:

Nicht wenige Studierende wissen offenbar nicht, was „Lernen“ eigentlich bedeutet. Tradierte Vorstellungen vom Lernen als Abfüllprozeß („Nürnberger Trichter“) führen dazu, daß sich die wesentlichste Voraussetzung für ein Universitätsstudium - ein **Erkenntnisinteresse** - gar nicht erst herausbildet. (Daß die Universitätsaufnahmeprüfung und unser Prüfungssystem nicht gerade geeignet sind, ein solches Interesse heranzubilden, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden.)

Wozu kritisches Lesen, Verstehen und Reflektieren nötig wäre, sehen einige Studierende ihre Aufgabe im **Auswendiglernen und Abschreiben**. Vor Prüfungen wird das Kurzzeitgedächtnis überstrapaziert, danach werden die Unterlagen keines Blickes mehr gewürdigt, vielleicht sogar weggeworfen. Im Umgang mit Lehrenden zeigt sich nicht selten ein Verhalten, das eher einer Eltern-Kind Beziehung angemessen wäre als dem unter Erwachsenen üblichen Umgang, all das ist typisch für **Unselbständigkeit im Lernverhalten, mangelnde Verantwortung dem eigenen Lernprozeß und anderen gegenüber**.

Die Hauptursache für dieses Verhalten liegt in einer **Fixierung auf Autoritäten**, durch die kritisches Denken verhindert wird und die es den Studierenden ermöglicht, das bequeme, verantwortungslose Kindheitsdasein zumindest noch über die Zeit des Studiums hinwegzurennen. Der Kontrollmechanismus des Prüfungssystems ist bei so gearteter Studienmotivation zwar unverzichtbar, bestärkt aber andererseits gerade dieses Verhalten. Daraus ergeben sich als übergeordnete Lernziele: **Stärkung des Eigeninteresses als Voraussetzung für eine Herausbildung des Erkenntnisinteresses, Förderung von Initiative, selbständigem**

Lernen und Selbstverantwortung, Abbau von unkritischer Ergebenheit gegenüber Autoritäten.

Lernziele für Wirtschaftsdeutsch müssen unter Berücksichtigung dieser übergeordneten Lernziele formuliert werden. Die Inhalte des Faches lassen die übergeordneten Lernziele vielleicht nicht unmittelbar erkennen, wichtig ist, daß sie in Vorgehensweise und Verhalten im Unterricht präsent sind, daß Lehrer/innen diese Ziele glaubwürdig und konsequent vertreten.

All diese Aufgaben können natürlich nicht von einem Fach geleistet werden, das als isolierte Veranstaltung ein Jahr lang mit zwei Wochenstunden betrieben wird. Um die Ziele zu erreichen ist vielmehr eine wohl koordinierte Zusammenarbeit zwischen Fächern wie Yazili Anatim, Übersetzung, Medien und Wirtschaftsdeutsch nötig. Blöcke von Unterrichtsreihen mit 4-8 Unterrichtseinheiten könnten als Module in diese Fächer integriert werden, die Punkte 1-2 könnten im Medienseminar vorbereitet werden, 8, 10 und 11 in Yazili Anatim, Wirtschaftstexte jeder Art im Übersetzungsunterricht, Wirtschaftstheorien im Fach Kulturgeschichte.

Wissen über das Innenleben von Unternehmen gewinnt man durch die Einladung von Unternehmensvertretern an die Universität, aber auch durch die systematische Aufbereitung von studentischem Know-how, das sich diese durch ihre Berufstätigkeit erworben haben.

Viele Aufgaben lassen sich schließlich an studentische Arbeitsgruppen delegieren, beispielsweise die Bearbeitung und Präsentation bestimmter Themen oder Kenntnisse. Wichtig ist, daß im Unterricht möglichst keine Zeit mit Dingen vertan wird, die auch außerhalb des Unterrichts geleistet werden können, und daß Aufgaben möglichst weitgehend an die Studierenden delegiert werden, Lehrende sich also eher als Moderator/innen begreifen, die den Selbstlernprozeß der Studierenden fördernd begleiten.

Ideal für diese Zielsetzung ist Projektarbeit. So habe ich eine Gruppe von 23 Student/innen in fünf Teams die Bedingungen für die Errichtung einer Fremdsprachenschule in Istanbul erforschen lassen. Den Verlauf und die Ergebnisse der Arbeit habe ich in einer Projektdokumentation geschildert, die bei Interesse angefordert werden kann.

Karşılaştırmalı Yazınbilim ve Dış Ülke Germanistiği

Sınırötesi Bir Yazın Biliminin Türkiye Germanistiği İçerisindeki Olanakları
ve Gerekliliğine İlişkin Düşünceler

Cemal SAKALLI
(Mersin Üniversitesi)

Hem Batı'da hem de Türkiye'de üniversitelerin toplum bilimleri bölümlerinde okuyanlar ve mezun olanlar, edindikleri ve uzmanlaştıkları meslekleri iş yaşamında yapamamakta, başka alanlarda çalışmaktadırlar. Yazın, dil ve kültür alanlarında uzmanlaştırmayı hedefleyen Germanistik (ayrıca Almanca Öğretmenliği) bölümlerinde de durum aynıdır. Ancak yazın, dil ve kültür alanında uzmanlaştırmayı hedefleyen bu bölümlerin diğer toplum bilimleri bölümlerine göre çok daha şanslı oldukları da bir gerçektir. Finanslıklarını veya olumluluğu belirleyen, öğrencilerin edindikleri ve uzmanlaştıkları meslekleri yapmaları veya o alanda iş bulmaları değil, diğer toplum bilimleri alanlarına göre farklı ve çok yönlü yetiştirme olanaklarıdır. Bu bölümlerin diğer toplum bilimlerinden farklılığını ve çokyönlülüğünü belirleyen, yaşamın ve tüm bilimlerin temelini oluşturan yazın, dil ve kültür alanında eğitim vermesi, öğrencileri bu alanlarda uzmanlaştırmaya çalışmasıdır.

Olumluluk olarak yukarıda anılan alanlarda istenilen düzeyde uzmanlaşma sağlanamadığı ve bu bölümlerdeki eğitimin olması gereken gibi olmadığı, hedeflere varılamadığı da somut bir gerçektir. Burada nedenleri tartışmak yerine iyileştirme-yenileştirme önerilerine kısaca değinerek asıl bildirimim konusuna gelmek ve Batı'da yeni olmayan ancak Türkiye'de pek bilinmeyen bir yazın araştırma alanının Türkiye Germanistiği alanında uygulanabilirlik olanaklarını ve gerekliliğini tartışmak istiyorum.

Germanistik öğretimi, hem Almanya'da hem de dış ülkelerde ve Türkiye'de son yıllarda yoğunlaşarak kendini sorgulamakta ve reform önerileri geliştirmektedir. Geliştirilen ve önerilen yenileştirme, yeniden yapılanmaya ilişkin düşüncelere göz atıldığında, çıkış ve odak noktasında temel bir benzerlik görülmektedir. O da, tüm yenileştirme önerilerinin, ders izlenceleri bağlamında ve "öğrenci odaklı" olmasıdır.

Türkiye bağlamında ders izlencelerindeki öğrenci odaklı yenileştirmeye ve geliştirmeye yönelik önerilerin gerekçesini; yeni bilimsel gelişmeler, iş yaşamının ve meslek alanlarının çeşitlenmesi, Germanistik ve Almanca Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğrencilerin nitel ve nicel yönden eskiye göre farklılaşması oluşturmaktadır. 1988 yılında Adana'da birincisi gerçekleştirilen Germanistik sempozyumunda tartışılan ve üzerinde az çok uzlaşılan ana konu, Türkiye'de Germanistik Bölümleri ders izlenceleri ve öğretiminin "karşılaştırmalı, alımlama estetiği çerçevesinde ve kültürlerarası" olarak biçimlendirilmesi idi. Anılan sempozyumda Sayın Gürsel Aytaç, yazın derslerinin karşılaştırmalı verilmesinin, Sayın fiara Sayın alımlama estetiğinin verilerinden yararlanılmasının, Sayın Onur B. Kula ise derslerin kültürlerarası olarak düzenlenmesi gerekliliğine değinmişlerdi (bkz. Kula 1991, s.13).

Bu düşüncelere koşut olarak ilk sempozyumda ve bu konuya ilişkin yayımlanan daha sonraki yazılarda reform önerilerinin özü şöyle somutlaşmıştır. Ders izlencelerinde, öğrencilerde özellikle "başkaya", "yabancıya" açılım ve dolayısıyla başka kültürlerin deneyimlerine açık olmak, yabancı olanı doğru alımlamak, özün ürettiklerini yeniden sorgulamak, geliştirmek, yeniden üretmek ve sorun çözme yollarını geliştirmek gibi niteliklerin kazandırılması yönünde düzenlemelerin gerekliliği vurgulanmış, buna bağlı olarak, öğrencilerde sorgulamaya, eleştirel düşünmeye yönelik bir özdeşliğin kazandırılması amacının güdülmesi dile getirilmiştir (bkz. Kula 1991, s.20).

Germanistik Bölümü'ndeki ders izlencelerinin yenileştirilmesine ilişkin gelişmeler Almanya'da 80'li yıllarda başlamasına rağmen, 90'lı yıllarda somutlaşmaya başlar ve hem öğrencilerle, mezunlarla hem de öğretim üyeleri ile birlikte yürütülür. Almanyadaki yenileştirme önerileri Türkiye'deki reform önerilerine benzemekle birlikte, temelde ayırırmaştır. Ayırırmaştırmanın odak noktasını oluşturan görüş, Germanistiğin uygulamaya dönük, kapsayıcı, diğer uzmanlık alanlarına açılımı sağlayıcı yönde olmasıdır.

Almanya'da Germanistik alanındaki reform önerilere kaynaklık eden temel görüşleri şöyle özetlemek olanaklı: a) Artık bilim ve kuram uygulamadan ayrı tutulamaz. b) İş yaşamının çeşitliliğine koşut olarak Germanistik alanındaki uzmanlaşma salt kuramsal anlamda olmalı, uygulamaya da dönük olmalıdır. c) Mesleki uzmanlaşmanın yanısıra Germanistik alanıyla ilişkili olan diğer meslek alanlarında da uzmanlaşmaya yönelik izlenceler sunulmalıdır (bkz. Jäger, 1997, s. 111).

Düsseldorf Heinrich Heine Üniversitesi'nde geliştirilen ve Kuzey Ren Westfalya Eğitim Bakanlığı'nca da desteklenen "Düsseldorf Germanistik

Reform Projesi" olarak anılan bir projede, Germanistiğin kurama değil, uygulamaya yönelik olarak yapılandırılması önerilmekte, önerilerin üç aşamalı uygulanması hedeflenmektedir. Birinci aşamada asıl uzmanlık alanı olan Germanistiğin gereklerine ve kazandırılması gereken niteliklere yoğunlaşılması, etkinliklerde örneğin küme çalışması yetisinin kazandırılması, esneklik, kümeye uyum, proje çalışmaları ve yürütülmesine yönelik düşünce geliştirme gibi temel niteliklere ağırlık verme, öğrencilerde bu nitelikleri geliştirici eğitim olanağı sunulması amaçlanmaktadır. İkinci aşamada Germanistik uzmanlık alanının gerektirdiği temel niteliklere yoğunlaşma ve Germanistik alanında edinilen temel bilgileri diğer alanlara da uygulayabilme yetisinin geliştirilmesi öngörülmektedir. İkinci aşamada öne çıkan temel beceriler şunlardır; güzel, etkili konuşma, yazma ve yazın-kültürel yetilerin kazandırılması. Üçüncü aşamada bu yetilerin farklı uzmanlık alanlarına etkin aktarımının geliştirilmesi ve Germanistik ile bağlantılı diğer mesleki ve uzmanlık alanlarının tanıtılması, işleyişlerine ilişkin bilgilendirme öngörülmektedir (bkz. Jäger 1997, s.112-113).

Anılan her iki ülkede Germanistik eğitimi farklıdır ve farklı olmak durumundadır. Bu farklılığı belirleyen toplumsal, siyasal ve kültürel gereksinim ve koşullardır; ders ortamıdır, öğrencinin ve öğretimin elemanının nicel ve nitel özelliğidir. Gereksinimden doğan farklılıklar, Germanistik öğrenimini yenileştirme önerilerine de yansımıştır. Türkiye'de geliştirilen ve ders izlenceleri içeriklerine ve araştırmalara yansıtılmaya çalışılan anlayış "kültürlerarası" Almanya'daki ise "disiplinlerarası"dır.

Burada yeri gelmişken bir gerçeğin altının da çizilmesi gerekir. Türkiyede Germanistik kendini "kültürlerarası" olarak tanımlanmakta. Ancak Germanistik bölümleri ders izlencelerine bakıldığında, "disiplinlerarasılık" daha yoğunluktadır. Somutlaştırmak gerekirse: Germanistik ve Almanca Öğretmenliği Bölümlerinin ders izlenceleri, çoğunlukla üç ve genellikle dört veya beş bilim dalından oluşmaktadır. Bunların üst başlıkları şöyle: Yazınbilim, Dilbilim, Dil Öğrenimine İlişkin Dersler, Uygulamalı veya Kuramsal Çeviri, Kültür Bilimleri ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi. Yukarıda üst başlıkları anılan ders izlencelerine bakıldığında Türkiyedeki Germanistik öğretiminin de disiplinlerarası, çokyönlü olduğu ve temel beceriler olarak anılan "yazın, dil, kültür" alanlarını kapsadığı ve bu alanı tek dille sınırlamadığı da bir gerçektir.

Türkiyedeki Germanistik öğretiminin Almanya'dakinden temel bir farkı da vardır. O da, ders izlence ve içeriklerinin tek kültüre yönelik ve tek dilli olmamasıdır. Diğer bir söylemle; Almanyadaki Germanistik tek dil ve kültürel (Monolingual und Monokulturell) bağlamında ders izlencelerini biçimlendirirken Türkiyedeki Germanistik iki dil ve kültürel (Bilingual und Bikulturell) biçimlendirmektedir. Buradaki temel ayrım birinin tek diğerinin ise iki dilli ya da kültürlü öğretime ve bu nedenle "özel" ve "genel" alana yönelik olmasıdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde Almanya'da ortaya atılan ve Türkiye'de de alınılan "kültürlerarası Germanistik" anlayışı birbirinden farklı olmak durumundadır.

Türkiye'deki "kültürlerarası Germanistik" tanımlamasının, uygulamalara ve ders izlencelerine bakıldığında, ders izlenceleri bağlamında kurumsallaşmadığı, uygulanmadığı ve bir anlayıştan, tutumdan öte gidemediği izlenimi vardır. Alois Wierlacher'ın Almanya'da Goethe Enstitüsü'nde yabancılara verilen Almanca Dil Kurslarından yola çıkarak, çok kültürlü sınıf ortamı koşullarına uygun geliştirdikleri ve yabancı dil öğretimine yönelik "kültürlerarası Germanistik" anlayışının üniversitelerimizdeki Germanistik bölümlerine uyarlanabilme olanağının tartışılmadan alınlanması, Türkiye koşullarına özgü bir "kültürlerarası Germanistik" oluşumunu engelleyen bir etmen olarak gözüküyor.

Almanya'da gelişen "kültürlerarası Germanistik" kendini sadece yabancı dil veya Alman dilinin öğretimi alanında sınırlı tutmamış, yazın ve kültür alanına ilişkin araştırmalara da uyarlamıştır. Alois Wierlacher ve çevresinde oluşan bilim çalışanları kültürel yaratım alanlarında öz-yabancı ilişkisini, Bernd Thum, "kültür mirası" (Kulturerbe) kavramı içinde tarihsel süreçte öz-yabancı etkileşimini, Dietrich Krusche ise yazımsal yapıtlarda "yabancı" öğeyi araştırmalarında çıkış noktası olarak belirlemişler ve böylece "kültürlerarası Germanistik" yönelimi ve anlayışını "yazınbilim" alanına uyarlamışlardır.

Bir yazınbilim olarak "kültürlerarası Germanistik" yazın araştırmalarında daha çok Alman kültüründe öz-yabancı ilişkisine, öz'deki yabancıya yoğunlaşmış ve özdeki ögenin beslendiği kaynağı, özdeki bireşimleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Almanyadaki "kültürlerarası Germanistik" Alman kültürünün ve yazının beslendiği salt "özdeki yabancı öğeyi" araştırmakla sınırlanıyor, araştırmalarını da "ulusal yazın ve kültür" alanında yürütüyor. Diğer bir söylemle; Almanya'da yazın araştırmaları olarak gelişen "kültürlerarası Germanistik" yazın veya kültür araştırmalarında kendini öz-yabancı arasındaki ilişkileri, bireşimleri "ulusal dil sınırları içinde kalarak" araştırmaktadır. Bu anlayış, Alman

yazının ve kültürünün araştırılmasına ve yeniden tanımlanmasına katkı sağlayabilir ancak, genel ve evrensel yazın görüngülerinin tanımlanmasına, öz-yabancı arasındaki evrensel ilişkiyi açıklayamaz.

Dar anlamda ve ulusal bağlamda düşünüldüğünde, öz-yabancı arasındaki ilişki ve etkileşimler araştırması kültürel veya yazınsal "konu" başlıdır ve o nedenle "kültürlerarası Germanistik" ulusal yazın araştırmaları bağlamda "konu" veya "tem" araştırmasından öteye gidemez, evrensel anlamda genel yazın bilimine, yazın kuramına veya kültür araştırmalarına fazla katkı sunamaz. Geniş anlamda düşünüldüğünde, anılan yönelimin yaptığı katkı, Alman kültürünü ve yazını ya da tek tek yapıtları veya yazarları, kültürel görünümleri araştırmaktan ve tanımlamaktan öteye gidemez. Diğer bir deyişle; ulusal bir yazın ve kültür bilimi, diyesi; "Germanistik" olmaktan öteye gidemez.

Bir ulusal yazın veya kültür bilimi, kendi dil sınırları içerisinde kalarak yürüttüğü araştırmalarla kendini ve kendindeki yabancıyı tanımlayamaz. Zoran Konstantinoviç'in de yerinde saptadığı gibi, ulusal dil sınırları içinde ve özellikle yazınsal yapıtlarda öz ve yabancı artık yeni bir bireşimdir (bkz. Konstantinoviç 1995, s.254). "Yeni" olan "bireşim"dir ve bireşimler, ulusal dil ve yazın sınırlarının ötesine gidilerek, sınırlar aşarak ortaya çıkarılabilir. "kültürlerarası Germanistik" Alman yazını ve kültüründeki yabancı öğeleri, yeni bireşimleri, özgünlükleri kısaca Alman dilindeki yazını, yazın ve kültürel görünümleri araştırıcaks, çözümleyecekse kendi ulusal dil, yazın, kültür sınırlarının dışına çıkabilmeli, kendini dışarıda arayabilmeli, dışarıdan içe gelebilmelidir. Ve Germanistik bağlamında bu olanağı sunacak olan da Dış Ülke Germanistidir.

Dış Ülke Germanistiği, Almanya'daki Germanistiğin dışarıya açılan penceresidir, dışarıdan içeriye, içeriden dışarıya bakar. 1995 yılında yapılan son bibliyografya çalışmasının da belirginleştirdiği gibi, Türkiye'deki Germanistik araştırmaları üç ana öbekte toplanıyor. Bunlar yazın, dilbilim ve çeviri araştırmalarıdır (bkz. Karakuş 1995, s.27-28). Yazın alanındaki çalışmalar ise özellikle karşılaştırmalı çalışmalardır. Bu olgu bizi şu gerçeğe götürüyor. Türkiye'deki Germanistik daha çok "karşılaştırmalı" çalışıyor, kendini tek dilin yaratılarıyla sınırlandırmıyor. Buna rağmen Türkiye Germanistiği karşılaştırmalı yazınbilim kuramı ve yazına olan "karşılaştırmalı" bakış açısı ve anlayışına mesafelidir. Karşılaştırmalı yazınbilimin aşağıda irdelenen gelişimi, konusu, amaçları, çalışma yöntemleri Türkiye'deki Germanistik öğretimine,

çalışmalarına yeni açılım ve yazına bakış açısı zenginliği ve cvrenselliği sunabilecektir.

Karşılaştırmalı Yazın Biliminin İlk Yılları:

Akademik ve üniversiter anlamda karşılaştırmalı yazın araştırmaları ilk kez 1827-28 yılında Fransada başlar. Fransız karşılaştırmalı ekolünün oluşumuna uzun süre katkıda bulunan ve belirleyenler ise Fernand Baldensperger, Paul Hazard ve Paul Van Tieghem'dir. Anılan yazınbilimciler, dönemlerinde güncel olan pozitivist anlayışları karşılaştırmalı yazınbilim alanında uygulamaya çalışır ve ekollerini bu anlayış çerçevesinde oluştururlar.

Pozitivist anlayışı sorgulayan ilk kişi Baldensperger'dir. Baldensperger'e göre, "yazında benzerlikler ve farklılıklar herhangi bir dış etki olmadan oluşabilmektedir. Çünkü yazının kendisi ve tüm yazınsal görüngüler bir hareketlilik (mobilité) içindedirler ve bu hareketlilik yazındaki değişimleri olanaklılaştırır". Bu anlayıştan hareket eden Baldensperger, görüntülerin oluşumlarını aramanın ve değişimlerin dinamiklerini sanat yapıtlarında araştırmanın olanaklı olduğunu savunur (bkz. Baldensperger 1973, 19-39). Baldensperger, yazındaki görüntülerin oluşumsal (Genetik) yönlerden araştırılması düşüncesini somutlaştırırken, iki bakış açısından yararlanır. Bunlar; yazınsal görüntülerin bir hareketlilik (mobilité) sonucunda gerçekleştiği ve hareketliliklerin değişimlere kaynaklık ettiği anlayışıdır. Karşılaştırmalı embriyogenetik kavramından ve çalışmalarından esinlenen Baldensperger'e göre, karşılaştırmalı yazın biliminin ödevi, "karmaşık süreçlerin sonucu oluşan tek tek yazınsal görüngülerin oluşumsal kaynaklarını araştırmak, bu hareketlilik içerisinde görüngülerin değişimlerini, diğer ulusal yazınlara ve yazınsal bilince geçişleri izlemek ve çözümlenektir" (bkz. Baldensperger 1973, s.36-39).

Baldensperger'in bu düşünceleri, Paul Van Tieghem tarafından açınılar, devam ettirilir. 1931 yılında yayımlanan "La Littérature Comparée" adlı yapıtında Van Tieghem, yazın yapıtlarındaki hareketlilik sürecini "gönderen-taşıyan-alımlayan" (Fr: émetteur-transmetteur-récepteur, Alm: Sender-Überträger-Empfänger) arasındaki ilişkilerde görür. Ona göre "gönderen-taşıyan-alımlayan ve onlar arasındaki ilişkiler, yazınsal yapıtların ulusal sınırları aşmasında ve ulusal yazınlar arasındaki ilişkilerin oluşmasında en temel çıkış noktasıdır" (bkz. Van Tieghem 1973, s.74). Van Tieghem düşüncesini şöyle somutlaştırır: "Karşılaştırmalı yazın araştırmaları, ulusal sınırları aşan konulara, görüntülere yoğunlaşmalı, bunun için ise geçişliliklerin belirleyenleri olan yazın ötesi olgular değerlendirilmeli, aydınlatılmalıdır" (bkz. Van Tieghem 1973, s.80). Diğer bir deyişle,

karşılaştırmalı çalışmaların konusunu, gönderen ve taşıyan oluşturmaktadır.

II. Savaş Sonrası Dönem

İlk dönemlerde pozitivist yaklaşımla daha çok yazındaki "etki" ve "aracılar" araştırmalarına yönelen ve bu yönde kuramsal olarak gelişen Karşılaştırmalı Yazınbilim, 1950'li yıllardan sonra ikinci ve yeni bir yönelim sergiler. Yeni yönelimin başlangıcını Jean-Marie Carré yapar. Öğrencisi M.A. Guyard'ın *"La Littérature Comparée"* (1951) adlı yapıtına yazdığı önsözde karşılaştırmalı yazın biliminin yeniden tanımlanması gerektiğini savunur. Düşüncelerini şöyle somutlaştırır: *"Karşılaştırmalı yazınbilim yazın tarihinin bir dalıdır. O uluslararası düşünsel ilişkiler, gerçek ilişkiler (...) araştırmasıdır. (...) yapıtlarda, ulusların ve yazarların başkalarından alımladıklarında hangi değişimleri yaşadıklarını araştırır"* (bkz.Carré 1973, 82). Bu düşüncesiyle Carré karşılaştırmalı yazın biliminin etki araştırması olamayacağını, aksine alımlama araştırması olması gerektiğini dolaylı savunur. Diğer bir deyişle, karşılaştırmalı çalışmalarda izlenmesi gereken yol, başka bir yazını veya yazarı etkileyen özgün yapıtın, düşüncenin değil, yabancı yapıtları alımlayan ve onu işleyen yazarların, alımlama biçimlerinin, alımlama süreç ve nedenlerinin araştırılmasıdır.

Fransız Ekolüne İlk Tepki ve Rene Wellek

Fransa'da gelişen pozitivist-biyografik ve görgün (ampirik) karşılaştırmalı yazın bilimi anlayışına ilk karşı tepki, Amerikalı yazınbilimci René Wellek'ten gelir. Wellek'in karşı geliş nedeni, yazına yaklaşımından, yazın araştırmalarında bağlı olduğu Rus biçimcilik ve Prag dilbilimsel yapısalcılık ekolü anlayışından kaynaklanır. Ona göre, yazın yapıtları salt *"yazındışı tarihsel süreçlerin etkisiyle değişmez, yazın kendi içinde de gelişme süreci gösterir"* (bkz. Konstantinoviç 1988, s.44). Bu değişimlerin nedeni dışkın olabildiği gibi içkindir de.

René Wellek, yazın yapıtlarının yapısal, estetik, özerk birliğinin Fransız karşılaştırmacılar tarafından gözardı edilmesine şiddetle karşı gelir. Ona göre, her yazın yapıtı kurmacadır ve kurmaca bir yapıt olarak yorumlanmalıdır (bkz. Zima 1992, s.36).

Wellek ve Fransız karşılaştırmacıların ayrıldıkları temel nokta, karşılaştırmalı yazın biliminin araştırma alanı ve konusu, kuramı ile ilgilidir. Fransız ekolünün çalışmalarını yoğunlaştırdığı *"ulusal yazınlar arasındaki iletişim ve etkileşimlerin"* araştırılmasının anlamı gerçekte şudur: Karşılaştırmalı yazınbilim tesadüfi veya keyfi olarak seçilen yazarları, yapıtlarını araştırmamalıdır. Diğer önemli bir nokta da, "karşılaştırmanın" belirleyici araştırma yöntemi olmadığıdır. Çünkü, biraz önce de

değindiği gibi, etki, alımlama araştırmalarında karşılaştırma yöntem olarak uygulanabilir değildir. İlişkilerin, alımlamaların araştırıldığı alanda karşılaştırmaların yöntem olarak kullanılması olanaklı değildir. Üçüncü bir nokta ise, karşılaştırmalı yazın biliminin araştırma alanının, ulusal yazın ve yazarlar arasında gerçekten var olan, saptanabilen yazın ilişkileri olduğudur ve bu ilişkilerin araştırma konusu ve destekleyicisi olması gerektiğidir (bkz. Dyserinck 1991, 51). Buna karşın, Wellek'in savunduğu, karşılaştırmalı yazın biliminin araştırma alanının ve materyalinin "yazın yapıtları" olması, yazın dışı süreçlere çıkılmaması gerektiğidir. Diğer bir söylemle; karşılaştırmalı yazınbilim, yazın yapıtlarının ve yazın estetiğinin uluslararası yazın bireşimleri ve metin bağlamında çözümlenmesidir.

Yapısalcı ve Materyalist-Tarih Anlayışı

Fransız ve Amerikan karşılaştırmalı ekolleri araştırmalarını daha çok kuramsal ve yazın-tarihsel bağlamda sürdürürlerken Rus ve Slovak karşılaştırmacılar, çalışmalarını karşılaştırmalı yöntem ve yazınlararasındaki ilişkilere yoğunlaştırmışlardır. Bu ekolün önde gelen temsilcileri, Viktor Zirmunskij ve Dioniz Durisin, Fransız karşılaştırmacıların geliştirmiş oldukları "yazın ilişkileri ve etki" kuramını kabul etmekle birlikte, yeni kuram da geliştirirler. Bu ekolün kuramcıları, Fransız ekolünün "yazınlararası ilişkilerin" ve "etkilerin" kaynaklarını ve nedenlerini araştırdıklarını ancak ulusal yazınlar arasında dolaysız ilişki olmadan var olan benzerlikleri ve farklılıkları açıklamamadıklarını savunurlar.

Zirmunskij'e göre, ulusal yazınlar arasındaki benzerlik ve uygunlukların tek nedeni pozitivist veya biyografik olarak saptanabilir ilişkiler değildir. Ulusal yazınlar arasında dolaysız ilişkiler olmaksızın da benzerlikler saptanabilir. Bunun nedeni, toplumların gelişmelerinin birbirine benzerliği ve yazın ve sanatların bu gelişmelerin ideolojik üstyapısını oluşturmalarıdır (bkz. Konstantinoviç 1988, s.54). Zirmunskij'e göre benzer toplumsal gelişme sürecinin bir sonucu olarak yazında *tarihsel-tipsel benzerlikler* veya *tarihsel-tipsel uygunluklar* oluşmaktadır. Ulusal yazınlar arasındaki farkları da, toplumsal gelişmelerin farklılığı ile açıklayan Zirmunskij, hem Fransız ekolünün geliştirdiği yazın ilişkilerinin nedenlerini hem de Wellek'in içkin anlayışla savunduğu yazının özerk, kendiliğinden geliştiği düşüncesini materyalist tarih anlayışıyla sonuçlandırır ve yazındaki dolaylı benzerlikleri benzer toplumsal gelişme yasalarıyla açıklar.

Zirmunskij, Wellek'in ve Baldensperger'in savunduğu "yazının özerk ve estetik olarak kendiliğinden geliştiği" saptamasına katılmakla birlikte, dolaylı ve yazımsal olmayan yazındaki benzerlikleri aydınlatmaya çalışır. Ona göre yazındaki benzerlikler tesadüfi ve kendiliğinden olamaz. "Yazarlar ve yapıtlar arasında etki ve iletişim olmaksızın oluşan benzerlikler, benzer ekonomik, sosyal ve kültürel bağıntılarla açıklanabilir. Yazındaki benzerlikler ilgili halkların benzer toplumsal gelişmelerinin tarihsel yönüyle koşuttur" (bkz.Zirmunskij 1973, s.106).

Yazındaki benzerlik ve farklılıkları toplumsal benzerlik ve farklılıklara indirgeyerek açıklayan Zirmunskij'in geliştirdiği "tipsel benzerlik-farklılıklar" modeli, Çekoslovak asıllı Durisin tarafından ayrıştırılarak geliştirilir. Tarihsel ve biçimsel bakış açısıyla yazına yaklaşan Durisin, aynı zamanda yöntemsel önermelerde de bulunur. Durisin, Zirmunskij'nin yazınlar arasında dolaylı "tipsel benzerlikler-farklılıklar" önermesini geliştirir. Yazar, ulusal yazınlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların nedenini ulusların hem toplumsal ve tarihsel gelişmelerden hem de psikolojik sorunlardan kaynaklandığı saptamasında bulunur. Yazın-tipsel veya yapısal-tipsel bağıntılar olarak adlandırdığı benzerlik veya farklılıkların nedenini ise öncelikle aynı anda oluşan yazımsal değişimlere ve gelişmelere bağlar.

Tipsel bağıntılar (Typologische Zusammenhänge) olarak adlandırdığı dolaylı ilişkileri, yazınlar arasındaki temasların gerçekleşmesinin önkoşulu olarak değerlendiren Durisin, *oluşumsal ilişkilere* de (*Genetische Beziehungen*) değinir ve dizgeleştirir. Oluşumsal ilişkiler bağlamında alımlamanın önkoşulu olarak alımlayan yazındaki estetik ve toplumsal sorunların alımlanan yazının sorunlarıyla özdeş olması gerektiğini vurgular. Diğer bir deyişle; iki ulusal yazın arasında yazın ilişkilerinin ve alımlamanın olabilmesi için, benzer toplumsal ve kültürel sorunların aynı anda yaşantılanması gerekir.

Tipsel bağıntıları toplum ve yazın bağlamında somutlaştıran yazar, temas araştırmalarını yazın yapıtları ve yazın tarihi alanında dizgeleştirir. Ona göre, ulusal yazınlar arasında iki ana temas biçimi vardır. Bunlar iç ve dış temaslardır (*interne und externe Kontakte*). "Dış yazın temaları kuramsal araştırmalar, tanıtma veya eleştiri yazıları aracılığı ile oluşurken, iç yazın temaları da, yapıtların oluşması sürecinde yazarların estetik ve teknik açılardan başka yazarlardan etkilenmesi ile gerçekleşir" (Durisin 1976, 50-51).

Almanyadaki Gelişmeler

Dünyada karşılaştırmalı yazın anlayışı, ilk kez Almanya'da Lessing, Herder, Schlegel kardeşler ve Goethe ile başlamasına karşın,

Avrupa'daki diğer anlayışlara ve ekollere göre geç oluşmuştur. Bunun başlıca nedeni olarak II. Savaş ve bu dönemde Germanistik araştırmalarının "ideolojik" ve "ulusçu" yürütüldüğü gösterilir.

Almanya'da modern anlamda karşılaştırmalı yazın biliminin 1960'lı yıllarda kuramsallaştığını söylemek doğru olur. Bu alanda ilk kuramcı, kuramı uluslararası kabul gören ilk yazın bilimci Horst Rüdiger'dir. Rüdiger'in karşılaştırmalı yazın anlayışı, Wellek'in anlayışına koşutluk gösterir. Rüdiger, karşılaştırmalı yazın araştırmalarının konusunun yazın yapıtları olması gerektiğini savunur. Ancak bu bağlamda Wellek kadar tutucu değildir. Ona göre: "Eğer biçim de içeriğe uygunsa, günlükler, gezi yazıları, biyografiler, tarih yapıtları ve bilimsel yapıtlar da karşılaştırmalı yazınbilimin konusu ve araştırma alanı içine girmelidir" (Roth 1987, s.118).

Karşılaştırmalı Yazın Biliminin Sınırları ve Ödevleri (*Grenzen und Aufgaben der Vergleichenden Literaturwissenschaft* 1971) adlı makalesinde karşılaştırmalı yazın biliminin kendine özgü çalışma alanını "yazınlar arası karşılıklı ilişkilerin araştırılması", "etki" ve "alımlama" kavramları ve buna bağlı olarak "aracilar" ve "alımlama koşullarının" çözümlenmesi yardımıyla Avrupa ve Avrupa dışındaki yazınlar arasında karşılıklı ilişkileri aydınlatmak" olarak belirler (bkz. Rüdiger 1971,s.12). Rüdiger'e göre, yazınlar arasında karşılıklı ilişkilerin araştırılması ve yorumlanmasının amacı, "yazınları yazınla birleştiren öğeleri belirlemektir" (bkz. Roth 1987, s.122).

Rüdiger'in öngördüğü karşılaştırmalı araştırmaların ağırlık noktasını, yazınlar arasında ilişkileri sağlayan "aracilar" ve "alımlama" süreçleri oluşturmaktadır. Yöntemsel olarak Rüdiger'in yönelimi, yapıtlara ve uluslar arasındaki yazınsal ilişkilere içkin ve aşkın yaklaşım anlayışını gerektirir.

Karşılaştırmalı yazın biliminin daha çok "alımlama" araştırması olduğu yaklaşımı, *alımlama estetiği* (*Rezeptionsästhetik*) kuramcısı Hans Robert Jaus tarafından da savunulur; alımlama estetiğini "yazınsal iletişim estetiğine" dönüştürür. Jaus'a göre, karşılaştırmalı yazınbilim, "yabancı ortamlarda güncelleştirmeye ve alımlama koşuluyla değişen ve değişikliklere neden olan metinlerin neden olduğu yazındaki dönüşümleri araştırır" (bkz. Konstantinoviç 1988, 62).

Son yıllarda Fransız karşılaştırmalı ekolünden esinlenen Karşılaştırmalı İmge Biliminin Almanya'da kurucusu Hugo Dyserinck, karşılaştırmalı yazın araştırmasının konusunu ve araştırma alanını oldukça genişletir, alımlama ve düşün-tarihseî ilişkiler alanına taşır. Dyserinck'e göre karşılaştırmalı araştırmaların konuları şunlardır: "Yazın tarafından oluşturulan ve taşınan dil ve kültür alanları arasındaki düşün

ilişkilerinin işlevlerini çözümlemek amacıyla, birçok ulusal yazın arasındaki ilişkilerin araştırılması, uluslar arası yazın tarihinin belli dönemindeki değişik yazınlar arasında benzerlik ve farklılıkların araştırılması, oluş-tuğu yazın çevresinde kalmayıp ulusal sınırları aşan yazın kuramlarının karşı-laştırılması ve son olarak da ilgili yazın çevrelerindeki farklı yazınbilimsel yön-temlerin karşılaştırmalı araştırılması ve kavranmasıdır" (Dyserinck 1991, s. 83).

Karşılaştırmalı Yazınbilim Alanında Son Gelişmeler

Karşılaştırmalı Yazınbilim, araştırma alanını son yıllarda daha da genişletir. Fransız Yves Chevrel, 1989 yılında, yayımlanan makalesinde karşılaştırmalı yazın biliminin konusunu ve araştırma alanını oldukça genişletir. Ona göre; yazın yapıtları genel kültürün taşıyıcısı durumunda olan tüm alanlardaki etkileşimleri bağlamında araştırılmalıdır (bkz. Konstantinovç 1991, s.505). Diğer bir deyişle; Yazınsal yapıtlar, kültürün her alanındaki etkileşimleriyle araştırılmalı ve çözümlenmelidir.

Germanistik ve öncelikle Auslandsgermanistik araştırmalarına büyük açılım sağlayacak son bir karşılaştırmalı anlayışı anmak isterim. Peter Zima, 1995 yılında yayımlanan "Literatur Intermedial" adlı yapıtında türlerarası ve metinlerarası bağlamda çalışır, bu alandaki araştırma sonuçlarına yer verir. Onun karşılaştırmalı yazınbilim anlayışını biçimlendiren, yazın yapıtlarının diğer sanat türleri ile ilişkilen-dirilerek çözümlenebilmesi olanağıdır. Ona göre, yazılı, görsel ve sessel olarak tüm sanat türleri arasında sıkı bir karşılıklı ilişki vardır ve yazınsal yapıtlar diğer sanat türleri ve diğer sanat türleri de yazınsal yapıtlarla ilişkilendirilerek, metinlerarası çözümlemelerle aydınlatılabilir (Wechselseitige Erhellung der Künste). Temel savı, "sanat türleri içindeki yapıtların, görüngülerin değişik türler bağlamında sürekliliğinin" (bkz. Zima 1995, s.22) olduğu, böylelikle sanat türlerinin birbirini beslediğidir. Zima'nın anılan yapıtında Ulrich Müller Carmina Burana örneğinde Yazın-Müzik ilişkisini, yazının notalaştırılması süreçlerini, Albert Gier, müziğin yazma geçişini, etki ve benzerliklerini, Gerhard Scheit tüm sanat türlerinin bütüncül bir sanat türü olan Opera'da nasıl bütüncül yapıya dönüştüğünü, Hans Holländer yazın, resim ve grafik sanatları arasındaki karşılıklı etkileşimleri, Franz Albersmeier ise yazın ve sinema, tiyatro arasındaki ilişkiyi metin dizgeleri bağlamında araştırır, çözümlerler. Zima böylece salt metinler arasında sıkışmayıp, sanat türleri arasında göstergesel dizgeden kaynaklanan benzerlik, farklılık, geçişlilik, değişkenlik ve süreklilikleri irdeler, açıklar ve üst bir sanat göstergeleri dizgesi oluşturmaya çalışır.

Karşılaştırmalı yazın biliminin kısa tarihçesine bakıldığında araştırma alanının üç ana öbekte toplandığı görülür. Birincisi ulusal yazınlar arasında *dolayısız, oluşumsal (Genetisch)* ilişkiler, diğeri ulusal yazınlar arasında *dolaylı, tıpsel (Typologisch)* ilişkiler, üçüncüsü ise *yazınötesi (transliterarische Zusammenhänge)* bağıntılardır. Ulusal yazınlar arasında var olan oluşumsal ilişkiler araştırması, yazara ve yapıtlara kaynaklık işlevi sağlayan tüm yazılı belgeler, özyaşam öyküleri ve yazarın bireysel alımlama süreçlerince, metinlerde dönüşümlere yoğunlaşırken tıpsel benzerlik araştırmaları bir yandan metinlere içkin yaklaşımla konu, tema, motif, yazınsal türler, yapısal, estetik-biçemsel görünüşleri diğeryandan aşkın yöntemle toplumsal ve tarihsel yazındışı süreçlerin yazına yansımalarını konuşturır. Bu açılardan tanımlandığında karşılaştırmalı yazın bilimi, ulusal yazınlar arasında yazın ve yazındışı diğersüreçlerle gerçekleşen ilişki, alımlama ve tıpsel bağıntılar araştırmasıdır.

Karşılaştırmalı yazın bilimi alanındaki tüm anlayışlar birleştirildiğinde, karşılaştırmalı çalışmaların üç alana yayıldığı görülür. Bunlar yazındışı toplumsal, tarihsel ve kültürel bağıntılar, yazınlararası ve metinlerarası ilişkilerdir. Tarih-toplumsal ve yazınlararası ilişkiler araştırması ulusal yazınlar arasında sürdürülebilirken metinlerarası ilişkiler hem ulusal yazında ve sanat türleri arasında hem de uluslararası yazın ilişkileri alanında yürütülebilir. Karşılaştırmalı yazın biliminin çıkış noktasını ve araştırma alanını oluşturan alanlar şöyle somutlaştırılabilir.

Yazıntıpsellik

Ulusal yazınlar arasında "yazıntıpsel bağıntılar araştırması" yazındışı toplum-tarihsel alan araştırmasıdır ve o nedenle daha çok yazın-toplum ve ulusların toplum-tarihsel benzerliklerini irdeler. Rus ve Slovak karşılaştırmacıların örneklerle saptadıkları ve kuramsallaştırmaya çalıştıkları bu alan, gerçekte var olan, saptanabilen yazınlararası ilişkilere değil, ulusal yazınlar arasında tesadüfi benzerliklere ve benzerliklere neden olan toplum-tarihsel süreçlere yoğunlaştıklarından, çalışma olanağı en az, kapsamı en dar, karşılıklı yazınsal ilişki ve süreçlerin açıklanmasına en az katkıyı yapabilecek alandır da. Çalışma olanağının az ve çalışma verilerinin genel yazın kuramına önemli katkı yapamayacağı nedeni, ulusal yazınlardaki benzer yapıtlardan hareket ederek, ulusal yazınlar arasındaki benzerlikleri ve koşutlukları toplumsal yönüyle açıklamaya çalışmasıdır. Anılan nedenden dolayı, "yazıntıpsel bağıntılar araştırması" yazında ve yazınlararası benzerlik ve koşutluklar araştırmasından öteye gidemeyeceği gibi, ortak ve genel yazın

geleneklerinin oluşumu, sürekliliği, değişkenliği ve bu biçimde oluşan "genel" yazın görüngülerini açıklama ve dizgeleştirmeye en az katkıyı gerçekleştirebilir.

Yazınlararasılık

Ulusal yazınlar arasında iletişim dolaylı ve dolaysız gerçekleşir. Bu iletişim, yazının ve yazınlararasılığın oluşumunu, devingenliğini sağlar. Yazınlar arasındaki devingenlik, salt iletişimle açıklanamaz, aksine alımlama ve alımlama biçimleri iletişimi zenginleştirir, ulusal yazınlar arasındaki diyalogu artırır. Ulusal yazınlar arasındaki diyalog, edilgen değil üretken alımlamanın bir sonucudur. Her üretime yönelik alımlama, ulusal yazınlar arasında diyalogu artırır; genel ve dünya yazınının bireşimine, oluşumuna katkıda bulunur.

Yazınlar arasında iletişimi ve ilişkileri estetik yapıtlarla sınırlandıramayız. Yazara ve yazına bilgi aktaran her tür metin ve özellikle yazın yapıtlarını tanıtmaya yazıları, eleştiriler, yazın tarihi yapıtları, yazın tarihine ilişkin belgeler, gezi yazıları ve en önemlisi yazın çevirileri, yazınlar arasında iletişimi sağlayan en önemli kaynaklardır. Özellikle yazın çevirileri, bir ulusal yazını, yapıtı, konuyu, biçimi ve yabancıda olan estetik anlayışları bir başka kültüre taşımaları nedeniyle, karşılaştırmalı yazın biliminin de üzerinde önemle durduğu ve araştırdığı alandır. Yazın çevirilerinin diğer önemli yönü, ilk metinlerarasılığın oluştuğu ve metinlerarası, kültürlerarası dönüşüm-lerin gerçekleştiği alan olmasıdır.

Metinlerarasılık

Yazın ilişkileri ve alımlamayla gerçekleşen yeni bireşimlerin somut biçimleri, metinlerarası çalışmalarla belirlenebilir. "Metinlerarasılık" alımlamaların sadece izlendiği değil, dönüşümlerin de gözlemlenebildiği yerdir. Bu dönüşümler hem anlamsal, yapısal, içeriksel hem de estetik-biçimsel olabilir. Alımlayan yazarın, alımladığı görünümlere verdiği anlamın çözümlemesi, yazarın da bu anlamı nasıl çözümlediğinin, anlamı hangi yönde değiştirdiğinin ve yeni anlamlar yüklediğinin belirginleştirilmesine katkı sunar. Böylece metinlerarası çalışmalar hem bireylerarası ilişkileri hem de yazın görüngülerinin nasıl yeniden oluştuğunun, yeni yapıtlara ve anlamlara dönüştüğünün bulgulanma-sında en belirgin rolü oynar.

Alımlama araştırması bağımsız, kendi başına bir yöntem değildir. Aksine yazınlararası ilişki ve iletişim süreçlerindeki bulgularla desteklenmelidir. Çünkü, alımlamalar metinlerarasılık alanında somut-

laştırılabilir; ancak dönüşümler, değişimler ve bunun nedenleri metinsel bağlamda veya metinlere salt içkin yaklaşımla açıklanamaz.

Sonuç Gözlemleri

Görüldüğü gibi, karşılaştırmalı yazınbilim, kendine özgüllükleri olan, ulusal yazınbilimlerinin, örneğin Germanistik veya Türkoloji vb. çalışmalarının yeterli olmadığı, ilgilenmediği alanlara yönelmiş, buradaki boşlukları doldurmaya çalışan, kendine özgü amacı ve yöntemi olan bir yazınbilim dalıdır.

Karşılaştırmalı yazın biliminin Germanistik veya Auslands-germanistik bağlamında kaçınılmazlığı, öncelikle dil sınırlarının dışına çıkarak ulusal yazını ve ulusal yazınlar arasındaki tarihsel, toplumsal ve yazınsal ilişkileri açıklamaya çalışmasıdır. Çalıştığı materyal ve amaçları gözönüne alındığında, ulusal yazınların veya Germanistiğin ondan ve onun verilerinden yararlanması gerekliliği kolayca anlaşılacaktır.

Hiçbir ulusal yazın, kendiliğinden var olmaz; kendiliğinden gelişmez. Etkileşim olmadan hiçbir biçem, tem, konu, motif sürekli olamaz. Tüm ulusal yazınlar ve onlar arasındaki iletişim, etkileşim, alımlama, geçişlilikler, değişimler ortak yazın anlayışının, görüntülerinin, geleneklerin besleyicisi ve oluşturucusudur. Ulusal yazınbilimlerin, ulusal yazınları daha iyi tanımlayabilmeleri için karşılaştırmalı çalışmaların verilerine gereksinimleri vardır.

Karşılaştırmalı yazınbilim, yazınlara uluslarüstü yaklaşır. Karşılaştırmalı yazınbilim, sadece ulusal yazına özgü yazın görüntülerini değil, ulusal yazınlar bağlamında genel yazın görüntülerini, kaynağını ve evrensel olanı tanımlamaya çalışır.

Karşılaştırmalı yazınbilim, sadece Germanistik ve Dış Ülke Germanistiği alanında yapılacak araştırmalara açılım sağlamayacak; bu bilim dalının araştırma verilerinin ders izlencelerinde de sunulmasıyla, belirli yönde gelişen bireyler yerine, çok yönlü kişiliklerin yetişmesi sağlanabilecektir. Türkiye'de Germanistik öğrenimi görenler, Alman Romantik döneminin doğu yazınından da beslendiğini veya Goethe'nin Faust'unun binbir gece masallarından bağımsız düşünülemeyeceğini, Almanya'daki Aydınlanma felsefesi ve yazınının Fransada ve İngilterede gelişen bu akımdan farklı olduğunu, Türkiye'de Tanzimat yazınının Fransız sembolizminden ayrı düşünülemeyeceğini bilmeleri eksiklik değil kazanımdır.

Karşılaştırmalı yazınbilim çalışmalarının işlevi ve önemi özellikle ders izlencelerinde belirginleşiyor ve artıyor. Yukarıda anılan örneklerin, akımların, yazın türleri arasındaki yazınlararası geçişliliklerin,

alımlamaların, değişik ulusal yazınlardaki kavramların ve değişik sanat türleri arasındaki gösterge dizgelerinin bir arada, ders izlenceleri içerisinde yer alması, Germanistik öğrenimi gören kişilerin özel bir alanda değil, gencl olana yönelik yetişmesini ve böylece daha yetkin, entellektüalitesi daha yüksek bireyler olmasını sağlayacaktır. Özellikle metinlerası çalışmalarla gerçekleştirilecek olan değişik sanat türleri arasındaki, diğer bir deyişle yazın-resim-müzik-sinema arasındaki geçişliliklerin, alımlamaların, değişimlerin konulaştırılması, mesleki açıdan öğrencileri daha da yetkinleştirecek, diğer bilim ve sanat alanlarına, diyesi; yaşam alanlarına açılımlarını sağlayacaktır.

Kaynakça

- Aytaç, Gürsel (1997) *Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi*. Gündoğan Yayınları, Ankara.
- Baldensperger Fernand (1973) "Begriff und Gegenstand der Vergleichenden Literaturgeschichte". (Haz.) Horst Rüdiger. *Komparatistik. Aufgaben und Methoden*. içinde, Kohlhammer V. Stuttgart, .56-78
- Carré Jean-Marie (1973) "Vorwort zur Vergleichenden Literaturwissenschaft" H.N.Fügen (Haz.) *Vergleichende Literaturwissenschaft*. içinde Econ V. Düsseldorf, 82-84
- Dyserinck Hugo (1991) *Komparatistik. Eine Einführung*. 3.Baskı Bouvier V. Bonn.
- Durisin, Dionyz (1972) *Vergleichende Literaturforschung*. Akademie Verlag, Berlin.
- Jäger, Cornelia Epping (1997) *Die reformierte Germanistik. Das Düsseldorfer Modell*. Zeitschrift für Germanistik I. Peter Lang Verlag, Berlin, s. 108-120
- Karakuş, Mahmut (1995) *Der Beitrag der türkischen Germanistik zum interkulturellen Dialog*. Tagungsbeiträge des V. türkischen Germanistik Symposiums. Eskişehir, s.23-74.
- Konstantinoviç, Zoran (1988) *Vergleichende Literaturwissenschaft*. Peter Lang V. Frankfurt am Main.
- Konstantinoviç, Zoran (1991) *Über die Grenzen hinaus. Von den Möglichkeiten der Komparatistik*. Zeitschrift für Germanistik. içinde 3. cilt. Peter Lang V. Berlin. s. 502-510.
- Kula, Onur Bilge (1991) *Hochschul-und Fachdidaktische Überlegungen zur Analyse und Reform der Germanistik und Deutschlehrausbildung in der Türkei*. Ankaraner Beiträge zur Germanistik içinde, Yayımlayan: Ankara Alman Kültür Merkezi, s.13-25.

- Neupokoeva I.G. (1973) Methodologische Fragen bei der Erforschung der Literaturen in ihren Wechselbeziehungen und Wechselwirkungen. H.N.Fügen (Haz.) *Vergleichende Literaturwissenschaft*. içinde, Econ V. Düsseldorf, 152-167.
- Remak, Henry H.H. (1973) Vergleichende Literaturwissenschaft am Scheideweg. Diagnose, Therapie und Prognose. Fügen H.N.(Haz.) *Die Vergleichende Literaturwissenschaft*, içinde Econ V. Düsseldorf, 16-135.
- Roth, Michael (1987) *Das Selbstverständnis der Komparatistik*. Peter Lang V. Frankfurt am Main.
- Rüdiger Horst (1971) Grenzen und Aufgaben der Vergleichenden Literaturwissenschaft. H.Rüdiger (Haz.) *Zur Theorie der Vergleichenden Literaturwissenschaft*. Walter de Gruyter. Berlin.
- Tieghem Paul Van (1973) Grundlagen und Allgemeine Methoden. H.N.Fügen (Haz.) *Vergleichende Literaturwissenschaft*. Econ V. Düsseldorf, 73-82.
- Wellek, René: Die Theorie der Vergleichenden Literaturwissenschaft. In: H.N.Fügen (Haz.) *Vergleichende Literaturwissenschaft*. Econ V., Düsseldorf, 101-108.
- Zima, Peter V. (1992) *Komparatistik. Einführung in die Vergleichende Literaturwissenschaft*. Francke V. Tübingen.
- Zima, Peter v. [Yay.] (1995) *Literatur Intermedial. Musik-Malerei-Photographie-Film*. Wiss. Buchgesellschaft. Darmstadt.
- Zimunkij, Victor.(1973) Die literarischen Strömungen als internationale Phänomene. H.N.Fügen (Haz.).*Vergleichende Literaturwissenschaft*, içinde, Econ V. Düsseldorf, 183-203.

Einführende Worte zum VI. türkischen Germanistik- Kongress

in Mersin vom 26.-29. Oktober 1997

Gudrun SRÄGA

(Deutsche Botschaft [Kulturreferentin] - Ankara)

Sehr geehrter Herr Rektor,
Sehr geehrte Germanistinnen und Germanisten,
verehrte Gäste!

zunächst möchte ich Ihnen die Grüsse von Botschaftler Dr. Vergau aus Ankara überbringen, der ihrem Kongreß einen guten Verlauf wünscht.

Im Kulturreferat der deutschen Botschaft haben wir einen weiten Aufgabenbereich: er reicht von der Durchführung des Abkommens zur Vermittlung von 80 deutschen Lehrern an türkische Anadolu-Gymnasien, über den deutsch-türkischen Jugendaustausch bis zur Bearbeitung und Weiterleitung der Anträge auf Grabungsgenehmigungen für deutsche Archäologen in der Türkei. Meine Kollegen und ich kümmern uns um Fragen der Anerkennung von Studienabschlüssen zwischen unseren beiden Ländern, machen deutsche Stipendienprogramme bekannt und betreuen Besucher, die in Fragen des deutsch-türkischen Kulturaustauschs in die Türkei kommen.

Und wir halten den Kontakt zu fast allen Universitäten im Land. Wir versuchen, sie über die Möglichkeiten, die die deutsch-türkischen Kulturbeziehungen bieten, zu informieren und bei Bücher- und Gerätespenden, Stipendienanträgen oder der Vermittlung von Lektoren und Gastdozenten behilflich zu sein.

Und ich muss sagen, dass eine der angenehmsten Aufgaben die Beziehung zu den Germanistik- und den Deutschabteilungen an den türkischen Universitäten ist. Dass geht meinen Kollegen in Istanbul und in Izmir genauso und das gilt vor allem auch unseren Botschafter, Dr. Vergau, der den grössten Teil der Universitäten des Landes schon besucht hat und bei seiner Rückkehr immer von den positiven Eindrücken und Erfahrungen mit den Deutschabteilungen berichtet.

Dabei haben Sie es als Germanisten wirklich nicht leicht! Ihre Wissenschaft gehört nicht zu denen, die nach einem Studienabschluss beruflich leicht und gewinnbringend verwertbar ist. Die Wirtschaftsunternehmen stehen nicht gerade Schlange, wenn die Germanisten mit

ihrem Abschluss in der Tasche durch die Tore der Universität nach draußen treten. Das trifft die Angehörigen Ihres Berufszweiges doppelt: Zum einen ist es für Sie nicht einfach, nach dem Studium einen Beruf zu finden, der Ihrer Qualifikation und Ihren Interessen entspricht. Zum anderen leidet die technische Ausstattung und die personelle Versorgung der Deutschfachbereiche an Ihren Universitäten oft Not, weil in Zeiten knapper Haushaltsmittel andere Prioritäten gesetzt werden. Und auch die privaten Universitäten, die allerorts aus dem Boden zu schießen zu scheinen und die finanziell meist gut ausgestattet sind, bauen in der Hauptsache die Fachbereiche auf, nach deren Absolventen bei der freien Wirtschaft eine größere Nachfrage besteht, und das sind nun mal eher die Juristen, die Betriebswirte, die Informatiker und die Ingenieure.

Wir sind uns aber alle einig, dass es ohne die Geisteswissenschaften nicht geht. Sie sind der Grundstein für die anderen Wissenschaften, da sie ein tieferes Verständnis gesellschaftlicher und historischer Zusammenhänge erlauben und da sie den internationalen Austausch durch die Kenntnis von Sprache, Kultur und Traditionen der anderen Länder erst ermöglicht.

Germanisten wissen, dass sie nach dem Abschluß des Studiums nicht alle an der Universität bleiben können, um ihre Erkenntnisse entweder durch die Lehre weiterzugeben oder in der Forschung zu vertiefen. Sie müssen hinaus in die Welt, ins Berufsleben außerhalb des akademischen Bereichs. Durch die Erkenntnis, dass dies nicht so einfach sein wird, verhalten sie sich naturgemäß vorausschauender, flexibler und offener. Ich weiss das, weil ich selbst geisteswissenschaftliche Fächer studiert habe und mir danach die Nischen auf dem Arbeitsmarkt suchen musste, wobei ich erkannt habe, wieviele Möglichkeiten sich ergeben, wenn man nicht allzu festgelegt ist.

Die beruflichen Perspektiven ihres Studiums und sich daraus ergebende Konsequenzen für die Konzipierung der Studiengänge wird sicher ein wichtiges Thema bei dieser Konferenz sein. Vielleicht ist durch die Erziehungsreform und den Beschluss, schon in der vierten Klasse Grundschule den Fremdsprachenunterricht zu beginnen (und zwar wahlweise Englisch, Deutsch oder Französisch) und der Absicht, die zweite Pflichtfremdsprache an den Schulen wieder einzuführen, ein Lichtstreifen am Horizont für viele Deutschlehrer entstanden.

Die deutsche Botschaft tut jedenfalls alles was sie kann, um solche Entscheidungen auf der politischen Ebene zu unterstützen. Wir diskutieren das Thema mit den Verantwortlichen im Erziehungs-

ministerium. Der Botschafter hat darüber mit dem Erziehungsminister gesprochen.

Der aus Deutschland entsandte Fachberater im Erziehungsministerium und die Goethe-Institute arbeiten mit, dass diese Neuerungen in entsprechende Lehrwerke umgesetzt werden und dass die für andere Bedürfnisse ausgebildeten Deutschlehrer eine den neuen Zielen angepasste Fortbildung erhalten.

Wir setzen uns auch dafür ein, dass die Möglichkeiten des intensiven Deutschunterrichts an den staatlichen Anadolu-Schulen erhalten bleiben.

In anderen Ländern, insbesondere in den USA, habe ich gehört, dass dort die Germanisten über die spezifische Ausrichtung der Auslandsgermanistik diskutieren, ja zum Teil sogar streiten. Es geht darum, dass die Germanistik die jeweilige Kultur des Landes, in dem sie betrieben wird, einbezieht. "Positionality" wird das genannt.

Ich weiß nicht, ob Sie angesichts der anderen Punkte die Sie zu besprechen haben, solche Gedanken auf dieser Konferenz auch behandeln. Jedenfalls bin ich gespannt auf die Diskussionen, die Sie haben werden.

Lassen Sie mich nochmals betonen, dass Ihnen die Botschaft in Ankara und die beiden Generalkonsulate in Istanbul und in İzmir für Ihre Fragen, Anregungen und Anträge immer offen stehen. Die Angebote der Goethe-Institute kennen Sie. Herr Dr. Kuglin vom Goethe-Institut Ankara und Herr Dr. Lins vom DAAD in Bonn werden Ihnen in den nächsten Tagen für Ihre Fragen zur Verfügung stehen.

Danken möchte ich Herrn Prof. Kula und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die Organisation des Kongresses, der natürlich durch die Unterstützung des Rektors der Universität Mersin, Prof. Vural Ülkü stattfindet. Wir freuen uns alle, dass Prof. Ülkü vor einem Jahr vom deutschen Bundespräsidenten der Bundesverdienstorden für seine Verdienste um die deutsch-türkischen Beziehungen verliehen worden ist. Diese Auszeichnung ehrt die türkische Germanistik insgesamt.

Für die nächsten Tage möchte ich Ihnen gute, offene, anregende und befruchtende Diskussionen wünschen.

Politische Literatur unter pragmatischem Aspekt

Hikmet TAN

(Mersin Üniversitesi)

Literatur, als intellektuelle Tätigkeit, sollte in die Aktualität, in die reale Wirklichkeit nicht eingreifen, sie müßte eine eigene Wirklichkeit schaffen, die durch die Phantasie, durch die daraus resultierende Fiktion hervorzubringen sei. Diese Auffassung erkennt das Schreiben erst dann als literarisch an, wenn es eine erfundene und einmalige Wirklichkeit zustande bringt.

Demnach sind jene Werke, die die reale Wirklichkeit durch Fiktion wiedergeben, also zum Ziel haben, einer verstellten und demagogisierten Öffentlichkeit eine andere Perspektive zu bieten, nicht literarisch. Verkannt werden meist auch die Schriftsteller, welche die Literatur als Mittel zur Stellungnahme zum Tagesgeschehen betrachten.

In diesem Fall sind die Wertungsaspekte der Literatur zu hinterfragen. Nach der "klassisch-romantischer Kunsttheorie"¹ ist ein Werk dann literarisch, wenn es zu einer Einmaligkeit gelangt, in der Form und Inhalt ästhetisch übereinstimmen. Diese Voraussetzung ist auf die Idee, Literatur müßte sich unbedingt im ästhetischen manifestieren, zurückzuführen, wobei sich aber die Kriterien, die Art und Weise dieser Ästhetik nicht konkretisieren lassen. Ästhetik im klassischen Sinne ist ein metaphysisches Phänomen, das sich an der Wahrnehmungsweise des Lesenden, des Rezipierenden bemißt.

Fraglos ist es, daß Werke dieser Art die künstlerische Tendenz ihrer Epoche spiegeln und sie dadurch gestalten, indem sie zur Entwicklung der Sprache beitragen, der Philosophie neue Dimensionen verleihen und die Kultur bereichern, was -endlich- der schöpferischen Kraft des Dichters zu verdanken ist.

Es kommt aber auf die Werturteile an, ob und wie weit ein Werk literarisch ist. Daß die Werturteile auch ihre geschichtlich- soziologische Dimension haben, ist eine andere Tatsache. Es gibt nämlich nicht nur metaphysische, sondern auch pragmatisch -literarische Werte.

1. S.dazu: O. Walzel: Gehalt und Gestalt im Kunstwerk des Dichters. Darmstadt 1977.

welche besonders im Wirkungsbereich der Literatursoziologie zur Geltung kommen.² Werke, bei denen es um politische Literatur geht, bilden den Gegenstand dieser Disziplin und sind meist unter pragmatischem Aspekt zu werten. Sie spiegeln die gedanklichen Absichten ihres Zeitalters³ und gelten als Mittel der intellektuellen Teilnahme des Schriftstellers am dem Tagesgeschehen, an dem Hier und Jetzt.

Der Autor greift damit in aktuelle, -meist- außerliterarische Begebenheiten ein und macht sie zum Gegenstand seiner Tätigkeit. Er politisiert sein Werk; gerät auf diese Weise zwischen Fronten und reagiert parteiisch, in der Hoffnung, daß die Ideale, um die er kämpft, in Erfüllung gehen. Der Autor, dessen Neutralität in diesem Fall verlorenzugehen droht, muß seine Objektivität immer noch behalten, um konsequent zu wirken. Er bewahrt sie durch die Distanz zur Macht und durch den Verzicht, seine Tätigkeit in den Dienst einer Partei zu stellen, d.h. er muß nicht nach einem einzigen Kriterium reagieren, sondern auf die Synthesen zielen, die aus den Gegensätze zu gewinnen sind. Es muß, kurz gesagt, nicht nur das Böse, sondern auch das Gute in Frage gestellt werden.

Politisierung der Literatur um humane Ethik

Die Politisierung der Literatur erweist sich dann als notwendig, wenn der Autor zur Überzeugung kommt, daß die humane Veränderung, die rationale Umwandlung, die als Unterbau einer friedlichen, gerechten und menschlichen Zukunft unverzichtbar sind, ausgesetzt werden. Der wichtigste Grund, der zur Politisierung der Literatur führt, liegt für Siegfried Lenz in der Enttäuschung des Schriftstellers über die Wirkungslosigkeit seiner Arbeit. Ich zitiere aus seiner Stellungnahme zum Thema:

"Er (der Schriftsteller) schreibt, und die Zahl der Länder, in denen gefoltert wird, nimmt nicht ab. Er schreibt, und die erhoffte soziale Gerechtigkeit läßt auf sich warten. Er schreibt, und der Hunger in der Welt nimmt zu, die zerstörerischen Machtmittel wachsen, der Mensch hört nicht auf vom Menschen zu leben" (Lenz, 1976:23).

Wie auch aus der obigen Feststellung ersichtlich wird, geht es um die humane Ethik. Der Autor kämpft um sie, was seine Tätigkeit sowohl politisch, als auch parteiisch wirken läßt. Er appelliert im Namen der

² S. dazu: W. Schemme, *Trivialliteratur und literarische Wertung*, Stuttgart 1975: 78.

³ Ebd.

Ethik und nimmt Risiken in Kauf, d.h. er ergreift Partei und geht parteiisch vor, weil sich keine andere Lösung bietet, die Umstände zu vernenschlichen.

Lenz hat aus diesem Anlaß die Sozialdemokraten unter Führung W.Brandts unterschützt, er hat deswegen an die Öffentlichkeit appelliert, Brandt solle gewählt werden, in der Hoffnung, daß sich daraus eine Gelegenheit biete, die zum Frieden führe. Er irrte sich nicht. Brandts Ostpolitik führte zur Unterzeichnung des deutsch-polnischen Vertrags (1970), der den deutsch-polnischen Beziehungen eine neue, friedliche Dimension verliehen.

Die Schöpfungsquelle eines politisch aktiven Schriftstellers ist die Aktualität. Er ist an der Gegenwart; an dem Tagesgeschehen unmittelbar gebunden und interessiert. Er beobachtet die Öffentlichkeit, die Legislative, die Exekutive. Für ihn hat Literatur die Funktion, die reale Wirklichkeit durch die erfundene zu verdeutlichen. Und ein Werk unter diesem Aspekt ruft zur Teilnahme an der humanen Veränderung, an der rationalen Umwandlung auf und versucht, die Faktoren, die dieser Aktion im Wege stehen, ins Rampenlicht der Öffentlichkeit zu stellen. Der Sinn dieser Tätigkeit liegt im Apell des Autors an alle, die Gerechtigkeit, die Freiheit und endlich -das wichtigste- die Gleichheit zu akzeptieren, um zum Aufbau einer Welt, in der diese menschlichen Werte nicht mehr verloren gehen, beitragen zu können.

Aus demselben Grund beauftragte Heinrich Böll seinen Protagonisten Hans Schnier zum Kampf gegen die dominante Macht, die, über die Demokratie hinwegsehend, in klerikaler Weise auftauchte und dadurch die Moralität gefährdete.⁴

Gegen jene Macht, die die Pluralität zu einer Einbahnstraße entwickelte, empörte sich Hans Schnier. Er wurde zum Außenseiter, weil die von Vorurteilen bestimmte Gesellschaft, der auch er angehörte, nicht bereit war, sich in eine aufgeklärte Gemeinschaft zu verwandeln. Eines dieser Vorurteile war, daß die Frau dem Mann nicht gleichgestellt, gleichberechtigt werden konnte und werden durfte. Schnier empört sich gegen dieses Vorurteil wie folgendes Zitat zeigt: *"Sie sollten erstaunt sein über die gedankenlosen Hunde, die ihre Frauen einfach als rechtmäßigen Besitz betrachten"* (Ansichten eines Clowns: 132).

Schnier, der als Unruhe-Stifter auftritt, der wegen seiner scharfen Kritik an den Werturteilen von jener Gesellschaft gehasst, ausgestossen

⁴ Siehe dazu: H.Böll, *Ansichten eines Clowns*, München 1987

wird, verlangt nur Gerechtigkeit, die aber nie kommt, weil sie durch die Willkür der dominanten Macht, durch die dominanten Werturteile bestimmt wird. Ihm bleibt nichts anderes übrig, als in die Isolierung zu geraten. Er besteht aber trotz allem darauf, daß die Menschen, sei es aus ideologischem oder religiösem Anlaß, im Menschlichen übereinstimmen sollen: *"Ich meine, es gibt doch einen Punkt, wo die Menschen, wenn auch aus ideologischen oder religiösen Gründen menschlich werden"* (Ebd:82).

Aus den gleichen menschlichen Anlässen zieht Wolfgang Koeppen in seinem Roman "Das Treibhaus" die Macht zur Rechenschaft, mit dem Vorwurf, sie sei auf die rationale Veränderung, auf den Wiederaufbau der humanen Umstände nicht bedacht. Um seine These zu untermauern, versucht er, die Regeln und das Ziel der Realpolitik, durch die die Demokratie nur zum Mittel der eigenen Interessen entwickelt wird, zu entlarven. Ich zitiere aus dem Roman: *"Alle Politik war schmutzig, sie glich den Gangsterkämpfen, und ihre Mittel waren dreckig und zerreißend"* (Das Treibhaus:72).

Koeppen hat dabei gar nichts anderes vor, als die Gesellschaft über das Ergebnis ihrer politischen Entscheidung aufzuklären. Er ergreift natürlich Partei und appelliert parteiisch, da sich die für die Menschen gemachte Demokratie in eine auf Kosten der Menschen ausgeübte Aktion zu verwandeln droht. Das folgende Zitat ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert:

"Das Volk? [...] Was sagte das schon, das Volk, war es eine Herde, zu scheren, zu scheuchen, zu leiten, setzte es sich aus Gruppen zusammen, die je nach Bedarf und nach der Sprechweise der Planer einzusetzen waren, in die Schlacht zu werfen, ins Grab zu treiben" (Ebd:35).

Die Literatur unter diesem Aspekt versucht, auf das Bewußtsein, auf den Zustand der Gesellschaft zu wirken. Ob sich die Verhältnisse durch Literatur verändern und verbessern, ob das Erhoffte und das Erwünschte dank der Bemühungen des Schriftstellers in Erfüllung gehen, ist natürlich nicht leicht festzustellen, da die Literatur keine sichtbaren, keine konkreten Folgen hat.

Ein aus Konflikten und Gegensätze gereinigtes Leben ist natürlich nur in der Illusion, in der Phantasie möglich. Und die Wirkung der Literatur, die aus diesen Quellen emporwächst, wird deswegen fraglich bleiben. Aber was sie bemerkenswert macht, was sich an ihr gut zeigen läßt, ist es, daß sie eine immer für Menschen gemachte Aktion ist. Was sie von der Politik unterscheidet, ist ihre friedliche Mission, die die

Menschen nie in Lebensgefahr bringt. Sie kann davon ausgehend auch als eine Opposition zur Politik gelten. Und diese Opposition zielt immer auf das Gute, auf das Friedliche und auf das Solidarische.

Literatur

Böll, Heinrich: Ansichten eines Clowns, dtv. München 1987

Lenz, Siegfried: Elfenbeinturm und Barrikade, dtv. München 1983.

Koeppen, Wolfgang: Das Treibhaus, Suhrkamp. Frankfurt am Main 1972.

Schemme, Wolfgang: Trivialliteratur und literarische Wertung, Klett. Stuttgart 1975

Walzel, Oskar: Gehalt und Gestalt im Kunstwerk des Dichters, Klett. Darmstadt 1977

Bilimselliğin Neresindeyiz ?

Türkiye'de Kültür Bilimleri Alanındaki Çalışmalar Üzerine Bazı
Gözlemler ve Düşünceler

Çağlar TANYERİ - Turgay KURULTAY

(İstanbul Üniversitesi)

Bilimsellik Türkiye'de sadece akademik çevrelerde değil, toplumun başka kesimlerinde de öne çıkarılan ve dışarıya karşı övünç kaynağı olması beklenen bir konu. Bilimin önemini çokça vurgulayan bu beklenti bilimsel pratiğimizle ilgili hoşnutsuzluğumuzun, yetersizliğimizin yansıması olsa gerek. Futboldaki veya ekonomideki göreceli 'başarımızın' benzerini bilimde de gösterebilsek (sanat, felsefe vb. alanlarda da aynı duyguları yaşıyoruz) tarihi bir atılım yapmış sayacağız kendimizi. Bu yüzden, sözgelimi Amerika'da bilim topluluğunun üyelerinden birinin Türk kökenli olması medyamıza önemli bir olay olarak yansıyor, ama söz konusu durumun neyi temsil ettiği pek sorgulanmıyor. Ülke olarak başka alanlarda olduğu gibi bilimsel alanda da ciddiye alınmak istiyoruz, bunun da bilimsel çalışmaların düzeyine bağlı olduğunun farkındayız. Bilimsel düzeyimiz açısından sıkıntılarımız var, ama öte yandan 'büyük' umutlarımızı da yitirmiş değiliz. Aslında Batı'yla yarışa yönelik bir duygu durumunun dışavurumu olan bu umudun toplumsal güdülenme ve enerjinin seferber edilmesi açısından yararları var belki, ancak bilinçli ve gerçekçi adımların alt yapısını oluşturabileceği çok kuşkulu.

Bu çok genel ve izlenimsel çerçevede içinde, bizim daraltarak ele alacağımız konu akademik çevrelerde üretilen bilimsel çalışmaların arkasındaki tutumlar, başka bir deyişle akademinin bilimle ne türden bir ilişki kurduğu. Acaba bu ilişki sanıldığı ve istendiği gibi bilimsel bir 'atılımı' gerçekleştirebilir mi, ya da düş kırıklığının getirdiği 'bizde bilim yok, bilimci yok' serzenişlerini gerçekten haklı çıkaracak düzeyde midir? Bilimin elit ve özerk bir etkinlik sayılması, bilim çevrelerinin toplumdaki genel durumdan bağımsız bir yol izleyebilecekleri anlamına geliyor mu? Bütün kuşkuların yanısıra bilimsel çalışma adı altında gerçekleştirilen sayısız çalışma bir bilimin var olduğunu göstermiyor mu?

Bu sorulara izlenimlerin ve bireysel deneyimlerin ötesinde yanıt getirmek amacıyla bir çalışma yaptık. Bu çalışma İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Alman Dili Eğitimi Bölümü'nün geçen yılki (1996-

97) doktora programına katılan öğrencilerle yürütülen bilim yöntemi konulu dersin de bir parçasıydı aynı zamanda. Amaç bizlerin doğrudan veya yakından ilgili olduğu alanlarda (*dilbilim, yabancı dil öğretimi, çeviribilim, yazınbilim*) Türkiye'de ne tür çalışmalar yapıldığını somut olarak görmektir. İncelenen malzeme yaklaşık 30 ayrı yayın organından ve toplam 300 kadar yazının içinden hedef gözetilmeden seçildi. İncelenen toplam yazı sayısı 50. Yayın organları bilimsel dergiler, kitap dizileri ve toplantı bildiri derlemeleri olarak belirlendi. Tez çalışmalarına özellikle yer vermedik.¹ Malzeme seçiminde dayandı-ğımız temel ölçüt, ele aldığımız malzemenin kurumsal anlamda temsili niteliği olmasıydı. Bu tür yayın organlarına genel bilimsellik düzeyinin yansıtacağını düşündük. Çalışma, amacı gereği, eldeki malzemenin bilimsel bilgiye nasıl yaklaştığını tanımlamaya yönelik olmakla birlikte, normatif bir değerlendirme/yargılama kaygısı içermiyor; bu nedenle de peşinen ölçütler koyulmadı ya da tanımlanmış ön kabullenmelerden yola çıkılmadı. Bunun yerine malzemedeki tutum farklılıklarını ve çeşitli anlayışların beraberlerinde getirdikleri sorunları saydamlılaştırma yöntemi tercih edildi. Aşağıdaki saptamalarımız somut gözlemlere dayanmakla birlikte dar anlamda ampirik bir çalışma yaptığımızı düşünmüyoruz. Aktaracağımız gözlem ve değerlendirmeler de tek tek örnekler düzeyinde olmayacak. Betimlemeci sayılabilecek bu yaklaşım, ucu kapalı bir anlamlandırmadan çok, ucu açık bir tartışma zemini oluşturmayı amaçlıyor. Yaptığımız çalışmayla Türkiye'de bilimin içinde bulunduğu koşulları bütün yönleriyle ortaya koyabileceğimizi söyleyemeyiz elbette. Vardığımız sonuçlar herşeyden önce elimizdeki malzemeyi bağlayacaktır, yine de daha geniş araştırmalar için bu sonuçların çıkış noktası olabileceği kanısındayız. Ayrıca bu çalışmanın öncelikli amacı, doktora aşamasındaki bir akademisyenin eğitime katkıda bulunmaktır. Bağımsız çalışmanın eşiğine gelmiş birinin kendi çalışmasını nasıl bir bilim ortamında yürüteceğinin, nasıl beslenebileceğinin ve çalışmasını nasıl anlamlandıracağının sorunu olarak algılan-

¹) Tezlerin karşılaştırmalı bir incelemesi Türkiye'deki bilimsel çalışmaların gidişatıyla ilgili önemli veriler sunacak bir diğer çalışma olur. Ancak böyle bir çalışmada değerlendirme ölçütleri de değişeceğinden, bunu farklı bir inceleme işlemi olarak görüyoruz. Bizi tezleri ayrı tutmaya götüren temel düşünce, bu çalışmaların önemli ölçüde öğrenci-öğretici ilişkileri içinde (tezi hazırlayan ile danışman ve tez jürisi üyeleri arasında) belirleniyor olması. Bu tür bir incelemede bilimselliğin yanı sıra, blimselliğin öğrenilmesi ve sınanması gibi etkenlerin de göz önünde tutulması gerekecektir. Ayrıca tezlerin incelenmesinden gençle ilişkin sonuç çıkarmak çok daha geniş bir örneklemeyi gerektirecektir.

masını sağlamaya yönelikti. Bu noktada doktora eğitimi açısından bizce temel bir sorunu tartışmaya açtığımızı düşünüyoruz: İyi bir akademisyen, koşullar ne olursa olsun bilimsel çalışmanın ne olduğunu bilen ve kendi bilim pratiğini bu ölçütlere dayandıran kişi midir, yoksa bilimi bir süreç olarak kavrayıp kendi toplumsal ortamı içinde nerede etkili olabileceğini belirleyebilen kişi mi? Bu soru kuşkusuz geniş bir tartışmayı gerektiriyor ve gerek Türkiye'nin bilim tarihinden gerekse genelde bilim anlayışından bağımsız yürütülemez. Biz bu kadar derine inmedik, inmemiz de zor; ancak akademik eğitim uygulamasının bu gibi sorunlardan bağımsız düşünülemeyeceğini biliyoruz.

İncelemenin sonunda rahatlıkla yapabildiğimiz ilk saptama şu: elimizdeki yazıların hiçbirisi 'evrensel bilim'e katkı sayılabilecek nitelikte değil. Daha açık bir deyişle Batı'da geliştirilen kuramlara alternatifler geliştiren, bunlara yeni veriler katarak geçerliliklerini pekiştiren veya bunları yeniden kurgulayarak yeni bir çerçeve kazandıran çalışmalara rastlamıyoruz.² Böyle olduğunda sık sık duyulan bir düşünceyi tekrarlamış oluyoruz: 'Bizde bilim çağdaş ülkeler düzeyine ulaşamamış.' Ne var ki biz bu saptamadan 'Öyleyse bizde bilim yoktur' gibi aceleci bir sonuç çıkarmak istemiyoruz. Hatta bu durumun zaten doğal olduğunu, bilimin Batı örneğinde olduğu gibi tek tek çalışmaların ötesinde bir kurum, büyük bir aygıt haline gelmeden 'evrensel bilim' düzeyinin beklenebileceğini düşünüyoruz. Bilimsel alt yapısı çok iyi insanlarımızın bulunması, bu kişilerin Batı'yı günü güntüne izleyerek o ortamın ucuna eklemlenen çalışmalar ortaya koyması durumunda bile, bunlar tekil çabalar olarak kalacağı, özel bir tutkunun hatta fetişizmin eseri olabileceği için bu gerçek değişmez. Ayrıca bu tür bir düzey tutturulduğunda da benzer çalışmalara genel bir zemin hazırlanmış

² Evrensel bir bütün olarak bilim kurumuna katkının ne anlama geldiği başlı başına bir tartışma konusu ve bilim anlayışının değişmesiyle kabul edilebilir tanımlar da değişiyor. Özellikle yerelliğin öne çıktığı ve bilimin mekanik bir bilgi dizgesi olmadığını sık sık vurgulandığı günümüzde (krşl. Capra 1988; Marquard 1987) katkırı daha geniş anlamda düşünmek gerekiyor. Bilimin örgütlenişi bakımından insanbilimlerinin ve toplumbilimlerinin doğabilimlerinden nitelik olarak farkı da burada önemli. Doğabilimlerinde bilimsel çalışmanın koşulları da ayrı bir teknoloji düzeyine geldiğinden yerel verilerin toplanması (sözgelimi Türkiye'deki floranın dokümentasyonu veya Batı'da artık çok az rastlanan kuduz hastalığının Türkiye'de daha iyi incelenilebiliyor olması gibi) genel bilimi de beslemektedir. Burada bir katkıdan söz edilebilir, ama katkının niteliğinin tanımlanması gerekir. Ama sonuçta bizim yukarıdaki saptamamızda esas aldığımız koşullar doğabilimleri için geçerli değil. Zaten ülkemizde doğabilimlerine yapılan yatırım ve o alana rağbetin yüksek olması da o alanda çalışan insanların bilimsel niteliği açısından da genel bir düzey farkını da beraberinde getirecektir.

olmayacağı için bireysel çabaların ötesine geçilemez; sonuç doğal olarak yalnızlıktır veya beyin göçüdür. İletişim olanaklarının yeni bir boyuta geçtiği günümüzde, bilimcilerin kendi bulundukları yerde kolayca küreselin bir parçası olabilecekleri gibi bir beklentiyi de -mevcut gelişmeyi hiç küçümsemeden- fazla iyimserlik olarak görüyoruz. Çünkü bilimsel güdülenme ve yönelme çoğu kez göz ardı edildiği gibi kişinin doğal ve yakın çevresinden hiç de bağımsız değil³.

Bu bağlamda bilime evrensel katkı söz konusu değilse, o zaman nasıl bilimsel olunacak? Bilime katkısı sadece insanlığın tarihsel bilimsel gelişme düzeyine katkı biçiminde tasarlamayıp, kendi bilimimizi tanımlamanın yolunu başka yerde aramak gerektiğinden yola çıkarsak önümüzde bir yol açılabileceği görüşündeyiz. Türkiye olarak dünya biliminin neresinde olduğumuzu sormak başka bir şey, bilimi kendi toplumsal pratiğimiz için işletip işletemediğimiz daha başka bir şey. Bu bakımdan eldeki çalışmaların bilimselliklerini sorgulamayı sürdürebiliriz.

Bu temel üzerinde önce, incelediğimiz metinlerin büyük çoğunluğunu oluşturan ve Batı'da geliştirilmiş kuramları ve yaklaşımları Türkiye bilim ve bilgi ortamına taşıyan çalışmalara bilimsellikleri açısından eğildik. Batı'daki kuramın bize bilgi düzeyinde aktarılmasının Batı'daki bilimsel ortama bir katkısı olmayacağı açık. Bu tür çalışmalar Türkiye'de öğretici bir rol üstleniyor ve bilimselliklerini de bu çerçevede sorgulamak gerekiyor. Kuramları tanıtarak bilgi aktaran çalışmaları bilimsel işlev açısından nereye koymak gerekir? Bilimsel kimlikli bir çalışmanın öğretici yapıda olmasına genel bir itirazımız olamaz; nitekim belli alanların giriş kitapları öğretici olmakla birlikte bilimseldir. Ama eğer bu metinler akademisyenler arası iletişimin birer aracıysa, o zaman öğretilme işlevinin hedef kitlesi kim? Akademik çevrelerin platformu durumundaki yayınlarda bu kadar çok bu nitelikte yazının çıkmasını nasıl anlamlandıracağız? Kuramları tartışan, sorgulayan değil de ilk defa bunlardan haberdar eden tarzda yazıların bu nitelikte dergilerde çıkması doğal bir durum mudur? Öğretici yazıların bu tür yayın organlarında Türkiye'nin mevcut koşullarında tümüyle anlamsız olduğu söylemek

³) Bu bağlamda özellikle bir kültür ortaklığı anlamında bilimsel tarza dikkat çekmek isteriz. Bilimin analitik mantık dizgesi içinde ilerlemediği T. Kuhn'dan beri genel bir bilgiye dönmüş durumda. Bu anlayışın sahibi Kuhn bilimin doğasını açıklarken 'sözsüz bilgi ve sezgiler'in bilimsel çalışmayı yönlendirdiğini söylüyor. (Bk. S. 173 vd.) 'Bilgiyi yönlendiren gereklilikler çalışma, dil ve iktidar ortamında belirlenir' diyen J. Habermas'ı da bu yönde yorumlayabiliyoruz (Habermas 1969: 163).

elbette doğru olmaz, nitekim akademik çevrelerde bu tür yazıları ilk bilgi kaynağı olarak okuyanlar varsa bu tür yazıların o kişiler için bir anlamı olacaktır. Ama burada bir bilimsel işlerlikten söz etmek zor. Eğer amaç sadece belli kuramlardan haberdar olmaksa yabancı kaynak okuma sorunu olmayan akademisyenler neden bu bilgileri yerinden edinmiyorlar? Ediniyorlarsa bu tür yazıların çokluğu nasıl açıklanacak? Sonuçta öğretici bir rol üstlenseler de bu yazıların çoğunun öğretici olmak adına yazıldığı söylenemez. Yazıların kendilerini sunuşları ve üslupları böyle olmadığını yeterince gösteriyor. Ayrıca özellikle genç akademisyen kuşağının genellikle bu tür yazılar yazmış olması da bu durumun arkasında bilinçli bir öğreticilik tavrının yatmadığını düşündürüyor. Akademik bir platformda öğretici yazı yazmak ancak özel nedenlerle anlam kazanabilir (sözgelimi alanın duayeni kendi yaşam deneyimini aktarıyorsa veya çeşitli engellerden dolayı ulaşılması zor kaynaklardan söz ediliyorsa). Asıl nedeni bilimsel işlev konusundaki belirsizlikte aramak gerekiyor. Sistematik bilgi içermeyi amaçlayan bu tür yazılar, tartışma düzeyine geçemeyince soyut ve amaçsız kalıyor. Burada doktora eğitim sürecinde önemsenmesi gereken bir nokta daha çıkıyor: Bilimsel metin yazma becerisi. Burada vurgulanması ve genç akademisyenlere aktarılması gereken şey, bilimsel metinlerin amacının doğru bilgi içermekten ibaret olmadığı, bilimsel iletişimin bir parçası olduğu bilinci. Bilimin elit bir etkinlik olması, bilimsel yazıların kendiliğinden doğru yerine konacağı anlamına gelmiyor çünkü. Bilim alanında da bir yazının çıkış nedeni, hangi işleve yönelik olduğu ve kime hitap ettiği dikkate alınmadan, yazı kendi bilimsel işlevini kazanamaz.

Burada bizim hangi yazıların anlamlı olacağı, nasıl okunacağı gibi yargılayıcı bir değerlendirme yapmamız olanaklı değil. Yine de bilim çevreleri bakış açılarını değiştirip, Türkiye'deki iletişim ortamına önem verilerse, soyut ve belli bir bağlamdan yoksun yazıların kendiliğinden lüzumsuz kalacağını bekleyebiliriz.

Aktarımcı yazıların bir diğer genel sorunu kuramla hesaplama. Kuramı kavramak onu temel bileşenlerine ve ayırdedici önermelerine indirgemekle yetinmeyip, arkasındaki sorunsalı ve diğer kuramlarla bağlantısını dikkate almak anlamına gelmeli. Bu gereğince yapılmadığında, başka bir deyişle olgusuyla ilişkisi bakımından kuramı aynı alandaki diğer kuramlarla karşılaştırma yoluyla anlamaya çalışmayınca, kuramın kendi sınırları içinde ve iç tutarlılığı açısından kavranması güçleşiyor. Adeta kuram gerçekliğin, bilgi nesnesinin yerine konmuş

oluyor. Dolayısıyla kuramın çözemediği sorunlar göz ardı ediliyor, kurama bir tür mutlak geçerlik atfediliyor. Kuşkusuz bugün hiç kimse hiçbir kuram için mutlak geçerlik iddiasında bulunmuyor, ancak bir çalışma, tanıttığı kuramı olguya bütünselliği içinde konumlandırmayıp, bunun sonucunda da olguyu açıklama gücü açısından göreceleştirmeyince kuramı ele alış kurama teslimiyet biçiminde olabiliyor.⁴ Öte yandan bilimsel bilginin atomize olduğu bir çağda aktarılan bilgilerin öz denetimi ve üst denetimi özellikle Türkiye gibi bir ülkede pek çok nedenden dolayı güçtür. Kuramla hesaplaşmayı gereğince yerine getirmeyen çalışmaları tümüyle anlamsız görmek de doğru olmaz. En azından kuramları kavrama ve belli yönde alımlama sürecinin bir parçası olarak bu gibi çalışmaların anlamından söz edilebilir. Önemli olan bu sınırlı işlevin farkında olmaktır.

Diğer bir grup yazının kuramdan hareketle kendi pratiğimizde ne yapılması gerektiğine ilişkin talepler, eleştiriler ve öneriler ileri sürdüğünü görüyoruz. Bu yazılar kuramları pratiğe uygulama kaygısı ve amacı taşıyan yazılar. Bu açıdan da salt tanıtıcı çalışmalara göre bilimsel işlevin daha ileri bir aşamasını temsil ediyorlar bizce, çünkü kuramla ilişkide asıl amaç o kuramın yararlılığı ve somut koşullara uygulanabilirliğinin ortaya konmasıdır (krşl. Wunderlich 1974: 189 vd.). Bu tür yazılarda bilinen kuram ve yaklaşımların pratik için taşıdığı anlam vurgulanıyor, bir bakıma hatırlatılıyor. Bununla birlikte kuramın pratiğe aktarılmasında hangi ilkelerin gözetileceği netlik kazanmıyor; kuram pratik bağı daha çok izlenimsel düzeyde kalıyor veya eldeki kuramlarla var olan pratiğe ne ölçüde ve ne şekilde müdahale edilebileceği tartışılmıyor.

Kuramları pratikle ilişkilendiren bu yazıların hemen hepsinde ortaya atılan bir talep de uygulama aşamasında ampirik çalışmalarla veri toplanması. Bizce incelememizde ortaya çıkan en önemli noktalardan birisi de bu. Ampirik çalışma talebi çok, ama ampirik çalışma az. Az sayıdaki ampirik çalışmada da sorunların iki noktada yoğunlaştığını gördük. Birincisi ampirik çalışmanın kuramsal ön koşullarının saydamlaşmaması, diğer bir deyişle hangi hipotezlerin yol gösterdiğinin

⁴ Bu durumun arkasında bilim geleneğimize sinmiş bir pozitivistizmin izlerini görmek zor değil. Bilim ülkenin modernleşmesi hedefinin bir parçası, hatta taşıyıcısı konumundadır. Bilimin hayatın önünde bir otorite anlamına gelmesi V. Atayman'ın dikkat çektiği gibi bilgiyi hazır bir kurtarıcı güç konumuna sokmuştur (bkz. Atayman 1997). Bu da bilimin yapış şekline yansımakta, bilginin olguya ilişkisi içinde gelişme süreçleri arka planda kalmakta ve sistematik bilgi talebi öne çıkmaktadır.

sergilenmemesi ve bu anlamda ampirikliğin bir tür çıplak olgu gözlemi gibi algılanması. İkinci olarak da ampirik verilerden, -veri-çıkarmı ilişkisi analitik aşamalardan geçirilmeden- varolan genellemelerin doğrulandığı sonucuna gidilmesi. Kısacası titizlik, yöntemsel saydamlık ve uzun süreler gerektirebilen ampirik çalışmaların rastlantısal veriler ortaya koyması söz konusu. Bu çalışmalarda olgunun genellemelere uygun kılındığı ya da adeta kısa yoldan genellemeye uygun olgu seçildiği izlenimini edindik. Ampirik çalışmanın güçlükleri ve verimli uygulama koşulları hakkında gerekli deneyimlerin eksikliği gözden kaçmıyor. Üniversitelerde belli standartlara uygun uzun soluklu araştırma ve proje çalışmalarıyla genç akademik kuşakların eğitimine katkıda bulunulabilir.

Sayıcı düşük bir diğer metin grubu tartışmacı ve sorgulayıcı yazılar. Burada ortaya atılan sorun Batı'da geliştirilmiş kuram ve yaklaşımların bizim yerel koşullarımızda ne ölçüde geçerli ve uygulanabilir olacağı. Temel tez şu: Her kuram, içinde geliştirildiği koşulların bir yansıması ve parçasıdır; dolayısıyla geçerliliği bu koşullarla sınırlıdır. Eğer kuramın uygulanacağı olgu kuramın kaynağını oluşturan olgudan farklı özellikler taşıyorsa uygulama amacı da anlamını yitirir. Bu nedenle Batı kaynaklı kuramların bizim koşullarımızda ne ölçüde geçerli olduğu tartışılmalı ve ortaya konmalıdır. Bu kuşkusuz haklı ve gerçekçi bir taleptir. Ancak burada işin içine yine daha önce de değinmiş olduğumuz kuramla hesaplama sorunu giriyor. Yineleyecek olursak, uygunluk sorununu gerçek anlamda ele alabilmek için her bir kuramı kendi gelişme süreci içinde izleyerek kendi oluşma koşullarıyla somut olarak ilişkilendirmek gerekiyor; bu da kuramcının kendisine yakın bir bilimsellik düzeyine sahip olmak ve olguya yakınlık anlamına geliyor. (Wunderlich'in yaptığı sınıflamaya göre bu da 'kuramsal yönelimli' bir bilimsel çalışmadır - bkz. 1974: 357 vd.) Ayrıca bu bağlamda, bir kuramın 'bize uygunluğu' gibi bir söz, sorunu iyi anlatmıyor. Gerçekte her kuram uygulamaya yansıtılırken yorumlama, somut verilere uygun kararlar alma ve başka bilim dallarının verileriyle birleştirme aşamaları gerekli olduğundan kuramın kendisinin pratiğe doğrudan bir uygunluğundan zaten söz edilemez. Kuram ve uygulama arasındaki bu birebir örtüşmezlik, iki nokta arasındaki açık alan, unutulmaması gereken bir sorun. Ayrıca çok başka koşullara ısıtılan bir kuramsal model bazen sanıldığından daha yararlı olabilir, çünkü o kuram ışığında koşulların farklılığı tanımlanabilir hale gelir. Başka bir deyişle her kuramın bizim açımızdan işlevi kimi durumlarda ona mutlaka bir uygulama alanı bulmak olmayabilir. Kuramla hesaplama bu düzeye getirildiğinde evrensel bilime doğrudan yeni bir önermeyle katılınmasa

bile, kuramcılar için dikkate değer bir veri oluşturulmuş olur. Günümüzde özellikle kültür ve toplum bilimlerinde egemen olan ve evrenselci yaklaşımı (tekçi yorumu) sorgulayan bilim anlayışı bu tür verilere çok önem vermektedir (krşl. Marquard 1995).

Bu tür yazılara yakın düşen bir diğer tarz da farklı kuramsal yaklaşımlar arasında uygulama amaçlı bir bireşim (sentez) oluşturmaya çalışan yazılar. Buradaki amaç yazıların kendi deyişleriyle *'her kuramın yararlı yönlerini almak'*. Kuramlara uygulama düzeyinden bakmak anlamına geldiği ve kuramları karşılaştırmalı olarak ele aldığı için bu yaklaşımdaki bir yazı daha kuşatıcı. Ama farklı kuramsal modelleri bireştirmek yine bu çalışmayı yapan kişinin alımlamasına ve uygulama amacına doğrudan bağlı. Diğer deyişle farklı modeller arasındaki bireşim o modelleri aşmak anlamına gelmek zorunda değil. İncelememizde de bireştirmenin, modelleri belli elemanlarına indirgeme yoluyla gerçekleştirildiğini, yani ancak kuramın bütünlüğü içinde anlamı ve işlevi olan belli öğelerin o kuramın içinden koparıldığını görüyoruz. Bunun anlamı şu: Böyle bir çalışmada her bir kuram kendi bütünlüğü içinde olguyu açıklama gücü açısından ele alınmış olmuyor, bir yöntem oluşturma amacıyla tek tek kuramların belli önermelerini birbirine ekleyerek kuramlardan kestirmeden yararlanılmış oluyor. Bizim gördüğümüz kadarıyla bu tür bir yararlanma, kuram olgu ilişkisini basite indirgiyor, böylece de kuramların soyutlama aşamalarında izledikleri yolu göz ardı etmiş oluyor ve kuramları kesin önermeler dizgesine dönüştürerek mekanikleştiriyor. Bilim yöntemi açısından burada tartışma gerektiren bir şey söylediğimizin farkındayız, böyle bir tartışma bizi ve bu yazının boyutlarını aşıyor. Yine de bu soruna işaret ederek kuramlar arası bireştirmenin T. Yücel'in de dikkat çektiği gibi (Yücel 1993) basit bir kesme yapıştırma işlemi olmaması gerektiğini vurgulamak istiyoruz.

İncelenen malzeme içinde gördüğümüz bir diğer tutum da kuramlardan hareket etmeyen ama kuramları ard alan bilgisi olarak kullanan çalışmalar. Bu tür yazılar kuramları değerlendirmeye ve onlardan en geniş düzeyde yararlanma kaygısı taşımadığı gibi, bilimsellik iddiasında da değil gibiler. Ama bizim değerlendirmemize göre bilimselliğe bir yönüyle en yakın yaklaşım da bu tür yazılarda var, çünkü bilimsel etkinliğin temeli olan olguyu ve olgunun sorunsallaştırılmasını çıkış noktası olarak alıyor. Tümevarım yöntemini⁵ tercih eden bu tutum

⁵ Burada 'tümevarım'dan söz ederken göreceli bir kavram kullandığımızı biliyoruz. Bu tür çalışmalarda tümevarımcılık salt gözlem verilerini toplayarak soyutlamalara gitme biçiminde değil elbette. Daha sorunu algılayışta ve tanımlayışta kuramsal arka plan

kuramdan uygulamaya değil tam tersine pratik bir sorundan kuramsal açıklama arayışına doğru gidiyor. Tanımlanan pratik sorunu netleştirmeye yarayan kuramsal açıklamalarla ilinti kuruluyor. Bu nitelikte çalışmalara, bilimsel gelişmelerin güncellik düzeyine uygunluk açısından bakıldığında sorunlar görünüyor. Bununla birlikte kendi sınırları içinde bilgi çemberinin kurulduğunu söyleyebiliriz. Belki de bizdeki bilim düzeyinin genelde bizi getirdiği noktada somut olarak yapabileceğimiz en gerçekçi çalışmalar bu türden çalışmalar. Bunu bir yargıdan ziyade gözlemlerimizin sonucunda bir tartışma konusu olarak dile getiriyoruz.

Son olarak değinmek istediğimiz metin grubu öğretici rolünü üstlendiğimiz eğitimin çeşitli sorunlarına yönelik. Burada da öğretici odaklı ve öğrenci odaklı iki temel yaklaşımdan söz edebiliriz. Birinde kuralları ve amaçları belirleyen ağırlıklı olarak öğreticinin benimsedikleri yaklaşım iken, diğerinde amaçlar, gereksinim belirlemeye yönelik ampirik çözümlemelerle saptanmaya çalışılıyor. Bu alanı ilgilendiren çalışmaların bilimselliğin değerlendirilmesinde ayrı bir yeri olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü burada olgu olarak kendi eğitim pratiğimiz var karşımızda. Bu da bilimsel yaklaşımı ne ölçüde ve hangi biçimde gerekli gördüğümüzün bir göstergesi. Bu tür çalışmalarda izlenimsel yaklaşımın daha fazla ağırlık kazandığını görüyoruz. Ampirik verilere az yer verilmesi ve kuramsal düzeyde tartışma yerine pratik sorunların 'rapor edilmesi', bilimsel çalışmayı pratik gereksinimler üzerinde yükseltmedeki güçlüğümleri gösteriyor kanısındayız. Oysa bu alanın ele alınmasında (ilgili olduğumuz eğitim ister yabancı dil, ister filoloji, ister çeviri olsun) eğitimin genel ilkelerinin gözetilmesini gerektiriyor; bunun anlamı da eğitilimden yararlanma, yerine göre disiplinlerarası çalışmalara girme, eğitilimcilerden yardım alma gereğidir. Yer yer bazı çabalar gösteriliyor olmakla birlikte, büyük ölçüde geçerli olan durum, kendi eylem alanımızda kuşatıcı ve uzun soluklu bilimsel bir yaklaşımı ortaya

bilgisinin yönlendirmesi söz konusu. Buna karşın tümevarımdan söz etmemizin nedeni, olguyu bütünlüğü içinde algılamak kuramdan etkilenmenin çağrışımsal ve rastlantısal olması. Bu biçimdeki bir kuram-pratik ilişkisini 'konneksiyonizm' anlayışı içinde yorumlayabiliriz. Analitik bir yöntemsel saydamlık yok, ancak bilimcinin kavrayış gücünü pratiğe yöneltme var. Burada olsa olsa tümevarımın belli bir düzeyinden söz edilebilir. Ama zaten Wunderlich'in de belirttiği gibi 'katı bir tümevarım yöntemi olamayacağı, ancak tümevarımsal sonuçların gözden geçirilmesinde kesinleyici bir yöntem uygulanabileceği' için (agy. :127) tümevarım kavramını bilgiye ulaşmada sihirli bir yol gibi düşünmemek gerek. Önemli olan tümevarımda hangi birikimlerin (algı olumlarının) ve hangi gözlem ortamlarının (pratikte kutulan ilişki biçiminin) ilişkilendirildiğinin belirlenmesi.

koyamadığımız. Bu gözlem, diğer konularda kuramlardan yararlanmadaki güçlüklerimize de ışık tutuyor. Filoloji, yabancı dil eğitimi veya çeviri alanlarında akademisyenler olarak kendimizin değil başkalarının (bu alanların akademi dışı pratiği içinde olanların) eylem alanlarına yönelik söylenenlerin 'kuramsal ve soyut' kalması, pratik açısından ikna edici düzeyde yorumlanamaması işte bu anlamda bilimsel çalışmadaki güçlüğümlerle ilgili olsa gerek. Bilimsel bilgi süreçlerini denetleyemediğimiz sürece bu sorunu aşmamız da olanaklı değil.

Buraya kadar farklı niteliklerine göre ayırmaya ve her bir grupta dikkatimizi çeken sorunları betimlemeye çalıştığımız yazılarda tartışılması gereken bir diğer nokta bilimsel format. Bu açıdan bakıldığında üzerinde durulabilecek çeşitli konular var. Bunların başlıcaları, kaynak kullanımı, bilimsel yazının hangi metin alt türünden sayılabileceği, metinsel kurgu, bilimsel üslup. Bunların her birinin ele alınması kapsamlı bir sunuş gerektiriyor. Ancak burada bizim vurgulamak istediğimiz ve önemsedığımız nokta yazının işlevini ön planda tutarak bilimsel formatı tek biçimli bir şey olarak düşünmemek gerektiği. Bireysel tercihler, ama bunun da ötesinde bilimcinin kimle, nasıl bir ortamda ve hangi amaçla iletişim kurduğunun veya kurmak istediğinin bilincinde olması yukarda sıraladığımız format özelliklerinin çeşitli biçimlerde gerçekleşebileceği anlamına geliyor. Burada vurgulanması gereken sorun, bir yazının biçimsel olarak kuram tanıtımı, alıntılar, kaynaklar vb. açısından bilimsel bir görüntü oluştursa bile işlevsiz kalabilmesi. Bir bilimsel çalışmanın gerekleri olarak, kaynaklardan yararlanma, güncel kuramların düzeyine uygun çalışma, yararlanılan bilgi ve düşüncelerin alıntı ve göndermeyle belirtilmesi gibi ilkelerin önemi ortada. Ancak bunları biçimsel olarak yerine getirmenin bir çalışmayı tek başına işlevli ve hatta düzeyli kılmadığı somut örneklerde görülebilir. Bilimsel çalışmaların farklı işlevleri, farklı kuramsallık düzeyleri hesaba katılırsa belli çalışmaların bilimselliğin bazı genel ölçütlerine uymuyor görünmesi, o çalışmaların diğerlerinden daha az bilimsel olduğu anlamına da gelmemeli. Hatta sorunu ele alışımda tutarlı ve nesnel bir yazının bilinçli bir tercihle alıntısız ve kaynakçasız çıkması, bol alıntılı; ama belli bir bütünlük oluşturamayan bir yazıdan daha bilimsel olacağını söylemek yadırganmamalı. Elbette o çalışmanın yararlandığı kaynakların okur tarafından bilinmesi, getirilen çözümlemelerin güncellik düzeyinin belgelenmesi gibi yönler dışlanmış olacağı için bilimsel etkileşim süreçleri açısından boşluklar doğacaktır. Ama bu boşlukların hiçbir koşulda olmamasını istemek yerel ve bireysel koşulları

tümüyle dışlayarak bilimi idealize etmeye, hatta fetişleştirmeye götürebilir.

Biz burada fikir vermesi açısından kaynak kullanımı sorunuyla ilgili gözlemlerimize dayalı sınırlı bazı saptamalar yapmakla yetineceğiz. İncelediğimiz yazılarda, kuramları tanıtırken veya yararlanırken ikincil kaynaklardan yararlanmanın çok yaygın olduğu görülüyor. Kuram değerlendirme açısından bakacak olursak, eğer ikincil kaynaklardan yararlanılmışsa o çalışmanın temel kaynaklara eleştirel bakma şansı kalmaz. Eğer temel kaynaklar doğrudan incelenmişse ikincil kaynaklara yine başvurulabilir elbette. Ama bu durumda artık bu başvuruya birincil kaynak hakkında bilgi edinmek için değil, ikincil kaynakların o kuramı nasıl anladığını görmek içindir. İkincil kaynaktan yararlanan yazıların kendi bilimsellik düzeylerini ve işlevlerini de bu tutumlarına uygun olarak belirlemeleri gerekir. Oysa işte bu noktada yazıların iddialarıyla işlevleri arasında bir uyum olmadığını görüyoruz. Sözelimi bilgilendirme amacı taşıyan bir metinde ikincil kaynaklardan yararlanılmasının bir sakıncası olmasa gerek. Ancak aynı yazı kuramsal gelişme sürecine ilişkin görüşler ileri sürmeye kalkarsa, bilimsel bilgi değeri olması için artık ikincil kaynaklarla yetinemez.

Öte yandan yararlanılan kaynakların nitelikleri genelde saydamlaşmıyor. Alanın genel kabul gören temel kaynakları ile tartışmaya açık, bireysel yaklaşımları temsil eden kaynaklardan yararlanırken aynı tutum sergileniyor. Başvurulan kaynaklara belli değerler atfedilmeden salt bilgi içeriğiyle ele alınmış oluyor. Bu durum kaynaklar karşısında genelde edilgen bir konumun benimsenmiş olmasıyla ilgili. Bu da bizi yeniden bilimle kurduğumuz ilişkiye götürüyor. Yazılara egemen olan görüntü, kaynaklarla tartışma içine girerek kuramın içeriğini açma yerine kaynakları, genel koordinatlar belirlemek üzere kullanılması.

Kaynak kullanımında çok sık olmasa da görülen bir sorun, yapılan alıntıların gerçek anlamda ilişkilendirilmeden alt alta sıralanması. Bu da bilimsel alt yapının yeterince oluşmadığını gösteriyor. İlişkilendirilmesi kimi zaman zor parçaların yorumsuz biçimde bir araya getirilmesi eklektik bir metinsel kurguya neden oluyor. Bilimsel bir yazının kurgusu ve işlevi konusu gereğince önemsense, bu tür örnekler kendiliğinden azalır kanısındayız.

Yaptığımız incelemenin manzarayı yansıttığını düşünmekle birlikte, buradan bir çözüm reçetesi çıkmayacağını biliyoruz. Zaten çalışma sürecinde de böyle bir beklenti ve kaygı içinde değildik. Yine de,

özellikle genç akademisyenlerin kendi çalışmalarına gerçekçi bir zemin edinmeleri açısından bu gözlemleri önemli buluyoruz. En geç doktora eğitimi aşamasında, bilimsel çalışmanın somut sorunlarıyla ilgili bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışması tamamlanmalıdır. Bilimsel çalışmaların mevcut düzeyini sadece eleştiriyle düzeltmenin olanaklı olmadığı ortada. Çünkü genel kültürel ortam, çalışma koşulları, kurumsal yapılanmalar gibi yöntem sorunun aşan koşullardan bağımsız bir gelişme olmayacaktır. Ancak bu sorunları eğitimin bir parçası durumuna getirerek bilimsellik düzeyinin yükseltilmesinde doğrudan etkili olabiliriz. Mütevazı hedeflerle yetinilerek de olsa bilimi işletmek ilk gerçekçi hedefimiz olmalı diye düşünüyoruz. Bunu bilimsel taşralılığa boyun eğmek biçiminde görmemek gerek. Boşuna ve göstermelik çabaların yerine bilime kendi doğası içinde yaklaşılarak taşralılıktan kurtulmayı deneyebiliriz. Sınırlarımızı bilmek eleştiri ve özeleştiri yapmamızın en sağlam yollarından biri...

Kaynakça

- Veysel Atayman 1997: Kültür Politikaları Açısından Çeviri Eğitimi ya da Çeviri Eğitiminin Kültürel Birikim Sorunu. Yay. yer: T. Kurultay/ İ. Birkandan (yay.haz.): Türkiye'de Çeviri Eğitimi - Nereden Nereye?. Sel Yayıncılık, İstanbul. S. 13-22.
- Fritjof Capra 1988: Krise und Wandel in Wissenschaft und Gesellschaft. Yay. yer: neues bewusstsein - neues leben. W. Heine v. München S. 284-301.
- Jürgen Habermas 1969: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Suhrkamp, Frankfurt a.M. .
- Odo Marquard 1987: Die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. Yay. yer: Universitas I/1987. S. 18-25.
- Odo Marquard 1995 (1981¹): İlkeselliğe Veda, Sarmal Yayınevi, İstanbul.
- Thomas S. Kuhn 1982 (1962¹): Bilimsel Devrimlerin Yapısı. Alan Yayıncılık, İstanbul.
- Dieter Wunderlich 1974: Grundlagen der Linguistik. Rowohlt, Hamburg.
- Tahsin Yücel vd. 1993: Eleştiride Çağdaşlık Sorunsalı. Yay.yer: Veysel Uğurlu (yay.haz.): Geçmişle Gelecek Arasında Kıvranan Sanat. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul. S. 199-225.

İncelenen Çalışmalar

- İşıl Açıkalın 1991: Türk Gençlerinin Yaşıtları Arasında Kullandıkları Konuşma Biçimleri. Yay. yer: Dilbilim Araştırmaları 1991. S. 75-78
- A. Nihal Akbulut 1995: Çeviri Eğitiminde Öğrenciye Çeviri Edinci Kazandırma: Çevirmen Kararları ve Dayanakları. Yay. yer: Çeviribilim 1: Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama, Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Önerileri. S. 13-24.
- Doğan Aksan 1991: Anlambilim, İlgili Alanları ve Türkçe. Yay. yer: Dilbilim ve Türkçe, Dil Derneği Yayınları 3, Kurtuluş Basımevi, Ankara 1991. S. 94-106.
- Cem Alptekin 1995: Türk Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Alışkanlıkları ve İletişimsel Yaklaşım. Yay. yer: Ş. Sayın/ G. Bechtold (yay.haz.): Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb. Publikationen des Türkischen Deutschlehrervereins. S. 67-71.
- Ayfer Altay 1995: Cross-Temporal Factor and Historical Distance in Translation. Yay.yer:Çeviribilim ve Çeviri Uygulamaları dergisi. Hacettepe Üniversitesi. S.13-29.
- Hasan Anamur 1993: Orhan Veli Kanık'ın Bitmemiş 'Bettine' Çevirisi Üzerine. Yay. yer: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi IV. Ulusal Çeviri Semineri Özel Sayısı. S. 161-177.
- Tülin Bahçekapılı Polat / Nilüfer Suman 1981: Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi. Yay. yer: Bağlam, 1981. S. 95-111.
- İşın Bengi 1990: Çeviribilim, Çeviri Kuramı ve Sözdeçeviriler. Yay. yer: Dilbilim Araştırmaları dergisi. Ankara. S. 107-119.
- İşın Bengi 1993: Çeviri Eleştirisi Bağlamında Eleştirel Bilincin Oluşturulması ve Eleştiri, Üst-Eleştiri, Çeviribilim İlişkileri. Yay. yer: Dilbilim Araştırmaları dergisi. Ankara. S. 25-50.
- İşın Bengi / Ülker İnce 1995: Çeviri Eğitiminde Kaynak Metni Yorumlamaya ve Çeviri Metni Oluşturmaya Yönelik Yöntem Arayışları: Geniş Bir Bakış Açısı. Yay. yer: Çeviribilim 1: Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama, Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Önerileri. S.125-144.
- İsmail Boztaş 1995: Eğitim Teknolojisindeki Gelişmeler Işığında Çeviri Edimi. Yay.yer:Çeviribilim ve Çeviri Uygulamaları dergisi. Hacettepe Üniversitesi. S.29-34.
- Alev Bulut 1993: Metin Türü ve Çeviri: Edimkuramsal Bir Bakış. Yay. yer: Çeviribilim ve Uygulamaları. Hacettepe Üniversitesi. S. 89-100.
- Ahmet Cemal 1979a: Bilim-Öncesi Çeviri Kuramları ve Çeviribilimin Gelişme Süreci I. Yay. yer: Bağlam 1. İstanbul Üniversitesi. S. 244-261.
- Ahmet Cemal 1979b: Türkiye'de Çeviribilim ve Bejklentiler. Yay. yer: Türk Dili, Sayı 330. S. 184-191.
- Ahmet Cemal 1993: Yazın Çevirisi Eğitimi Üzerine Düşünceler. Yay. yer: Dilbilim Araştırmaları dergisi. Ankara. S. 12-16.
- Güray Çağlar König 1991: Toplumdilbilim Açısından "Dil" ve "Dil Türleri" Kavramları Üzerine. Yay. yer: Dilbilim Araştırmaları 1991, S. 59-70

- Mustafa Çakır 1993: Zur Frage Des Zweitspracherwerbs. Yay. yer: Alman Dili ve Ed. Dergisi VIII, 1993. S. 225-235
- Selma Çapan 1996: Bilişsel Gelişim ve Dil Edinimi. Yay. yer: Dilbilim Araştırmaları 1996. S. 284-287
- Selahattin Dilidüzgün - Turgay Kurultay 1992: Emanzipatorische deutsche Kinderliteratur und ihre Übersetzung ins Türkische im Hinblick auf die Kinderemanzipation. Diyalog 1992. S. 89-107.
- Aymil Doğan 1995: Simultane Çeviri Sürecine Nöropsikolojik ve Psikodilbilimsel Bakış. Yay.yer:Çeviribilim ve Çeviri Uygulamaları dergisi. Hacettepe Üniversitesi. S. 71-85.
- Gürkan Doğan 1995: Çeviride Doğallık ve Bağımlı. Yay. yer: Çeviribilim 1: Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama, Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Öncirileri. S. 99-110.
- Şerife Doğan 1995: Karşılaştırmalı Dil ve Edebiyat Araştırmalarında Çevirinin Yeri. Yay.yer:Çeviribilim ve Çeviri Uygulamaları dergisi. Hacettepe Üniversitesi. S.1-13.
- Mustafa V. Durmuş 1995: 'Silahlara Veda' Çevirisi Üzerine. Yay.yer:Çeviribilim ve Çeviri Uygulamaları dergisi. Hacettepe Üniversitesi. S.85-96.
- Gönül Durukafa / Hülya Pekmezçiler 1996: Werbetexte in der Aufsatzunterricht. Yay. yer: Tagungsbetrage des V. Türk. Germ. Symposiums, Eskişehir 1996. S. 190-200.
- Asalet Erten 1995: Çeviri Kuramı Çerçevesinde Anlamsal ve İletişimsel Çeviri. Yay.yer:Çeviribilim ve Çeviri Uygulamaları dergisi. Hacettepe Üniversitesi. S.34-51.
- Akşit Göktürk 1978: Yazınsal Çeviride Metin-Ötesi Anlam İlişkileri. Yay. yer: Türk Dili Çeviri Sorunları Özel Sayısı, Sayı 322. S.59-65.
- Akşit Göktürk 1980: Bir İletişim Edimi Olarak Çeviri. Yay. yer: Dilbilim V. İstanbul Üniversitesi. S. 48-56.
- Gülnehal Gülmez 1997: 'Çeviriye Giriş' Alıştırmalarının Önemi. Yay. yer: Hasan Ali Yücel Anma Kitabı. Yıldız Teknik Üniversitesi. S. 211-223.
- Ülker İnce 1993: Çeviriye Eleştirmeden Önce. Yay. yer: Dilbilim Araştırmaları 1993. S. 5-11.
- Zehra İpsişiroğlu 1995: Türkische Lerntradition aus der Sicht der Literaturwissenschaft. Yay. yer: Ş. Sayın/ G. Bechtold (yay.haz.): Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb. Publikationen des Türkischen Deutschlehrervereins. S. 101-109.
- Suat Karatay 1993: Çeviri Eleştirisinin Bilimsel Konumu Üzerine Eleştirel Görüşler ve Bir Model Önerisi. Yay. yer: Dilbilim Araştırmaları 1993:17-24.
- Suat Karantay 1995: Çeviri Eğitiminde Biçimsel Çözümleme ve Yazar-Çevirmen İşbirliği. Yay. yer: Çeviribilim 1: Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama, Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Önerileri. S: 25-42.

- İlknur Keçik 1995: Bağdaşıklık ve Çeviri. Yay. yer: Çeviribilim 1: Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama, Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Önerileri. S. 87-98.
- Ahmet Kocaman 1992: Anlambilim Sorunları. Yay. yer: Dilbilim Araştırmaları dergisi, 1992. S. 87-92
- Ahmet Kocaman 1993: Çeviri, Çeviri Eleştirisi, Dilbilim. Yay. yer: Dilbilim Araştırmaları dergisi. Ankara. S. 1-4.
- Nilüfer Kuruyazıcı 1990: Fremdkulturelles Verstehen deutschsprachiger Literatur am Beispiel einer Kurzgeschichte. Yay. yer: Alm. Dili ve Ed. Der. VII, S. 13-20.
- Lütfiye Oktar/Semiramis Yağcıoğlu 1995: Çeviri Sürecinde Toplumsal Kurgulama. Yay. yer: Çeviribilim 1: Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama, Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Önerileri. S. 43-54.
- Yılmaz Özbek 1993: Yazılı Anlatım Yoluyla Eğitim. Atatürk Üniv., FEF Erzurum. Yay. yer: Alman Dili ve Ed. Dergisi VIII. S. 123-128.
- Saliha Paker 1997: A Historical Perspective on the Diversity of Discourses in Turkish as a Target Language. Yay. yer: Hasan Ali Yücel Anma Kitabı. Yıldız Teknik Üniversitesi. S. 47-57.
- Tülin Polat 1990: Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama. Yay. yer: Alman Dili ve Edebiyatı VII, İst., 1990: 185-191.
- Tülin Polat 1990: Almanca Öğretiminde Amaç. Dilbilim IX, I.Ü, Ed. Fak., Y.D.E.B. Dergisi, İst. 1990. S. 185-191
- Tülin Polat 1991: Der Interkulturelle Ansatz und Einige Überlegungen zum Deutschunterricht in der Türkei. Yay. yer: Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Ankara, 1991. S. 125-132
- Tülin Polat /Nilüfer Tapan 1995: Almanca Eğitim Yapan Anadolu Liselerinde Öğr. Alışkanlıkları. Yay. yer: Ş. Sayın/ G. Bechtold (yay.haz.): Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb. Publikationen des Türkischen Deutschlehrervereins. S. 91-101.
- Şükriye Ruhi 1995: Çeviride Kaynak Metnin Sesleri ve Yakınlık Olgusu. Yay. yer: Çeviribilim 1: Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama, Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Önerileri. S. 55-74.
- Şara Sayın 1990: Alman Yazınında Romantik Dönem. Yay. yer: Alm. Dili ve Ed. Der. VII. S. 99-107.
- Osman Senemoğlu 1989: Eğitsel Görüntüler ve Göstergebilim. Yay. yer: Dilbilim VIII, Ed. Fak. Basımevi, 1989, S. 137-147.
- Osman Senemoğlu 1997: Yazarlar ve Çeviri. Yay. yer: Hasan Ali Yücel Anma Kitabı. Yıldız Teknik Üniversitesi. S. 143-151.
- Canan Şenöz 1995: Alman Dili ve Ed. Öğreniminde Metindilbilim - Uygulamalı Bir Örnek. Yay. yer: Alman Dili Ed. Dergisi IX. S. 208-214.
- Nilüfer Tapan 1990: Almanca Öğretiminde Alıştırma Biçimleri ve Yeni Yönelişler. Yay. yer: Dilbilim IX, I.Ü, Ed. Fak., Y.D.E.B. Dergisi, İst. 1990. S. 177-184.

- Nilüfer Tapan 1994: Yabancı Dil Olarak Alm. Öğr. Yeni Bir Yöneliş / Kùltùrlerarası - Bildirişim - Odaklı Yaklaşım. Yay. yer: Alman Dili ve Ed. Dergisi X, İstanbul. S. 13-20.
- Nilüfer Tapan / Çağlar Tanyeri Ergand 1995: Yüksek Öğr. Almanca Yazılı Anlatım Dersleri - Sorunlar, Öneriler. Yay. yer: Alman Dili ve Ed. Dergisi IX, 1995 S. 208-214.
- Berke Vardar vd. 1977: Çeviri Sorunları (Bir tartışmanın tutanakları). Yay. yer: Dilbilim II. İstanbul Üniversitesi. S. 197-215.
- Berke Vardar 1978: Dilbilim Açısından Çeviri. Yay. yer: Türk Dili Çeviri Sorunları Özel Sayısı, Sayı 322. S. 65-71.
- Tahsin Yücel 1991: Göstergibilim. Yay. yer: Dilbilim ve Türkçe, Dil Derneği Yayınları:3, Ank., 1991 S. 106-111.
- Deniz Zeyrek 1991: Göstergibilim, Söylem Çözümlemesi ve Anlatı İncelenmesi. Yay. yer: Dilbilim Araştırmaları der., 1991, S. 105-112.
- Deniz Zeyrek 1995: Metindilbilimin Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Katkıları. Yay. yer: Çeviribilim 1: Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama, Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Önerileri. S. 75-86.

Diskussionen um die neue Orthographie

Vural ÜLKÜ

(Mersin Üniversitesi)

Die bis heute gültige amtliche Rechtschreibung in Deutschland datiert von 1901. Die *"Regeln für die deutsche Rechtschreibung"* waren in jenem Jahr auf der 2. Berliner Konferenz beschlossen. 1902 *"nebst Wörterverzeichnis"*, also Regelwerk, veröffentlicht und in Deutschland wurde diese Rechtschreibung in Form einer Rechtsverordnung amtlich. Österreich und die Schweiz haben diese Normierung anerkannt. Das wichtigste Ziel war damals, eine einheitliche Rechtschreibung für den ganzen deutschen Sprachraum herzustellen. Aber seit der Einführung dieser sog. einheitlichen Rechtsschreibung gab es immer wieder Versuche, sie zu verbessern. Keiner von ihnen war jedoch erfolgreich, unzählige Einzelvorschläge und viele Konferenzen blieben ergebnislos.

Schließlich kam man in den beiden Wiener Gesprächen 1986 und 1990 überein, die Rechtschreibung den heutigen Erfordernissen anzupassen. Die weiteren Bearbeitungen in den zahlreichen Auflagen der Duden-Rechtschreibung hatten die Regelung von 1902 in vielen Bereichen unsystematisch aufgeschwellt und äußerst kompliziert und sehr schwer erlernbar gemacht. Eine Vereinfachung war notwendig geworden: Die 16. Auflage des Mannheimer Duden (1967) enthielt 255 Regeln zur Zeichensetzung und zur Rechtschreibung, der sog. Vereinigungsduden (die 20. Auflage vor der Orthographiereform - 1991) kam mit 216 Regeln aus, und der **"Reformduden"** - die 21. Auflage von 1996 mit nur 136 Regeln. Dadurch entsteht der Eindruck, die neuen Regeln seien besser formuliert worden und man habe eine echte Reform verwirklicht. Aber der Schein trügt: Die neuen Regeln haben eine unüberschbare Zahl von Anwendungsbestimmungen in Form von Unterregeln, Spezifikationen, Kannbestimmungen, Bedingungen, Listen und Verweisen erforderlich gemacht. Nach den Feststellungen von Werner Veith (Mainz) handelt es sich *"um 1.106 Anwendungsbestimmungen, in denen 105 Wortlisten enthalten sind mit zusammen 1.180 zu memorierenden oder nachzuschlagenden Wörtern. Addiert man eine etwa gleiche Anzahl von Wörtern mit Doppelschreibungen. So ergibt sich, daß durch die amtliche,*

reformierte Orthographie etwa ein Fünftel der geleisteten 12.000 Wörter nicht exakt und eindeutig mit Hilfe von Regeln bestimmt wird. "

Dieser Neuordnungsvorschlag ist das Ergebnis jahrelanger Zusammenarbeit von vier Arbeitsgruppen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz und der weiteren Bearbeitung durch den Arbeitskreis für Orthographie, der aus diesen Arbeitsgruppen hervorgegangen ist. 1992 hat dieser Arbeitskreis seinen Vorschlag in Buchform vorgelegt. Die Kultusminister der Bundesländer Deutschlands haben auf ihrer Plenarsitzung Ende 1995 der Neuordnung der deutschen Rechtschreibung zugestimmt. Die zwischenstaatliche Absichtserklärung dazu ist am 1. Juli 1996 in Wien von den Vertretern von acht Staaten (Belgien, Deutschland, Italien, Lichtenstein, Österreich, Rumänien, Schweiz, Ungarn) unterzeichnet worden.

Am 1.8.1998 wird die neue Rechtschreibung offiziell in Kraft treten - allerdings ist in einer Übergangszeit bis zum 31. Juli 2005 die bisherige Orthographie noch statthaft. Vom 1. August 2005 an wird nur noch die reformierte Rechtschreibung gelten.

Die Reform der deutschen Rechtschreibung hat nicht alle Probleme gelöst und ist nicht überall mit Begeisterung aufgenommen worden. Nur einige Überschriften zu diesem Thema:

- Die Rechtschreibreform stiftet Verwirrung und Unsicherheit (Der Spiegel. 28/1996)
- Ratlose Eltern, empörte Autoren, Verleger vor dem finanziellen Ruin - die Neuordnung der deutschen Orthographie ist zu teuren Grotesken geworden. Ob der anschwellende Volkszorn, das unausgegorene Regelwerk zu Fall bringt oder nicht, das Chaos ist schon jetzt perfekt (Der Spiegel 32/1997).
- Lächerlich, überflüssig, zu teuer, verwirrend, unsinnig: So schelten immer mehr Schriftsteller, Verleger und andere Intellektuelle den staatlich verordneten "Neuschrieb", der jetzt als sog. Rechtschreibreform auf ABC - Schützen, Verlage, Autoren, Leser, niederquatscht. Eine denkwürdige Rebellion der Poeten gegen sture Orthographie - "Terroristen" (Der Spiegel 42/1996).
- Kostspieliger Unsinn (Siegfried Lenz).
- "Mißhandlung der deutschen Sprache" (Walter Kempowski).
- - So überflüssig wie ein Kropf (Hans Magnus Enzensberger).
- - Schwachsinn Rechtschreibreform (Der Spiegel - Titel)

Die Unruhe ist groß und wird jeden Tag größer. Die renommierte Zeitschrift "Der Spiegel" befaßte sich Ende 1996 mit dem Problem eingehend (der Titel: "Rettet die deutsche Sprache!") und widmete dem

Thema über 20 Seiten. Mehrere Zeitschriften (darunter "Der Spiegel") haben erklärt, sie würden die neuen Regeln nicht akzeptieren und verwenden. Viele Dichter und Schriftsteller (Lenz, Walser, Enzensberger, Grass, Jünger u.a.m.) haben in einer gemeinsamen Erklärung gegen den ihrer Meinung nach "*kostspieligen Unsinn*" (Siegfried Lenz), gegen die "*Mißhandlung der deutschen Sprache*" u.ä. protestiert. Auf juristischer Ebene haben mehrere Verwaltungsgerichte und in einigen Fällen sogar Oberverwaltungsgerichte über Elternklagen entschieden, die sich gegen die Einführung der Rechtschreibreform richten. Das Oberverwaltungsgericht Lüneburg hat verfassungsrechtliche Bedenken geäußert, mit der Begründung, die Änderungen im Rechtschreibsystem würden in das Erziehungsrecht von Eltern eingreifen. Das Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe wird entscheiden, ob dafür eine gesetzliche Regelung notwendig ist. - Der Ministerpräsident von Niedersachsen hat den Unterricht in der neuen Rechtschreibung aufgrund des Urteils von Lüneburg in diesem Bundesland ausgesetzt. Gegner der Reform sammeln in vielen Bundesländern Unterschriften mit dem Ziel, "Volksbegehren" gegen die Neuregelung herbeizuführen.

Daraufhin haben die Innen- und Kultusministerien eine "Zwischenstaatliche Kommission für die deutsche Rechtschreibung" eingesetzt mit der Aufgabe, "alle konstruktiven Einwände und Vorschläge inhaltlicher Art zu prüfen".

Das Ergebnis der Arbeit dieser Kommission ist ein 67 Seiten starker Bericht, in dem eine "*Reform der Reform*" (Der Spiegel 3/1998) vorgeschlagen wird, und der als "*ein weiterer Schritt zur völligen orthographischen Anarchie*" (Der Spiegel) bezeichnet wird.

Das Ende ist noch nicht zu sehen. Eines ist allerdings klar: In einem entwickelten Land wie Deutschland ist es fast unmöglich, Reformen zu verwirklichen, und es besteht die Gefahr, daß von gutgemeinten Reformbestrebungen nicht einmal ein "Reförmchen" übrigbleibt.

Die geschundene Suleika ? - Das Eigenbild der Türkin in der deutschsprachigen Literatur türkischer Autorinnen

Karin YEŞİLADA
(Marmara Üniversitesi)

"Sie selbst sind aber nicht so wie die Frauen im Film/- "Wie?- "Ich meine, Sie lassen sich nicht so unterdrücken vom Mann. Stimmt's? Sie haben sich an deutsche Verhältnisse gewöhnt! Schauen's, sie sind auch ganz europäisch gekleidet."

Aus: Hülya Özkan: "Beziehungen" (S.125)¹.

0. Literarisches Motiv Suleika und Suleikalismus

Hülya Özkan's Kurzerzählung 'Beziehungen' spielt im Restaurant, wo ein aufdringlicher deutscher Mann versucht, seine vorgefertigte Meinung über Türkinnen bei seiner deutsch-türkischen Tischnachbarin an die Frau zu bringen. Diese entgegnet ihm zunächst schlagfertig, verläßt schließlich jedoch entnervt das Lokal - die Bilder im Kopf des Deutschen sind unverrückbar, Interkulturalität bleibt eine Vision der Ich-Erzählerin. Woher stammen die Bilder im Kopf?

Traditionell wird der Orient in der europäisch-deutschen Literatur als Alter ego zum Eigenbild des aufgeklärt-rationalen, zivilisierten Europa konstruiert. Im Gegenbild zu Europa erscheint der Orient als Ort der Wildnis, des anderen Glaubens, der Brutalität und der Despotie, gleichzeitig übt er besonders auf die europäischen Reisenden Faszination aus. Edward SAID hat diese Fremdbildkonstruktion als Orientalismus kritisiert.² Die Konstruktion des Orientalinnen-Bildes zeichnet dementsprechend das Bild der exotischen, wilden, sinnlichen Schönheit, die nur schemenhaft hinter dem Schleier bzw. hinter den Pforten von Hamam und Harem erkennbar wird. Es gibt eine Fülle von Reisebeschreibungen europäischer Orientreisender, die sich der Orientalin widmen. July MABRO hat in ihrer Studie über die Wahrnehmung der Frauen des Mittleren Orients durch westliche Reisende (treffender Titel: Veiled Half-Truths) die Reiseliteratur dreier Jahrhunderte ausgewertet und kommt zu dem Schluß: Je weniger

¹ Die Erzählung erschien in der Anthologie *Über Grenzen. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*. Hg. v. Irmgard Ackermann. München 1987, S.122-127

² Edward Said: *Orientalism*. New York 1996 (19781)

über die 'Orientalin' bekannt ist, desto größer die fiktionale Zuschreibung, die Stilisierung zur exotischen Verlockung, desto konkreter das Bild der 'Suleika' in der europäischen Fiktion.³

Während der türkische Mann innerhalb der deutschen Literatur als despotischer Herrscher vorwiegend in der Türkendichtung des achtzehnten Jahrhunderts Gestaltung findet, taucht die türkisch-arabische Orientalin, deren Bildkonstruktion ich hier unter dem Pseudonym 'Suleika' etablieren möchte, hauptsächlich in der Reiseliteratur des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts auf. 'Suleika' als literarisches Motiv begegnet uns in Goethes West-Östlichem Divan; hier erhält sie die seltene Auszeichnung einer eigenen poetischen Stimme: Aus dem Abbild wird ein autonomes lyrisches Ich. In neuerer Zeit wird das Konstrukt des orientalischen Mannes alias 'Osmane' oder 'islamischer Fundamentalist' im pseudo-dokumentarischen Genre ominöser 'Orient-Experten'⁴ am Leben erhalten. Suleika dagegen lebt in der Gestalt ihrer Schwestern als *Yasemin*, *Shirin* und *Feran* in der Fiktion deutscher Filmemacher und Schriftsteller weiter.⁵ Wie ihre Ahnherrin aus der Reiseliteratur ist auch sie eine dunkeläugige, exotische Schönheit mit langen lockigen Haaren, eine junge Türkin, die von ihrer Familie, besonders von Vater und Brüdern unterdrückt wird, und die erst durch das Eingreifen eines (blonden) deutschen Helden aus ihrem Joch befreit wird. Hark Bohms Film *Yasemin* steht dabei exemplarisch für ein ganzes Genre, zu dem sich unter der Devise 'Ehrenrettung um jeden Preis' bereits innerhalb der Medien(und nicht: Literatur-)wissenschaft eine eigene Kritik herausgebildet hat.⁶ Die fast ausschließlich vom deutschen Mann kreierte Suleika ist, so erweist es sich, stets eine geschundene. Der deutsche Mann liebt Suleika in zweifacher Weise: Als Frau, die er befreien kann und als Fremdbild, das er sich vom

³ Judy Mabro: *Veiled Half-Truths. Western Travellers' Perception of Middle Eastern Women*. London/New York 1996

⁴ wie z.B. Gerhard Konzelmann, Peter Scholl-Latour u.a.

⁵ Vgl. Hark Bohms Film *Yasemin*, BRD 1987/88; Helma Sanders-Brahms' Film *Shirins Hochzeit*, BRD 1975 sowie Michael Marmitzas Erzählung *Feran*, Frankfurt/M. 1993

⁶ Vgl. dazu Karsten Visarius: *Ehrenrettung um jeden Preis. Zu "Yasemin" von Hark Bohm*, S.117-124 sowie Heike Kühn: "Mein Türke ist Gemüsehändler". Zur Einverleibung des Fremden in deutschsprachigen Filmen, S.41-62, beide in: Ernst Karpf et al. (Hg.): "Getürkte Bilder". Zur Inszenierung von Fremden im Film. Marburg 1995 (Anm. 8)

Anderen erschafft.⁷ Die Medienwissenschaft hat diese Fremdbildkonstruktionen bereits als Getürkte Bilder entlarvt.⁸

Bezeichnenderweise steht die literaturwissenschaftliche Analyse von Texten türkischer Autorinnen stets im Gefolge umfangreicher sozialwissenschaftlicher Forschungsliteratur über 'türkische Frauen und Mädchen', was zu einem Überhang an soziologischer Textausdeutung, auf Kosten literaturwissenschaftlicher Differenzierung führt. Seit Mitte der achtziger Jahre gibt es neben der sozialwissenschaftlichen Mainstream-Forschung zu diesem Thema auch einen Nebendiskurs, der auf den Zusammenhang von Eigen- und Fremdbildern in Bezug auf Orientalinnen, also hauptsächlich Migrantinnen aus der Türkei, verweist und die Gefahren der verzerrten Stereotypisierungen türkischer Frauen aufzeigt.⁹ Dieser Ansatz ist jedoch in der ohnehin eher spärlichen deutschen Migrationsliteraturforschung (damit meine ich besonders die germanistische Literaturwissenschaft) kaum beachtet worden. Dabei bietet die Migrationsliteratur eine Fülle von Frauenfiguren, die dem Bild der 'Orientalin' alias Suleika gleichkommen. Was generell für eine Literatur gilt, deren Spannungsgehalt aus der Dichotomie von Eigenem und Fremden entsteht, gilt umso mehr für den Aspekt der Bildkonstruktion. Eigen- und Fremdbildkonstruktionen tauchen am markantesten in der satirischen Verzerrung auf. Daß Migrationssatire hauptsächlich von türkischen Autoren deutscher Sprache geschrieben wird, mag dabei kaum verwundern.¹⁰

Mit der deutschsprachigen, deutsch-türkischen Migrationsliteratur (auf die ich mich im folgenden beschränke), liegen erstmals Texte vor, die von Autorinnen sogenannter 'orientalischer Herkunft' geschrieben wurden. Inwieweit sich dieser Faktor auf die Textrezeption auswirkt, hat Leslie ADELSON am Beispiel der iranischen Autorin Torkan aufgezeigt.¹¹ Diese Literatur türkischer Autorinnen bringt den Perspektivenwechsel von der

⁷ Vgl. Karin Yesilada: *Wenn Deutsche Türiinnen lieben*. In: Tageszeitung, 03. September 1994, S. 14.

⁸ Ernst Karpf/Doron Kiesel/Karsten Visarius (Hg.): *"Getürkte Bilder"*. Zur Inszenierung von Fremden im Film. Marburg 1995. (Arnoldshainer Filmgespräche, Bd. 12).

⁹ Vgl. Helma Lutz: *Unsichtbare Schatten? Die "orientalische" Frau in westlichen Diskursen - Zur Konzeptualisierung einer Opferfigur*. In: *Peripherie* 37 (1989), S. 51-66. Dies.: *Das Bild der Türkin in der Literatur konfrontiert mit Selbstbildern*. In: *Informationen zur Ausländerarbeit* 4 (1989), S. 32-38.

¹⁰ Vgl. Karin Yesilada: *Schreiben mit spitzer Feder. Die deutsch-türkische Migrationssatire*. In: Spagat mit Kopftuch. Essays der deutsch-türkischen Sommerakademie. Hg. v. Jürgen Reulecke. Hamburg 1996.

¹¹ Leslie Adelson: *Migrantenliteratur oder deutsche Literatur? TORKANs 'Tufan: Brief an einen islamischen Bruder'*. In: Michael Lützel: *Spätmoderne und Postmoderne*. Frankfurt/M. 1991, S. 67-81.

beschriebenen Suleika zur schreibenden Suleika. Der von SAID veranschlagte Orientalismus, dessen frauenspezifische Abwandlung ich als Suleikalismus bezeichne, erhält hier eine Umkehrung, weil gewissermaßen jetzt der 'Orient', genauer Suleika, das Wort ergreift. Wie Arlene A. TERAOKA es für die Gastarbeiterliteratur formuliert: "The Other Speaks Back".¹²

Wie nun wird das Eigenbild vor dem Hintergrund eines traditionsreichen Fremdbildes gezeichnet? Wie nehmen türkische Autorinnen, die in Deutschland schreiben, auf die Fremd-stereotypisierung Bezug? Hebt sich ihr Eigenbild davon ab oder spiegelt es sich darin? Meine These ist, daß deutschsprachige Migrationsliteratur türkischer Autorinnen *Suleikalismus* aufweist, daß also nicht wenige Autorinnen das bereits bestehende Bild der geschundenen Suleika reproduzieren. Um dies nachzuweisen, möchte ich im folgenden jeweils eine Erzählung dreier bekannter türkischer Autorinnen deutscher Sprache, nämlich von Saliha Scheinhardt, Alev Tekinay und Renan Demirkan analysieren. Alternativ dazu sollen Texte der Lyrikerin Zehra Çırak vorgestellt werden, in denen ebenfalls Frauenbilder entworfen werden.

1. Saliha Scheinhardt - Suleikalismus par excellence

'Dies ist kein Klagelied! Es ist auch nicht die Deutung eines/ schrecklichen Traumes! Dieses ist die Wirklichkeit, die Geschichte/ meines kurzen Lebens.'

(Vorwort zu *Frauen, die sterben, ohne daß sie gelebt hätten*)

Saliha Scheinhardt wurde 1950 im zentralanatolischen Konya geboren und kam mit siebzehn in die Bundesrepublik, wo sie nach verschiedenen Erwerbstätigkeiten und einem Pädagogikstudium zum Schreiben kam und seit 1983 regelmäßig publiziert. 1987 wurde die Autorin Stadtschreiberin im Turm zu Offenbach. 1993 wurde ihr der Albrecht-Müller-Felsenburg-Preis für Aufrechte Literatur verliehen.

Saliha Scheinhardt ist vielleicht die erfolgreichste türkische Autorin deutscher Sprache, wenn man Erfolg nicht durch Auflagenzahlen mißt (hier wären eher Aysel Özakin, Emine Sevgi Özdamar oder Renan Demirkan zu nennen), sondern an der Tatsache, daß ihre Bücher von mehreren Verlagen immer wieder neu aufgelegt werden. Diese rezeptions-spezifische Beobachtung ist insofern interessant, als die Autorin schon früh im Kreuzfeuer der Kritik stand: Was einerseits als Kolportageliteratur kritisiert wurde, fand andererseits als authentische Schilderung türkischer Verhältnisse Beachtung und Beifall. Bekannt geworden ist die Autorin vor allem mit ihrer Trilogie über das Schicksal türkischer Frauen der Migration (*Frauen, die sterben, ohne*

¹² Arlene A. Teraoka: *The Other Speaks Back. Gastarbeiterliteratur*. In: *Cultural Critique* 7 (1987), S. 77-101

daß sie gelebt hätten 1983; *Drei Zypressen* 1984; *Und die Frauen weinten Blut* 1985). Im Mittelpunkt der Erzählungen dieser Sammelbände steht jeweils eine türkische Frau, die ihre Lebensgeschichte aus der Retrospektive erzählt. Es sind Schicksale der Migration nach Deutschland, die häufig bereits in den Slumgebieten der großen Städte enden und von Frauen der untersten Schichten erlebt werden. Diese haben mit den sozialen Problemen im Zuge der Migration ebenso zu kämpfen wie mit ihrer Unterdrückung durch das türkische Patriarchat. Nicht selten mündet die Geschichte in der Katastrophe - die literarische Anklage ist nach eigenem Bekunden Scheinhardts Intention. Zu diesem Zweck setzt sie die Kolportage ein. Sie schildert jeweils "authentische Fälle" (häufig werden die Frauen zu Mörderinnen ihrer Peiniger), zitiert Gerichtsakten und Berichte von Sozialarbeitern und läßt vor allem die betroffenen Frauen selber zu Wort kommen. Auf diese Weise erzielt Scheinhardt 'Glaubwürdigkeit' - und prompt werden ihre Bücher als authentische Berichte über Frauenschicksale von Frauen aus der Türkei rezipiert. Ist Saliha Scheinhardt damit eine deutsch-türkische Betty Mahmoody? Wo "die Frauen Blut weinen", ist jedenfalls auch die geschundene Suleika nicht weit!

In der Erzählung 'Gülnaz K.'¹³ ist Suleika eine Migrantentochter, deren Gewissenskonflikt in der Haßliebe zum Mann besteht: *'Dennoch liebe ich den Mann, der mich mit der Kraft seiner Muskeln zu seiner Frau machte. Ich liebe meinen Vater; so muß es sein, sagte man mir. Oder fürchte ich sie alle?'* Gülnaz K. wird vom Vater für seine Zwecke mißbraucht: Sie muß ihm in die Migration folgen, um ihm den Haushalt zu führen, Anspruch auf ein eigenständiges Leben hat sie nicht. So ist ihr Bewegungsspielraum in der Fremde auf die Wohnung des Vaters eingengt. Dramatik erlangt die Erzählung, als Gülnaz während eines Sommerurlaubs in der Türkei Opfer einer Entführung wird. Die folgende Textpassage veranschaulicht, wie Scheinhardt stilistisch von der Migrationsreportage zum Actiongenre übergeht. Die Schilderungsweise der Ich-Erzählerin evoziert starke Melodramatik: Entführung mit Waffengewalt, nächtliche Irrfahrt im Dunkeln, Versteck in einer Höhle, verzweifelter, todesmutiger Fluchtversuch der Ich-Erzählerin alias Suleika, die schließlich doch wieder ihren Entführern in die Hände fällt. Und nun wird sie geschunden:

Sie packten mich an den Haaren und schleppten mich zum Auto und dann bis zur Höhle. Ich stolperte über einen großen Klumpen Erde und fiel hin, danach habe ich es nicht mehr geschafft aufzustehen, sondern ich kroch den Weg zurück. Eine warme Feuchtigkeit spürte ich zwischen den Beinen, ich hatte

¹³ *Drei Zypressen*, S.7; Zitate nach der Ausgabe im Dayyeli Verlag, Frankfurt/M. 1990, S. 7-51.

Unterleibsblutungen. Es war die Hölle. Ich schrie, ich flehte sie an. Meine Hilfeschreie zerschellten an den Felsen und verhallten. Sie schleppten mich an den Felsen, traten und schlugen. Ich kroch vor ihnen her, meine Bluse war zerrissen, meine Schuhe hatte ich vorhin in die Hände genommen, damit ich besser laufen konnte. Auch sie hatte ich nun verloren (S.43).

Die Schändung der Ich-Erzählerin ist so vielfältig, daß es dem Leser sicherlich den Atem verschlägt. Dabei fällt kaum noch auf, daß die eigentlichen Schändungen der Männer wie Schlagen und Treten mit Schändungen vermengt werden, die 'lediglich' auf das Konto des Schicksals gehen: So sind Gülnaz' Stolpern und Verlieren der Schuhe nicht etwa ihren Verfolgern anzulasten, alles dies paßt hier jedoch bestens in die Schilderung des ohnehin schon grausamen Schicksals der Suleika. Daß Scheinhardt ihrer Titelheldin (und ihren Lesern) nicht allein Flucht und Verzweiflung, sondern obendrein auch noch die recht plastisch geschilderte Unterleibsblutung zumutet, zeugt weniger für ausgewogenes Stil- und Sprachvermögen der Autorin als mehr für ihre Vorliebe zu ungeheurer Übertreibung.

Die Erzählung geht indessen mit einer unerwarteten Wendung weiter: Gülnaz verliebt sich in ihren Entführer. Die beiden heiraten, gehen nach Deutschland und beginnen ein neues Leben, aber auch dieses steht unter keinem guten Stern (denn gute Sterne leuchten in Scheinhardts stets düsteren Erzählungen nicht). Der Mann kommt wegen Schwarzfahrens ins Gefängnis. Im Schlußdialog der Erzählung taucht ein weiteres Schlüsselmotiv für die Kontextualisierung der geschundenen Suleika auf: Ehre der Familie.¹⁴ Der Schuldspruch kommt aus dem Munde einer Nachbarin, die stellvertretend das gesellschaftliche Urteil über alle geschändeten Suleikas fällt, indem sie ihre eigene Schwiegertochter verflucht. Am Ende der Schicksalserzählung steht wirkungsvoll der schicksalsschwere Satz: *"Die Hure hat unsere Familienehre geschändet"* (S.51).

Saliha Scheinhardt ist keine Übertreibung zu schade, um die Grausamkeit des Schicksals ihrer literarischen Heldinnen möglichst plastisch darzustellen. Am Ende des trivialen Melodrams über Gülnaz K. bleibt der unverrückbare Eindruck einer geschundenen Suleika:

- geschunden vom Vater, der ihr einen normalen, selbstbestimmten Lebensweg vorenthält und sie nur für seine Bedürfnisse ausnützt

¹⁴ Vgl. dazu Ursula Mihciyazgan: Die muslimische Frau und ihre Rolle in der Familie. Drei Thesen zum Selbstverständnis muslimischer Frauen. In: Informationen zur Ausländerarbeit 2 (1989), S.48-55 sowie Marlis Wilde-Stockmeyer: Fremdheit für Frauen - nicht nur in der Fremde. Literarische Texte türkischer Schriftstellerinnen. In: Lernen in Deutschland 5 (1993), S.46-73

- geschunden vom Schicksal der Migration, das ihr keine soziale oder ökonomische Freiheit zur individuellen Lebensentfaltung bietet
- geschunden abermals vom türkischen Mann, der sie entführt, peinigt, scheucht, schlägt, tritt, halb vergewaltigt, und sie dann auch noch durch seine Liebe bindet
- geschunden schließlich von der türkischen Gesellschaft, die für ein solches Schicksal nur noch das Wort 'Hure' übrig hat.

Muß da ein deutscher Leser nicht vor Anteilnahme und Mitleid vergehen? Er tut es und erzählt es weiter. So wird das Bild der geschundenen Suleika reproduziert. Die Autorin selbst vergeht sogar bisweilen in Anteilnahme, etwa wenn sie während der Lesung aus ihrem autobiographisch geprägten Buch unter dem viel- (wenn nicht alles-) sagenden Titel *Träne für Träne werde ich heimzahlen* (1987) vorliest. Das Buch ist die gnadenlose Abrechnung einer in Deutschland lebenden Türkin, die niemandem und nichts verzeiht. Der im Brief an die in der Türkei lebende Schwester beschriebene Rückblick auf die eigene Vergangenheit hinterläßt bei der Ich-Erzählerin nichts als 'Enttäuschung' (S.9). Enttäuschung blieb übrigens auch bei den Besuchern einer Autorenlesung in Istanbul im April 1996, wo Salıha Scheinhardt vor einem vorwiegend weiblichen türkischen Publikum las. Ihre eigenen Schilderungen aus o.g. Buch brachten sie im Verlauf der Lesung dazu, selbst Tränen zu vergießen. Daß die türkischen Zuhörerinnen (anders als die deutsche Literaturkritik, die oft genug auf Scheinhardts tränenreichen Beginn in Deutschland verweist)¹⁵ befremdet reagierten, weil sie sich mit dem Bild der Türkin kaum identifizieren konnten, zeigt einmal mehr, wie sehr das Scheinhardt'sche Suleika-Bild von der Realität der türkischen Frau entfernt ist.

Die wissenschaftliche Rezeption von Scheinhardts Texten steht häufig im Gefolge einer umfangreichen Sozialforschung zur 'Situation von türkischen Frauen und Mädchen', ohne jedoch textkritisch Sprache, Stil und Schreibweise der Texte zu untersuchen.¹⁶ Auf diese Weise werden Scheinhardts Texte ungeachtet ihres zweifelhaften literarischen Gehalts als soziales Dokument aufgewertet. Kolportage erhält damit einen festen Platz in der Migrationsliteratur.

¹⁵ Vgl. Ayhan BAKIRDÖĞEN: Anfangs hat sie nur geweint. Die Themen der türkischen Autorin Salıha Scheinhardt sind eng mit ihrem eigenen Leben verknüpft. In: Tagesspiegel v. 19.06.1988.

¹⁶ So arbeitet Marlis Wilde-Stockmeyer beispielsweise sämtliche soziologischen Strukturen in Scheinhardts Texten heraus, kommt aber an keiner Stelle auf ihren spezifischen literarischen Stil und dessen Suggestionskraft zu sprechen. Literatur erfüllt auch hier nur die Funktion der Dokumentation. Vgl. Marlis Wilde-Stockmeyer (Anm. 14)

2. Alev Tekinay - Wie aus Suleika 'Tante Helga' wird

"Ich träume immer wieder von München."

(Aus: Tante Helga und Onkel Hans, S. 148)

Alev Tekinay, 1951 in Izmir geboren und seit ihrem zwanzigsten Lebensjahr in München, ist Hochschuldozentin im Fach Deutsch als Fremdsprache. Sie veröffentlichte bereits mehrere deutsch-türkische Lehrwerke, u.a. im PONS-Verlag. Daneben ist sie als Schriftstellerin tätig. Ihre ersten Erzählungen erschienen in Anthologien zur Ausländerliteratur, seit 1989 veröffentlicht sie im Frankfurter Brandes & Apsel Verlag Erzählungen, Märchen und Romane. Neben Saliha Scheinhardt ist sie die türkische Autorin deutscher Sprache mit den meisten Buchtiteln auf dem deutschen Markt. Für ihre Literatur erhielt sie 1990 den Adalbert-von-Chamisso-Förderpreis von der Bayrischen Akademie der Schönen Künste.

Die im folgenden zitierte frühe Erzählung "Die Heimkehr oder Tante Helga und Onkel Hans" erschien erstmals in dem 1984 erschienenen Sammelband *Türken deutscher Sprache* und weiterhin im Erzählband *Die Deutschprüfung* (1989, 1990, S. 144-155). Es ist die Geschichte einer mißlungenen Rückkehr zweier türkischer Akademiker, der Ich-Erzählerin und ihrem Mann, die nach jahrelangem (Studien-) Aufenthalt in Deutschland in die Türkei zurückkehren, um dort als Universitätsdozenten zu arbeiten. Beide fühlen sich jedoch in der Türkei nicht mehr zuhause; die ehemalige Heimat ist ihnen vollends entfremdet, mit der türkischen Lebensweise kommen sie nicht zurecht, und so kehren sie schließlich mit einem unsicheren Gefühl wieder in die neue-alte Heimat Deutschland zurück. Innerhalb der multinationalen Migrations-literatur steht die Erzählung steht im Kontext verschiedener Texte, die jeweils eine mißlungene Rückkehr thematisieren.¹⁷ Allen Texten ist dabei die Gegenüberstellung der beiden Kulturen von Aus- und Einwanderungsland gemeinsam. Einzigartig ist Tekinays Erzählung m.E. jedoch aufgrund ihrer plastischen Fremd- und Eigenbild-Konstruktion.

Ähnlich wie in Osman Engins Satire "Deutschling" leiden auch Tekinays Protagonisten unter den neuen Lebensumständen, die nicht allein Unannehmlichkeiten wie Stromausfall und Lebensmittelknappheit mit sich bringen, sondern darüber hinaus massives Heimweh verursachen: Heimweh nach der bayrischen Heimat und ihren Bergen, nach München und der Leopoldstraße, nach deutschem Filterkaffee und Brezeln, nach Radio Bayern III und dem Schneewalzer. Was hier entsteht, ist eine Hommage an

¹⁷ Vgl. die Thematik u.a. bei Franco Biondi (*Passavant's Rückkehr*, 1985) und Osman Engin (*Deutschling*, 1985)

Deutschland, an Bayern, und besonders an München - dies ist jedoch nicht, wie bei Engin, als Satire gedacht, sondern es ist ein Stück deutsche Heimatliteratur, die da aus der Feder einer türkischen Autorin entsteht. Die Identifikation mit der deutschen Heimat geht soweit, daß die beiden Protagonisten schließlich als Deutsche wahrgenommen werden: Man nennt sie "Tante Helga" und "Onkel Hans", Bezeichnungen, die in der Türkei stereotypisch für Deutsche gebraucht werden. Die Ich-Erzählerin nimmt jedoch nicht etwa Anstoß an diesem Fremdbild, sondern sie identifiziert sich mit der Benennung und behält sie für den Rest der Erzählung bei. Tante Helga und Onkel Hans spielen die Touristen in der ehemaligen Heimat: sie besuchen Moscheen, Karawansereien und Bazare. Die Türkei erscheint als Fremde, als Reiseland mit exotischen Plätzen. Tante Helga schwärmt vom Quittenduft auf dem Wochenmarkt und von der Atmosphäre in der Karawanserei. Der Reiz verfliegt allerdings, sobald der touristische Eindruck vom Alltag abgelöst wird. Alev Tekinay begibt sich mit dieser Schilderung der Türkei in die Tradition des Orientalismus: Ganz nach europäischem Muster sucht sie die seit Jahrhunderten bestehenden Reiseziele europäischer Orientreisenden auf und genießt den exotischen Blick.

Nur wegen des Quittendufte gehe ich mit meinem Mann zum Wochenmarkt. Dort erlebe ich den wahren Orient im ewigen Geschrei der Straßenhändler, die ihre Waren anpreisen, im rubinroten Glanz der Granatäpfel, im leuchtenden Gelb der Maiskörner und im betörenden Duft der Quitten (S.148).

Die türkische Erzählerin hat den europäischen Blick so verinnerlicht, daß sie auch das europäische Stereotyp übernimmt. Fremdheitswahrnehmung gerät hier zum Klischee, zur Reproduktion tradierter Bilder. Und wo der wahre Orient ist, da ist auch Suleika nicht weit!

Sie begegnet uns zu Beginn der Erzählung als Leitmotiv:

Wir sind nicht mehr in Deutschland', sagt mein Mann. Und ich soll mich dementsprechend benehmen.

Zurückhaltend, schweigsam. Schick und still wie eine Puppe. Und der Drahtzieher ist nicht mein Mann, sondern die hiesige Gesellschaftsordnung.

(Tante Helga und Onkel Hans, in: Die Deutschprüfung, 1990, S. 144)

Gleich zu Beginn wird der Leser mit Bildern konfrontiert. Nach denen ist a) eine Türkin schweigsam und zurückhaltend, schick und still (dem Lektorat ist die Tautologie von "schweigsam" und "still" offensichtlich entgangen) und b) die türkische Frau das Opfer der türkischen Gesellschaftsordnung (mächtig das Bild der Drahtzieher). Fazit: Die Türkin erscheint im Bild der gegängelten Suleika, mithin das, was sich der deutsche Leser erwartet. Diese Rolle wird der Rückkehrerin von außen zudiktirt, diese kann sich jedoch nicht in sie hineinfinden.

Das Suleika-Motiv ist hier auf das fremde Gegenüber projiziert: Es sind die türkischen Frauen, die ihre Eigenschaften tragen. Die Ich-Erzählerin erscheint dennoch als Opferfigur:

Ich soll mich benehmen wie eine Türkin. Schwelgsam und schick. Ich soll regelmäßig zum Friseur. Ich lasse mich umformen in den Händen meiner Schwester, Kusinen und Schwägerinnen. Mir bleibt ja nichts anderes übrig. Sie schleppen mich zum Friseur. Ich mache alles mit. Wie im Traum. Und das ist nicht mein wahres Ich, denke ich, wenn ich in den Spiegel schaue und ein anderes Ich sehe mit Lockenwicklern auf dem Kopf (S.150).

Die Ich-Erzählerin möchte die Betroffenheit des Lesers wecken, indem sie den Eindruck vermittelt, daß sie das Opfer der Fremdbestimmung geworden ist. Dadurch werden aus Verwandten unsympathische Macher, 'Schlepper', während aus der Protagonistin das sympathische Opfer wird. Betroffenheitsliteratur pur. Warum sagt sie nicht "nein"?

Das Problem liegt indessen nicht so sehr in der mangelnden Persönlichkeitsstruktur der Protagonistin, die sich aufgrund des Kultur- und Weltenwechsels in einer Identitätskrise befindet. Problematisch ist vielmehr die Verlagerung des inneren Konflikts auf die außenstehenden Personen, in diesem Fall auf die türkischen Frauen. Je mehr die Protagonistin mit ihrer Remigration hadert, desto mehr werden die türkischen Frauen (mit denen sie sich nicht identifizieren will) zum Feindbild. So wird ein Willkommensbesuch der türkischen Nachbarinnen zum Kampfplatz der Bilder, von Eigenbild und Fremdbild.

Die Nachbarinnen sind schick. Sie haben goldene Armreifen, die bei jeder Armbewegung klirren. Und sie bewegen ihre Arme ständig, wenn sie etwas erzählen. Sie sind temperamentvoll und besitzen eine fast animalische Vitalität. Und ich stehe hilflos da wie eine Ausländerin aus dem eisigen Norden. (S.150)

Es ist auffällig, daß die Protagonistin, die beständig innere Monologe führt, ihre Mitmenschen nur von ihren Äußerlichkeiten her wahrnimmt. Keine der Nachbarinnen, Schwestern, Kusinen wird mit einer eigenen Persönlichkeit ausgestattet, dafür erfahren wir umso mehr über ihre äußere Erscheinung, bis hin zu ihren "Gesichtsfältchen und grauen Haare(n)" (ebd.) Tekinay konstruiert eine fast männliche Wahrnehmungsweise, doch paradoxerweise ermöglicht die von der Erzählerin immer wieder beschworene, selbstsuggerierte Hilflosigkeit den Angriff auf das Andere. Die Rache der gescheiterten Remigrantin liegt in der Konstruktion des Bildes einer abstoßenden, modernen, türkischen Suleika, einem materialistischen, anscheinend nur auf Äußerlichkeiten bedachten Wesen ohne jede Persönlichkeit. Mit der Zuschreibung der 'animalischen Vitalität' - die im übrigen völlig im Widerspruch zu der vorherigen Behauptung steht,

daß die Türkin "schweigsam und still" sei - liefert die Chamisso-Preisträgerin Alev Tekinay puren Rassismus.

Bei den von der Autorin konstruierten Bildern haben wir es nicht etwa mit Ironie zu tun: Keines der Bilder ist ironisch gebrochen; der Text ist - das zeigt ein Vergleich mit Osman Engins "*Deutschling*" - keineswegs als Satire angelegt. Im Gegenteil, Tekinay meint es mit ihrer Erzählung, die auf das Schicksal der Remigrantin aufmerksam machen und Betroffenheit wecken will, vollkommen ernst. Daß ihre Fremd- und Eigenbilder für 'witzige' Ironie gehalten werden¹⁸, zeigt einmal mehr, wie stark die Autorin bei der Darstellung (über)zeichnet. Bislang steht jedoch eine differenzierte literaturwissenschaftliche Beurteilung der m. E. literarisch schwachen Texte von Alev Tekinay noch aus.

Es wäre ebenfalls interessant, die autobiographisch angelegte Figur der Tante Helga psychologisch auszudeuten. Es ist eine Person, die sich über die gesamte Erzählung hindurch immerwieder als hilfloses Opfer stilisiert, ungeachtet ihrer Fähigkeit, den Anderen bis ins Kleinste negativ zu stigmatisieren. Die Träume dieser Figur sind dagegen von ganz anderer Natur:

Ich träume, daß ich in der Cafeteria des Germanistischen Instituts sitze und rauche. Um denselben Tisch sitzen meine Studienkollegen und beneiden mich um meine Dozentenstelle in der Türkei. Ich träume weiter: Ich gehe durch das Siegestor, hinter mir die Ludwigstraße mit ihrer antiken südlichen Architektur, vor mir die Leopoldstraße mit ihren glänzenden Lichtern. (S. 148; kursive Hervorhebung K.Y.)

Aus dem hilflosen Opfer wird im Tagtraum die glorreiche Siegerin. Tante Helga versus Suleika. Ein bißchen etwas von Suleikas Schatten bleibt an Tante Helga haften. Dem trivialen Eigenbild der "Ausländerin aus dem eisigen Norden" stellt Tekinay an anderer Stelle ein Äquivalent gegenüber: In Deutschland fühlt sich Tante Helga als die "Ausländerin aus dem heißen Süden" (S.155). Deutlicher kann das Klischee nicht formuliert werden.

3. Renan Demirkan - Wie sich Suleika allmählich emanzipiert

"Zuhause in einem fremden Land: Sie war sieben, als sie ihrem Vater von Ankara nach Europa folgte. Heute ist die schöne Orientalin eine der interessantesten deutschen Schauspielerinnen." (Aus: *Für Sie*, 13/1992, S.69)

Als Renan Demirkan 1991 ihr erstes Buch *Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker* herausbrachte, wurde aus der bekannten türkischen Schauspielerin plötzlich eine türkische Bestseller-Autorin. "Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker, die bewegende Erinnerungsreise einer jungen Frau zwischen zwei Welten", wie es der Klappentext verheißt, wurde zur bundesdeutschen Chiffre für

¹⁸

Vgl. MarlisWilde-Stockmeyer, a.a.O., S.70

leichtbekömmliche Migrantenkultur. In eingängigem Umgangsdeutsch erzählt Demirkan die Geschichte einer türkischen Migrantenfamilie in Deutschland. Da gibt es die erste Generation der Eltern mit der starken, vom Leben jedoch hart gewordenen Mutter, die ein Leben lang auf die Rückkehr in die türkische Heimat hin gelebt hat und am Ende doch wieder nach Deutschland zurückkehrt. Da ist die klassische Heimat der Migranten, ein 'kleines anatolisches Dorf', in dem die Verwandten als türkische Bauern leben. Da ist eine Großfamilie, deren Familienzusammenhalt stark genug für sentimentale Erinnerungsreisen ist, die Rückkehrer aber nicht mehr integrieren kann. Und da sind schließlich die deutschen Klassen-kameraden, Freunde und Nachbarn, bei denen man sich stets aufgehoben fühlt, ohne je zu vergessen, daß sie 'die Anderen' sind. Das Umfeld der erzählenden Türkin ist somit das herkömmliche eines herkömmlichen Generationenromans über die Migration, einem Genre, das nicht erst besteht, seit Renan Demirkan schreibt. Was also macht das Buch so populär?

Neu an Demirkans Buch ist die Erzählperspektive aus dem Blickwinkel der zweiten Generation: Die Ich-Erzählerin ist in Deutschland aufgewachsen und hat sich zu Beginn der Erzählung bereits weitgehend in Deutschland integriert. Es ist ihre Heimat, die Türkei dagegen bleibt exotisiertes "Ursprungsland". Bikulturelle Konflikte tauchen wenn, dann eher in abgeschwächter Form auf, was der interkulturellen Thematik eine gewisse Unverbindlichkeit und Abgeklärtheit vermittelt. Die Rahmenerzählung plaziert die Türkin unmittelbar vor der Geburt ihres ersten Kindes, einem Ereignis, das für sie mehr Gewicht hat als die eigene, im Rückblick vorbeiziehende Migrationsgeschichte. Die Abgeklärtheit der Erzählerin schafft Distanz und erleichtert es damit dem deutschen Leser, sich auf eine türkische Lebensgeschichte in Deutschland einzulassen. Auf diese Weise erfährt er von einer durchaus integrierten Deutschlandtürkin, die ihm viel über sich erzählt, aber auch über ihre Familie, über die Gebräuche in der Türkei (in der die alten Männer den schwarzen Tee stets mit drei Stück Zucker zu trinken pflegen), von ihrem Hineinwachsen in die deutsch-türkische Realität. Diese ist weniger von Migrationserfahrungen wie Fremdsein, Anderssein und Kulturzerrissenheit geprägt, vielmehr spiegelt sie auch das 'normale' Leben deutscher/deutsch-türkischer Jugendlicher wieder. Beatles, Jeans und Klassenfeten bieten allenfalls die Folie für generationsbedingte, nicht aber für bikulturell bedingte Konflikte. Ein ideales Buch zur Kulturvermittlung, wie es scheint. Die *drei Stück Zucker* fordern uns indessen auf, den Umgang mit Eigen- und Fremdbildern im

Text genauer zu beobachten. Wie zeichnet Demirkan die Türkin im Eigenbild?

Demirkans Bild der Suleika ist nicht einheitlich; es oszilliert zwischen dem kratzbürstigen Selbstbewußtsein der Schwangeren aus der Rahmenerzählung und der allmählichen Identitätsfindung der jungen Migrantentochter, die sich ihre Selbständigkeit nach und nach erkämpft. Das Suleika-Motiv klingt an, wo die Tochter von der kranken Mutter verstoßen wird, weil sie einen deutschen Freund hat (S.56ff) - hier geht Demirkan den von Scheinhardt und Bohm vorgezeichneten Weg. Letzten Endes aber weicht sie zugunsten eines größeren Realismus' vom Topos ab, als sich Tochter und Familie an späterer Stelle wieder versöhnen.

Der Text enthält jedoch auch eine klassische Schändung der Suleika. Die Szene liest sich wie eine Fortsetzung der EndEinstellung im *Yasemin*-Film Bohms, bei der die junge Türkin und der deutsche Retter auf dem Moped davonbrausen. In Demirkans Geschichte brausen verstoßene Türkin plus deutscher Held ins Bild hinein und befinden sich auf einem Türkei-Urlaub, einer Autoreise an den Kindheitsort der Protagonistin. Auf der Rückreise erlebt das Paar in Istanbul zunächst eine Auto-Panne, dann die sprichwörtliche türkische Gastfreundschaft, da ein junger Istanbuler ihnen Hilfe und ein Dach über dem Kopf bietet. So finden wir am Ende eines ereignisreichen Tages *drei* junge Menschen schlafend in *einem* Bett: Das deutsch-türkische Liebespaar und der türkische Gastgeber. Und jetzt passiert's:

Irgendwann wachte sie auf. Zwischen ihren Beinen lag der Türke und versuchte, ihr die Jeans herunterzuziehen. Aus Angst, er könne ein Messer ziehen, wagte sie sich nicht zu bewegen. Der Mann zog immer ungeduldiger an der hautengen Hose. Sie kniff ihren Freund in die Hand, in den Arm, ins Gesicht, aber er wachte nicht auf. Sie spürte ihren Puls im Hals, in den Ohren, in den Augen. Der Mann wurde wütend, fluchte, schimpfte, riß, öhne noch darauf zu achten, daß er die beiden wecken könnte, mit aller Kraft an den Jeans. Geistesabwesend krallte sie sich in seinen Haaren fest und zog um ihr Leben daran. (S.71)

Die Konstellation ist klassisch: Da ist die schlafende Suleika in der hautengen Jeans, Reizsignal für jeden Mann, und natürlich ganz besonders für den heißblütigen Türken. Dieser weiß sich - natürlich - nicht anders zu nähern, als so, wie man ihn seit den Türkenkriegen schon kennt: Hinterhältig und mit einem Messer bewaffnet. Die Situation bekommt Tempo und erreicht -Demirkans holperigem Stil und beachtlichen Tempusschwankungen zum Trotz- dramaturgische Höhenflüge:

Er fummelte weiter. Er schaffte es gerade, die Hose über die Hüften zu ziehen, da schrie sie, schrie aus dem ganzen Körper, schrie aus jeder Pore. Der Türke hatte sich so sehr erschrocken, daß er vom Bett heruntergefallen war. "Ich reiß' dir das Hirn aus deinem perversen Schädel! Du Ratte! Ratte!"(S.71)

Der Türke schändet. Suleika wehrt sich. Wo aber bleibt der deutsche Retter? Der schlief bis hierher den germanischen Schlaf der Gerechten, wird aber durch den aus Nallen Poren (!) dringenden Schrei Suleikas geweckt. Nach dem letzten Stand der Dinge hat diese ihrem Peiniger gerade ein Büschel Haare ausgerissen, er hat dafür die Jeans halb herunterbekommen. Wie nun greift der deutsche Retter ins heiß- bzw. kaltblütige, türkisch-türkische Gerangel ein?

Der Freund wachte auf, sah das Büschel Haare in ihrer Hand, sah wie er mit beiden Händen seinen Kopf umklammerte, stand auf, zog sich an, nahm das Gepäck und sagte: "Komm, wir gehen." (ebd.)

Wer jetzt enttäuscht ist, daß es nicht zu einer echten Kampfszene zwischen boxendem Deutschen, messerstechendem Türken und zeternder Sulcika kommt, der denkt in den Strukturen des Melodrams, das Demirkan durch genügend hohlen Pathos zwar anlegt, letztlich aber nicht zu Ende führt. Stattdessen durchbricht sie geschickt die Rollen, indem sie diese neu definiert: Es treten auf:

- ein farbloser, schwacher, ja gleichgültiger Deutscher, der sich mit der Bemerkung "*Was hätte ich denn machen sollen?*" (S.71) Sulcikas Verachtung einhandelt und gegenüber der klassischen Retterfigur wie z.B. Hark Bohms Jan jämmerlich versagt
- ein dagegen umso plastischer herausgeformter Klischee-Türke, der von der Gastfreundschaft bis zum Messer alles aufweist, was er zum Klischee-Türken-Dasein benötigt
- eine zwar geschundene, im Endeffekt jedoch wehrhafte Suleika, die sowohl dem türkischen Peiniger als auch dem deutschen Retter überlegen ist.

Die schreibende Schauspieler/Demirkan ist um Rollenzuweisungen und Stereotype nicht verlegen. Auch wenn die Bilder von Suleika und Retter jeweils gebrochen werden, bleiben der Deutsche typisch deutsch und der Türke typisch türkisch. Daß in der weiteren Erzählung noch eine käsfreundliche Holländerin und eine waschechte 'Zigeunerin' mit brauner Haut und Goldzähnen auftauchen, sei dabei nur am Rande erwähnt. Dennoch bleibt letztlich nicht etwa das Konstrukt der geschundenen Suleika, sondern das Bild einer starken Frau zurück, die ihren Weg zwischen den Kulturen gefunden hat und geht. An der Schwelle von der zweiten zur dritten Generation türkischer Einwanderer in Deutschland begegnet uns Suleika in Demirkans Text als temperament- und gedankenvolle Frau, die fest und zart zugleich im Leben steht - eine Rolle, in der Renan Demirkan selbst gern erscheint.¹⁹ Nicht von ungefähr stehen im

¹⁹ Vgl. Porträts über die Schauspieler/Demirkan mit Titeln wie *Der sanfte Vulkan* (Zeit-Magazin) oder *Geballte Ladung Energie* (Coolibri)

zweiten Buch Demirkans, *Frau mit Bart* (1994), zwei um Eigenständigkeit und Selbstverwirklichung strebende Frauen im Mittelpunkt der Erzählung.

Und dennoch. Die Rezeption von Demirkans Texten verhaftet zurecht im Zweifel darüber, was es mit der literarischen Qualität ihrer Texte auf sich hat, die sich weniger durch stilistische Größe dafür aber durch ein oberflächliches Lektorat auszeichnen, dem - wie im vorliegenden Textabschnitt - selbst größte Tempusfehler entgehen. Die Strategie des Verlages, der mit dem bildfüllend erscheinenden Gesicht der Schauspielerin auf dem Buchcover wirbt, ziemt sich durchaus für das Genre von Schauspieler-Memoiren. Werden aber die Texte auch als solches Genre rezipiert? Für den deutschen Leser - und dazu zählt in diesem Fall auch die Literaturkritik - ist *Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker* ein leicht lesbares literarisches Dokument türkischer Migration. Daß es sich bei den konstruierten Bildern bis hin zu den drei Zuckerstückchen (wehe dem Türken, der seinen Tee mit nur einem oder zwei...!) häufig um Klischees handelt, hat bisher nur wenige gestört. Unter anderem die Kritikerin Mira BEHAM, die Renan Demirkan vorwirft, dem deutschen Publikum eine "Türkin vom Dienst" zu servieren.²⁰ Eine ernst-zunehmende Migrationsliteraturforschung muß sich nicht nur mit der literarischen Sprache eines Textes auseinandersetzen, anstatt rein nach Inhaltismen zu forschen, sondern sie muß überdies die in der Erzählung vorhandenen Bildkonstruktionen analysieren und sie entziffern können. Auch eine geläuterte Suleika bewahrt nicht vor Klischees.

4. Zehra Çırak - Abseits vom Mainstream: Leyla alias Suleika

Nicht alle türkischen Autorinnen leisten dem Klischee über Türkinnen Vorschub. Die 1960 geborene Lyrikerin Zehra Çırak verzichtet in ihrem bisher dreibändigen lyrischen Werk auf die Profilierung über den Türkinnen-Bonus. Ihre sprachspielerischen Gedichte handeln von Liebe, von der Suche des lyrischen Ichs nach der entlaufenen Identität, von Politik, von Frauen und Männern. Im dritten Lyrikband *Fremde Flügel auf eigener Schulter* (1994) porträtiert Zehra Çırak Frauen und Männer. Zwei der porträtierten Frauen sind Türkinnen, vielleicht Deutsch-Türkinnen der zweiten Generation, wie die Autorin selbst. Die Porträts von Leyla (S. 123) und Nuran (S. 120) gehen spielerisch-ironisch mit Klischeevorstellungen um. In origineller poetischer Sprache läßt Çırak Frauenfiguren entstehen, die völlig selbstbewußt sich selbst und den Leser vor Mythosbildung bewahren.

²⁰ Mira Beham: *Die Türkin vom Dienst*. In: Süddeutsche Zeitung - Magazin Nr. 41, 11. Oktober 1991, S. 24

Frauen - Porträt VII*Spaziergänge ohne Schranken*

Leyla wandelt auf Bahnhöfen umher

sie wartet nicht mehr ohne Ruh

weder auf den Intercity

noch auf den Orientexpress

sie hat sich eine Eigenlok erdacht

die pfeift und dampft und rollt

auf fahrplanlosen Wörterschienen

und während die eine Leyla

gleisweise geht

kommt die andere Leyla

stationsweise an

auf Kopfbahnhöfen weiß sie

kann sie ihren Zug

nur in eine Richtung verpassen

und Leyla bedauert sehr

daß es keine lebenslangen Tickets

für allweltfreundliche

Allzweckstrecken gibt

beim Fahrkartenschalter verlangt sie

ohne auf die Uhr zu schauen

eine Rückfahrkarte

doch bei der Frage

von wo nach wohin

da tut sie so

als wisse sie es nicht

Frauen - Porträt V*Nuran*

Sie möchte im Sittengefängnis

heimlich geboren werden

unter strenger Aufsicht

großgezogen

dann in ihrem ersten Frühling

wiesengrün im Jungfernternat

danach als Mohnblüte im Kloster

immer Verbotenes tun

der Aufsicht und der Züchtigkeit

mit Raffinesse entschlüpfen

wie ein weißer Apfel

ständig unter der Stunde die Braut

sein

so möchte sie wiedergeboren werden

jetzt aber sitzt sie noch

voller Mitschuld

im Zuchthaus ihrer Einfallslüge

und grübelt wie sie flüchten könnt

Leyla hat sich entschieden, den Fremdzubeweisungen eine eigene Existenzform entgegenzusetzen und sich mittels der von ihr erdachten Eigenlok grenzenlos zu bewegen; ihre Richtungen sind nicht festgelegt. Damit durchbricht sie die Schranken jeglicher Art, des Ortes (auf die migrantenspezifische Hin- und Rückfahrt, auf das Pendeln zwischen Orient und Okzident) ebenso wie die der Geschlechtsspezifik: Auf den in der frühen Gastarbeiterliteratur ausschließlich den Männern vorbehaltenen Bahnhöfen wandelt nunmehr eine Frau. Wo für Leyla der Bahnhof zur Metapher für die Existenz steht, sind selbstverschuldete Lebenslügen der selbstgeschaffene Ort, in dem *Nuran* sich selbst gefangen setzt. Ihr Ausbruch aus dem "Zuchthaus ihrer Einfallslüge" kündigt sich jedoch bereits an.

Mit den ironischen Visionen ihrer Frauenporträts gestaltet Zehra Çirak sehr eigene, und für den türkisch-deutschen Literaturkontext neuartige Frauenpersönlichkeiten. Die beiden Texte stehen stellvertretend für eine kleine Anzahl literarischer Türkinnen-Bilder, die abseits vom Klischee die eigentliche, individuelle Persönlichkeit der türkischen Frau im Text differenziert gestalten.

5. Fazit: Wer schindet Suleika wirklich?

Das Motiv der geschundenen Suleika existiert innerhalb der deutschen Literatur nicht nur als tradiertes Stereotyp, sondern es wird im Werk deutscher Gegenwartsautoren und -filmemacher weitertradiert. Der Kontext, in dem solche Fiktion entsteht, ist die lukrative Vermarktung pseudo-dokumentarischer Abhandlungen über 'den Orient', 'den Islam', sowie die massenhafte Verbreitung von Schicksalsgeschichten westlicher Frauen, die von orientalischen Männern unterdrückt und dann auf wundersame Weise gerettet werden. Betty Mahmoody ist dabei nur eine, wenn auch die prominenteste westliche Zwillingsschwester der geschundenen Suleika.

Das Eigenbild in den Texten türkischer Autorinnen kommt, wie meine Untersuchung gezeigt hat, dem tradierten Fremdbild häufig sehr nahe. Nur an wenigen Stellen läßt sich eine allmähliche Differenzierung und ansatzweise Dekonstruktion des Suleika-Mythos beobachten. Fazit: Suleika wird auch im Werk ihrer türkischen Erschafferinnen noch geschunden. Migrationsliteratur türkischer Autorinnen leistet dem Suleikalismus Vorschub.

Wie soll die Migrationsliteraturforschung mit dem Phänomen des Suleikalismus umgehen? Ziel kann es nicht sein, den einzelnen Autorinnen die nicht lektorierten Sprachfehler oder aber das konstruierte Bild der Suleika vorzuwerfen. Triviale Literatur über Türken und

Deutsche zu schreiben, ist eine völlig legitime Entscheidung des Autors bzw. der Autorin. Ganz und gar nicht akzeptabel ist es dagegen, wenn die Migrationsliteraturforschung dieses Genre nicht als Trivalliteratur wahrnimmt und es nicht als solches kennzeichnet. Daß eine Autorin buchfüllend Stilschwächen produziert, braucht Verlagslektoren nicht unbedingt zu stören, wohl aber Literaturwissenschaftler. Es kann nicht angehen, daß im dritten Jahrzehnt der Migrationsliteratur immer noch die Tatsache, daß der ausländische Autor *so gut* (oder *so schlecht*) *Deutsch schreibt*, als einziges Kriterium für literarische Qualität gilt. Auch daß eine türkische Autorin über eine Türkin schreibt, macht ihren Text noch nicht zum literarischen Ereignis.

Migrationsliteraturforschung muß sich von der Sozialforschung lösen, die sie häufig dazu verleitet, literarische Texte als faktenbezogene Dokumente über Migration und Minderheiten zu lesen. Vielmehr muß sich Migrationsliteraturforschung auf Spurensuche begeben, um alte und neue Bildkonstruktionen herauszuarbeiten, um die Vielfalt der verwendeten literarischen Formen und Genres zu benennen, um letztlich auch zwischen den unterschiedlichen literarischen Qualitäten zu differenzieren.

Daß solche Differenzierungen bei der Darstellung der Frau zu finden sind, zeigen die lyrischen Frauen-Porträts Zehra Çıraks. Alternativen bietet auch die Erzählliteratur von Aysel Özakin oder Emine Sevgi Özdamar. Ihre Frauenfiguren reflektieren die Identität im Kontext des eigenen Schreibens, der Suche nach Sprache und nach Identität. Wo das literarische Ich im Spiegel nach sich selbst anstatt nach der Projektion Ausschau hält, kommt die Literatur türkischer Autorinnen ohne das Motiv der geschundenen Suleika aus.

6. Schlußbemerkung - Ist Suleika eine Türkin? Überlegungen zur (türkischen) Auslandsgermanistik

Die Überlegungen zur Eigendarstellung der türkischen Frau in der Literatur erhält vor dem Hintergrund der Auslandsgermanistik, und hier besonders: der türkischen Germanistik, besondere Bedeutung. Zum einen erfolgt die Rezeption der Bildkonstruktionen vor einem anderen Kontext, nämlich der türkischen (Frauen-)literatur. Wenngleich Autorinnen wie Saliha Scheinhardt, Renan Demirkan oder Alev Tekinay als deutsche Autorinnen zu gelten haben, da ihre Literatur für den deutschen Markt und auf Deutsch verfaßt ist, läßt sich - mindestens bei den Autorinnen der ersten Generation - zurecht ein Bezug zur türkischen Literatur herstellen. Komparatistische Ansätze könnten hier die Frauen-Thematik in der türkischen Literatur (von Frauen) und der

o.g. Migrationsliteratur vergleichen. Dabei ist zu erwarten, daß sich die Bilder erheblich voneinander unterscheiden, da jeweils unterschiedliche Konnotationen der Türkin in beiden Gesellschaften vorherrschen. Anders gefragt: Gibt es die *geschundene Suleika* auch in der türkischen (Frauen)Literatur?

Wer identifiziert sich mit den Figuren türkischer Frauen aus der türkisch-deutschen Migrationsliteratur? Immerhin werden viele der hier genannten Autorinnen in der Türkei rezipiert, sind also auf dem türkischen Buchmarkt mit Übersetzungen vertreten (Demirkan, Özdamar), reisen regelmäßig zu Lesungen in die Türkei (so las Saliha Scheinhardt zuletzt auf Einladung des Goethe-Instituts im April 1996 an der Deutschabteilung der Istanbul Üniversitesi) und sind Gegenstand wissenschaftlicher Rezeption.

Es wäre interessant zu vergleichen, nach welchen Kriterien der türkische Markt Bücher wie *"Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker"* auswählt bzw. wie diese Darstellungen türkischer Lebenswelt literaturkritisch und literaturwissenschaftlich rezipiert werden: Sind es Eigen- oder Fremdbilder? Bislang steht eine umfassende Rezeptionskritik der türkischen Germanistik über Autorinnen wie Scheinhardt, Demirkan oder Tekinay noch aus. Hier jedoch wären weitere Anregungen für eine komparatistische Fremdheitshermeneutik wertvoll. *The Other Speaks Back*²¹ hätte als Motto für den wissenschaftlichen Dialog zwischen Germanistik und Auslandsgermanistik damit Gültigkeit.

Literatur

- Adelson, Leslie: *Migrantenliteratur oder deutsche Literatur?* TORKANS "Tuşan: Brief an einen islamischen Bruder". In: Michael Lützel (Hg.): *Spätmoderne und Postmoderne*. Frankfurt/M. 1991, S.67-81
- Bakirdögen, Ayhan: *Anfangs hat sie nur geweint. Die Themen der türkischen Autorin Saliha Scheinhardt sind eng mit ihrem eigenen Leben verknüpft*. In: *Der Tagesspiegel* Nr.12989, 19. Juni 1988
- Beham, Mira: *Die Türkin vom Dienst*. In: *Süddeutsche Zeitung - Magazin* Nr. 41, 11. Oktober 1991, S.24
- Çırak, Zehra: *Fremde Flügel auf eigener Schulter*. Gedichte. Köln 1994
- Demirkan, Renan: *Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker*. Roman. Köln 1991
- *Die Frau mit Bart. Eine Erzählung*. Köln 1994
- Engin, Osman: *Der Deutschling/Alle Dackel umsonst gebissen*. (Neuauf.) Reinbeck/Hamburg 1994
- Karpf, Ernst/Kiesel, Doron/Visarius, Karsten (Hg.): *"Getürkte Bilder" Zur Inszenierung von Fremden im Film*. Marburg 1995. (Arnoldsheimer Filmgespräche; Bd.12)

²¹ vgl. Anm. 12.

- Kühn, Heike: "Mein Türke ist Gemüsehändler". Zur Einverleibung des Fremden in deutschsprachigen Filmen. In: Ernst Karpf et al. (Hg.): "Getürkte Bilder". Zur Inszenierung von Fremden im Film. Marburg 1995, S.41-62
- Lutz, Helma: Ist Kultur Schicksal? Über die gesellschaftliche Konstruktion von Kultur und Migration. In: Ernst Karpf et al. (Hg.): "Getürkte Bilder". Zur Inszenierung von Fremden im Film. Marburg 1995, S.77-98
- Lutz, Helma: Unsichtbare Schatten? Die "orientalische" Frau in westlichen Diskursen - Zur Konzeptualisierung einer Opferfigur. In: Peripherie 37 (1989), S. 51-66
- Lutz, Helma: Das Bild der Türkin in der Literatur konfrontiert mit Selbstbildern. In: Informationen zur Ausländerarbeit 4 (1989), S.32-38
- Mabro, Judy: *Veiled Half-Truths. Western Travellers' Perception of Middle Eastern Women*. London/New York 1996
- Mihciyazgan, Ursula: Die muslimische Frau und ihre Rolle in der Familie. Drei Thesen zum Selbstverständnis muslimischer Frauen. In: Informationen zur Ausländerarbeit 2 (1989), S.48-55
- Özkan, Hülya: Beziehungen. In: Irmgard Ackermann (Hg.): Über Grenzen. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München 1987, S.122-127
- Said, Edward: *Orientalism*. New York 1996 (19781)
- Scheinhardt, Saliha: Frauen, die sterben, ohne daß sie gelebt hätten. Berlin 1983*; Frankfurt/M. 1990*; Freiburg/Basel/Wien 1993
- : *Drei Zypressen. Erzählungen*. Berlin 1984*; Frankfurt/M. 1990*; Freiburg/Basel/Wien 1992
- : *Und die Frauen weinten Blut*. Berlin 1985*; Frankfurt/M. 1997?*; Freiburg/Basel/Wien 1993
- : *Träne für Träne werde ich heinzahlen*. Kindheit in Anatolien. Reinbek/Hamburg 1987
- Tekinay, Alev: *Die Deutschprüfung. Erzählungen*. Frankfurt/M. 19902
- Teraoka, Arlene Akiko: *Gastarbeiterliteratur: The Other Speaks Back*. In: Cultural Critique 7 (1987), S.77-101
- Visarius, Karsten: *Ehrenrettung um jeden Preis*. Zu "Yasemin" von Hark Bohm. In: Ernst Karpf et al. (Hg.): "Getürkte Bilder". Zur Inszenierung von Fremden im Film. Marburg 1995, S.117-124
- Wilde-Stockmeyer, Marlis: *Fremdheit für Frauen - nicht nur in der Fremde. Literarische Texte türkischer Schriftstellerinnen*. In: Lernen in Deutschland 5 (1993), S.46-73
- Yeşilada, Karin: Wenn Deutsche Türkinnen lieben. In: Tageszeitung, 03.September 1994, S. 14
- : *Schreiben mit spitzer Feder. Die deutsch-türkische Migrationssatire*. In: Reulecke, Jürgen (Hg.): Spagat mit Kopftuch. Essays der deutsch-türkischen Sommerakademie. Hamburg 1996.

* = Auflage vergriffen

Kadın ve Dil; Kadının Dil yoluyla Aşağılanması

Hacı YILDIZ
(Mersin Üniversitesi)

I. Giriş

Cinsle bağılı dil kullanımının, kadının dilde aşağılanması dilin toplumla, o toplumun kültürüyle olan ilişkisi açısından irdelendiği bu çalışmada, kadının sosyal kültürel, toplumsal konumu konulaştırılmıştır, kadına ilişkin her çeşit olumsuz dil yargılarının değişmesinin ancak toplumun kültürel, toplumsal, ruhsal ve sosyo-ekonomik alanlarda değişim ve gelişimine bağlı olduğu tezi belirginleştirilmeye çalışılmıştır.

II. Dilin Toplum, Düşünce ve Kültür ile Olan Bağlantısı

Dil, düşünölmeyecek kadar çok yönlü, farklı açılardan ele alındığında başka başka nitelikleri beliren, insanı insan topluluğu, toplum yapan bir kurumdur. Ayrıca bir toplumu ulus yapan bağların da en güçlüsüdür.

Dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri mümkün değildir. Böyle olduğu için de dil insanların ortak çalışma ortamında gerçekleşmiş ve topluluğun bağrında bilgi alışverişinin aracı olmuştur.

Dil bir toplum içinde gelişir, aynı şekilde toplum da dil aracılığıyla kendi kültürünü; gelenek ve göreneklerini, inançlarını, üretim ilişkilerini dil sayesinde gelecek kuşaklara aktarma olanağı bulur. Dilin gelişmişlik düzeyi ile toplumun gelişmişlik düzeyi paralellik taşır. Bu nedenle gelişmiş bir toplumun ilkel bir dile sahip olması düşünölmür.

Ancak tarihin başlangıcında insanlığın çok kapalı, küçük topluluklara bölünmüş olmasından ötürü, her grubun dili temelinde bağımsız bir gelişme izlemiş ve bir grubun dili öteki grubun dilinden ayrı olmuştur.

Dili " *bir bakış, görmede bir tutum, belli bir algılama biçimi* " olarak tanımlayan Nermi Uygur (1989: 96) dil ile düşünce arasındaki bağı şu sözcüklerle ifade eder : "Dilim düşüncemi, düşüncem de dilimi yoğuruyor" (a.y.: 100).

Dil ile düşünce arasındaki etkileşim, dilin aynı zamanda bir dünya görüşü olduğu sonucuna zorlamıştır insanları. Bu düşünceye katılmayan N. Uygur her dilin birden fazla dünya görüşünü kapsadığını vurgular.

Dil, düşünceyi biçimlendirir, yeni düşünce ve düşünce bağlantılarını özendirir. Aynı şekilde dil topluluğunun düşünsel yapısı geliştiği sürece dil boyutlanır, yetkinleşir.

Düşünceyle olduğu kadar, dilin kültürle de dolaysız bir bağı söz konusudur. Dil, kültürü saklar ve onu geleceğe taşır. Tanımadığımız bir toplumun dilini, sözcük dağarcığını inceleyerek, o toplumun kültürel değerlerini saptamak mümkündür. Klişe olarak söylenegelen “ bir dil, bir dünya “ sözü de dilin kültürle olan yakın bağına işaret eder.

III. Tarihi Süreç İçinde Kadının Toplumsal Konumu

Dil, toplumun yaşantısıyla, davranış biçimiyle, inançlarıyla, çevreyi algılama biçimiyle, düşünce alanındaki gelişmesiyle dolaysız bir bağ içinde olduğuna göre, kadının dilsel yolla aşağılanmasına geçmeden önce tarihi süreç içinde kadının toplumsal konumuna değinmekte yarar var.

Toplumsal yaşamın vazgeçilmez bir ögesi olan kadının toplumdaki rolü yüzyıllardır sorgulanıyor. Erkeğin bedensel üstünlüğünün vurgulandığı, biyolojik farklılığın üstünlük olarak algılandığı çeşitli inanç biçimleri ve mitosların dayanak gösterilerek, kadının geri plana itildiği bir yaşam anlayışı yüzyıllardır süregelmektedir.

Paleolitik (Eski Çağ Devri) dönemde (günümüzden 800.000 yıl önce), kadınların durumunun en az bilindiği dönem olmakla birlikte, kadın erkek ile birlikte avlanmakta ve erkeğin yaptığı her işe katılarak, yaşamını erkekle birlikte sürdürmekteydi. Kadınlar çok gözde oldukları için, bütün bu uzun dönem boyunca bulunan heykelticiklerin hemen hepsi, taş ya da fildişinden yapılma, cinsel özellikleri çok belirgin kadın figürleriydi (bkz. Michel 1993: 20). Ancak unutulmamalıdır ki, bu dönemin kadını günümüz kadınından farklı bir fiziksel yapıya sahipti. Kadınlar, klanın toprakları hakkında karar alabilmekte, evlilik ve benzeri antlaşmaları yapabilmekteydiler.

Birinci Neolitik Devrim (Yenitaş Çağı): İsa'dan 10.000 yıl kadar önce iklim koşullarındaki değişim (iklimin Kuzey yarımküresinde sıcağa doğru kesin değişimi, giderek büyük buzulların da kaybolması) yaşamı baştan aşağıya değiştirdi. Göçebe yaşamdan yerleşik yaşama geçişle birlikte, daha önceleri hayli küçük gruplar halinde yaşayan insanlar üretime geçiyorlardı. Beslenmede toplayıcılık ve yabani tahılların önemi arttıkça, kadınlar da tohumu ve tahılların yeniden üreme devresini keşfettiler.

Bu dönemde değirmenlerin yapımı, ilk çömleklerin yapılması, iplik eğirip dokuma gibi o döneme göre büyük bir bilgi birikimi gerektiren faaliyetlerde ağırlıklı bir payı olduğu için kadınların sosyal durumları da

düzelmiş olmalı. Bu sonuca yalnız, yeni teknikleri çocuklara kadınlar öğrettikleri ve akrabalık kadın soyundan devam ettiği için değil, fakat aynı zamanda ilk ilahlar tanrıçalar olduğu için varabiliyoruz (bkz. a.y: 22).

Andree Michel Feminizm adlı yapıtında bu anaerik uygarlığın bir önemli özelliği olarak da savaşın var olduğuna dair hiçbir belirtinin bulunmayışını gösterir.

Orta Neolitik Çağda, yani İsa'dan önce 6.000 ile 3.000 yılları arasında 2. teknik devrim gerçekleşti. Bu ve bununla birlikte meydana gelen nüfus patlaması toplumsal örgütlenmeyi, buna bağlı olarak da kadının toplumdaki yerini değiştirdi. Tarımsal üretimde erkek kadının yerini aldı.

Paleolitik çağdaki küçük göçebe topluluklarının ve ilk Neolitik çağdaki ufak köyün yerini kasabalar aldı ve giderek kentler ortaya çıktı. Kadın antik sitelere kapatılmış, kadın sarayları oluşturulmuş ve harem diye nitelendirilmiştir. Bu dönemde köleliğe dayalı toplum ve sosyal sınıfların ortaya çıkması kadınların durumunun bozulması sonucunu doğurdu. Binlerce yıl süren Anatanrıça artık yavaş yavaş önemini yitirerek yerini erkekleri temsil eden heykelcilere bıraktı.

Artık tamamen bir ataerik düzen sözkonusudur. Zaman ve mekanda sınırlı anaerik karakterde uygulamalar bir yana bırakılırsa, dünyanın son bir kaç bin yıldır kaydettiği evrime, iktidar ayrıcalığına el koyup, hakları sadece kendilerine tanıyan erkeklerin yön verdikleri söylenebilir.

Erkek egemenliği dünyanın her tarafına kolayca yayılmıştır. Eski Ortadoğu, Roma, Yunan, Germen ve Çin toplumlarında kadının durumu son 4-5.000 yıldan beri hep aynıdır : 2. sınıf, hakkı hukuku olmayan, eve kapatılan (başkasının dokunup "mal" değerini düşürmemesi için) sıkı sıkı korunan bir yaratık. Dinler açısından bakıldığında, Yahudilik kadını gerçekten ikinci sınıf diye niteler. Hristiyanlık, "doğuştan günah kavramı", Havva'nın ilk günah işleyişi tüm insanların lanetlenmesine neden olduğu, kadının şeytanın en yakın yardımcısı olduğu vb. düşüncelerle, kadınların ezilmesi, kötü görülmesi için korkunç bir ideolojik temel hazırlamıştır (bkz. Ülkü, 1997: 13) İslamiyetin kadına bakış açısına gelince: İslamiyetin kadına nasıl baktığını bilmeden Osmanlı toplumunda kadının toplumsal konumunu belirlemek mümkün değildir. Çünkü İslamiyet bir inanç biçimi olmakla beraber aynı zamanda toplum yaşamına yön veren hukuki ve ekonomik alanlarda da kuralları olan bir yaşam biçimi, kendine özgü bir toplum düzenidir. İslamiyetin kadına bakışını görmek için, Şeriat kurallarıyla idare edilen İran, Afganistan, Arabistan gibi ülkeleri gözlemek yeterli olacaktır. Çünkü şu

anda kadınların en çok ezildiği, hor görüldüğü ülkeler bu ülkelerdir. Batı toplumlarıyla karşılaştırıldığında diğer İslam ülkelerinde kadının toplum içinde hakettiği yere henüz gelemediğini savlamak haksızlık olmaz. Şeriatın kadına değer verdiği iddiasının ise gerçeğe bir ilgisi yoktur. Bu durumun iddia edildiğinin tersine ne İslam dininin yanlış uygulaması ile, ne de Türk işgalleriyle bir ilgisi yoktur. Kadının durumunun kötüye gidişinden Türkleri sorumlu tutmak hiç bir şekilde tarihi gerçeklerle bağdaşmaz. Zira eski Türklerde kadın, siyasal, sosyal ve ekonomik alanlarda özgürdü. Orta Asya'da Hun hakimiyetinin süregeldiği devirlerde, Hun devletini Hakan ile karısı Hatun birlikte temsil ederler (bkz. Doğramacı, 1992: 3).

Batılı yazarlar arasında Marco Polo gibi, Türk kadınının özgür yaşamlarına, bağımsızlığına ve karakter olgunluğuna hayran kalanlar çoktur. Richoldo di Monte Groce bunlardan biridir. Bu ünlü yazardan öğrenmekteyiz ki, Türk ülkelerinde ve örn. Selçuk devletinde hakim olan gelenekler Arap ülkelerindekinden çok farklıdır; özellikle Türk kadınının toplumdaki üstün değeri ve yeri ile ilgilidir (bkz. Arsel, 1992: 29).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonra hızla değişen sosyal ilişkilere koşut olarak kadının toplumsal statüsü de gelişmiştir. Atatürk devrimleri ve onların beraberinde getirdiği yasalar sayesinde Türk kadını bugünkü çağdaş niteliğini kazanmıştır. Bugünkü Türk kadını, çalışan, hem işinin hem de evinin sorumluluğunu omuzlarında taşıyan yasal açıdan erkekle eşit statüye kavuşmuş; öğrenim görmüş, çağdaş, akılcı, dinamik bir Türk kadınıdır. Ancak yasa önünde kadının erkeklerle aynı haklara sahip olması, kadının toplumsal konumu bakımından erkeklerle aynı düzeye gelmesinde ne yazık ki belirleyici olamamıştır. Bugün kendisine verilmiş olan hakların bilincinde olmayan, erkeğin baskısı altında ezilen pek çok kadının var olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü, erkek egemen bir toplumda İslami düşünce ve değer yargılarıyla yoğrulan kadının haklarına sahip çıkması bir bilinçlenme sürecini gerektiriyordu ki, çok mesafe alınmakla birlikte, bu süreç hala devam etmektedir. Bu anlamda Türkiye'de kadınların Avrupalı hemcinsleriyle aynı toplumsal statüye eriştiklerini söylemek mümkün değildir. Kuruyazıcı "Diyalog" dergisinde yer alan bir makalesinde Türkiye'de kadınların statü bakımından birbirlerinden de çok farklı olduğuna değinirken gelenek-göreneklere bağlılığın ve esaslı bir okul eğitimi eksikliğinin kadının toplumsal statüsüne farklı biçimde etki yaptığına değinir ve bu açıdan üç farklı kadın tipinden söz eder:

1. Taşra kadını: Çalışmasına rağmen maddi olarak kocasına bağımlı ve hep geri planda.

2. Küçük şehir kadını: Kocalarının mesleğine ve toplumsal statüsüne daha çok muhtaç, dar bir çevrede yaşayan, çoğunlukla işsiz ya da belirli alanlarda çalışma imkanı bulması sonucunda aile içindeki konumunu iyileştiren, en azından içgüvenini kazanan kadın tipi.

3. Büyük şehir kadını: Toplumsal konumunu ve yasal haklarının bilincinde; öğrenim gören, kendi yaşamını biçimlendiren, ekonomik bağımsızlığa sahip olduğu için daha özgür olabilen, gerektiğinde yaşamı tek başına göğüsleyen bir kadın tipi.

Görülüyor ki, Türk kadınının konumu için ortak bir tanımlama bulmak ve bütün toplumsal katmanları kapsayan genel geçer bir değerlendirme yapmak oldukça zordur. Hatta Kuruyazıcı'nın genel olarak çizdiği büyük şehir kadını tiplemesine ilişkin genellemelerden bile kaçınmak gerekir. Çünkü büyük şehirlerimizde ortak bir yaşam tarzı egemen olamamıştır hala. Örneğin büyük şehirlerin modern yaşam tarzına uyum sağlamış kimi kadınlarında da Osmanlı kadınının eğilimlerine, yaşam tarzı ile düşünce tarzı arasında derin çelişiklere rastlıyoruz. Türk toplumunda kadının ezildiği gerçeğini gören bir kadının aile ortamında erkek çocuğunu (veya çocuklarını) daha önde tutması başka nasıl açıklanabilir.

IV. Dil ve Cins

Bireyin kullandığı dil, toplumsal, siyasal veya etnik grubuna, içinde bulunduğu iletişim ortamına, eğitim durumuna, meslek eğitimine, ama aynı zamanda yaşına ve cinsine bağlı olarak değişkenlik gösterir. Bir dilin yapısı, sözcük dağarcığı ve kullanımı ile bu dili kullanan bireylerin cinslerin arasındaki bağlantı, son yıllarda toplumdilbilim alanında önem kazanan bir konu olmuştur.

Kız ve erkek çocukların farklı sosyalleşme süreçlerinden geçmiş olmaları, toplumun, çoğu gelenek-göreneklerden kaynaklanan farklı beklentileri, bunun sonucunda farklı cinslerin üstlendikleri farklı roller doğal olarak cinsle bağlı dil kullanımının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Dil ile doğal cins arasındaki bağlantı konusu, toplumdilbiliminin alanlararası bir bilim dalı olarak gelişmesinden çok önce dili inceleme aracı olarak alan toplumbilimciler, insanbilimciler ve dilbilimcilerce ilgi duyulan bir alan olmuştur. Bunlardan birincisi kadınlardan söz ederken kullanılan dil; ikincisi ise kadınların kullandığı dildir.

a) Kadınlardan Söz Ederken Kullanılan Dil

Dünya dillerinin bir çoğunda kadın ve erkeklerle ilişkin sözcük, deyim ve atasözlerinde kadınlara karşı bir tutum gözlenmiştir. Kadınlara yönelik aşağılayıcı dil kullanımlarının çokluğu ve çeşitliliği dikkat çekmektedir. Örn. Türkiye’de kadın için kullanılan eksik etek, kadana, kahpe, kaltak, evde kalmış gibi pek çok sözcüğün erkekler için karşılıkları bulunmamaktadır. Üstelik erkekleri aşağılamak için kullanılan aşağılayıcı sözlerin bazıları yine kadına göndermede bulunmaktadır, örn. kadın gibi, efemine, avrat kılıklı vb.

Kadınların uğraşlarını belirtirken bu sözcüklerin önüne sık sık ‘kadın’ sözcüğü eklenir. Örn. ‘kadın doktor’, ‘kadın yargıç’ gibi. Böylece, doktorluk ve yargıçlık uğraşlarının temelde erkeklerle özgül olduğu belirtilir. Öte yandan, uğraşı öğretmenlik olan bir kadından genelde ‘kadın öğretmen’ diye söz edilmez. Bunun nedeni öğretmenliğin toplumda kadınlar için de uygun görülen bir uğraşı dahi olmasına bağlanabilir (bkz. König, 1992:25-36).

Hint-Avrupa kökenli dillerde yaygın olarak bekar ve evli kadınlar için değişik çağrı biçimleri bulunmaktadır. İngilizcede Miss ve Mrs, Fransızcada Mademoiselle ve Madame, Almancada Fräulein ve Frau gibi. Fransızca ve Almancada evli olmayan bayanlar için kullanılan Mademoiselle ve Fräulein sözcüklerinin son yıllarda giderek daha az, çoğunlukla çağrılarda soyadı eklenmeden kullanıldığı gözlenmektedir. Yine İngilizcede *man* (erkek) sözcüğüyle türetilen çok sayıda birleşik sözcüğün *man* bölümünün yerine (chairman “başkan”, policeman “polis memuru” gibi) cins açısından yansız olan person “kişi”, officer “memur” sözcüklerinin kullanılması önerilmiştir. Türkçede ise evli bayanlara “kadın, evlenmemiş bayanlara da “kız” çağrıları hâlâ devam etmektedir. Ayrıca Türkçede bilim adamı, iş adamı sözcüklerine karşılık kadınlarda bilim kadını, iş kadını sözcükleri kullanılmaya başlanmıştır.

b) Kadın ve Erkeklerin Dil Biçimleri

Kadınlarla erkekler arasında kimi ayrılıklar olduğu tartışılmaz bir olgudur. Bu ayrılıkların bir bölümü kadın ve erkeğin biyolojik yapılarıyla ilgilidir. Kimi ayrılıklar ise toplumsal etkenlere bağlanabilir. Kadın ve erkekler değişik toplumsallaşma süreçlerinden geçerek değişik davranış biçimleri edinirler, kullandıkları dil biçimleri de farklıdır. Erkeklerin kullandığı kimi sözcük ve deyimleri kadınlar anarlar, ancak kullanmazlar. Aynı biçimde, erkekler de kadınların kullandığı sözcüklere konuşmalarında yer vermezler.

Toplumda kadın ve erkeklerin yoğunlaştıkları alanların nispeti oranında kullandıkları kelimeler de kısmen farklılıklar gösterir. Kadınlar, moda, güzellik, giyim kuşam, ev işleri ve çocukla ilgili sözcük gruplarına daha çok önem verirler. Erkekler ise politika, içki, oyun, araba, spor, mal alım satımı, genel dünya ve ülke sorunları, ekonomik konular ve erkekliğin üstünlüğünü belirten konularda daha çok yoğunlaşırlar. Bu konular Türkiye’de kadın ve erkek arasındaki iş ve görev dağılımına işaret ettiği gibi, aile kavramının, yaşatılmasında kadının daha büyük özveride bulunduğunu göstermektedir.

Telafluz açısından da kimi dillerde kadın ve erkeklerin dilinde ayrılıklar gözlenmektedir. Örn. ülkemizde kız çocuklarının konuşmalarında ‘ay!’ ünlemini çok kullandıkları dikkat çekmektedir. “Hayır” sözcüğü kız çocukları tarafından daha çok hayır biçiminde, ilk hecesi uzatılarak söylenmektedir.

Aynı toplumda farklı kesimlerden gelen kadınların sosyal statüleri ve yaşam koşulları gereği kullandığı dil farklılık içermektedir. Türkiye’de kırsal kesimde kadın, özellikle gelin kocasıyla bile konuşmaktan çekinir. Yeni ailesinin bireylerine kocasından bahsederken onu ismiyle anmak yerine “oğlunuz”, “kardeşiniz” gibi sözcükler kullanmaya özen gösterir.

Şeyda Özçalışkan, kadın ve erkeklerin küfür kullanımı üzerine yaptığı bir çalışmada, yaşları 21 ile 27 arasında değişen 12’si kadın, 10’u erkek olmak üzere Boğaziçi Üniversitesi’nden 22 kişilik bir gruba küfür kullanımına ilişkin bir anket uygulamış ve bu çalışma sonucunda kadınların küfür kullanımının erkeklere oranla daha az olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kadınların ağır küfürler yerine ağız bozukluğu diyebileceğimiz hafif küfürleri kullanmaları anketin ortaya çıkardığı diğer bir sonuç olmuştur.

Türkiye’de kadınların dil kullanımı incelendiğinde yakınlık ifade eden terimleri (canım, hayatım, tatlım, şeker, kardeş, güzelim gibi) erkeklerden çok daha sık kullandıkları gözlenir. Aynı ifadelerin erkeklerce kullanılması garip karşılanmakta, kimi zaman da o erkeğin samimiyetinden kuşku duymaya yol açabilmektedir.

Çalışma yaşamına girmiş kadınlar erkek meslektaşları tarafından karşı cins, yani kadın olarak görülür, başarılı olmaları durumunda “saldırgan”, “tutkulu”, “erkeksi” diye değerlendirilirler. Çok konuşmak erkekler için bir marifet gibi gösterilirken, kadınlar açısından olumsuzluk ifade etmektedir. Bu durum, iki cinsin aynı konuşma kurallarına sahip olmadığı anlamında değerlendirilebilir. “Kadınlar hamamına çevirmek” deyimini bu düşünce tarzına örnek olarak gösterilebilir.

V. Atasözleri ve Deyimlerde Kadın

a) Atasözleri

Atasözleri, geniş halk yığınlarının yüzyıllar boyunca geçirdikleri denemelerden ve bunlara dayanan düşüncelerden doğmuşlardır. Ulusun ortak düşünce, kanış ve tutumunu belirtir, bize yol gösterirler. Bir atasözüyle belgelendirilen tutumun doğruluğu herkesçe kabul edilir (bkz. Külebi, 1989:10-11).

Kadının toplumsal konumuna ilişkin atasözleri, kadını hep bir erkeğin bağımlılığında göstermektedir :

- *Avradı eri saklar, peyniri deri.*
- *Baba vergisi görünlülük, koca vergisi doyumluk.*
- *Koca ekmeginin bir tarafı zehir, öbür tarafı baldır. Birini öbürüne katık edip oturusun.*
- *Erine göre bağla başını, tencerene göre kaynat aşını.*
- *Erim er (yiğidim yiğit) olsun da, yerim (durağım) çalı dibi olsun.*
- *Ana kızına taht kurar, kız bahtı kocada arar.*
- *Gelini ata bindirmişler, "ya nasip" demiş.*

Kadının tek güvencesinin nesli sürdürecektir erkek çocukları doğurmasına ilişkin örnekler :

- *Gelin çişikte, oğlan beşikte.*
- *Oğlan anası kapı arkası, kız anası minder kabası.*
- *Oğlan doğuran öğünsüz, kız doğuran döğünsüz.*

Genç kızların evlenme yaşını belirten atasözleri, bu yaşın çok küçük olduğunu göstermektedir :

- *Kız beşikte, çeyiz sandıkta.*
- *Onbeşinde kız ya erde gerek, ya yerde.*

Kadının mal mülk edinmeyeceğini gösteren, eğer malı varsa da, bunun ne kadar değersiz olduğunu belirten, yada değerli ise bunun açıklanmasını ayıp sayan atasözleri :

- *Karı (kadın) malı, kapı mandalı.*
- *Gelin altın kürsü getirmiş, çıkmış üstüne kendi oturmuş.*

Erkeklerin bakış açısına göre kadının durumunu belirten atasözleri :

- *At ile avrat yiğidin bahtına.*
- *Atla, avratla uğur vardır.*
- *At besle, avrat besleme.*
- *İtte vefa olur, avratla vefa olmaz.*
- *Yaman komşu, yaman avrat, yaman at; birinden göç, birin boşla, birin sat.*
- *El ağzına bakan, karısını tez boyar.*
- *Ergene karı hoşaması kolaydır.*
- *Avrat kutluk bilmez, çoban yokluk bilmez.*
- *Bal arıdan, kavgı karıdan çıkar.*
- *Er kocarsa, kocadıkça koş olur, karı kocarsa, kocadıkça hiç olur.*

- Kariye bakanın aklı az olur.
- Kadın erkeğin elinin kiri.
- Kadın kısmının saçı uzun, aklı kısa olur.

Kadına karşı güvensizliği ve kadının uğursuzluğunu ifade eden atasözleri :

- Kadın şerri, şeytan şerrine eşittir.
- Kadına, çocuğa, sarhoşa sırrını açma.
- Kadının kazdığı kuyudan su çıkmaz.
- Kadının şerrinden Allah'a sığınmalı.
- Kadının yüklediği yük şuraya varmaz.
- Karı ile çıkma yola, başına gelir türlü bela.
- Avrat gibi düşman olmaz, güler bildirmez, köpek gibi dost olmaz, ulur bildirmez.

Başka uluslarda da Türkçedekine benzer, kadını küçümseyen, aşağılayan sözlerle rastlamak mümkündür :

- Kadınların aklı burunlarının ucundan ötesine ermez. (Fransız)
- Kadının üç fazileti : Babaya itaat, kocaya itaat ve oğula itaat. (Çin)
- Kadının tanrısı bir erkektir, bundan dolayı her kadın erkeğe itaat etmelidir (Iran).
- Ocağın, sohanın ve kadının yeri evdir (Alman)
- Kadın bütün yaşamı boyunca sadece üç kez dışarı çıkabilir ; vaftiz edilceği, evleneceği ve gömüleceği zaman. (İngiliz)
- Kadını üç gün dövmezsen, kocam öldü der. (Uygur)
- Tavuk bir kuş, kadın ise insan değildir. (Rus)
- Ayın ışığını güneşten alması gibi, kadın da ışığını erkekten alır. (Danca)
- Kadınlar hariç herşey tanrı tarafından yaratılmıştır (İtalyan) (Keskin, 1997: 37)

b) Deyimler

- Eksik etek	Kızoglankız
- Saçı uzun, aklı kısa	Anasının kızı
- Kaldırım süprüntüsü	Peygamber tavuğu
- Evde kalmış	Kadını helallığe almak
- Horozdan kaçan kadın	Kadın aklı, tavuk aklı
- Kadın ağızlı	Kadınlar hamamına dönmek
- Kız biti	Kuşık düşmanı

Atasözleri ve deyimlerin yanısıra kadınlara yönelik küfür anlamında pek çok sözcüğe rastlanmaktadır. Bir kaç örnek verilecek olursa: Kaltak, aşifte, yosma, oynak vb.

Ayrıca erkeklerin birbirlerine karşı küfür kullanımında kadınların kullanılması cinsellik üzerine kurulu çarpık ahlak anlayışını yansıtmaktadır. Bu tür küfürlerin sıkça kullanılmasını cinsel açlığın dışı vurumu biçiminde yorumlamak da mümkündür.

Türk toplumundaki sıkı aile bağlarının küfreden kişiyi tahrir etmek anlamında bir koz olarak kullanıldığını da unutmamak gerekir.

Ancak burada hemen belirtmek gerekir ki, atasözleri ve deyimler de ölümsüz değildirler. Nitekim bilinçli olarak seçtiğim olumsuz örnekler bugünkü çağdaş Türk kadını yansıtmamaktadır. Bu örneklerden çoğu, kalıplaşmış söz olarak içeriğinden uzaklaşmıştır. Bunun nedenini bazı atasözlerinin toplumsal işlevlerini yitirmelerine bağlamak yerinde olur. Kadın hakları konusu daha bilinçli ve etkin bir biçimde savunulduğunda, burada sözü edilen bazı atasözleri de sürelerini doldurup Türk kadınının geleneksel rolüyle birlikte tarihe gömülecektir. Nitekim Batı toplumlarında bu konuda çok büyük mesafeler kaydedilmiştir.

VI. Sonuç

Toplumsal değer yargıları ve cinse bağlı rol beklentileri kadın ve erkeğin dilinin biçimlenmesinde büyük rol oynamaktadır. Dilde kadın ve erkeğe ilişkin atasözleri, deyimler ve sözcükler bu yargıları yansıtmaktadır. Bu yargı ve beklentiler salt dili değil, kadın ve erkeğin davranışlarının tümünü, giyim biçimlerini, seçecekleri meslekleri dahi önemli ölçüde etkilemektedir.

Kadınların ve erkeklerin neden farklı formlar kullandıkları sorusuna, yapılan incelemeler sonucunda 4 olası yanıt verilmektedir.

- a) Sosyal konum,
- b) Kadının toplum değerlerinin koruyucu toplumsal rolü,
- c) Kadının daha aşağı bir grup olarak algılanmasından ötürü kibar olmasının gerekli görülmesi,
- d) Günlük konuşma formlarından esas alınan normların erkeklerin kullandığı dil biçimine dayandırılması.

Kadının ve erkeğin toplumda eşit olduğunu savunan kadın hareketleri taraftarları ise genelde dilde cinse bağlı değişkenliğe karşı çıkmaktadır. Kadın ve erkeğin konuşma biçimlerinin birbirinden ayrı olduğu bir gerçektir. Çünkü kız ve erkek çocuklar farklı sosyalleşme süreçlerinden geçerler. Yetişkinler kız ve erkek çocuklara daha bebek-likten başlayarak farklı davranış ve konuşma biçimleriyle yaklaşırlar.

Bunun sonucunda kadın ve erkekler, yetişkin birey olarak farklı davranış ve konuşma biçimleri edinirler. Bu gerçeği kabul etmek ayrı cinsten bireyler arasındaki iletişim sorunlarının çözülmesine katkıda bulunabilir.

Ancak kadınları dil yoluyla aşağılamanın bağışlanabilir hiçbir tarafı yoktur. Örneklerde görüldüğü gibi gerek Türkçede, gerek başka dillerde kadın ve erkeklere ilişkin sözcük ve deyimlerde kadınlara karşı bir

tutum, hatta bir aşağılama gözlenmektedir. Bu tutumun kadınların toplumsal konumu ile yakın ilişkisi vardır.

Erkek egemen toplumlarda kadına biçilen değer onu dört duvar arasına kapatmak, kendi neslini devam ettirme görevini yüklemek ve erkeğe hizmet etmekle yükümlü kılmak çerçevesindedir.

Dilde kadınlara ilişkin olumsuz yargıların değişmesi, kadının toplumsal işlevinin değişmesiyle mümkün olacaktır. Kadınlar, toplumda erkeklerle eşit hak ve özgürlüklere sahip olma ve kendi kimliklerini kazanma anlamında verdikleri mücadele ile çok önemli mesafeler katetmişlerdir.

Kadınlara seçme ve seçilme hakkını kimi Batı ülkelerinden daha önce tanıyan Türkiye’de kadının bugünkü konumu, geleneksel Türk-Osmanlı kadın tipinden çok farklılaşmış olsa bile, hala batılı ülkeler kadınının gerisindedir.

Eğitim-kültür düzeyinin yükselmesi, toplumun ilerlemesiyle, kadının toplum içinde eşit hak ve özgürlüklere kavuşması - ki bu konuda en büyük görev yine kadınlara düşmektedir - ve kendisini kabul ettirmesi elele gidecektir.

Kaynakça

- AKSAN, Doğan: Her Yöntüyle Dil I, TDK Basınevi Ankara 1990
- ARSEL, İlhan: Şeriat ve Kadın, 10.Baskı İstanbul 1992
- DOĞRAMACI, Emel: Türkiye'de Kadının Dünü ve Bugünü. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2. Baskı Ankara 1992
- GÖKÇE, Birsen: Türkiye'nin Toplumsal Yapısı ve Toplumsal Kurumlar. Savaş Yayınevi, Ankara 1996
- KEŞKİN, Aytekin: Kanı ve Tutumların Yansıması: Dil. Güncel Gelişmeler ve Atasözlerinde Kadın Olgusu, Yelken Aylık Kültür-Sanat Dergisi Sayı 28/29: 37/51 Mersin 1997
- KÖNİĞ, Güray Çağlar: Dil ve Cins: Kadın ve-Erkeklerin Dil Kullanımı Dilbilim Araştırmaları Hitit Yayınevi Ankara 1992:25/36
- KULA, Onur Bilge: Demokratikleşme Süreci ve Eleştirel Kültür Bilinci: Gündoğan Yayınları Ankara 1992
- KURUYAZICI, Nilüfer: Frauenproblematik in der Türkei und ihre Widerspiegelung in der türkischen Erzählkunst In: Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik, Ankara 1993:119/129.
- KÜLEBİ, Oya: Kadın Hakları Konusuna Toplum Dilbilim Açısından Bir Yaklaşım, Hacettepe Üni. Edb.Fak.Dergisi, Ankara 1989: 7/21
- MICHEL, Andree: Feminizim. İletişim Yayınları İstanbul 1993, Çev. Ş. Tekeli
- ÖZÇALIŞKAN, Şeyda: Kadın ve Erkeklerin Kültür Kullanımı Üzerine, in: Dilbilim Araştırmaları Hitit Yayınevi Ankara 1994:274/287
- ÖZTOPÇU, Kurtuluş: Uygur Atasözleri ve Deyimler. Doğu Türkistan Yayınları İstanbul 1992
- TEKELİ, Şirin: Kadınlar ve Siyasal-Toplumsal Hayat. Birikim Yayınları İstanbul 1982
- UYGUR, Nermi: Dilin Gücü. Ara Yayıncılık, 3. Baskı İstanbul 1989
- ÜLKÜ, Vural: Kültür Tarihi Açısından "Kadın". Yelken Aylık Kültür-Sanat Dergisi Sayı 28/29:11/17 Mersin 1997
- YURTBAŞI, Metin:Örnekleriyle Deyimler Sözlüğü. Özdemir Yayıncılık İstanbul 1996
- YURTBAŞI, Metin: Sınıflandırılmış Türk Atasözleri. Özdemir Yayıncılık İstanbul 1996

Önadların Yansıttığı Boyutlar

Dursun ZENGİN
(Ankara Üniversitesi-DTCF)

Adbilimi (Alm. Namenforschung, Namenkunde ya da Onomastik) kişi ve yer adları gibi özel adların kökeni, oluşumu, yapısı v.b. özelliklerini inceleyen ve araştıran bir bilim dalıdır.¹ Özel ad konumundaki kişi adları da (Alm. Anthroponyme)² bu bağlamda adbiliminin araştırma alanına girerler.

Adbiliminin inceleme alanına giren önadlara (Alm. Vornamen), yaşamımızda çok önemli bir yere sahip olmalarına karşın gereken ilgi ve duyarlılık gösterilmemiş ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmalara pek değer verilmemiştir. Özellikle ülkemizdeki çok zengin ad verme gelenek ve göreneklerine karşın, bu alanda bilimsel çalışmalar ne yazık ki tatmin edici değildir. Ancak son zamanlarda üniversitelerde önadlar konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmaları en azından sevindiricidir³.

Önadların insan yaşamında ne kadar önemli bir yeri olduğu herkesçe bilinen bir gerçek. Bir insanı adsız olarak düşünmek sanırım olanaksızdır. Ad bireyle bütünleşerek onunla adeta özdeşleşir. Öyle ki, çoğu yerde ad önplana çıkar ve hatta kişinin yaşamını etkileyici ve yönlendirici işlevleri yüklenir.

Ad verme olayının fazla önemsenmemesine karşın, aslında bunun sanıldığından da basit ve önemsiz olmadığıdır. Çocuğa verilecek bir adın anlamsal, ruhsal ve toplumsal gibi birçok yönleri gözönüne alınmalıdır. Çünkü verilen ad, çocuğun ileriki yaşamında etkileyici bir rol oynamaktadır. Keza bir ada bakılarak o adı taşıyan bireyin cinsiyeti, milliyeti dini, mezhebi, geldiği bölgesi, sosyal sınıfı ve hatta siyasi görüşü v.s. kolaylıkla belirlenebilir.

Bu çalışmada Alman ve Türk adları incelenerek, adlardan çıkarılabilen özellikler belirlenmeye çalışıldı. Şüphesiz adların bu gibi özelliklerini ortaya koymak için her iki toplumdaki ad verme gelenek ve

¹ Bkz. ULRICH, Winfried (1972), Wörterbuch Linguistische Grundbegriffe, Kiel, s.77.

² Bkz. AKSAN, Doğan (1982), Her yönüyle Dil, Cđ. 3, s. 93-99.

³ Örnek olarak şu tez anılabilir: ZENGİN, Dursun (1994), Deutsche und Türkische Vornamen. Ein Beitrag zur Kontrastiven Vornamenforschung, DTCF, Ankara. (Doktora Tezi).

göreneklerini bilmekte büyük bir yarar vardır. Fakat ad verme nedenlerini ve ad verilirken dikkat edilecek hususların tümünü burada sıralama savında değiliz. Her iki toplumda ad verme konusunda benzerliklerin yanında önemli farklar da söz konusudur. Ne var ki ad verme konusunda araştırma yapıldığında, Türk ad verme gelenek ve göreneklerinin daha çeşitli ve zengin olduğu kolayca görülecektir.

Almanya'da yasal olarak dilde kullanılan her sözcük ad olarak çocuğa verilemez⁴. Bu nedenle daha çok ötedenberi bilinen adlar, onların kısaltılmış biçimleri ile bazı yapma adlar (*Örneğin anne ve babanın adlarından yeni bir adın türetilmesi*), ya da yabancı adlar verilmektedir. Buna karşın Türkiye'de ise, yasaya göre çocuğu rencide etmediği ve küçük düşürmediği sürece, dilde kullanılan her sözcük ad olarak verilebilir⁵.

Önadlar, adı taşıyan bireyin milliyeti, dini, mezhebi, siyasi görüşü, sosyal sınıfı, cinsiyeti, doğduğu yer ve zamanı, yaşam şartları ve biçimi, kültürel ve sosyal yapısı v.s. hakkında birçok bilgiyi içerebilirler.

Önadlar, herşeyden önce adı taşıyan bireyin cinsiyetini ortaya koyar. Bir adı duyduğumuz ya da okuduğumuz zaman, o bireyin cinsiyetini de öğrenmiş oluruz. Örneğin **Albert, Bertold, Hanfried, Konrad ve Wilhelm** gibi Alman adları adıgeçen bireyin erkek biri olduğunu, **Alberta, Alberte, Adelhied, Conradine ve Gerlin** gibi adlar ise o bireyin kadın olduğunu gösterir.

Alman ad verme yasasına göre, ad bireyin cinsiyetini belirlemek zorundadır⁶. Eğer kişinin cinsiyeti verilen addan belirlenemiyorsa cinsiyetin belirlenebileceği ikinci bir adın verilme zorunluluğu vardır⁷. Erkeğe kadın adı vermek ya da tersi yasal olarak yasaktır. İstisna olarak sadece kadınlara verilen **Maria** adı **Rainer Maria Rilke** ya da **Oskar**

⁴ Alman ad verme konusuna ilişkin kurallar için bkz. FRAUENSTEIN, Ludwig(1980), Namensänderungen-Voraussetzungen und Vorfahren, in: Das Standesamt, 33(1980), s.261-265; PALANDT(1975), Bürgerliches Gesetzbuch, München; SEIBICKE, Winfried(1962), Wie nennen wir unser Kind, Lüneburg.

⁵ Bkz. Nüfus Kanunu ve Nüfus Hizmetlerine Ait Kuruluş, Görev ve Çalışma Yönetmeliği, Ankara, 1977.

⁶ Bu konuda bkz. SEIBICKE, Winfried(1982), Die Personennamen im Deutschen, Berlin, s.108; Internationales Handbuch der Vornamen(1986), Frankfurt am Main-Wien-Zürich, s.XIII.

⁷ Bkz. WICKE, Karl, Männlich und Weiblich Gebrauchte Vornamen, in: Das Standesamt, 14-15(1961-1962), s.202. Bu türden adlar sayıca çok değildir.

Maria Graf şeklinde erkeklere ikinci bir ad olarak verilebilir⁸. Cinsiyet, Fransızca ve Latince gibi yabancı dillerden alınmış olan ve adların sonlarına getirilen **-o**, **-(i)us**, **-a**, **-e**, **-ina**, **-ine**, **-ette**, **-is**⁹ gibi soneklerle belirlenmektedir. unun dışında geçmişten gelen Germen adlarının son sözcüğüne bakılarak da cinsiyet belirlenebilir. Örneğin: **-bald**, **-bert**, **-hard**, **-mann**, **-wald**, **-wolf** ile biten adlar o bireyin erkek olduğunu gösterir.

Bunların yanında her iki cinsiyet için verilebilen çok az sayıda adlar da söz konusudur. Örneğin **Andrea**, **Christa**, **Dagmar**, **Fidelis**, **Anke**, **Kai** ve **Toni**.

Türk adlarında da cinsiyeti belirlemek olanaklı. Örneğin **Abdullah**, **Abdülaziz**, **Aslan**, **Fatih**, **Fahrettin**, **Hayrettin**, **Mehmet**, **Turgut** v.b. adlar, bireyin erkek olduğunu, **Azmiye**, **Çiçek**, **Gül**, **Hatice**, **Melek**, **Meryem**, **Remziye**, **Salih**, **Zeynep** v.b. adlar onun kadın olduğunu belirtir. Türk adlarının önemli bir kısmını dini ve başka nedenlerle alınan ve herkesçe bilinen adlar oluşturur. **Abdullah** gibi alışıldık bir ad ifade edildiğinde, herkes onun erkek biri olduğunu bilir. Şüphesiz buna benzer adlarda, adların sonekleri ya da bitiş şekilleri de cinsiyeti belirlemede katkıda bulunur. Örneğin **-i**, **-a**, **-id**, **-ih**, **-(t)tin/- (d)din**, **-lah**, **-im**, **-il**, **-il** şeklinde bitenler erkek adıdır. Örneğin **Nabi**, **Naci**, **Sadi**, **Necmi**, **Sami**, **Gani**, **Nafi**, **Seyfi**, **Recai**, **Sezai**, **Hamza**, **Mirza**, **Cahid**, **Vahid**, **Melih**, **Semih**, **Bedreddin**, **Scyfettin**, **Abdullah**, **Kazım**, **Nazım**, **Halim**, **Nedim**, **Celil**, **Fadil**, **Fazıl**, **Halil** ve **Habil**. Bunun yanında **-hat**, **-e**, **-a**, **-in** ile bitenler kadın adıdır. **Melehat**, **Sebahat**, **Nağme**, **Pakize**, **Safiye**, **Rabia**, **Zeliha**, **Berrin** ve **Zerrin** örnek olarak verilebilir. Arapça'da **-a**, **-e** sonekleriyle erkek adından kadın adı türetililebilir. Bu Türkçe'ye de geçmiştir: **Dursun**-**Dursune** gibi.

Türkçe kökenli erkek adları, anlamsal açıdan genellikle güç, kuvvet, cesaret, kahramanlık, savaş ve barışa ilişkin dünya görüşü, genel idealler, soy, boy, kavim adları, unvanlar, güçlü, kuvvetli, yırtıcı hayvanlar, sert metaller vs. ile ilgili somut ve soyut kavramları içerir: **Alp**, **Dirç**, **Güçlü**, **Erkoç**, **Kahraman**, **Savaş**, **Zafer**, **Ata**, **Alay**, **Türk**, **Afşar**, **Paşa**, **Kaan** v.b.

⁸ Maria adı hariç, Erkeğe kadın adı vermek ya da tersi yasal olarak yasaktır. Bkz. Internationales Handbuch der Vornamen (1986), Frankfurt am Main-Wien-Zürich, s.XIII.

⁹ Bu konuda bkz. SEIBICKE, Wilfried (1982), Die Personennamen im Deutschen, Berlin, s.108; WEITERHAUS, F.W. (1988), Das Mosaikvornamenbuch, München, s.19. Bu ekler kadın adlarından kadın adı da türetilmektedir. Bkz. SEIBICKE, Wilfried (1982), Die Personennamen im Deutschen, Berlin, s.17,55,108.

Adlar, adigeçen toplumun kültürü, yaşam biçimi ve şartları, sosyal yapısı ve daha bir çok konuya ilişkin bilgileri de yansıtır. Bu bağlamda eski Germen adları, savaş, barış, ordu, ok, kılıç, kahramanlık, soy adları v.s. hakkında birçok bilgi sunarlar. **Hildebrand** (savaş, mücadele, döğüşme), **Siegfried** (zafer, barış), **Baldwin** (cesur, yiğit), **Sachso** (Saksonya), **Wendelbert** (Vandal) örnek olarak verilebilir¹⁰. Fakat eski Germen adlarının büyük çoğunluğunun anlamı, bugün artık ilk bakışta anlaşılamamaktadır.

Türk adlarına da bakılarak Türklerin geçmişi, yaşam biçimi ve şartları, toplumsal ve kültürel yapısına ilişkin birçok bilgi edinmek olanaklı. Örneğin **Alp, Barış, Kahraman, Korkmaz, Savaş, Oğuz, Fatih, Koçyiğit, Sefer, Zafer, Cenk, Akın, Bayrak, Ülke, Şeref, Töre, Vatan, Onur, Ata, Kılıç ve Kaan**¹¹.

Adlardan, toplumun dini ya da komşuluk ilişkileri gibi çeşitli nedenlerle hangi yabancı kültürlerden etkilendiği de çıkarılabilir. Alman adları arasında Latince, Yunanca, İbranice, İngilizce, Slavca v.b. kökenli adlar, Türk adlarında ise başta Arapça ve Farsça olmak üzere, yabancı kökenli adlar bunun bir kanıtıdır.

Kadın adları içerik olarak genellikle hoş, güzel, zarif, çekici, değerli vs. özellikleri yansıtan hayvan, bitki, nesne, olay ve durumlar gibi somut ve soyut kavramları içerirler: **Güzel, Harika, Nazlı, Gül, Hülya, Özlem, Dilek, İpek, Elmas, Ceylan, Çiçek, Lale, Pamuk ve Buket** vb. Bundan hareketle adın kadına ait olduğu kolaylıkla anlaşılabılır.

Buna karşın Türk adlarında ilk bakışta cinsiyetin belirlenemediği çok sayıda ad, söz konusudur. Daha çok genel arzu, istek ve ideallerin dile getirildiği ve her iki cinsiyet için de kullanılabilen bu adlara şu örnekler verilebilir: **Amaç, Barış, Can, Cihan, Derya, Devrim, Dilek, Ender, Ekin, Fidan, Irmak, Işık, Kader, Mutlu, Ömür, Özgür, Ülkü, Yüce ve Yaşam**¹² gibi. Bu nedenle Türk adlarının cinsiyeti belirlemeye ilişkin özellikleri, Alman adlarına kıyasla daha karmaşık ve geniş yapıdadır.

¹⁰ Alman adlarının anlamsal yapısına ilişkin geniş bilgi için bkz. ZENGİN, Dursun(1994), *Deutsche und Türkische Vornamen. Ein Beitrag zur Kontrastiven Vornamenforschung*, DTCF, Ankara, s.86-122.(Doktora Tezi).

¹¹ Bu konuda Türk adlarına ilişkin bilgi için bkz. ZENGİN, Dursun (1994), *Deutsche und Türkische Vornamen. Ein Beitrag zur Kontrastiven Vornamenforschung*, DTCF, Ankara, s.86-122.(Doktora Tezi).

¹² Bu gibi adlar kimi durumlarda düşünülmeden verilmektedir.Örneğin 'İlker' ilk erkek çocuklara verilen bir ad olmasına karşın, kız çocuklara da verilmektedir.

Burada kapsamlı olacağından bu özelliklerin detayları üzerinde durmuyoruz.

Bir ad, bireyin hangi dine ve hatta hangi mezhebe mensub olduğuna ilişkin de bilgi verebilir. **Christ, Christian, Johannes, Johanna, Maria, Paul** gibi adlar, söz konusu bireyin hristiyan dinine, **Ali, Ahmet, Muhammet, Mehmet, Hasan, Ayşe, Fatma** gibi adlar ise, onun İslam dinine mensub olduğunu gösterir. **Alfons, Alios, Anton, Franz, Johanna, Lucia, Magdalena, Maria, Rita, Rosa, Theresia** gibi adlar, daha çok katolikler tarafından verilirken, **Axel, Dagmar, Dietrich, Fritz, Gustav, Margret, Ute, Uwe, Volker, Wilma** gibi adlar daha çok protestanlar tarafından verilmektedir. **Bayram, Muhammed, Ömer, Osman, Ramazan, Recep, Şaban** gibi adların daha çok sunni vatandaşlarımızca, **Ali, Aziz, Cafer, Derviş, Hasan, Hüseyin, Hıdır, Haydar, Rıza, Fatma, Hatice, Cemile Saniye, Zeynep, Gülistan, Gülizar, Sultan** gibi adların daha çok alevi vatandaşlarımızca verildiği gözlemlenmektedir. Ayrıca bir ada bakılarak bireyin hangi tarikata mensub olgu bile belirlenebilir. Burada şunu da belirtmek gerekir ki, bu farklılık bazı özel durumlar dışında gün geçtikçe azalmaktadır, çünkü her alanda görülen gelişmeler, ad verme konusuna da yansımakta ve insanlar artık herkes tarafından bilinen ve sıkça kullanılan adlar yerine daha yeni, orjinal, söylenmesi kolay, kulağa hoş gelen adlar tercih etmektedir.

Bir addan bireyin uyruğunu da belirlemek olanaklıdır. Sözgelimi addan hareketle o bireyin bir Rus, Arap ya da Çinli olduğunu tahmin edebiliriz. Örneğin **Günther, Hans, Siegfried, Hildebrand, Krimhild** gibi adlar o bireyin Alman olduğunu, **Erkoç, Mehmet, Özgür, Yavuz, Ayşe, Sevgi, Songül** v.b. adlar da onun Türk olduğunu belirtir.

Anton, Alois, Jasef, Franz, Xaver, Elisabeth gibi adlardan o bireyin büyük bir olasılıkla Bavarya Eyaletiden geldiği, **Carsten, Dirk, Jan, Kai, Olaf, Lars, Kerstin** gibi adların tipik Kuzey Almanya kökenli adlar oldukları, **Inno, Gesa, Herma, Hilke, Theda, Ubbo** v.b. adların tipik Frizya Bölgesi adları olduğu anlaşılır¹³.

Türkiye'de **Temel** adındaki bir bireyin daha çok Karadeniz Bölgesinden, **Ökkeş'in** Antep, **Abuzer'in** Adıyaman, **Şehmuz'un**

¹³ Yöresel özellikler konusunda bkz. SEIBICKE, Wilfried (1982), *Die Deutschen Personennamen*, s.150.

Diyarbakır, Hıdır, Munzur, Düzgün'un Tunceli, Satılmış'ın Çankırı, Hatay, Muğla, Nevşehir, Trabzon ve Diyarbakır'dan olduğu anlaşılır¹⁴.

Adlar bireyin sosyal sınıfını ve öğrenim düzeyi konusunda da kimi ipuçları verebilir. Almanya'da üst tabaka daha çok yazı dilindeki yazılışları tam olan **Angar, Eldria, Gyda, Jorunn, Malfried** gibi adlar tercih ederken, alttabaka daha çok basit, alışılmış, kısa, sevgiyi dile getiren ve ağız özelliklerini yansıtan **Biörn, Else, Erik, Gunnar, Inge, Lars, Olav** gibi adlar tercih etmektedir¹⁵. Süphesiz sosyal sınıflar arasında ayırım yapmanın oldukça güç bir iş olduğunu da burada belirtmekte yarar var sanırım.

Türkiye'de ise **Güllü, Döndü, Döne, Emine, İsmail, Ahmet, Mehmet, Şaban, Zühtü, Satılmış** gibi adların daha çok alt kesimdeki insanlarımızın verdiğini gözlemlemekteyiz. Üst kesimdekiler daha çok soyut, yeni, ilginç, özgün, bilinçli bir şekilde bulunmuş, kısa, söylenmesi kolay, kulağa hoş gelen adları tercih etmektedir. Örneğin: **Can, Duygu, Tülp, Gizem, Berk, Simge, Çağrı, Uygur, Begüm, Yalın** vb.

Adlardan bireyin dünya ve siyasi görüşünü de belirlemek olanaklı. Örneğin **Barış, Devrim, Deniz, Ecevit, Mahir, Özgür, Zafer** gibi adlar bireyin, daha doğrusu adı veren bireyin sol görüşü benimsediğini, **Alpaslan, Başbuğ, Bozkurt, Türkeş, Üçok, Ülkü** gibi adlar bireyin sağ görüşü benimsediğini, **Rahman, Hakverdi, Beytullah, Rahman Muhammed, İslam, İmam, Hacı, Meryem, Müslime, Amine, Fatıma, Rabia, Arife** vb. adlardan bireyin dindar biri olduğunu ve hatta **Mücahit, Cihad**, gibi adlardan da bireyin radikal dinci biri olduğu çıkarılabilir.

Bir ad bireyin ne zaman doğduğuna ilişkin de bilgi vermektedir. Almanya'da genellikle belirli günlerde doğan çocuklara belli aziz adları verilir. Örneğin 25 Augustos'da doğan çocuklara **Christoph, Elvira, Georg, Josef, Ludwig, Patricia** gibi adlar verilir¹⁶. Türkiye'de de önemli gün ve zamanlarda doğan çocuklara onları yansıtan adlar verilir: **Cumhuriyet, Seçim, Arife, Bayram, Ramazan** vb.

¹⁴ Türkiye'deki yöresel özellikler konusunda bkz. NOYAN, Bedri, Ad vermede Gelenekler: Türk Kültürü, 246 (1983), Ankara, s.638-653.

¹⁵ Alman adlarının sosyal sınıfla ilgili özellikleri konusunda bkz. HILGMANN, Klaus (1978), Die Semantik der Eigennamen, Göppingen, s.136; SEIBICKE, Wilfried (1982), Die Personennamen im Deutschen, Berlin, s.52; FRANK, Reiner (1977), Zur Frage einer schichtenspezifischen Personennamengebung, Neumünster.

¹⁶ Bkz. BURKART, Walter (1987), Neues Lexikon der Vornamen, Köln.

Türk ad verme gelenek ve görenekleri, çok zengin olduğundan ve adlar konuşulan dilin sözcüklerinden seçilip verildiğinden, adların yukarıda sıraladığımız özelliklerinin dışında daha birçok özelliği yansıttığı kolayca tespit edilebilir¹⁷. Örneğin **İlkül, İlker, İlknur** o bireyin ilk doğan çocuk olduğunu ; **Songül, Soner, Sonnur, Yeter** onun son doğan çocuk olduğunu gösterir. **Arzu, Özlem, Murad** gibi adlar, ebeveynlerin epey bekledikten sonra amaçlarına ulaştıklarını, **Döne, Güldursun, Kızıyeter** gibi adların ebeveynlerin artık kız çocuk istemediklerini vurgulamaktadır. Hatta **Seval, Sevtap, Şenol, Yüksel** gibi çocuğu psikolojik yönden etkileyen ve onun geleceğinde de etkili rol oynayabilecek, daha çok ebeveynlerin arzu ve isteklerini yansıtan adlar verilmektedir.

Şüphesiz burada bir hususu belirtmekte sanırım büyük yarar vardır. O da adlardan çıkardığımız bütün bu özelliklerin, adı taşıyan bireyden çok o adı veren bireyleri ilgilendirdiğidir. Yani adı veren birey adlar aracılığıyla sözkonusu özellikleri yansıtmaktadır. Dolayısıyla ad ve çocuk aslında bir aracı görevini üstlenmektedir.

Ayrıca ekonomi, bilim, teknik, kültür ve sosyal vb. alanlardaki ilişkiler, gelişmeler ve yakınlaşmalar nedeniyle adlara ilişkin sıraladığımız bu yöresel, sosyal, siyasal, dini gibi kimi farkların gün geçtikçe kaybolduğunu ve eşitlendiğini görmekteyiz. Fakat şurası bir gerçek ki, bireyle adeta özdeşleşen önadlardan sanıldığından da çok şey çıkarıldığıdır. Bu nedenle önadlara gereken ilgi ve duyarlılığın gösterilerek önemsenmesi gerektiği kanısındayım.

¹⁷ Türk ad verme gelenek ve görenekleri çok zengindir. Neredeyse her adın bir verilis nedeni vardır. Bu gibi özellikleri belirlemek için herhangi bir isimler sözlüğü alınıp bakıldığında kolayca görülmür.

Die satirische Darstellung der Auseinandersetzung mit dem Leben in Deutschland

(Dargelegt anhand der Werke von Şinasi Dikmen und Osman Engin)

Silvia ZİNZADE-AKINCI

(Çukurova Üniversitesi)

Es wird heute öfters betont, daß die deutsche Gesellschaft nicht länger einer monokulturellen Orientierung festhalten kann. Denn es habe sich durch die Anwesenheit einer nicht-deutschen Bevölkerungsgruppe eine multikulturelle Gesellschaft entwickelt. Der Spiegel vom 14.4.1997 erklärt dagegen die multikulturelle Gesellschaft für gescheitert. Die Projekte multikulturellen Zusammenlebens werden verachtet, kritisiert. Die multikulturelle Gesellschaft wird sogar als eine "multikriminelle" herabgesetzt.

Stefan Gaitanides wehrt sich aber dagegen und äußert, daß dieses Projekt noch gar nicht ernsthaft in Angriff genommen ist. Für ihn sind die vom Spiegel kritisierten und als unheilvoll dargestellten Zustände nicht Folge der multikulturellen Gesellschaft sondern Folge dessen, daß die deutsche politische Kultur sich den Herausforderungen der nicht umkehrbaren Einwanderungssituation noch gar nicht gestellt hat (Gaitanides 1997; S. 68)

Wir werden uns mit dieser Arbeit mit Autoren beschäftigen, die sich im Ausland mit der kulturellen Fremde auseinandergesetzt haben. Dabei muß man auch erwähnen, daß diese Literatur öfters Ablehnung findet und als "Jammerliteratur" oder "Ausländerbonus" bewertet wird, da sie die soziale Deklassierung und Diskriminierung von ethnischen Minderheiten darstellt. Die Wahrnehmung der Fremde als eine Bedrohung des Eigenen ist die wichtigste Ausgangspunkt der Bearbeitung dieses Problems. Hier spricht man auch von der Existenzangst. Wenn man aber von der Fremde spricht, muß man auch die eigene Fremde, also in unserer Fall die Fremde des Herkunftslandes erwähnen. Diese Fremdheit entsteht entweder durch soziale oder politische Erfahrungen und Einrichtungen des Heimatlandes oder durch die Anpassung an die neue Kultur. Denn es kommt auch öfters vor, daß die herkunfliche Kultur immer fremder wird indem man mit der fremden Kultur immer mehr vertraut wird. Somit entsteht natürlich eine neue Fremde, die zum Problem werden kann.

Pazarkaya läßt uns daran erinnern, daß in der Tradition der türkischen Volksliteratur die Fremde und der Fremdling als in der Überlieferung vielfach auftretende Motive eine bedeutende, auffallende Rolle spielen: "Fremde" als Symbol der Trennung und des Nots, des seelischen und geistigen Reifeprozesses und der Lebenserfahrung. In der Moderne symbolisiert sie dabei die Vereinsamung des zeitgenössischen Menschen in den Großstädten. Nach Pazarkaya wurde das Stichwort "Fremde" zum Synonym existenzieller und materieller Not, die dazu zwingen, anderswo als zu Hause Arbeit zu suchen und Geld zu verdienen (Pazarkaya 1985; S. 19).

Harald Weinrich meint, daß es ein glücklicher und von der Literaturkritik noch nicht gebührend gewürdigter Umstand ist, daß die deutsche Literatur der Gegenwart nicht mehr allein von Deutschen gemacht wird. Es sei eine eigene Gastarbeiterliteratur entstanden, in der diese Zuwanderer selber sagen, wie sie sich sehen und wie sie die Deutschen sehen. Und weil sie das alles in deutscher Sprache machen würden sie einen bemerkenswerten Beitrag zur deutschen Literatur leisten, der die Deutsche mindestens ebenso angeht wie die Gastarbeiter selber, da sie in dieser Literatur die Chance erhalten, sich selber als Fremde und Deutschland als ein fremdes Land wahrzunehmen, indem ihnen der Spiegel der Selbstgerechtigkeit vorgehalten wird (Weinrich 1985; S. 14).

Die Literatur der Ausländer wird von Irmgard Ackermann als *"eine nicht nur deutsche Literatur"* bezeichnet. Dies sei eine Literatur, die nicht aus der deutschen Literatur ausgegrenzt, sondern als ein Teil der deutschen Literatur angesehen wird. Es heiße aber darüber hinaus, daß sie einen Beitrag zur deutschen Literatur leistet, der sie nicht nur als deutsche Literatur vereinnahmt, sondern, daß die Erwartung an sie herangetragen wird, daß sie andere Erfahrungen, andere Fragen, andere Ausdrucksformen in die deutsche Literatur hineinbringt, andere Perspektiven öffnet, was immer eine Bereicherung und Ausweitung bedeutet (Ackermann 1989; S. 55). Ackermann betrachtet die Ausländerliteratur als ein Integrationsdokument. Denn einige Autoren seien nicht mehr in die Ausländerliteratur zu kategorisieren, da sie am bundesdeutschen Literaturmarkt beteiligt sind (Ackermann 1985; S. 222). Aber Sargut Sölcün meint, daß dieser Ausgangspunkt für ihn fragwürdig ist, und daß die Texte der Ausländerliteratur *"keine Indizien der Integration, sondern umgekehrt, gegen landläufige Integrationsversuche geschriebene Verfremdungen"* sind (Sölcün 1989; S. 36). Auch für Erhard

Stölting sind die Individuen nur in spezifische Milieus integriert, nie in die ganze Gesellschaft unmittelbar" (Stölting 1989; S. 51).

Begriffe wie Gastarbeiter-, Ausländer-, Migranten-, Immigrantenliteratur, deutschsprachige Literatur der Ausländer werden immer noch diskutiert. Manchmal nennt man "diese Literatur" mit negativem Beigeschmack "dieser Betroffenheitsliteratur" oder wie es auch von Franco Biondi in die Diskussion gebracht worden ist, "Minderheitenliteratur". Aysel Özakin äußert harte Kritik an dem Begriff der Ausländerliteratur, weil sie meint, daß mit diesem Begriff eine schlechte Literatur produziert wird, weil sie zu sehr in sozialen Zwängen und aktuellen Ereignissen verwoben ist. Sie führt weiter und sagt, daß "sie immer wieder ein kleines Stück Verachtung spürt, so als wollte man sagen, das ist ja keine richtige Literatur, aber man kann es auch lesen. Aber wenn ein Stück gute Literatur kommt, dann ist es keine Ausländerliteratur, weil die Ausländerliteratur so negativ besetzt ist" (Rösch 1989; S. 66).

Viele von jungen türkischen Schriftstellern, die in der Bundesrepublik Deutschland geboren wurden oder zumindest hier aufgewachsen sind, bedienen sich in ihren Texten fast ausschließlich der deutschen Sprache, "die ihre erste Sprache ist, um nicht zu sagen ihre Muttersprache" (Levent Aktoprak, Akif Pirinçi, Doğan Firuzbay)" (Pazarkaya 1985; S. 25). Für die meisten deutschschreibenden jungen türkischen Autoren ist diese Sprachsituation auch nicht frei von Problemen. Mögen sie die deutsche Sprache noch so gut beherrschen (als Ausdrucksmedium können sie sogar Dialekt verwenden), müssen sie trotzdem als Auswandererkinder, die meistens ein Identitätsproblem erleben, eine unabwiesbare Ablehnung durch die Gesellschaft bewältigen.

Also die Fremdsprache bleibt "Stiefmuttersprache" (Abdolreza Madjderey), läßt den "Fremden" nicht heimisch werden. Deswegen kommen in den Werken der Ausländer viele Personen vor, die an dieser kontaktbarriere scheitern. Und Texte, die von diesem Punkt ausgehen, können auch meistens nicht belustigend oder erfreulich sein. Wenn man sie liest, fühlt man meistens gewisse Gefühle wie Zweifel, Bedenken, Enttäuschung und Angst (Ackermann 1984; S. 252 u. 255).

Trotzdem zeigen viele ausländische Autoren eine kreative Kraft, die sie im Spiel mit der Sprache experimentierend, erneuernd ausgezeichnet verwenden. Sie betten manchmal auch fremdsprachliche, sprachliche oder stilistische Elemente in den deutschen Text ein.

Nach Gabrielle Pommerin sind die "eigene Erfahrungen und Beobachtungen, eigenes Erleben und selbstgebildetes Urteil die Wurzeln der "Migranten"-Literatur, mit der die Autoren ihr individuelles Lebensschicksal

literarisch verarbeiten oder zum Fürsprecher ihrer schweigenden Landsleute werden, in jedem Fall aber ihrer persönlichen Betroffenheit Ausdruck verleihen" (Pommerin 1989; S. 30). Solche Werke zeigen die Verwirrung der Menschen in einer neuen Umgebung, in einer ungewohnten Gesellschaft, die von einer völlig fremden Kultur entstanden ist. Dadurch entstandenes Heimweh, Sehnsucht und Hoffnung, bestimmt die Grundstimmung dieser Werke. Dabei trifft man manchmal auch auf entlastende Selbstironie. Einer der ersten türkischen Arbeiter in Köln, Metin Türköz, sang Mitte der sechziger Jahre ein Lied, das als erste literarische Kritik am Gastland bezeichnet werden kann: Deutschland, Deutschland, einen Dümmeren als mich kannst du nicht finden.

Dabei stellt Irmgard Ackermann die Tendenz einer Wandlung von der Betroffenheitsliteratur zu einer stärker politisch und auch ästhetisch orientierten fest. Die Nachwuchsautoren und -autorinnen haben besonders seit Anfang der achtziger Jahre das beabsichtigt, daß die thematische Auseinandersetzung mit der Heimat und die Orientierungssuche in der Fremde nicht mehr als Hauptpunkt ihrer literarischen Tätigkeit angesehen wird. Sie wollten, "daß ästhetisches Experimentieren und Sensibilisieren für ungewohnte Sichtweisen, eben fremde Augenblicke, neue Impulse gehen" (Ackermann 1996; S. 171). (Zafer Şenocak, Levent Aktoprak, Zehra Çırak, Levent Aktoprak, Hasan Devran, İsmet Elçi und Nevfel Cumart)

Sensibilität und Verletzlichkeit, das Gefühl der Gespaltenheit sowie Illusionslosigkeit und kritisch-nüchterner Blick für die Realitäten scheinen Ackermann die bemerkenswertesten Merkmale für die neuen Aussageformen der jungen Generation zu sein. Das Leiden an der Fremde ist nicht mehr das gleiche wie das ihrer Väter, aber die Grundbefindlichkeit der Fremdheit ist auch bei ihnen geblieben, selbst wenn ihnen die gesellschaftliche Integration in hohem Maße gelungen ist, selbst wenn sie mit der deutschen Sprache und in der deutschen Umgebung aufgewachsen sind (Ackermann 1985; S. 31).

Bei den neuen Texten ist es heute festgestellt worden, daß Plätze und Zustände in den Texten eine Verbreitung durchmachen. Dadurch kann die zum Klischee gewordene Verwendung von "Ausländergetto" überwunden werden (sowohl räumlich, als auch thematisch). Die Handlungsorte sind nicht mehr die Arbeitsplätze der Gastarbeiter oder die Gettos, wo sie leben. Die Ereignisse spielen sich auch in verschiedenen Orten ab. Auch utopische oder imaginäre Orte spielen manchmal eine wichtige Rolle.

Auch Figurengestaltung zeigt neue Tendenzen. Starre, musterhafte Menschen oder auch Typen (der "typische" Deutsche, der "typische" Türke) anstelle von Persönlichkeiten kommen nicht mehr so oft vor. Die Nationalität der Figuren ist manchmal nicht erwähnt und sogar feststellbar (in Pazarkayas "Fernweh" versteht man nur, daß der Held kein Türke ist). Also die Nationalität verliert in einer mehrkulturellen Gesellschaft an Bedeutung. Das ist z.B. bei Ören oder Biondi der Fall. Bei solchen Texten herrscht keine Betroffenheit. Der Autor distanziert sich von seinen Figuren.

In Schriften der türkischen Autoren hat sich aber das positive Deutschlandbild schrittweise geändert. Trotzdem ist ein "Deutschenhaß", wie es von Fürtüzan und Yıldız geäußert wird, nicht oft zu sehen. Die Texte von Türken sind nicht immer voll von Vorurteilen oder Wut. Sie sind nicht immer aber meistens Texte der Betroffenheit, der Enttäuschung, der Trauer oder der Verzweiflung. Sie zeigen die Angst der Menschen, die die Realität schmerzlich erfahren haben, vor einer sich nähernde Ausweglosigkeit. Aber nicht nur Anklagen oder Auflehnungen kommen in diesen Texten vor. Auch der feste Wille neuzubeginnen oder die Träume von einer relativ schöneren Zukunft können sich zeigen.

Günter Lorenz meint, daß sie Texte sind, die eher Klage als Anklage zeigen, und daß sie die Leser deshalb um so stärker beeinflussen und die Bereitschaft zum Umdenken, zu einer gerechteren Begegnung mit den türkischen Menschen erwecken, die unter und neben den Deutschen leben (Lorenz 1985; S. 12).

Für Aras Ören bedeutet die Kunst und Literatur der Ausländer, die sie in Deutschland schaffen, keine Verlängerung von Kunst und Literatur in der Türkei, auch keine Nachbildung von Kunst und Literatur in Deutschland. Sie schöpft aus beiden und betont eine eigene, unabhängige Wirklichkeit (Pazarkaya 1985; S. 24).

Unter diesen Autoren kann man auch manche feststellen, die sich in einer ausgesprochenen Außenseiterposition befinden. So z.B. Akif Piringçi, der sich bewußt von den anderen türkischen Autoren absetzt. Der Autor selbst erklärt sein Desinteresse an den Problemen der Türken: "Das ist überhaupt kein Thema, das kennt doch jeder ... Meine Kultur besteht aus dem, was ich mache. Und was meine Umgebung macht, interessiert mich nicht" [Die Zeit, 28.3.1982] (Ackermann 1985; S. 30).

Nach Harald Weinrich haben die Ausländer, zumal die vom Balkan und aus dem Orient, noch ein viel ursprünglicheres Verhältnis zum

Erzählen. Dieses ursprüngliche Erzählen habe, wenn es seine Bindungen an die mündliche Erzählrunde noch nicht ganz verloren hat, häufig die Qualitäten des Humors, des Witzes, der Ironie oder der Satire, auch in solchen Erzählungen übrigens, die nur Anlaß zu gesellschaftlicher Kritik zu sein scheinen. Kritik an den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Ausländer in der BRD zu leben und zu arbeiten haben, wurde aber durch Humor, Witz, Ironie oder Satire nicht etwa entschärft, sondern vielmehr vertieft und in jener wesentlichen Schicht der Menschennatur festgelegt, wo über Freundlichkeit oder Feindseligkeit im Zusammenleben entschieden wird. *"Einander etwas zu erzählen haben, einander beim Erzählen zuhören können, das dürfte nicht die schlechteste inhaltliche Ausfüllung dessen sein, was mit Wörtern wie Integration gemeint ist"* meint er (Weinrich 1985; S. 15).

Şinasi Dikmen und Osman Engin sind zwei türkische Schriftsteller, die satirische Texte schreiben und dadurch die Personen, die Institutionen und die gesellschaftlichen Mißstände verspotten. Sie zeigen dabei den Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit. Dafür verwenden sie die Übertreibung und kritisieren dadurch die Wirklichkeit. Somit möchten sie zur Verbesserung der Zustände beitragen.

Bei den Schilderungen von Şinasi Dikmen fühlt man, daß er sich lustig über die Deutschen und manchmal auch über seinen eigenen Landsleuten lustig macht. Und am Ende seiner Geschichte mit dem Titel *"Das multikulturelle Leben"* betont er, daß in Deutschland alle vom multikulturellen Leben reden, aber keiner es richtig versteht (Dikmen 1996; S. 164).

Seine Geschichte *"Hurra, ich lebe in Deutschland - oder - Die Ergänzung des Märchens"* kritisiert z.B. wie die Deutschen arbeiten, wie sie sich im Arbeitsplatz gegenüber ihren türkischen Kollegen verhalten und worauf sie einen Wert legen.

Der türkische Arbeiter betont, daß die Arbeit für die Deutschen in erster Stelle steht, daß sie sich nur glücklich fühlen, wenn sie arbeiten. Er bezeichnet den Montag als *"Wiedergeburtstag des deutschen Volkes"* (Dikmen 1996; S. 15). Sogar die Stimme, die im Bus jede Bushaltestelle automatisch meldet, wird damit in Beziehung gestellt:

"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 1996; S. 15).

Die Atmosphäre, die im Arbeitsplatz herrscht, wird auch ironisch idealisiert:

"In der Fabrik ist es das gleiche, oder Entschuldigung, noch schöner. Vor der Eingangstür der Fabrik steht der Pförtner, strahlend. Die Meister (...) begrüßen ihre Leute herzlich: "Ich freue mich sehr, daß du den fürchterlichen Sonntag schon hinter dir hast." Hinter den Meistern stehen die Kapos, (...), begrüßen ihre Leute noch freundlicher: "Komm Kumpel, komm Kamerad, fangen wir wieder an zu leben" (Dikmen 1996; S. 16).

Diese Arbeit, die einem so viel Spaß machen soll, erlaubt aber einem Türken nicht, daß er aufs Klo geht und die netten, freundlichen Deutschen, mit denen er zusammen arbeitet, nennen ihn "Kumpel Knoblauchfresser"! (Dikmen 1996; S. 14)

Dann erzählt er, wie heilig "Sauberkeit" und "Ordnung" für die Deutschen sind. Die Bedeutung der Sauberkeit wird an diesem Beispiel erklärt:

"Ich frage dich, darfst du als Mohammedaner in die Moschee zum Beten gehen, ohne daß du dich gewaschen hast? Nein sagst du! Also, in Deutschland darfst du am Montag nicht zur Arbeit gehen, wenn du dein Auto am Samstag nicht gewaschen hast" (Dikmen 1996; S. 18).

Das Auto sei für die Deutschen ein Stück Leben. Es sei sogar mehr als ein Kind oder als eine Frau:

"Mit dem Shampoo spart er nie, denn er weiß, daß beim Autowaschen nie gespart werden darf, dafür kann er bei Waschen seiner Kinder sparen. (...) Man erzählt in der Türkei, daß die Deutschen kalt und gefühllos seien. Das ist nicht wahr. (...) Du mußt mal in die Augen von Herrn Meier gucken, wie lieb er sein Auto anschaut, das ist genauso, wie wir in der Türkei die Kinder anschauen" (Dikmen 1996; S. 20-21).

Die Geschichte "Kein Geburtstag, keine Integration" erzählt von einem Türken, der sich bemüht um seinen Geburtstag herauszubekommen. Er hat Angst, daß die Deutschen nicht verstehen würden, daß jemand sein Geburtsdatum nicht weiß. Sie würden es vielleicht als primitiv bewerten und ihn alleine lassen. Obwohl sie ihn in ihre Gesellschaft voll integriert sehen wollen würde dieser Integrationsversuch, solange er keinen Geburtstag feiert scheitern (Dikmen 1996, S. 22)

Dabei erwähnt er auch die Vorurteile, die die Türken entwickelt haben. Die Schwester des Erzählers fragt z.B., ob deutsche Mädchen so

frei sind, daß sie, wenn sie einen Türken sehen, ihn gleich in die Arme nehmen! (Dikmen 1996; S. 25)

Die Vorurteile brauchen natürlich nicht immer negativ zu sein. Der Onkel des Erzählers z.B., der von ihm als ein "Vollblutpolitiker" bezeichnet wird, denkt, daß die Deutschen sehr diszipliniert sind. Dagegen erklärt aber unser Erzähler, daß die Deutschen sich verändert haben und daß sie lascher geworden sind, daß die junge Generation an Saufen und ans Fernsehen denkt. Die Türken hätten sie verdorben (Dikmen 1996; s. 29)! Da sehen wir auch eine Selbstkritik. Und der Dorfälteste, der in dieser Geschichte vorkommt, und den man "Alaman Tufeği" nennt, weil er in Galizien mit den Deutschen gekämpft hat, ist immer noch stolz auf seine Vergangenheit. Für ihn sind die Deutschen "die tapfersten und anständigsten Männer der Welt". Die Väter der türkischen Gastarbeiter denken immer an die Erfolge ihres Landes, und meistens an die, die sie an der Seite der Deutschen erreicht haben:

"Wie du sagst, sind die Deutschen meine besten Freunde. Sie sind dankbare Menschen. Weil wir ihnen im Ersten Weltkrieg geholfen haben, helfen sie uns jetzt. Sie holen unsere Männer in ihr Vaterland, damit unsere Armen was verdienen" (Dikmen 1996; S. 32).

Dagegen behauptet er aber, daß alle Türken, die in Deutschland arbeiten, sehr frech sind, weil sie Geld haben.

Das selbe Problem, also daß die Türken, die in Deutschland leben, auch von ihren eigenen Landsleuten diskriminiert werden, kommt auch in der Geschichte "Eine Reise durch Griechenland" vor. Eine türkische Familie, die über Griechenland in die Türkei fährt, wird von den Griechen sehr nett aufgenommen. Aber der türkische Zollbeamte benimmt sich sehr grob:

"Halt die Klappe und mach das, was ich dir sage. Ich kenne euch, die Deuschländer, diese Gauner, Lügner, Schmuggler. Mach schon auf! (...) Hier ist die Türkei, hier wird nicht deutsch gesprochen. Verstanden? (...) Als Esel sind sie nach Deutschland gegangen, und schon wollen sie angeben" (Dikmen 1996; S. 145).

In der Geschichte "Ein Türkenbub schreibt einen Brief an Onkel Goethe" betont der türkische Junge immer wieder wie freundlich und nett die Deutschen und besonders die Kinder zu ihm sind. Als er und seine Familie über die Grenze nach Deutschland hineinführen, hätten sie Tausende von Kindern gesehen, die am Straßenrand standen und vor Begeisterung schrien, weil die Türken endlich angekommen waren (Dikmen 1996; S. 36).

Sie wurden bis zu ihrer Haustür von Musikkapellen, Fanfaren und von den Menschen begleitet. Die Wohnung, die der Vater gemietet hat, nennt der Junge *"ein echtes Schloß"*. Aber wieviele Zimmer dieses Schloß hat, weiß er noch nicht, weil es drin sehr dunkel ist. Dabei darf man natürlich die Hausmäuse nicht vergessen, die auch dort leben, und die die Mietern begrüßen wollen. Es wird als etwas wundervolles erzählt, daß dieser Schloß auch Strom hat, zwar nur in der Küche, in einem Flur und in dem gemeinsamen Familienschlafzimmer. Über das fließende Wasser in der Küche sagt Herr Faller:

"er hätte die Leitung mit seinen eigenen Händen gelegt, weil er dachte, auch die Gastarbeiter müßten ein bißchen Luxus haben, obwohl sie dabei viel Geld verschwendeten" (Dikmen 1996; S. 38).

Als der Hausbesitzer erfährt, daß sie die erste Nacht in seinem ehemaligen Saustall gut geschlafen haben, denkt er, daß es eigentlich zu erwarten war, da die Türken solche Gerüche gewöhnt sein müßten. Später wird aber die Wohnung vom Tierschutzverein kontrolliert. Und sie stellen fest, daß sie katzenunwürdig ist.

Der erste Tag in der Schule ist für den Jungen auch überwältigend! Der Rektor der Schule hält eine Rede, wobei er erklärt, wie wichtig es für die deutschen Kinder ist, daß es auf dieser Schule einen türkischen Jungen gibt:

"Dadurch könnten die Kinder ihre Schlagfertigkeit auf die Probe stellen, beim Arschtreten Sicherheit gewinnen und ihren Wortschatz bereichern: Kanacke, Batschakke, Kameltreiber, Kümmelfresser, Knobietürke, das sei besonders für die Erstkläßler lebenswichtig" (Dikmen 1996; S. 42).

Der Lehrer zeigt den Jungen einen Platz persönlich. Der Stuhl, der für diesen Jungen gestellt worden ist, nennt er *"Türkenthron"* und stellt es ganz nach hinten. Er denke nur an den Jungen und möchte auch keine Aufpasserrolle übernehmen:

"Ich hätte wohl schon erfahren, wie wild deutsche Kinder auf die türkischen sind. Es könnte sein, daß, wenn ich vorne sitze, die deutschen Kinder mich von hinten streicheln wollten, weil sie anders gar nicht könnten" (Dikmen 1996; S. 42).

Die Sprachproblematik wird in diesem Text auch thematisiert:

"Türkisch sei meine Muttersprache, sagen mir alle. Was ist dann Deutsch? Ist Deutsch meine Stiefmuttersprache, oder meine Schwagersprache? Ich wäre Dir dankbar, Onkel Goethe, wenn Du mir eine verständliche Antwort geben würdest" (Dikmen 1996; S. 45).

Die Familie von diesem Jungen wird nur von bestimmten Deutschen besucht. Diese sind Pfarrer Bäuchle, der wegen seiner Beziehung zu dieser Familie von den anderen Deutschen ausgelacht wird, Herr Faller - also der Hausbesitzer -, Polizisten und Beamte von Ausländeramt. Der Junge ist traurig, weil der Weihnachtsmann ihn noch nie besucht hat. Aber eine Freundin erklärt ihm schon, daß der Weihnachtsmann nicht kommt, weil er *"ein feiner Mensch ist und keinen Türkengeruch verträgt"* (Dikmen 1996; S. 49).

In der Geschichte mit dem Titel *"Wir werden das Knoblauchkind schon schaukeln"* werden diejenige, die behaupten, daß die Deutschen sich um die Probleme der Gastarbeiter nicht kümmern, als *"Unruhestifter"* bezeichnet, die grenzlose Phantasien haben und viel übertreiben (Dikmen 1996; S. 57). Mit dieser Geschichte wird die fragwürdige Legitimität der Auslands Gesetze problematisiert.

Es geht hier um eine *"Tagung zur Problematik der türkischen Werktouristen"*. Die *"organisationsfähigen"* Deutschen sprechen aber meistens darüber, wie über die Probleme mit den Gastarbeitern einige Klarheit geschaffen werden kann. Einige erzählen von ihren eigenen Erfahrungen mit den Türken. Eine Frau, deren Mann eine Firma besitzt, wo viele Türken tätig sind, habe diesen Türken gesagt, sie sollten zu ihr kommen, wenn sie Probleme hätten. Aber sie ist enttäuscht als sie mehr Geld verlangen. Sie hätten sagen sollen, daß sie ein kulturloses Volk sind, daß sie keinen Beethoven, keinen Bach, keinen Goethe, keinen Schiller, keinen Mörike haben, aber sie alle kennenlernen wollen. Deswegen hätten sie es schwer mit diesen türkischen Werktouristen, die von der Kultur nicht allzu stark geprägt sind.

Oder eine ehemalige Lehrerin erzählt, wie sie duldsam für türkische Kinder war, was sie eigentlich gar nicht gewöhnt seien und deswegen irritiert wurden. Wegen der Berufszukunft der türkischen Kinder würde nach ihrer Meinung nach oft etwas zuviel Wind gemach. Wenn alle ausländischen Kinder einen Beruf gelernt hätten, könnte das gerade für sie Arbeitslosigkeit bedeuten, weil sie dann typische Ausländerjobs gar nicht mehr kriegen, weil sie gelernte Arbeitskräfte sind. Dieses Beispiel zeigt uns, daß die alltägliche Ausgrenzung der Ausländer auch in den Schulen vorkommen kann!

Die Schwester Agatha, die drei mal am Grab der Mutter Maria in Ephesus war, ärgert sich darüber, daß man von ihr erwartet, daß sie dem mohammedanischen Glauben Achtung schenkt:

„... das verstehe ich nicht, daß wir im Kindergarten ihre Kinder vom Gottesdienst abhalten sollen. (...) Schließlich leben die Türken doch in einem christlichen Land“ (Dikmen 1996; S. 64).

Die Geschichte *„Wohnungssuche“* handelt von einem Türken, der die Wohnung wechseln muß. Er spricht von einem *„Freund Karl im Betrieb“*, der sich ärgert, weil es in Deutschland eine Ausländerfeindlichkeit und besonders Türkenfeindlichkeit herrscht und dabei trifft er sich mit seinem türkischen Freund nur im Klo, damit die Deutschen es nicht merken. Hier sieht man wieder eine versteckte Form der Ablehnung, die die Türken öfters erleben!

„Wer ist ein Türke?“, das ist der Titel und die Problematik von einer anderen Geschichte. In dieser Geschichte steigt der Erzähler in den Zug, betretet ein Abteil, in dem nur ein älteres Ehepaar sitzt, er fragt sie höflich, ob ein Platz frei ist und setzt sich hin und schlägt *„Die Zeit“* auf. Unterwegs steigt ein anderer Türke zu und fragt auch ob ein Platz frei sei. Aber er wird abgelehnt. Die Frau wollte nicht mit einem solchen Türken - der war klein, gedrunken, trug eine handgestrickte grüne Weste und hatte in beiden Händen Plastiktüten - in einem Abteil fahren. Aber als der erste Türke seine Nationalität bekannt gibt, glaubt ihm die Frau nicht, weil er *„Die Zeit“* liest. Dann sind die 60 Millionen vermeintlichen Deutsche, die keine *„Zeit“* lesen, keine Deutschen, sondern Türken.

Ähnlich ist es in der Geschichte *„Der andere Türke“*. Dem Erzähler wird gesagt, daß er völlig anders als die anderen Türken ist, weil er ein Schreibtisch besitzt, weil er seinen Sohn zum Fußball schickt und weil er nicht mit seinem finsternen Blick - wie die anderen Türken - an den Deutschen vorbeigeht.

Es wird an diesen Beispielen gezeigt, wie die Türken sich verschiedenen Vorurteilen und an sie gebundener Mißachtung ausgesetzt sehen.

Die Hauptfigur der Geschichte *„Brautheschauer“* ist ein Sozialarbeiter, der durch Anpassung an diese Gesellschaft einen Platz gefunden hat. Aber was hier mit *„Anpassung“* gemeint ist, ist zu diskutieren. Er glaubt auch, *„nicht einer von den türkischen Vätern zu sein, die ihre Töchter bis zum zwölften Lebensjahr europäisch erziehen, gleichzeitig aber ihre Frauen wie Sklavinnen behandeln“* (Dikmen 1996; S. 83). Trotzdem sagt er aber, daß die einzige Tochter von ihm allein erzogen werden muß. Er sei auch nicht einer von denen, die ihrer Frau alles verheimlichen, da er seine Frau ständig über seinen Entscheidungen unterrichtet. Dabei hat die Frau natürlich immer mit diesen Entscheidungen einverstanden zu sein. Er kann die Mutter von dem deutschen Schwiegersohn auch nicht leiden.

Daß eine Frau wie Familienoberhaupt auftritt, paßt ihm nicht. Er ist nur dann auf seine Frau stolz, wenn sie ständig etwas zum essen oder trinken serviert und keine Minute Ruhe hat. Sie sei doch nur dazu da, die Gäste zu bedienen (Dikmen 1996; S. 87).

Als die einzige Tochter ihm den Wunsch mitteilt, einen deutschen Jungen zu heiraten, nimmt er das gelassen zur Kenntnis. Dieser Vater, der sich als ein *"bewußter Türke"* bezeichnet, will aber, daß alles nach türkischer Sitte zugeht. Die Eltern von den Jungen sollten also einen Brautbeschauer schicken. Dieses Beispiel zeigt uns, daß die Entfremdung zwischen Eltern und Kindern eine Erfahrung ist, die die Gastarbeiter sehr intensiv machen. Denn die Eltern der ersten Generation sind meistens konservativ eingestellt, während die Kinder andere Ideen zuneigen.

Auch Doktor İhsan, die Hauptfigur der Geschichte *"Wir tun so, als ob wir Deutsche wären"*, glaubt ein voll integrierter Türke zu sein, wie das die Deutschen von den Türken erwarten. Er hat eine deutsche Freundin, obwohl er mit einer türkischen Frau verheiratet ist, die aber kaum Deutsch spricht, sich nicht schminkt und sogar nicht einmal Ski fahren kann. Doktor İhsan hat mit dieser Frau, die sehr stur und integrationsunwillig ist, natürlich(!) Probleme. Er versucht, seine ehelichen Probleme durch Gespräche zu lösen, da er als Folge seiner Integration ein sehr demokratisch gesinnter Mensch geworden ist! Aber die integrationsunwillige Frau ist natürlich nicht tolerant, obwohl die Freundin sehr tolerant ist und nie eifersüchtig auf sie ist. Doktor İhsan meint, daß die türkischen Frauen nicht leiden, sondern nur so tun als ob. Wenn z.B. seine Frau sich von ihm schlagen läßt, ist das ihre eigene Schuld, weil die türkischen Frauen immer das bekommen, was sie wollen (Dikmen 1996; S. 121). Dieser Doktor versucht sogar nach türkischen Liedtexten zu jodeln, weil er als richtige Türke weiß, wie wichtig die Integration für ihn ist. Er veranstaltet ein Fest um den Türken beibringen zu können, wie die Deutschen sich die Türken wünschen. Dann findet er für sein Fest ein Motto: *"Wir tun so, als ob wir Deutsche wären"*. Der Abend kommt. Er bittet jeden Türken sich so zu benehmen, als sei er ein Deutscher. Es läuft alles natürlich nicht so, wie es sich der Doktor vorgestellt hat. Er meint, daß diese Leute Probleme haben, da sie sich ganz anders als die Deutschen benehmen. Deswegen würden sie auch überall Schwierigkeiten haben. Gegen Mitternacht steht der Doktor auf der Bühne, fängt an zu brüllen und zu kotzen:

"Nicht schlagen! Kotzen!" Kein Türke weiß, wie ein Deutscher zu Boden fällt. Doktor İhsan aber fiel wie ein Sack um. Vielleicht hat er ganz instinktiv so getan, als ob er Deutscher wäre" (Dikmen 1996; S. 120).

Mustafa S. in der Geschichte "Alles in Butter" beschwert sich darüber, daß seine Kinder, die keine deutschen Freunde haben, in der Türkei wie Ausländer behandelt werden, daß die Nachbarkinder oder die Nachbarn selbst sie beschimpfen, auch wenn sie unschuldig sind. Aber auch der Kontakt mit den Deutschen entsteht erst dann, wenn sie anfangen, die alten Sachen der Deutschen anzunehmen. Es wird von dieser Familie erwartet, daß sie sich wie Türken benehmen. Jeder anständige Deutsche wolle den Türken helfen, sie sollten also die Deutschen gewähren lassen und sich helfen lassen (Dikmen 1996; S. 101). Jeder Deutsche hätte auch das Recht, den Türken zu helfen.

Nehmen wir uns die Geschichten von Osman Engin vor. Die Geschichte "Ausländer-Mitbenutzungszentrale" thematisiert auch, wie die Deutschen sich den Türken gegenüber verhalten:

"In letzter Zeit haben sich die Deutschen in zwei Lager aufgeteilt. Die eine Hälfte will uns mit Messer, Pistolen und Molotowcocktails umbringen und die andere mit ihrer übersteigerten Liebe" (Engin 1992; S. 12).

Auch in diesem Beispiel erklärt die Hauptfigur, daß die Ausländer das Mitleid der Deutschen nicht enttäuschen dürfen. Deswegen will er, daß seine Tochter, die Frikadellen, die die alte Frau Fischkopf gebraten hat, ißt, da sie sonst keine Ausländer kennt. Die Tochter muß auch die Kleider, die der Herr Sievers von der Mitfahrzentrale mitgebracht hatte, und die sie als "Müll" bezeichnet, anziehen, weil es einen guten Eindruck bei den Deutschen macht. Sie müssen als Ausländer immer dankbar sein:

"Diese Sorte von Ausländer habe ich besonders gerne: die Dankbaren. Als mein Schwager Hubert letzstens seinem Ausländer Kleider schenken wollte, da hat ihm dieser Kerl doch wahrhaftig die Sachen zurück an den Kopf geworfen. (...) Herr Nöllemeier schüttelt entsetzt den Kopf: "Ausweisen sollte man die Bande, weil sie nicht mal als Ausländer taugen" (Engin 1992; S. 14)!

Das Wohnungsproblem der Ausländer wird auch von Osman Engin thematisiert. Die Geschichte "Bauchtanz um Iglu" erzählt von einer türkischen Familie, die endlich eine Wohnung gefunden hat. Der Vater sagt, daß er schon immer gewußt hätte, daß sie irgendwann eine gute Wohnung finden würden, und daß er die faulen Leute haßt, die ständig über die angebliche Wohnungsnot jammern. Später erfährt er aber, daß dieses Haus ein "Einfamilieniglu" ist:

"Ihr Einfamilieniglu. Fünf große Zimmer. Große Küche, mit einem gigantischen Außenkühlschrank. In wirklich ruhiger Lage. Mit idyllischer Aussicht auf den Leuchtturm und das Packeis. Nur 400 DM Kaltmiete. Und in wirklich vornehmer Nachbarschaft: Die Pinguine ringsum tragen den Smoking nicht nur zum Dinner, sondern Tag und Nacht" (Engin 1992; S. 24).

Die Geschichte "Das Rattenloch" erzählt wieder von der türkischen Familie, die in einer Wohnung lebt, die eigentlich unmöglich zu aushalten ist. Der Hausbesitzer macht auch nichts dagegen, weil er die türkische Familie los werden will. Mit der Zeit ist aber die türkische Familie mit diesen Zuständen zurecht gekommen. Sie sind froh, weil das Wasser, was die Wände runterläuft gesunder ist als das Wasser aus dem Wasserhahn. Mit den Ratten haben sie ihren Spaß, weil sie sonst keine Haustiere halten dürfen. Sie sind auch mit dem Leben ohne Briefkasten zufrieden, weil sie in dieser "inhumanen Gesellschaft" den Postboten kennengelernt haben, mit dem sie Freundschaft geschlossen haben. Die Krach stört sie auch nicht mehr. Von den 16 Asylanten, die die Zweizimmerwohnung von nebenan gemietet haben, werden sie aus erster Hand über das Weltgeschehen informiert. Sie haben die Disko aufgekauft. Und weil sich die Wohnung jeden Winter in eine einzige Eissporthalle verwandelt, hat die ganze Familie mit dem Schlittschuhlaufen angefangen und gemeinsam mit Verwandten haben sie eine Eishockeymannschaft gebildet.

Nehmen wir uns die Geschichte "Bohnensuppe". Ein türkisches Ehepaar feiert den 25. Hochzeitstag. Sie gehen französisch essen. Sie kommen mit den Deutschen vom Nebentisch ins Gespräch und machen so als ob sie Franzosen wären. Die Deutschen sagen, daß die Franzosen die einzigen Ausländer sind, die sie lieben und fangen an sich über die Türken zu beschweren, mit denen sie nichts zu tun haben wollen. Am Ende des Gesprächs erfährt aber das türkische Ehepaar, daß die Deutschen vom Nebentisch aus Kirgisien übersiedelt sind, weil sie als Deutsche endlich unter Deutschen leben wollten (Engin 1992; S. 42).

Bei der Darstellung des Lebens als Arbeitsmigranten in der BRD stellt man öfters fest, daß die Autoren die deutsche Geschichte als Mittel verwenden und Bezüge zwischen Ausländerfeindlichkeit und Nationalsozialismus sehen. In der Geschichte "Heil Hitler" bekommt der Türke einen Einladungsbrief von der Republikanischen National Union. Dort sieht er Hitler, der ihn fragt, "daß er so was wie ein Türke sei und ob das stimme" (ebd. S. 86)? Seine Antwort betont wieder die Diskriminierung der Gastarbeiter von ihren eigenen Landsleuten:

"Nein, das ist eine Lüge", rufe ich. "In der Türkei sagen sie zu mir immer Deutschling" (Engin 1992; S. 86).

Dann brüllt einer von den Skinhead-Brüdern ihm ins Ohr: "Deutschland, Deutsche, Adolf!". Aber Hitler versteht nicht, was er damit gemeint hat. Die Erklärung kommt von dem Türken, der sich mit diesen faschistischen Sprüchen öfters ausfinden muß:

"Ein Reich, ein Volk, ein Führer", übersetze ich vom Neofaschistischen ins Altfaschistische" (Engin 1992; S. 89).

Die Geschichte "Drei Osis und 17 Skins" erzählt von dem Verhalten der Polizei gegenüber der Türken. Indem die Skins mit ihren Knüppeln die Scheinwerfer des Autos des Türken zertrümmern und versuchen die Scheiben einzuschlagen kommt ein Polizeiwagen vorbei:

"Man sagt, die Polizei soll sich neutral verhalten, und die Polizisten verhalten sich wirklich neutral. Ohne für eine der streitenden Parteien Position zu beziehen, fahren sie mit freundlichem Gruß an uns vorbei. Das nenne ich nicht nur gerecht, sondern auch noch höflich" (Engin 1992; S. 94).

In der Geschichte "Sauerkraut gegen Nazis" geht es darum, wie manche Türken den Deutschen ähneln wollen. Sowohl vom Aussehen als auch vom Handeln her. Die Emine Hanum nimmt die Teppische mit Atatürk und Bosphorusbrücke von der Wand und hängt dafür zwei Hirschköpfe aus Plastik auf. Dann stopft sie den Garten mit Gartenzwergen voll. Sie kauft für ihren Mann Kniebundhosen aus Leder und zieht selber ein Dirndl an. Als der Mann in Wohnzimmer vier strohblonde Kinder sieht, glaubt er, sie seien Aussiedlerkinder aus Kirgisien, also deutsch-russische Mitbürger, die aber kein Wort Deutsch verstehen! Er muß aber mit Entsetzen feststellen, daß seine Frau den Kindern die Haare gefärbt hat. In der Nacht schneidet die Frau ihm auch heimlich den Schnurrbart.

Die Geschichte "Maradona Scut" erzählt davon, wie die Deutschen, die immer äußern, daß sie für die Abrüstung sind, ununterbrochen fürchterliche Waffen produzieren. Ein "gutwilliger" Fabrikbesitzer erzählt, daß sie an einer absolut humanen Biobombe arbeiten, und der andere erzählt, daß sie die kinderfreundlichste Biobombe der Weltgeschichte entwickelt haben, wobei die Kinder an Masern, Windpocken und Kinderlähmung sterben (Engin 1993; S. 80).

Der Türke, der in der Geschichte "Wohnungsnot" vorkommt, bekommt von der Wohnungsbaugesellschaft ständig Briefe mit dem Vorwurf, daß er den Verpflichtungen aus dem Mietvertrag nicht nachkommt. Die Nachbarn beschwerten sich z.B. weil er um 18.37 Uhr mit einem Hammer dreimal gegen die Wand geschlagen hat, weil er um

15.47 Uhr türkische Musik gehört hat, weil die Besucher der türkischen Familie um 20.23 das Haus verließen und im Treppenhaus türkische Schritte zu hören waren, oder weil die Tochter Hatice um 19.16 Uhr sieben Minuten lang laut geweint hat, weil ihre Windeln naß waren (Engin 1993; S. 106-108). Er versteht dabei nicht, wie sie trotz des lauten Hundegebells im ganzen Haus das Weinen von Hatice hören konnten. Daß die Deutschen mit Hunden geduldiger umgehen als mit Kindern und daß es in der BRD Hunden besser geht als Ausländer wird von den ausländischen Autoren öfters bearbeitet.

In der Geschichte "Drei schwarze Oliven und Urin: oder So fing alles" kommen Türken vor, die im Anwerbesaal des deutschen Arbeitsamtes in Istanbul von den deutschen Ärzten untersucht und wie Sklaven behandelt werden. Sie stehen in Unterhosen und warten. Die Ärzte kontrollieren den Türken erstens die Zähne. Dabei behaupten einige Türken, die meistens arme Bauern sind, daß die deutschen Ärzte ihre Zukunft am Zustand ihrer Zähne vorhersagen können, da sie auch ein fortschrittliches Volk sind und nicht mehr nötig haben, aus der Hand, dem Kaffeesatz oder den Karten zu lesen (Engin 1994; S. 7). Um sich beim deutschen Arbeitsamt vorstellen zu können, hatten sie schon viele Bestechungsgelder bezahlt. Außerdem kaufen sie für die Untersuchung Urin von Leuten, die auf dem Hof warten und bei denen schon erwiesen ist, daß ihr Urin gesund ist. Unser Held kommt nach Deutschland. Aber er denkt, daß er es vielleicht doch besser gehabt hätte, wenn er als selbständiger Urinverkäufer in Istanbul geblieben wäre (ebd. S. 11).

Es geht in der Geschichte "Der oberintegrierte Türke" um zwei Typen der Gastarbeiter. Die Hauptfigur, also einer, der sich als oberintegriert bezeichnet und sein Freund İbo, der mit dem Leben in Deutschland nicht klarkommen kann. Er hat sich in den Kopf gesetzt, an den Wahlen in Deutschland teilzunehmen. Aber er kann weder das bestehende Wahlgesetz noch sich selbst ändern. Aber der richtig integrierter Ausländer sieht das Problem ganz anders:

"Bei Allah, was soll ich mit dem Ausländerwahlrecht?

Ich kann doch sowieso frei wählen:

zwischen Fernsehen und Video,

zwischen schwarzen und roten Socken

zwischen Marlboro und Camel,

zwischen Kohl und Birne,

zwischen Mittwochs- und Samstagslotto,

zwischen Ausländer oder Deutschling zu sein,

zwischen langer und kurzer Unterhose.

Was verlangt der Menschen mehr vom Leben" (Engin 1994; S. 77)?

Hier kann man vielleicht die Frage stellen: Können Menschen, die alltäglich mit einer Ausgrenzung zu kämpfen haben, in die politische Kultur des Gastlandes vertrauen? Sie müssen erst als Bürger (wenn auch "aus der Fremde") anerkannt werden.

Diese Geschichten also, die eigentlich auch meistens die eigenen Erfahrungen der Autoren darstellen, erzählen uns von Menschen, die nach Deutschland kamen und nicht fanden, was sie suchten, von Menschen also die enttäuschte Hoffnungen und Träume ohne Erfüllung besitzen. Sie müssen mit dem Gefühl des Verachtetwerdens, mit der Einsamkeit-Isoliertheit zurechtkommen. Die Bindungslosigkeit, die Entfremdung von der alten Heimat, vom Eigenen, Vertrauten ist ein anderes Problem, was sie bewältigen müssen. Diese Entfremdung führt auch dazu, daß Traditionen zusammenstürzen und Konflikte zwischen Geschlechtern und Generationen entstehen. Diese Erfahrungen und die Schwachstellen in beiden Kulturen sind aber in diesen Geschichten mit satirisch befreiendem Lachen sehr erfolgreich verarbeitet. Sie sind meiner Meinung nach Produkte einer Ausländerliteratur, die nicht nur durch Trauer und Klage geprägt worden ist. Man kann sie vielleicht doch als Betroffenheitsliteratur bezeichnen, aber nicht als Jammerliteratur!

Bibliographie

I. Primärliteratur

- DIKMEN, Şinasi: Hurra, ich lebe in Deutschland. Satiren. Serie Piper. München, Zürich 1996.
- ENGİN, Osman: Alles getürkt! Neue Geschichten zum lachen. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 1992.
- ENGİN, Osman: Der Sperrmüll-Efendi. Geschichten zum lachen. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 1993.
- ENGİN, Osman: Der Deutschling. Alle Dackel umsonst gebissen. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 1994.

II. Sekundärliteratur

- ACKERMANN, Irmgard (Hg.): In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1984.
- ACKERMANN, Irmgard (Hg.): "In der Fremde hat man eine dünne Haut. Türkische Autoren der zweiten Generation" oder "Die Überwindung der Sprachlosigkeit". In: Zeitschrift für Kulturaustausch. Hg. von Günter W. Lorenz und Yüksel Pazarkaya. Stuttgart 35 Jg./1 Vj. 2. Auflage: Mai 1985. S. 28-32.
- ACKERMANN, Irmgard (Hg.): "Zur Standortbestimmung der Ausländerliteratur". In: Literatur im interkulturellen Kontext. Hg. von Heidi Rösch. TUB-Dokumentation. Berlin 1989. S. 55-57.
- ACKERMANN, Irmgard (Hg.): Fremde Augenblicke. Mehrkulturelle Literatur in Deutschland. Inter Nationes. Bonn 1996.
- GAITANIDES, Stefan: Die "gefährliche Klasse". In: Die Brücke. Forum für antirassistische Politik und Kultur. Saarbrücken Mai-Juni 1997/3. S. 67-68.
- LORENZ, Günter W.: "Ein Freund gibt Grund zur Klage. Das Deutschlandbild in der Türkei" oder "Wie man einen guten Ruf aufs Spiel setzt". In: Zeitschrift für Kulturaustausch. Hg. von Günter Lorenz und Yüksel Pazarkaya. Stuttgart 35 Jg./1 Vj. 2. Auflage: Mai 1985. S. 9-13.
- PAZARKAYA, Yüksel: "Stimmen des Zorns und der Einsamkeit in Bitterland. Wie die Bundesrepublik zum Thema der neuen türkischen Literatur wurde". In: Zeitschrift für Kulturaustausch. Hg. von Günter W. Lorenz und Yüksel Pazarkaya. Stuttgart 35 Jg./1 Vj. 2. Auflage: Mai 1985. S. 16-27.
- POMMERIN, Gabriele: "Kunst als "Kulturvermittlerin" und die Bedeutung der "Migranten"- Literatur für die interkulturelle Erziehung. In: Literatur im interkulturellen Kontext. Hg. von Heidi Rösch. TUB-Dokumentation. Berlin 1989. S. 28-34.
- RÖSCH, Heidi: "Dokumentation des Werkstattgesprächs "Literatur im interkulturellen Kontext". In: Literatur im interkulturellen Kontext. Hg. von Heidi Rösch. TUB-Dokumentation. Berlin 1989. S. 58-69.
- SÖLÇÜN, Sargut: "Sein und Nichtsein. Integrationsvorschläge der Literatur". In: Literatur im interkulturellen Kontext. Hg. von Heidi Rösch. TUB-Dokumentation. Berlin 1989. S. 35-41.
- STÖLTING, Erhard: Mechanismen der Fremdwahrnehmung in der Gastarbeiterliteratur und im Alltag. In: Literatur im interkulturellen Kontext. Hg. von Heidi Rösch. TUB-Dokumentation. Berlin 1989. S. 42-54.
- WEINRICH, Harald: "Betroffenheit der Zeugen - Zeugen der Betroffenheit. Einige Überlegungen zur Ausländerliteratur in der BRD". In: Zeitschrift für Kulturaustausch. Hg. von Günter W. Lorenz und Yüksel Pazarkaya. Stuttgart 35 Jg./1 Vj. 2. Auflage: mai 1985. S. 14-15.

VI. Germanistik Sempozyumu 27-28 Ekim 1997-Mersin

Bildiri özetleri

Akbulut, Nazire: *"200 Doğum Yılında Annette von Droste-Hülshoff"*

Biedermeier dönemi kadın yazarlarından Droste-Hülshoff'un eserlerinde belirginlik kazanan kadın kahramanları arasında bir karşılaştırma yapılarak, yazarın mektupları, biyografisi ve "Judenbuche" adlı nesir eseri aracılığı ile yazarın kişiliği hakkında tanıtıcı bir çalışma sunulacak. Bütün bu veriler çerçevesinde, yazarın yaşamını belirleyen 'hastalığın'ın, eserlerinde de önemli bir imgesel işlev taşıdığı vurgulanacaktır.

Alku, Nurten: *"(Ver-) Suche im Eigenen und im Fremden"*

Anhand der Lektüre-Erfahrungen der Erzählungen "Mutterzunge" und "Großvaterzunge" von Emine Sevgi Özdamar von Studenten der Germanistik-Abteilung sollen die Einstellungen der betroffenen Generation gegenüber dem Fremden herausgearbeitet werden, wobei in erster Linie bei dieser Leserguppe die Untrennbarkeit von Eigenem und Fremden unterstrichen wird.

Aslan, Osman : *"Çeviri Dersinin Sorunları ve Çözüm Önerileri"*

Alman Dili ve Edebiyatı ile Alman Dili Eğitimi programlarında en az yazın ve dilbilim kadar ağırlığı olan çeviri dersinin, neden arzulanan çeviri yeti ve beceri düzeyine ulaşmadığı irdelenerek, öğretilimsel çözüm önerilerinde bulunulacaktır. Uygulamalı çeviribilim ve onun alt alanı olan çeviri öğretiliminin kuram ve öğretileri temel alınacaktır. Çeviri dersinde sergilenen yanlış yaklaşımların giderilmesi ve adı geçen programlardaki çeviri dersi izlencesinin, öğrencilere yazılı çeviri yeti ve beceresini kazandırabilmek için hangi ilkeler doğrultusunda yapılandırılması gerektiği konusu üzerinde durulacaktır.

Ateşman, Ender: *"Dil ve şiddet"*

Toplumsal grupların ya da bireylerin birbirlerine karşı uyguladıkları şiddet ile dil arasındaki ilişkiler, şiddet kullanımında bir araç olarak dil konulaştırılacaktır. Fiziksel şiddetin ve baskının bir ön-aşaması olan psikolojik şiddetin genelde dile dayalı olduğu düşüncesine bağlı olarak, çağımız toplumlarının en önemli hastalığı diye nitelenebilen şiddet ile mücadeleye önce dilsel alandan başlanması gerektiği konusu üzerinde durulacaktır.

Bacı, Tahir: *"Ortaçlı ya da Eksiltili Tümcelerde Çeviri ve Öğrenme Sorunları"*

Almanca ortaçlı ya eksiltili tümcelerin anlaşılması büyük bir anlıksal çaba gerektirdiğinden öğrencilere zor gelmektedir. Karşılaşılan zorlukları saptamak için Alman Dili Eğitimi Bölümü 2. ve 4. sınıf öğrencilerine on tümcenin yer aldığı bir test uygulandı. Testteki eksiltili tümceleri önce açık bağlaçlı, özneli, çekimli yüklemli Almanca tümcelere dönüştürmeleri, daha sonra Türkçeye çevirmeleri istendi. Almanca eksiltili tümcelerin anlaşılmasında anasorum, bu tümcelerin gizli bağlacının ortaya çıkarılamaması ve bağlaçların anlamsal boyutunun iyi bilinmemesi olarak saptandı.

Bulut, Can: *"Stellenwert der türkischen Migrantenliteratur in Deutschland"*

Das Thema bildet das mangelnde Interesse der deutschen Gesellschaft an der Literatur der türkischen Autoren in Deutschland. Die wichtigste Voraussetzung für den Anspruch der türkischen Migrantenliteratur in Deutschland auf einen angemessenen Platz ist eine klare Herausstellung der Adressatengruppe.

Dal, Mine: *"Schalten Sie Ihre grauen Gehirnzellen auf 'Speichern' oder : Textoptimierung und Übersetzen"*

Ausgangstexte können Textsortenkonventionen widersprechen. Für den Übersetzer gilt es in solchen Fällen, seinem Übersetzungsauftrag gemäß den Ausgangstext zu rektifizieren, denn translatorisches Handeln impliziert -um interkulturelle Differenzen zu überbrücken- die optimale Vermittlung von Information und dazu müssen u.U. Texte examiert werden. Wie Textoptimierung und skoposorientierte Übersetzungsstrategie zusammenhängen, soll am Beispiel der Textsorte Gebrauchsanweisung veranschaulicht werden.

Daş-Pamukoğlu, Nergis: *"Grenzübergänge: Das Fremde als das Eigene, Das Eigene als das Fremde"*

Das Hauptziel bildet die Frage nach der Umgangsweise mit den Begriffen 'das Fremde' und das 'Eigene' innerhalb der Literaturwissenschaft, die anhand Emine Sevgi Özdamars Erzählungen 'Mutterzunge' und 'Großvaterzunge', die die Grenzen zwischen den genannten Begriffen verschwinden läßt, ausgearbeitet werden soll. Durch dieses Verschwinden der Grenzen entstehen andere mögliche 'Räume', führen zu einem Ansatz neuen Literaturverständnisses, die solche Begriffe aus - , andererseits unterschiedliche Klassifizierungsprozesse einschließen.

Duman, Seyyare: *"Frauenbild in türkischen und deutschen Sprichwörtern"*

Türk ve Alman atasözlerinde kadın imajının karşılaştırılması sonucunda benzerlikler üzerinde yoğunlaşılacaktır. İnceleme, atasözlerinin olumludan çok olumsuz bir imaj sergilediklerinin nedenleri üzerinde durulacaktır. Türk ve Alman toplumlarındaki sosyal ve tarihi gelişmelere kadın imajının koşut olarak değişmediği, inceleme örneklerini oluşturan metinlerde belirginlik kazanacaktır.

Eruz, Sakine / Birkandan, İlknur: *"Öğrenci seçimi ve yerleştir-mesi açısından Çeviri Eğitiminin koşulları"*

ÖSYM ile seçilen öğrencilerin çeviri eğitimine uyumunu sağlayacak esnek yapıda yoğun ve yönlendirici bir ders programının tasarlanması gerekliliği irdelenecektir.

Eyigün, Sabri/ Oral, Behçet: *"Alman Uygarlık Tarihi Dersi ile İlgili bir Araştırmanın Değerlendirmesi"*

Türkiye’de Alman diline yönelik çeşitli eğitim ve öğretim kurumlarının içinde bulunduğu güncel durumu göz önünde bulundurarak, Dicle Üniversitesi Alman Dili Eğitimi öğrencileri ile *'Alman Uygarlık Tarihi'* dersini konu alan bir projenin çıkarımları ve beliren sorunlara ilişkin çeşitli öneriler sunulacaktır.

Genç, Ayten / Dolar, Ayşe: *"Grammatikfehler bei den Lehramts-studenten für Deutsch"*

Die Studenten in den germanistischen Abteilungen in der Türkei sind zu 90 % Rückkehrkinder. Sie können sich mündlich ohne große Anstrengung (gut) ausdrücken, aber beim schriftlichen Ausdruck treten Schwierigkeiten auf. Sie wissen zwar theoretisch, wie die grammatischen und syntaktischen Regeln des Deutschen gebraucht werden sollten, aber bei der Anwendung dieser Regeln machen sie häufig Fehler. Bei dem Vortrag soll der spezifische Bereich der Fehlerfrequenzen abgesteckt werden.

Gültekin, Ali: *"Darstellung der Parallelen in den Werken "Ölmeye yatmak" von Adulet Ağaoğlu und "Der geteilte Himmel" von Christa Wolf"*

Es werden Ähnlichkeiten in beiden Romanen, Einfluß und Wirkung der europäischen Literatur bzw der modernen Literatur auf die beiden Autorinnen erörtert.

Gündoğdu, Mehmet: *"Almanca Dilbilgisi Dersleri ve Uygulamaya Yönelik Öneriler"*

Üniversitelerimizin Alman Dili ve Edebiyatı ile Alman Dili Eğitimi programlarında dilbilgisi dersleri önemli bir yer tutmasına karşın

öğrencilerimiz dört yıllık bir öğretimden sonra dilbilgisine egemen olma durumlarında önemli bir değişiklik olmadığı gözlenmektedir. Öğretici tutumları ve öğrenme alışkanlıklarının yanında izlenen yöntemin de dilbilgisi öğretiminin verimsizliğine yol açtığı bir gerçektir. Bu bildiride dilbilgisi derslerinin metin bağlamında anadili ile karşılaştırmalı yapılması gerektiği üzerinde durulacaktır.

İlkhan, İbrahim: *"Einige kritische Gedanken zur Germanistik in der Türkei"*

Es soll auf die Lernziele und Relationen der drei Hauptfächer Linguistik, Literatur- und Übersetzungswissenschaft in Bezug auf ihre Rolle und ihre gegenseitigen impliziten Wirkungen im kognitiven Lernbereich eingegangen werden. Schwerpunktartig werden die Anwendungsmöglichkeiten dieser Fächer und der Lerneffekt anhand exemplarischer Beispiele in Verbindung mit den Berufsaussichten der Germanistik-Absolventen erörtert.

İşcen, İsmail : *"Deutsche Literaturwissenschaft und Türkei heute"*

Vor dem Hintergrund einer 'reinen Literaturwissenschaft' soll die Möglichkeit einer deutschen Literaturwissenschaft in der türkischen Germanistik erörtert werden. Hierzu wird exemplarisch als 'ideales' Forschungsobjekt der allgemeinen Germanistik das Werk J.W. Goethes herangezogen und -eher provokativ- hinterfragt werden, ob es sich für die türkische Germanistik 'wissenschaftspragmatisch lohnt', eine rein-literaturwissenschaftliche Untersuchung anzustellen. Die ganze Diskussion hat zum hintergründigen Ziel, den Begriff 'türkische Germanistik' im Blickpunkt der Literaturwissenschaft kritisch zu durchleuchten.

Kanath, Faik: *"Gerekçelendirme, Tartışma ve Güdüleme"*

Dil kullanım araştırmalarındaki gelişime koşut olarak, yaşamımızın her alanında etkin bir rol oynayan gerekçelendirme, tartışma ve güdüleme alanındaki araştırmalar da yoğunlaşmıştır. Anlam alansal bakımından birbirine oldukça yakın olan ve kimi zaman içiçe giren bu kavramları açıklamak, ayırtırmak ve sorunsallaştırmak, bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Karakuş, Mahmut: *"Von der Kulturgebundenheit zur interkulturellen Kommunikation: Der neue Roman von Habib Bektaş 'Gölge Kokusu'"*

Bei der Auseinandersetzung mit dem neuen Roman von Habib Bektaş "Gölge Kokusu" geht es darum zu untersuchen, inwieweit die Probleme

in Deutschland auf kulturelle Differenzen zurückzuführen sind, d.h. inwieweit bei der Auseinandersetzung mit den Kulturphänomenen der Unterschied hervorgehoben wird, welche Korrespondenz zwischen dem Gehalt des Textes und seiner besonderen Form gibt. Im Vergleich zu seinem ersten Roman wird festzustellen sein, ob sich eine Wandlung bei der Annäherung zu den kulturellen Phänomenen beobachten läßt.
(in türkischer Sprache)

Kaya, Nevzat: *"Romantische Mythenforschung und Yaşar Kemal"*

Unter der Forderung einer intensivierten Interdisziplinarität statt einer einseitig forsierten Vergleichenden Literaturwissenschaft sollen mythische Strukturen, die das Romanwerk Yaşar Kemals auszeichnen, herausgearbeitet werden. Unter diesen mythischen Strukturen wird aber nicht die mythische Dechiffrierung verstanden, wie sie in der germanistischen Forschung z.B. auf Thomas Manns 'Der Tod in Venedig' angewandt wird : Diese Mythologie ist nämlich das Ergebnis der Rezeption der klassischen Mythologie Thomas Manns. Unter besonderer Berücksichtigung Johann Jakob Bachofens ("das Mutterrecht"), Robert von Ranke-Graves ("die weiße Göttin", "Griechische Mythologie") und Marija Gimbutas ("Die Sprache der Göttin") u.a. soll anhand ausgewählter Romane Yaşar Kemals auf das "Anatolische Matriarchat" eingegangen werden.

Keskin, Aytekin: *"İki dilli sözlük bilgisi ve diller arası sözcük dağarcığı karşılaştırma olanakları"*

Sözlük dağarcığının başka bir dildeki denklıkları dizinleştirmek için çeviri olanakları kullanılır ve iki dilli ve çok dilli sözlükler oluşturulur. Sözcük bilgisi (Lexikologie), anlambilim (Semantik) ve sözlük bilgisi (Lexikographie) olanaklarından yararlanılarak dilin sözcük dağarcığı sözlüklerde tanımlanır, belgelenir ve geleceğe taşınır. Bu kaynaklar aynı zamanda çoğu dilsel çalışmanın verilerini sunar.

Sözlük yazımında çeviribilimin olanaklarından yararlanır. Çeviri kuramı ve dil aktarımı pratiği metinler bağlamında ele alınır ve değerlendirilir. Karşılaştırma ise kuramsal ve kılgsal boyutta dil sisteminde olur. Bugüne kadarki karşılaştırmalı dilbilimin verileri ışığında sözcük dağarcığı çözümlemesi olanağı sözcüklerin anlam birimlerinde (Semem) ve sözcüklerin sözlüksel ve anlamsal değişkenlerinde aranacaktır. Bunun için şöyle bir önkabülden hareket edilecektir :

Bütün yaşayan diller aynı anlambilimsel derin yapıya dayanır. Dillerdeki ulusal renk, özgünlük ise her dilin sözcüklerinin anlam birimlerinde ortaya çıkar.

Kocaduru, Yüksel: *"Türk Germanistlerinin Almanca yazan Türklerin incelenmesine katkıları"*

Almanca konuşulan ülkelerde daha çok marjinal bir edebiyat olarak değerlendirilen ve belli Germanistlerin araştırdığı 'göçmen edebiyatı' Amerika'dan Kanada'ya, Japonya'dan Türkiye'ye kadar birçok toplantı ve Sempozyumda da ele alınarak özellikle Türk Germanistleri tarafından ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Bu çabaların çeşitli yönlerden olumlu yan ve Alman Edebiyatı Bilimine etkileri üzerinde durulacaktır. (in türkischer Sprache)

König, Wolf: *"Perspektiven einer kognitiven Linguistik innerhalb der türkischen Germanistik"*

Im Rahmen des Institutes für Informatik wurde an der ODTÜ ein Lehrstuhl für das Fach "Kognitionswissenschaften" (Anabilim Dalı) eingerichtet. Innerhalb dieses interdisziplinären Faches wird als "kognitive Linguistik" eine moderne Richtung der Sprachwissenschaft, die sich in der englischen Sprachwissenschaft bereits etabliert hat, vertreten. Der Vortrag möchte in dieser Hinsicht nicht nur eine Bestandsaufnahme vorlegen, sondern darüberhinaus auch auf Aspekte eingehen, die in der Zukunft in Verbindung mit dieser Disziplin innerhalb der Türkei in Betracht gezogen werden müssten.

Kudat, Celal: *"Eğitim Fakülteleri Alman Dili Eğitimi Bölümü/Anabilim Dallarında Program Geliştirme"*

YÖK kuruluş yasası ile (1982) birlikte Eğitim Enstitülerinin Eğitim Fakültelerine dönüşmesinden sonra Alman Dili Eğitimi (Bölümü) Anabilim Dallarındaki program çalışmalar, geçirdiği evreler, günümüzdeki durum ve geleceğe yönelik öneriler Bursa Uludağ Üniversitesi örneğinde gösterilmeye çalışılacaktır.

Kuglin, Jörg: *"Schwierigkeiten beim Verbreiten der deutschen Sprache heute"*

Alman Dilinin uluslararası çaptaki gerekliliği ve geçerliliği üzerinde durulacaktır. Her dilin kendi başına bir kültür taşıyıcısı olduğu, uluslararası ilişkilerde en az iki yabancı dilin şart olduğu konusu irdelenecektir.

Kula, Onur Bilge : *"Hegel'de Doğu ve Türk İmgesi"*

Alman yazınında Türk ve Doğu imgesinin yerini belirlemeye yönelik genel bir çalışmanın, Georg Wilhelm Friedrich Hegel bağlamındaki kesit sunulacaktır. "Doğu", "Asya", "Ön Asya", "İslam", "Güney" ve "Türk" gibi kavramları yoğun olarak irdeleyen Hegel'in bu imgelere yaklaşımının metinlerarası iz ve kaynakları sürülecektir.

Kuran-Burçoğlu, Nedret : *"Ein neues Imagelogie-Projekt: Das Türkenbild in Europa von 1923-1990"*

Im Rahmen eines Projekts, das vom Institut für Vergleichende Forschungen an der Boğaziçi Universität geleitet wird, sollen die jeweils spezifischen Images hinsichtlich Türken in unterschiedlichen europäischen Ländern geortet, bestimmt und differenziert werden. Hauptziel dieses Projekts ist eine Anthologie zum 75. Jubiläumsjahr zusammenzustellen. Der Vortrag wird in ersten Resultate zusammenfassen.

Kurultay, Turgay: *"Çeviri Eğitimi neden farklı bir Eğitimidir? Çeviride yöntembilgisine ilişkin derslerin gerekliliği ve uygulama koşulları"*
Eğitim yoluyla çeviri edincinin kazandırılması, birbirini tamamlayan derslerle mümkündür ve belli becerilerin geliştirilmesi çeviri yöntemine ilişkin özel dersler gerekmektedir.

Kuruyazıcı, Nilüfer (+ Duman, Alim/Terzi, Aylin/ Ercan, Berna/ Sayınsoy, Birsen/ Aydın, Diler/ Kayaoğlu, Ersel/ Köksal, Handan/ Asutay, Hikmet/ Yücel, Mukkader/ Ayav, Özlem/ Sunar, Şebnem) :

"Almanca Bölümleri için Yeniden Yapılanma Tartışmaları ve Öneriler"
Bugün artık Almanya'da yer yer başlatılan 'Germanistik' dalının yeni gelişmelere koşut olarak yeniden yapılanma tartışmaları odağında Türkiye'de de bu yöndeki çalışmalarının özeti sunulacaktır. 'Inlandsgermanistik'- 'Auslandsgermanistik' kavramı çiftinin boyutları üzerinde durularak somut öneriler tartışmaya açılacaktır.

Lins, Ulrich: *"Der DAAD und seine Beziehungen zur Türkei"*

Allgemeine Informationen über kulturpolitische Tendenzen des DAAD und seine aktuellen Beziehungen zur türkei sollen vermittelt werden.

Linfert, Marita: *"Franz Kafka als Literatur im Fremdsprachenunterricht"*

Als Ziel ist intendiert, anhand der Sprache und Metaphorik in Franz Kafkas Prosa neben den üblichen Lehrbuchmethoden den Umgang mit Mehrdeutigkeit, literarische Bildung und Textverstehen zu exemplifizieren.

Ozil, Şeyda/ Kuruyazıcı, Nilüfer/ Tapan, Nilüfer/ Karakuş, Mahmut/ Dilidüzgün, Selahattin/ Develi, Günay/ Bilen, Hülya/ Ercan, Berna/ Kayaoğlu, Ersel : *"Almanca Bölümleri Ders Programları ve Öğrencilerin Meslek Seçimlerine Yönelik Bir Projenin İlk Sonuçları"*

Türkiye'deki Almanca Bölümlerinin ders programlarındaki değişiklik zorunluluğundan yola çıkarak 1996 yılında *"Almanca Bölümü Öğrencilerinin Dil ve Kültür Düzeylerinin Araştırılması ve Mesleki Alanlara Yönelik Yeni Ders Programlarının Oluşturulması"* adlı üç

yıllık bir projenin özellikleri ve şimdiye kadarki çalışmanın sonuçları sunulacaktır.

Öztürk, Ali Osman: "*Çeviri Derslerinin Sorunları*"

Selçuk Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü 1993/94 yılında 4.sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bir projenin sonucunda ortaya çıkan sorunlar değerlendirilecektir. Buna göre; program ve öğrencilerden doğan sorunların yanında eğitime yönelik eleştiriler daha ağır basmaktadır. Bu bağlamda eleştirilerin özellikle yöntem, tutarlılık ve bir çeviri dersi stratejisinin eksikliği üzerinde yoğunlaşılacaktır.

Öztürk, Kadriye: "*Die Probleme der türkischen Leser bei der Rezeption deutschsprachiger Texte*"

"Alımlama Estetiği" kavramını ortaya atan Jauss'un edebiyat tarihinin okuyucu odaklı yazılması fikrinden yola çıkarak ve Iser'in okumayla ilgili yaklaşımı göz önüne alarak, Türk okurunun Alman dilinde yazılmış metinle nasıl bir iletişim kurduğu ve onun metinle iletişimini engelleyen unsurlar ortaya konulmaya çalışılacaktır. Yabancı dilde yazılmış olan bir edebiyatı alımlamadaki zorluklar ve sorunların irdelemesi, çeşitli çözüm önerileri ni de beraberinde getirip getirmeyeceği konusu tartışılacaktır.

Petersen, Christiane: "*Wendeliteratur und deren didaktische Umsetzung in den Curriculum der türkischen Germanistik*"

Die Wendeliteratur, die sich mit der Ost-West-Problematik nach der Vereinigung auseinandersetzt, ist in dem Curriculum der türkischen Germanistik nicht ausreichend berücksichtigt, obwohl sie entscheidende interkulturelle Ansätze enthält.

Reckermann, Silvia: "*Wirtschaftsdeutsch in der Germanistik : Ziele, Inhalte, Methoden*"

Steht der universale Bildungsanspruch der Geisteswissenschaften grundsätzlich im Widerspruch zu Lernzielen, die sich aus den Anforderungen der Berufspraxis von Germanistikstudenten ergeben, oder lassen sich Berührungspunkte finden? Welches sind die Möglichkeiten und Grenzen des Faches Wirtschaftsdeutsch innerhalb der Germanistik? Welche Zielsetzung führt zum Erfolg, und welche Inhalte und Methoden sind geeignet, die gesetzten Ziele zu erreichen?

Sakallı, Cemal: "*Komparatistik und Auslandsgermanistik*"

Möglichkeiten einer grenzüberschreitenden Literaturwissenschaft innerhalb der türkischen Germanistik

Die Auslandsgermanistik im allgemeinen und türkische Germanistik im besonderen, die sich meistens durch Forschungsschwerpunkte und -

verfahren von der Mutterlandsgermanistik unterscheidet, darf nicht als eine 'national' vorgehende Literaturwissenschaft angesehen werden. Die "interkulturell" orientierte und z.T. "vergleichend" verfahrende Germanistik in der Türkei ist auch für die Gebiete und Forschungsschwerpunkte zuständig, die die suprational verfahrende Komparatistik für sich beansprucht. In diesem Vortrag werden die Relevanz und Möglichkeiten der vergleichenden Literaturwissenschaft innerhalb der Auslandsgermanistik zur Diskussion gestellt.

Tan, Hikmet: *"Politische Literatur unter pragmatischem Aspekt"*

Am Beispiel einiger Werke, bei denen es um politische Literatur geht, sollen Gründe und Resultate der Politisierung der Literatur herausgearbeitet werden. Es sollen die Beziehungen aller Art zwischen Literatur und Politik, die sich teils in Kooperation, grösseren Teils jedoch in Rivalität verwandeln und sich daher als Gegenpole aufweisen, werden anhand exemplarischer Werke (Koeppens "Das Treibhaus", Lenzens "Heimatismuseum" und Bölls "Ansichten eines Clowns") unter pragmatischem Aspekt untersucht.

Tanyeri, Çağlar / Kurultay, Turgay: *"Türkiye'de Bilimsel çalışmaların dayanağı ve kuramların alınması"*

Türkiye'de Edebiyat, Dil ve Kültür alanları örneğinde akademik çevrelerde yapılan çalışmaların niteliği, koşulları, işlevlerinin gözlemlenmesi ve eleştirel değerlendirilmesi hedeflenecektir.

Vural, Ülkü: *"Diskussionen um die neue Orthographie"*

Es sollen neben den Gründen für die neue Orthographie auch deren innovative Besonderheiten anhand von Beispielen hervorgehoben werden. Hierzu soll eine kurze Erhellung der Pro- und Contra-Standpunkte hinsichtlich der neuen Orthographie zum besseren Verständnis der allgemeinen (noch immer anhaltenden) Diskussion um dieselbe dienen.

Yeşilada, Karin: *"Die geschundene Suleika : Eigenbild der Türkin in der deutschsprachigen Literatur türkischer Autorinnen"*

Traditionell kennt man das Bild der Orientalin als 'Fremdbild' in der europäischen Literatur : Hier erscheint sie als nur schemenhaft hinter dem Schleier erkennbare geheimnisvolle 'Suleika'.

Aus der in Deutschland seit drei Jahrhunderten bestehenden deutschsprachigen "Migrationsliteratur" kommen neuerdings jedoch Gegenentwürfe von den Betroffenen selbst. Wie also gehen türkische

Autorinnen deutscher Sprache mit diesem 'Mythos der geschundenen Suleika' um? Ziel der Erörterung dieser Frage ist neben einer stichhaltigen Antwort auch der Versuch, innerhalb der Synthese von Fremdtheitshermeneutik und Orientalismusforschung, an denen sich die literaturwissenschaftliche Analyse methodisch orientiert, rezeptionskritische Momente zu reflektieren.

Yıldız, Hacı: *"Kadın ve Dil; Kadının Dil Yoluyla Aşağılanması"*

Toplumsal bakış açısından dil ve kadın dilinin oluşumu, dil kültür bağıntısı da kısaca irdelenerek konulştırılacak ve dil - toplum ilişkisine koşut olarak gerek kadın dilinin ayrımlaşması, gerekse erkeğin kadına ilişkin dil kullanımında yer alan kadını küçümseyici, hatta aşağılayıcı (deyimlere, yargılara, atasözlerine vb.) yer verilecektir. Kadının toplumsal konumunun kendisine ilişkin dil kullanımında belirleyici olduğuna dikkat çekilecek bu çalışmada, toplumun kültürel, düşünsel sosyal ve dinsel özelliklerinin önemi üzerinde durulacaktır.

Zengin, Dursun: *"Önadların Yansıttığı Boyutlar"*

Alman ve Türk toplumlarının gelenek ve göreneklerinin ışığında, Alman ve Türk adları incelenerek, adlardan çıkarılabilen özellikler belirlenmeye çalışılacaktır. Her iki toplumda ad verme konusundaki benzerlikler ile birlikte farklar üzerinde durulacaktır.

Zinzade-Akıncı, Silvia: *"Almanya'da yazan Türk yazarların Türklerin bu ülkedeki yaşamlarına hiçbir yoluyla yaklaşımları"*

Yabancılık konusu, Almanya'da yaşayan Türklerin iki açıdan yaşantıladıkları temel bir gerçekliktir : yaşadıkları toplum içerisindeki yabancılık ile kendi (ulusal) kültürlerine yönelik yabancılık. Bu olguyu yıllardır işleyen 'Migrationsliteratur' bağlamında genellikle bir 'sızlanma edebiyatı' tanımı yaklaşıtrılmasının yanı sıra, şinasi Dikmen ve Osman Engin gibi yazarların aynı olguyu hiçbir yoluyla işlemelerindeki amaç ve yönelimler ve yazınsal kazanımlar üzerinde durulacaktır.

VI. Germanistik Sempozyumu Katılımcılar ve Adresleri*

* Sempozyum öncesi hazırlanan listedir. Sonradan katılımcılar olmuştur.

Yrd. Doç. Dr. Nazire AKBULUT
Çukurova Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alman Dili Eğitimi Bölümü
01330 Balcalı/Adana

Okt. Serap AKGÜN
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alman Dili Eğitimi-22030/Edirne

Yrd.Doç.Dr. Nurten ALKU
Ege Üniversitesi/Edebiyat Fak.
Alman Dili ve Edeb. Bl.
Bornova- İzmir

Yrd.Doç.Dr. Osman ASLAN
Çukurova Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alman Dili Eğitimi Bölümü
01330 Balcalı-Adana

Okt. Hikmet ASUTAY
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alm. Dili ve Eğt. Böl.
22030/Edirne

Yrd.Doç.Dr. Ender ATEŞMAN
Hacettepe Üniversitesi
33. cad. Özgecan Ap. 6/10
06530 Çayyolu/Ankara

Ar. Gör. Özlem AYAV
İstanbul Üniversitesi/Edebiyat Fak.
Ambarlı Küçükçekmece cad.
Zafer Ap. No 204/9
34840 Avcılar/İstanbul

Ar. Gör. Diler AYDIN
İstanbul Üniversitesi/Edebiyat Fak.
Alman Dili ve Edeb. Böl.
34459 Beyazıt/İstanbul

Ar. Gör. Nevzat BAKIR
19 Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alman Dili Eğitimi
Atakum/Samsun

Doç. Dr. Tahir BALCI
Çukurova Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alman Dili Eğitimi Bölümü
01330 Balcalı-Adana

Okt. Hülya BİLEN
İstanbul Üniversitesi/Edebiyat Fak.
Alman Dili ve Edeb. Böl.
34459 Beyazıt/İstanbul

Okt. İlknur BİRKANDAN
Akmaççeşme sok
Yapıkur Ap. No 51-B
80690 Beşiktaş/İstanbul

Yrd. Doç.Dr. Can BULUT
Ege Üniversitesi/Edebiyat Fak.i
Alman Dili ve Edeb. Bl.
Bornova/İzmir

Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR
Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alman Dili ve Eğitimi Bl.
26470 Eskişehir

Arş. Gör. Sevil ÇELİK
Mersin Üni. Fen-Ed.Fak.
Alman Dili ve Ed. Böl.
Çiftlikköy/Mersin

Arş Gör. Şerife ÇETINKAYA
Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alman Dili Eğitimi Böl.
26470Eskişehir

Arş. Gör. Tülin ÇOBAN
Bağlarbaşı mah.
Hamamkuyu cad. No 40
Darıca - Kocaeli

Öğr.Gör. Mine DAL
Marmara Üniversitesi
Hostes Rona Altınay sok.No :
63GD.6-80200 Teşvikiye- İstanbul

*Yrd. Doç. Dr. Nergis DAŞ-
PAMUKOĞLU*
Ege Üniversitesi/Edebiyat Fak.
Alman Dili ve Edeb. B1.
Bornova- İzmir

Öğr. Gör. Celalettin DEMİRKILINÇ
Selçuk Üniversitesi/Fen Ed. -Fak.
Alman Dili ve Ed. Böl.-Konya

Öğr. Gör. Günay DEVELİ
İstanbul Üniversitesi/Edebiyat Fak.
Alman Dili ve Ed. Böl.
34459 Beyazıt/İstanbul

*Yrd. Doç. Dr. Selahaddin
DİLİDÜZGÜN*
İstanbul Üniversitesi/Edebiyat Fak.
Alman Dili Eğitimi Böl
34459 Beyazıt /İstanbul

Prof. Dr. Şerife DOĞAN
Turan Güneş Bulv.
71 sok. 4/6 Yıldız Çankaya
06550-Ankara

Arş. Gör. Ayşe DOLAR
Hacettepe Üniv. Eğitim Fak.
Alman Dili Eğt./Beytepe-Ankara

Yrd. Doç. Dr. Seyyare DUMAN
Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alm. Dili Eğit. Böl.
26470 Eskişehir

Arş. Gör. Berna ERCAN
İstanbul Üniversitesi/Edebiyat Fak.
Alman Dili ve Edeb. Böl.
34459 Beyazıt/İstanbul

Arş. Gör. Esin Derya ERİŞ-KIRSQY
Balıkesir Üniversitesi/Fen-Ed. Fak.
Alman Dili Eğitimi Bölümü
10100-Balıkesir

Yrd. Doç. Dr. Sakine F. ERUZ
fiair H.A. Çelebi sok. No 12 -D.8
Beylerbeyi-İstanbul

M.A. Kirsten ETTRICH
Reşat Nuri sok 46Ğ1
06550 Ankara

Yrd. Doç. Dr. Sabri EYİĞÜN
Dicle Üniv. Eğt. Fak.
Ali Emiri cad./ Ç.Eser Ap. No 4
Diyarbakır

Okt. Eva GAHL
9 Eylül Üniv.Buca Eğitim Fakültesi
Alman Dili Böl./ İzmir

Yrd. Doç. Dr. Ayten GENÇ
Hacettepe Üniversitesi
Bardacık sok . 30/3
06660 Küçüksat-Ankara

Okt. Rezan GORBON
İstanbul Üniversitesi
Yabancı Diller Eğitimi Böl.
Besim Ömer Paşa C. 11
Beyazıt/İstanbul

Okt. Antje GRÜTZMANN
Ankara Üniversitesi DTCF
Alman Dili Edebiyatı Böl.
Ankara

Öğr. Gör. Dr. Gülsen GÜLER
Uludağ Üniversitesi
Ortabağlar mah. Adalet sok. No 38
16089/Bursa

Yrd. Doç. Dr. Ali GÜLTEKİN
Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alman Dili Eğitimi Bölümü
26470-Eskişehir

Katılımcı Listesi

- Yrd.Doç.Dr. Mehmet GÜNDOĞDU*
Mersin Üni. Fen-Ed.Fak.
Alman Dili ve Ed. Böl.
Çiftlikköy/Mersin
- Yrd. Doç. Dr. Umut GÜRBÜZ*
Anadolu Üniv. Eğitim Fak.
Alman Dili Eğitimi Böl./Eskişehir
- Yrd. Doç. Dr. Katya HALM-KARADENİZ*
ODTÜ/Eğitim Fakültesi
Yab. Diller Eğit. Almanca Bölümü
06531/Ankara
- Okt. M.A. Sevinç HATİPOĞLU*
Seyit Efendi sok. No 4/9
80830 Rumeli Hisarı / İstanbul
- Arş Gör. Hasan İSLATTI*
Trakya Üniversitesi/Eğit. Fak.
Alman Dili Eğitimi/Edirne
- Doç. Dr. İbrahim İLKHAN*
Ankara Üniversitesi
Dil ve Tarih-Coğr. Fak.
06100 Sıhhiye/Ankara
- Doç. Dr. Mehmet İNAN*
Dicle Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alman Dili Eğitimi/Diyarbakır
- Arş.Gör. Sedat İNCE*
Muğla Üniversitesi
Yabancı Diller Böl.
Emir Beyazıt mah. Kozyer sok No 4
48000 Muğla
- Okt. Funda KANAT*
Mersin Üni. Yab. Diller Böl.
Metropol/Mersin
- Arş. Gör. M.A. Faik KANATLI*
Mersin Üni. Fen-Ed.Fak.
- Alman Dili ve Ed. Böl.
Çiftlikköy/Mersin
- Öğr. Gör. Ümit KAPTI*
Anadolu Üniv./Eğt. Fak.
Alman Dili Eğitimi Böl.
26470/Eskişehir
- Yrd. Doç.Dr. Mahmut KARAKUŞI*
İstanbul Üniv. Edebiyat Fak.
Seyid Ömer mah.
Ali Şirnevai sok. 74/8
34280 Fındıklıcadı/İstanbul
- Dr. Nevzat KAYA*
Ege Üniversitesi/Edeb. Fak.
Alman Dili ve Edeb. Bl.
Bornova- İzmir
- Arş. Gör. Ersel KAYAOĞLU*
İstanbul Üniv./Edebiyat Fak.
Alman Dili ve Edeb. Böl.
34459 Beyazıt/İstanbul
- Arş. Gör. M.A. Aytekin KESKİN*
Mersin Üniv./ Fen-Ed. Fak.
Alman Dili ve Edeb. Böl.
Çiftlikköy-Mersin
- Öğr.Gör. Hacer KILIÇ-KESKİN*
Mersin Üniv./ Fen-Ed. Fak.
Alman Dili ve Edeb. Böl.
Çiftlikköy-Mersin
- Yrd. Doç. Dr. Mustafa KINSIZ*
Muğla Üniv. Yabancı Diller Böl.
Emir Beyazıt mah.
Kozyer sok No 4/48000-Muğla
- Yrd. Doç. Dr. Yüksel KOCADORU*
Anadolu Üniversitesi /Eğt. Fak.
Alman Dili Eğitimi Bölümü
26470/Eskişehir

Öğr. Gör. Ayşe KÖKER
Anadolu Üniversitesi/Eğit. Fak.
Alman Dili Eğitimi Böl./Eskişehir

Okt. Handan KÖKSAL
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alm. Dili ve Eğt. Böl./Edirne

Prof.Dr. Wolf KÖNIG
ODTÜ-Eğitim Fak.Yab. Diller
Eğitimi Böl./Ankara

Yrd. Doç. Dr. Celal KUDAT
Uludağ Üniv./Eğt. Fak.
Alm.Dili Eğitimi Böl./Bursa

Dr. Jörg KUGLİN
Alman Kültür Merkezi
Atatürk Bulvarı No 131
06640 Bakanlıklar/Ankara

Prof.Dr. Onur Bilge KULA
Mersin Üniv./ Fen-Ed. Fak.
Alman Dili ve Edeb. Böl.
Çiftlikköy-Mersin

Uta KURAL
Ege sok. fişnel Ap. 16G14
Göztepe / İstanbul

*Doç. Dr. Nedret KURAN-
BURCOĞLU*
Boğaziçi Üniversitesi
Müter. Tercümanlık Böl.
80815 Bebek/İstanbul

Doç.Dr. Turgay KURULTAY
İstanbul Üniv. Edeb. Fak.
Altunizade/Erzurum sitesi
Hulusi Kentmen sok 29/5
Üsküdar/İstanbul

Prof.Dr. Nilüfer KURUYAZICI
İstanbul Üniv. Edeb. Fak.
Süleyman Bey sok./Gayret sitesi C-
2/7 - 80280 Gayrettepe/İstanbul

Petra LAUBE
DAAD Kennedyallee 50
D- 53175 Bonn/Almanya

Dr. Ulrich LINS
DAAD Kennedyallee 50
D- 53175 Bonn/Almanya

Okt. Marita LINTFERT
Huzur Mah. İmam Çeşme Cad.
Ayazağa Oyak Sit. Bl. 23/7
Şişli-İstanbul

*Yrd. Doç. Dr. Sevinç MADEN-
SAKARYA*
Trakya Üniversitesi Eğitim Fak.
Yabancı Diller Eğitimi Böl.
22020/Edirne

Okt. Nevin OĞUZHAN
Mersin Üniv. Devlet Konservatuarı
Çiftlikköy/Mersin

Dr. Behçet ORAL
Dicle Üniversitesi/Eğitim Fak.
Yab.Dil. Böl./Alm. Dili ve Eğit.
Diyarbakır

Prof.Dr. Şeyda OZİL
İstanbul Üniv./ Edebiyat Fak.
Alman Dili Eğitimi Böl
34459 Beyazıt/İstanbul

Arş. Gör. Emin ÖKTEM
100. Yıl Üniversitesi/Fen-Ed. Fak.
Alman Dili ve Edebiyatı Böl./Van

Katılımcı Listesi

Okt. Orhan ÖZDEMİR
Mersin Üniv. Yab. Diller Eğit. Böl.
Metropol-Mersin

Oya ÖZÜER
Pamukkale Üniv. Eğt. Fak.
Alm. Dili Eğit. Böl./Denizli

Okt. İlhan ÖZKAN
Trakya Üniversitesi/Eğt. Fak.
Alman Dili Eğitimi Böl.
22020/Edirne

Prof. Dr. Nuran ÖZYER
Hacettepe Üniversitesi
Tirebolu sok. No 33/16
Y. Ayrancı- Ankara

Yrd. Doç. Dr. Kadriye ÖZTÜRK
Anadolu Üniversitesi/Eğit. Fak.
Alm. Dili Eğit. Böl.
26470/Eskişehir

Doç. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Selçuk Üniversitesi/Edebiyat Fak.
Alman Dili ve Edebiyatı
Kampus - Konya

*Yrd. Doç. Dr. Hülya
PEKMEZCİLER*
9 Eylül Üniversitesi/Buca Eğt. Fak.
Alman Dili Eğitimi Bölümü/İzmir

M.A. Christiane PETERSEN
İstanbul Üniversitesi
Anahtar Sok. No 6/4
Cihangir/İstanbul

Doç. Dr. Tülin POLAT
İstanbul Üniversitesi
Yusuf Ziya Paşa Sok. No. 6
Fatih - İstanbul

Dr. Silvia RECKERMAN
İstanbul Üniversitesi/Edebiyat Fak.
Alman Dili ve Edebiyatı Böl.
34459 Laleli - İstanbul

Okt. Elfriede RIEDER
Çukurova Üniv. Eğt. Fak.
01330 Balcalı-Adana

Okt. Maren SCHWERGER
Mersin Üniv. Fen-Ed. Fak.
Alman Dili ve Ed. Böl.
Çiftlikköy/Mersin

Okt. Figen SAN
Mersin Üniversitesi
Yabancı Diller Bölümü
Metropol-Mersin

Yrd. Doç. Dr. Musa Y. SAĞLAM
Hacettepe Üniversitesi/Ed. Fak.
Alman Dili ve Edebiyatı Böl.
06532 Beytepe - Ankara

Yrd. Doç. Dr. Cemal SAKALLI
Mersin Üniv. Fen-Ed. Fak.
Alman Dili ve Ed. Böl.
Çiftlikköy/Mersin

Okt. Ayfer SARI
100 Yıl mah. Özlem sok
Özyalı Ap. No 1/10/Tekirdağ

Arş. Gör. Oktay SAYDAM
Mersin Üniv. Fen-Ed. Fakültesi
Alman Dili ve Edebiyatı Böl.
Çiftlikköy - Mersin

Arş. Gör. Birsan SAYINSOY
Sümbülzade Sok. Doğan Apt.
No. 38/3-Doğançılar
Üsküdar/İstanbul

Yrd. Doç. Dr. Gülperi SERT
Yalı Cad. No 448- 8/25
Karşıyaka-İzmir

Gudrun SRÄGA
Kulturreferentin
Deutsche Botschaft
Atatürk Bulvarı 114
06552 Ankara

Arş.Gör. Şebnem SUNAR
İstanbul Üniversitesi/Edebiyat Fak.
Alman Dili ve Edeb. Böl.
34459 Beyazıt/İstanbul

Okt. Yelda ŞAHİN
Mersin Üniversitesi
Yabancı Diller Bölümü
Metropol-Mersin

Arş. Gör. Ayşegül ŞEN
Mersin Üniv. Fen-Ed. Fak.
Alman Dili ve Ed. Böl.
Çiftlikköy/Mersin

Öğr.Gör. Dr. Hikmet TAN
Mersin Üniv. Fen-Ed. Fak.
Alman Dili ve Ed. Böl.
Çiftlikköy/Mersin

Arş. Gör. Çağlar TANYERİ
İstanbul Üniversitesi/Edebiyat Fak.
Çeviri Bölümü
34459 Beyazıt/İstanbul

Yrd.Doç.Dr. Fatih TEPEBAŞILI
Selçuk Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alman Dili Eğitimi
42090 - Konya

Ar.Gör. Aylin TERZİ
Trakya Üniv. Eğt. Fak.
Alm. Dili ve Eğt. Böl.
Edirne

Doç.Dr. Aslıhan TOKDEMİR
Selçuk Üniversitesi/Fen-Ed. Fak.
Alman Dili ve Ed. Bl.
Kampüs/Konya

Öğr. Gör. Fatma Ş.
TÜRKÇÜOĞLU
Vişnelik mah. Neşe sok
Suna Ap. 41/2/İskişehir

Yrd.Doç. Dr. Zeki USLU
Dicle Üniversitesi/Eğitim Fak.
21010 Diyarbakır

Prof. Dr. Vural ÜLKÜ
Mersin Üniversitesi
Rektörlük-Metropol/Mersin

Yrd. Doç. Dr. Arif ÜNAL
100 Yıl Üniversitesi/Fen-Ed. Fak.
Alman Dili ve Edebiyatı / Van

Nihat ÜNLER
Tunalı Hilmi cad. No 59Ö10
06660 Küçüksa/Ankara

Simon WAGNER
İstanbul Üniv. Edeb. Fak. Alman
Dili ve Ed. Böl.
34459 Beyazıt/İstanbul

Dr. Klaus Detlev-Wannig
Mersin Üniv. Fen-Ede. Fak.
Çiftlikköy-Mersin

Yrd. Doç. Dr. Memnune Yaman
Atatürk Üniversitesi/Kazım
Karabekir Eğitim Fak.
Alman Dili Eğitimi/Erzurum

Yrd.Doç.Dr. Karin YEŞİLADA
Marmara Üniversitesi
Cami sok. 21/10
81070 Suadiye-İstanbul

Katılımcı Listesi

Yrd.Doç.Dr. Hacı YILDIZ
Mersin Üniv. Fen-Ed. Fak.
Alman Dili ve Ed. Böl.
Çiftlikköy/Mersin

Prof. Süleyman YILDIZ
Hacettepe Üniversitesi
Atatürk Bulvarı 243
B - Blok No 75
Kavaklıdere/Ankara

Yrd.Doç.Dr. Şerife YILDIZ
Atatürk Bulvarı 243
B - Blok No 75
Kavaklıdere/Ankara

Okt. Sevil YILMAZ
Çanakkale 18. Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi/Alm. Öğrtm.
Çanakkale

Arş. Gör. Mukadder YÜCEL
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alm. Dili ve Eğt. Böl./Edirne

Yrd. Doç. Dr. Dursun ZENGİN
Ankara Üniversitesi DTCF
P.K. 202/06100 Sıhhiye-Ankara

*Yrd.Doç.Dr. Silvia ZİNZADE-
AKINCI*
Çukurova Üniversitesi/Eğitim Fak.
Alman Dili Eğitimi Böl.
01330 Balcalı/Adana

PROGRAM



MERSİN ÜNİVERSİTESİ FEN-EDEBİYAT FAKÜLTESİ Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

VI. Germanistik Sempozyumu

“Auslandsgermanistiken:
Aussichten, Ziele, Möglichkeiten”

27-28 Ekim 1997

26 Ekim 1997
Açılış Kokteyli Soli Oteli : 19.30

BİRİNCİ GÜN - 27 Ekim 1997

09.00-9.15: Açılış konuşmaları

Prof. Dr. Vural Ülkü (Mersin Üniversitesi Rektörü)
Prof. Dr. Onur Bilge Kula (Mc.Ü./Fen-Edebiyat Fakültesi Dekanı)
Gudrun Sräga (Alman Büyükelçiliği, Kültür Ateşesi)

09.15-11.00: Salon 1 (Plenar)

1. Oturum

Oturum Başkanı : Prof. Dr. Vural Ülkü

Auslandsgermanistik

Ulrich Lins:

Der DAAD und seine Beziehungen zur Türkei

Jörg Kuglin:

Schwierigkeiten bei der Verbreitung der deutschen Sprache heute

Vural Ülkü:

Diskussionen um die neue Orthographie

Turgay Kurultay/Tanyeri Çağlar:

Türkiye'de Bilimsel Çalışmaların Dayanağı ve Kuramların Alınlanması

11.00-11.15 Ara

11.15-12.45: Salon 1 (Plenar)

2. Oturum

Oturum Başkanı : Prof. Dr. Onur Bilge Kula

Curriculum

Nilüfer Kuruyazıcı:

(İstanbul Üniversitesi Doktora Grubunun Toplu Oturumu):

Almanca Bölümleri için Yeniden Yapılanma Tartışmaları ve Öneriler

Celal Kudat

Eğitim Fakülteleri Alman Dili Eğitimi Bölümlerinde Program Geliştirme

12.25-13.45 ÖĞLE YEMEĞİ

13.45-15.15: Salon 1 (Plenar)

3. Oturum

Oturum Başkanı : Prof. Dr. Şeyda Ozil

Didaktik

Toplu Bildiri

*Şeyda Ozil, Nilüfer Kuruyazıcı, Nilüfer Tapan, Silvia Reckermann,
Mahmut Karakuş, Selahaddin Dilidüzgün, Hülya Bilen, Günay Develi,*

6. GERMANISTIK- SEMPOZYUMU

Berna Ercan, Ersel Kayaoğlu:

Almanca Bölümleri Ders Programları ve Meslek
Seçimleri

Silvia Reckermann:

Wirtschaftsdeutsch in der Germanistik: Ziele, Inhalte, Methoden

15.15-15.30 Ara

15.30-17.00: Salon 1

4. Oturum

Oturum Başkanı : Doç. Dr. Tahir Balcı

Auslandsgermanistik

İbrahim İlkan:

Einige kritische Gedanken zur Germanistik in der Türkei

İsmail İçen:

Deutsche Literaturwissenschaft und Türkei Heute

Can Bulut:

Stellenwert der türkischen Migrantenliteratur in Deutschland

15.30-17.15: Salon 2

5. Oturum

Oturum Başkanı: Prof.Dr. Şerife Doğan

Interkulturalität

Nergis Daş-Pamukoğlu:

Grenzübergänge : Das Fremde als das Eigene, das Eigene als das
Fremde

Mahmut Karakuş:

Von der Kulturgebundenheit zur interkulturellen Kommunikation: Der
neue Roman von Habib Bektas "Gölge Kokusu"

Silvia Zinzade-Akinci:

Almanya'da Yazan Türk Yazarların Türklerin bu Ülkedeki Yaşamlarına

İlçiv Yoluyla Yaklaşımları

Nurten Alku:

(Ver-)suche im Eigenen und im Fremden

17.15-17.30 Ara

17.30-19.00: Salon 1 (Plenar)

6. Oturum

Oturum Başkanı : Prof.Dr. Wolf König

Linguistik

Wolf König:

Perspektiven einer kognitiven Linguistik innerhalb der türkischen Germanistik

Ender Ateşman:
Dil ve fiddet
Dursun Zengin:
Önadların Yansıttığı Boyutlar
Hacı Yıldız:
Kadın ve Dil (Kadının Dil Yoluyla Aşağılanması)

19.30 : ME.Ü. Devlet Konservatuvarı Konseri

İKİNCİ GÜN
28.10.97

09.00-10.45: Salon 1

7. Oturum

Oturum Başkanı : Prof.. Dr. Tülin Polat

Imagologie

Onur Bilge Kula

Hegel'de Doğu ve Türk İmgesi

Seyyare Duman:

Frauenbild in türkischen und deutschen Sprichwörtern

Nedret K. Burçoğlu:

Ein neues Imagologie-Projekt: Das Türkenbild in Europa von 1923-1990

Karin Yeşilada:

Die geschundene Suleika - Eigenbild der Türkin in der
deutschsprachigen Literatur türkischer Autorinnen

09.00-10.45: Salon 2

8. Oturum

Oturum Başkanı : Doç.Dr.Turgay Kurultay

Übersetzungswissenschaft

Turgay Kurultay:

Çeviri Eğitimi Neden Farklı bir Eğitimidir? Çeviride Yöntembilgisine

İlişkin Derslerin Gerekliliği ve Uygulama Koşulları

Sakine Eruz/ İlknur Birkandan:

Öğrenci Seçimi ve Yerleştirmesi Açısından Çeviri Eğitiminin Koşulları

Ali O. Öztürk:

Çeviri Derslerinin Sorunları

Mine Dal:

Und nun schalten Sie Ihre grauen Gehirnzellen auf (Speichern!) oder:
Textoptimierung und Übersetzen

6. GERMANISTIK- SEMPOZYUMU

10.45-11.00 Ara

11.00-12.45: Salon 1

9. Oturum

Oturum Başkanı : Dr. Jörg Kuglin

Fremdsprachendidaktik

Ayten Genç/ Ayşe Dolar:

Grammatikfehler bei den Lehramtsstudenten für Deutsch

Mehmet Gündoğdu:

Almanca Dilbilgisi Dersleri ve Uygulamaya Yönelik bir Öneri

Sabri Eyigün/ Behçet Oral:

Alman Uygarlık Dersi ile İlgili bir Araştırmanın Değerlendirilmesi

Faik Kanatlı:

Gerekçelendirme, Tartışma ve Güdüleme

11.00-12.45: Salon 2

10. Oturum

Oturum Başkanı : Prof.Dr. Nuran Özyer

Vergleichende Literaturwissenschaft

Cemal Sakallı:

Komparatistik und Auslandsgermanistik

Ali Gültekin:

Darstellung der Parallelen in den Werken "Ölmeye Yatmak" von Adalet Ağaoğlu und "Der geteilte Himmel" von Christa Wolf

Nevzat Kaya:

Romantische Mythenforschung und Yaşar Kemal

Yüksel Kocaduru:

Türk Germanistlerinin Almanca Yazan Türklerin İncelenmesine Katkıları

12.45-13.45

ÖĞLE YEMEĞİ

14.00-15.30: Salon 1

11. Oturum

Oturum Başkanı : Doç. Dr. Mustafa Çakır

Literaturwissenschaft

Nazire Akbulut:

200. Doğum Yılında Annette von Droste-Hülshoff

Hikmet Tan:

Politische Literatur unter pragmatischem Aspekt

14.00-15.30 : Salon 2

12. Oturum

Oturum Başkanı : Doç..Dr. Nedret Kuran Burçoğlu

Übersetzungswissenschaft

Osman Aslan:

Çeviri Dersinin Sorunları ve Çözüm Önerileri

Tahir Balcı:

Ortaçlı ya da Eksiltili Tümcelerde Çeviri ve Öğrenme Sorunları

Aytekin Keskin:

İki Dilli Sözlük Bilgisi ve Karşılaştırmalı Sözcük Dağarcığı

Çözümlemesi

15.30-15.45 Ara

15.45-17.00: Salon 1 (Plenar)

13. Oturum

Oturum Başkanı : Prof.Dr. Nilüfer Kuruyazıcı

Literaturdidaktik

Christiane Petersen:

Wendeliteratur und deren didaktische Umsetzung in der türkischen Germanistik

Kadriye Öztürk:

Die Probleme der türkischen Leser bei der Rezeption deutschsprachiger Texte

Marita Lintfert:

Franz Kafka als Literatur im Fremdsprachenunterricht

17.00-17.15 Ara

17.15-18.45: Salon 1 (Plenar)

Son Oturum

Değerlendirme Toplantısı : Tüm Oturum Başkanları.

Üçüncü Gün 29. 10. 1997

saat 9.30 - 14.30 Kilikya gezisi