

DIALOG

INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

DIALOG

2014 / 2

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT DES EDITORS

DEUTSCHE LITERATUR

Das *Niemandsland* als Utopie im Werk Ernst Jüngers | **1**

Gerhard Plumpe, Trier/ Deutschland

INTERKULTURALITÄT - INTERMEDIALITÄT

Ehrdelikte im Scheinwerferlicht: Zu Feo Aladags Migrantendrama *Die Fremde* | **12**

Anna Daszkiewicz, Gdańsk/ Polen

Hyperkulturalität und/oder Transdifferenz: Inszenierungen postmoderner Identitäten im interkulturellen Film am Beispiel von Yasemin Samderelis *Almanya-Willkommen in Deutschland* | **29**

Müzeyyen Ege, Istanbul

TRANSLATIONSWISSENSCHAFT

Yorumlayıcı Çeviri Kuramı'ndan Çeviri Eğitime: Yorumlayıcı Çeviri Yöntemi | **46**

Nazik Gökteş, Mersin

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

„... Wie in der Judenschule“ – Eine Redensart und ihre Interpretation | **61**

Otto Holzappel, Freiburg/ Deutschland

Öğretmenler İçin Alan Bilgisi (ÖABT) Almanca Sınavına Yönelik Almanca Öğretmenliği Lisans Eğitiminin Yeterlilik Sorunu | **70**

Nihan Demiryay, Çanakkale / Umut Balcı, Batman

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sosyal Etkinlikler: Tiyatro Örneği ve Uygulamanın Öğrenci Performansına Etkisi | **83**

Ayşegül Özdemir, Tülay Özkan, Kadiriye Feza De Chiara, Kemal Demir, Fikriye Kara, Mustafa Kınısız, Antalya

REZENSIONEN

Wir neuen Deutschen. Wer wir sind, was wir wollen | **97**

Anna Daszkiewicz, Gdańsk/ Polen

Kanak Sprak versus Kiezdeutsch – Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung | **101**

Anna Daszkiewicz, Gdańsk/ Polen

Bilimsel Metin Üretimi | **105**

İrem Atasoy – Barış Konukman, İstanbul

Türk Toplumunda Adlar ve Soyadları (Sosyo-Kültürel ve Dilbilimsel Bir Yaklaşım) | **110**

Umut Balcı, Batman

BERICHTE

Mevlana Austausch Programm und Vergleich des Deutschunterrichtes in Tetova Universität Mazedonien und in Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi | **115**

Abdulkerim Uzağan, Van

V. Internationaler Kongress der Komparatistik an der Universität Mersin – eine Nachlese | **121**

Sibylla Wolfgarten, Mersin

Tagungsbericht. „Umwandlungen und Interferenzen“. Oradea/Nagyvárad/Großwardein, 18-19. September 2014 | **124**

Erika Veresova, Istanbul

Türk Alman Üniversiteleri İşbirliği Konferansından Notlar | **128**

Sevinç Sakarya Maden, Edirne

Tagungsbericht XII. Internationaler Türkischer Germanistik-Kongress „Migration und kulturelle Diversität“, 12.-14. Mai 2014, Kocaeli/Türkei: | **138**

Eröffnungs- und Schlussrede der Abschlussitzung | **138**

Kadriye Öztürk, Eskişehir

Einige kritische Anmerkungen | **140**

Acar Sevim, Istanbul

Ein Kongress mit bewegten wissenschaftlichen Diskussionen | **141**

Nazire Akbulut, Ankara

Literatur-, kultur- und medienwissenschaftlich orientierte Vorträge | **144**

Mahmut Karakuş, Istanbul

Translationswissenschaftlich orientierte Vorträge | **147**

Zehra Gülmüş, Eskişehir

Erziehungswissenschaftlich und DaF-orientierte Vorträge | **149**

Sevinç Sakarya Maden, Edirne

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

Liebe Kolleginnen, Liebe Kollegen,

Diyalog erfreut sich ihrer neuesten Ausgabe 2014/2, mit der sie zugleich ihr zweites Jubiläum feiert. Dieses regelmäßige, jährlich zweimalige Erscheinen bildet eine der notwendigen Voraussetzungen dafür, dass sie sich nun um die Aufnahme in die Liste der indexierten Zeitschriften bewerben darf. Somit freuen wir uns über ihr zwei jähriges Bestehen, wobei wir die lobenswerte Unterstützung unserer Mitglieder genossen haben.

Die vorliegende Ausgabe enthält Beiträge aus drei verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen der Germanistik, die sich mit den aktuellen Themen und Fragestellungen der interkulturellen Germanistik befassen. Am stärksten vertreten sind die deutschsprachige Literatur- und Erziehungswissenschaften. Der erste Aufsatz essayistischen Charakters setzt sich mit Ernst Jüngers *Niemandland* als Utopie auseinander, wobei sich die dafür interessierten Leser sicherlich zu weiteren Ideen angeregt fühlen werden. Zwei weitere Beiträge zur deutschsprachigen Literatur konzentrieren sich auf die Untersuchung der interkulturellen Aspekte der Identitätsfragen im intermedialen Bereich der Migrantenliteratur.

Im Bereich der Erziehungswissenschaft haben wir uns mit neuen Herausforderungen unseres Fachbereichs zu befassen: Zum einen wird hier die Fachprüfung für Lehramtskandidaten (das Problem der Qualifikation hinsichtlich der Prüfung für Deutsch) und ihre Folgen seit dem Jahr 2013 diskutiert und zum anderen wird versucht, darzustellen, welche Auswirkungen der sozialen Aktivitäten (am Beispiel der Anwendungsmöglichkeiten des Dramas im Bereich „Türkisch als Fremdsprache-Unterricht“) auf die Lernerperformanz zu beobachten sind.

Einen interessanten Versuch im Zusammenhang mit der Sprachdidaktik verdanken wir dem Beitrag über Redewendungen mit ethnischen Ressentiments, der uns einen weiteren Horizont zu eröffnen verspricht.

Dem interkulturellen Charakter unserer Zeitschrift entsprechend veröffentlichen wir in dieser Ausgabe gerne einen Beitrag einer Romanistin aus dem Bereich der Translationswissenschaft, die uns die z.T. neuesten innovativen Ansätze der Translationsdidaktik in den romanistischen Kreisen nahezubringen versucht.

Im Rezensionsteil tragen Buchbesprechungen zur interkulturellen wie transnationalen Identitätsdiskussion einerseits und zur Text- und Soziolinguistik andererseits bei. Vier Tagungsberichte runden die vorliegende Ausgabe mit einem kurzen informierenden Rückblick auf die 2014 stattgefundenen internationalen Kongresse ab.

Zum Schluss möchte ich allen Kolleginnen und Kollegen, die zu dieser Ausgabe beigetragen haben, meinen herzlichen Dank aussprechen und Sie alle für die nächste Nummer der Zeitschrift auf den Redaktionsschluss Ende April des Jahres 2015 aufmerksam machen und herzlich grüßen.

Konya, im Dezember 2013

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk
Geschäftsführender Herausgeber und
Vorsitzender von GERDER

Das Niemandland als Utopie im Werk Ernst Jüngers

Gerhard Plumpe, Trier

Öz

Ernst Jünger'in Eserlerinde bir Ütopya olarak Sahipsiz Ülke

Ernst Jünger'in eserlerinde ‚sahipsiz ülke‘ motifi baştan itibaren çok önemli bir rol oynar. Birinci Dünya Savaşı'nda kemikleşmiş cepheleer arasında uğrunda savař verilen mekan mı, tropik bölgelerin hayali mi, uyuřturucu etkisiyle her türlü normallięin çięnenmesi/ařılması mı, yoksa ‚Waldgang‘ eserindeki burjuva yařamından kaçma kararı mı, fark etmez, sahipsiz ülke her durumda güvenlięin yokluęu ve özgür giriřim zorunluęundan dolayı hep çekicidir. Fakat ‚Terra nullius‘ [sahipsiz ülke] motifi gizli kaçış noktasını, ölüme, yani esas sahipsiz ülkeye, bir ses kazandırabilecek yazma düşüncesinde bulur.

Anahtar Sözcükler: Ütopya, sahipsiz ülke, ‚Terra nullius‘, Günlük yařamdan kaçış, yazmak.

Abstract

In Ernst Jüngers Werk spielt der Topos des Niemandlandes von Anfang an eine außerordentliche Rolle. Gleich ob es sich um den umkämpften Raum zwischen den erstarrten Fronten des ersten Weltkrieges, die Imagination tropischer Zonen, die Überschreitung jeder Normalität im Drogenrausch oder den Entschluß zur Desertation aus dem bürgerlichen Alltag im ‚Waldgang‘ handelt -, stets fasziniert das Niemandland durch die Abwesenheit von Sicherheit und die Nötigung zu freier Aktion. Seinen geheimen Fluchtpunkt findet der Topos der ‚Terra nullius‘ aber in der Idee eines Schreibens, das dem Tod, dem eigentlichen Niemandland, eine Stimme geben könnte.

Schlüsselwörter: Utopie, Niemandland, ‚Terra nullius‘, Dessertation aus dem Alltag, Schreiben.

I.

Glaubt man den Wörterbüchern, dann ist der Ausdruck ‚Niemandland‘ erst während des ersten Weltkrieges gebräuchlich geworden, um das stets umkämpfte Terrain zwischen den im Stellungskrieg erstarrten Fronten der militärischen Gegner zu bezeichnen. Später nannte man auch die Zone zwischen den Grenzen benachbarter Staaten ‚Niemandland‘. Als ‚Zwischenraum‘ hat das Niemandland die Phantasie der Dichter freilich schon herausgefordert, als der Begriff noch gar nicht geprägt war. Leicht lassen sich die Gründe nennen. In Niemandes Land scheint, wenn nicht alles, so doch viel mehr möglich zu sein als in Gebieten, die herkömmlicher Ordnung unterliegen. So mag der Übertritt über die Grenze als Gang ins Offene erscheinen, in einen Raum voller Überraschungen, die nicht vorhergesehen werden können, weil sie sich den diesseits der Grenze erworbenen Erfahrungen nicht fügen müssen. Das Niemandland weckt die Abenteuerlust, es ist die Zone des Grenzgängers. Anders aber als die Eroberer weiter und oft fast menschenleerer Großräume wie im Falle der Erschließung Sibiriens oder der Züge weißer Siedler durch die Prärien Nordamerikas weiß sich der Abenteurer im Niemandland stets in der Nähe unbezweifelbarer Grenzen; gerade diese Nähe der vertrauten Ordnung gibt seinem Gang über die Grenze

ihre besondere Prägung des Ungewöhnlichen und Außerordentlichen; es ist gewissermaßen ein Übertritt in Sichtweite der Normalität, der gewohnten Ordnung.

In Gottfried Kellers Erzählung *Romeo und Julia auf dem Dorfe* aus dem Jahre 1855 kommt diesem Niemandsland als Zwischenraum eine ganz außerordentliche Bedeutung zu. Es handelt sich in dieser Novelle um ein brachliegendes Ackerstück zwischen zwei wohlbestellten Feldern, offenbar eine *terra nullius*, niemandes Land. *An einem sonnigen Septembermorgen pflügten zwei Bauern auf zweien dieser Äcker, und zwar auf jedem der beiden äußersten; der mittlere schien seit langen Jahren brach und wüst zu liegen, denn er war mit Steinen und hohem Unkraut bedeckt und eine Welt von geflügelten Tierchen summt ungestört über ihm.* Diese *Wüste* zwischen bauerlichem Kulturland dient nun den Kindern der beiden Bauern, dem Mädchen Vreni und dem Jungen Sali, als Ort kindlicher Spiele: *Sie begaben sich, sagt die Erzählung, auf einen Streifzug in dem wilden Acker, da derselbe mit seinen Unkräutern, Stauden und Steinhaufen eine ungewohnte und merkwürdige Wildnis darstellte.* Jenseits gewohnter Ordnungen, aber in Hörweite ihrer Väter spielen sie hier verbotene Spiele kindlicher Grausamkeit und erster Erotik. Aus diesem Paradies werden die Kinder aber vertrieben, als ihre Väter damit beginnen, die *Wüste* des brachliegenden Ackers zu kultivieren. Wie auf Verabredung pflügen sie nun in jedem Spätsommer einige Furchen in die Wildnis und schlagen sie dem eigenen Ackerland stillschweigend hinzu. Aus dem Zwischenraum von niemandes Land droht eine bloße Grenze zu werden, zumal beide Bauern den immer enger werdenden Streifen zwischen ihren Äckern mit den Steinen markieren, die sie während des Pflügens aus dem Boden entfernen. Das Niemandsland wird zur Mauer. *Die Steine wurden immer mehr zusammengedrängt und bildeten schon einen ordentlichen Grat auf der ganzen Länge des Ackers, und das wilde Gesträuch darauf war schon so hoch, dass die Kinder (...) sich nicht mehr sehen konnten, wenn eines dies- und das andere jenseits ging.* So ist es kein Niemandsland mehr, in dem sie sich treffen, sondern der weithin sichtbare Kamm eines Steingebirges, das die Territorien ihrer Väter trennt. Als die illegitime Aneignung des Niemandslandes schließlich so weit vorangekommen ist, dass die Äcker der Väter unmittelbar aneinanderstoßen und nur noch durch eine juristische Unterscheidung getrennt sind, ist es mit dem kindlichen Spiel zwischen den Zonen der Normalität endgültig vorbei; für ihre in der bauerlichen Gesellschaft unmögliche Liebe finden die Heranwachsenden buchstäblich keinen Ort, kein Niemandsland mehr, so dass ihnen nichts bleibt als der gemeinsame Liebestod.

Dass sich der Reiz des Niemandslandes für die Phantasie nicht zuletzt seiner stets präsenten und unübersehbaren Infragestellung durch die Räume der Ordnung, des Gesetzes oder der Norm verdankt, dass das Niemandsland nur in dieser Bedrohung fasziniert und nicht als endlos weiter Raum jenseits aller Grenzzeichen, wird auch aus einem kleinen autobiographischen Essay ablesbar, den der Philosoph Theodor W. Adorno im Jahre 1966 den Ferienreisen seiner Kindheit in den Odenwald vor dem ersten Weltkrieg gewidmet hat. *Zwischen Ottorfszell und Ernsttal verlief die bayerische und badische Grenze. Sie war an der Landstraße durch Pfähle markiert, die stattliche Wappen trugen und in der Landesfarbe spiralig bemalt waren, weiß-blau der eine, der andere, wenn mein Gedächtnis mich nicht trügt, rot-gelb. Reichlicher Zwischenraum zwischen beiden. (...) Das Land aber, das sie umschlossen und das ich, spielend mit mir selbst, okkupierte, war ein Niemandsland. Später, im Krieg, tauchte das Wort auf für*

den verwüsteten Raum vor den beiden Fronten. Es ist aber die getreue Übersetzung des griechischen (...), das ich damals desto besser verstand, je weniger ich es kannte, Utopie. Utopisch ist das Niemandsland für Adorno allein in der Erinnerung an eine kindliche Erfahrung, der die Wahrzeichen der Herrschaft, die in den Hoheitsfarben ihrer Staaten bemalten Grenzpfähle zu einem ästhetischen Faszinosum werden, das alle Merkmale staatlicher Autorität verloren hat. *Mein Vergnügen (...) galt (...) den bunten Landesfarben, deren Beschränkendem ich zugleich mich entronnen fühlte.* Nur vom Niemandsland aus, im utopischen Blick also, sind die Grenzpfähle nicht länger Zeichen der Herrschaft und der Repression, sondern als farbiges *Ensemble von Verschiedenem* schön.

Kindliche Grenzgänge im Niemandsland, wie sie uns Kellers Erzählung und Adornos Reminiszenz vorstellen, verweisen auf die topologische Eigenart dieses Zwischenraums, die seine Faszination wohl grundlegend bestimmt; das Niemandsland ist eine Zone des Ungewöhnlichen und des Abenteuers in Reichweite ihrer permanenten Infragestellung durch das Gewöhnliche und Banale; es bedarf offenbar eines kindlichen Blickes, um die Anzeichen ihrer Bedrohung wenigstens für Augenblicke zu übersehen und in ihr glücklich zu sein. Utopisch ist der Augenblick im Niemandsland, weil er die Insignien der Macht und des Gesetzes ästhetisch wahrzunehmen versteht und sie so seiner Souveränität unterwirft.

II.

Niemand hat sich im 20. Jahrhundert eindeutiger als Grenzgänger im Niemandsland wahrgenommen als der Schriftsteller Ernst Jünger. Noch als Schüler und vor dem ersten Weltkrieg entfloh er dem bürgerlichen Alltag nach Nordafrika in die Fremdenlegion; während des Weltkrieges zeichnete er sich als kaltblütiger Stoßtruppführer aus; später experimentierte er mit Drogen aller Art; schließlich wählte er ein intellektuelles Niemandsland, in dem er als Autor und Naturforscher *Grenzgänge* der unterschiedlichsten Art unternahm.

Ernst Jünger wurde 1895 geboren. Sein Leben umspannt das gesamte 20. Jahrhundert, denn er starb erst 1998 im Alter von 102 Jahren. *Ernst Jünger war das menschengewordene zwanzigste Jahrhundert*, hat der Philosoph Paul Virilio gesagt. Nach einem kurzen afrikanischen Abenteuer in der Fremdenlegion nahm er als Kriegsteilnehmer am ersten Weltkrieg teil und wurde als einer der ganz wenigen Infanteristen mit dem höchsten, eigentlich den Offizieren der Luftwaffe vorbehaltenen Orden „Pour le mérite“ ausgezeichnet. Nach dem Krieg betrieb Jünger naturwissenschaftliche und philosophische Studien; gleichzeitig publizierte er in rechtskonservativen, nationalistischen Zeitschriften. Anders als Intellektuelle wie Bann, Heidegger oder Carl Schmitt bewahrte Jünger allerdings von Beginn an Distanz zum Nationalsozialismus. Im zweiten Weltkrieg war Jünger Offizier der deutschen Besatzungstruppe in Paris und unterhielt Kontakte sowohl zu Mitgliedern des französischen wie des deutschen militärischen Widerstands. 1944 wurde er aus der Wehrmacht entlassen. Nach dem Krieg lebte Jünger bis zu seinem Tode zurückgezogen in der Provinz und publizierte als Schriftsteller und Entomologe von Rang. Sein Werk ist ungewöhnlich umfangreich und umfasst neben literarischen Arbeiten im engeren Sinn vor allem politische Publizistik, philosophische Essays, naturwissenschaftliche Studien, militärtheoretische Abhandlungen und eine große Anzahl von Tagebüchern. Zwei seiner Veröffentlichungen

haben besonders viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen: das frühe Kriegstagebuch *In Stahlgewittern* und der Roman *Auf den Marmorklippen* aus dem Jahre 1939, das eine kaum verschlüsselte Abrechnung mit den Machthabern des Nationalsozialismus enthält, aber auch als generelle Kritik an totalitären politischen Systemen gelesen werden kann.

Jünger war ein ungewöhnlich umstrittener Schriftsteller. Noch vor wenigen Jahrzehnten wäre die Beschäftigung mit seinem Werk kaum umstandslos möglich gewesen; sie hätte vielmehr einer eingehenden Begründung, ja Entschuldigung bedurft. Als ihm im Jahre 1982 der Goethepreis der Stadt Frankfurt am Main verliehen werden sollte, protestierte etwa die Fraktion der Grünen im Frankfurter Magistrat mit dem Argument gegen diese Ehrung, dass Jünger ein *Kriegsverherrlicher und erklärter Feind der Demokratie* und außerdem *ein durch und durch a-moralischer Mensch* sei. Solche Einwürfe gegen den Rang eines Schriftstellers mögen heute eher Kopfschütteln hervorrufen, zumal der Namensgeber des Preises, Goethe, einer strengen Überprüfung seines Verhältnisses zu Krieg, Demokratie und Moral seitens der Grünen sicher nicht standgehalten hätte. Die Qualität von Literatur kann an den Maßstäben einer *political correctness* nicht abgelesen werden, sonst würde die europäische Literaturgeschichte seit Homers Schilderung des trojanischen Kriegs geradezu entvölkert. Nach dem Ende des totalitären 20. Jahrhunderts im Jahre 1989 wird man die politischen Versuchungen von Schriftstellern und Intellektuellen rechter oder linker Provenienz heute mit mehr Distanz auf ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten hin untersuchen können.

III.

Das *Niemandsland* hat Jünger von Anfang an intellektuell fasziniert. Angeregt durch Abenteuerromane und Reiseberichte schwärmte er zunächst wie viele seiner Altersgenossen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als das deutsche Reich noch Kolonien besaß, von Afrika, das alle Reize des Exotischen und Außergewöhnlichen zu versprechen schien. In seiner 1936 erschienenen Erzählung *Afrikanische Spiele* hat Jünger seine Abenteuer in der Fremdenlegion und seine Erfahrungen im arabischen Afrika kaum verschlüsselt dargestellt. Die Langeweile der bürgerlichen Welt mit ihrer Sekuritätsmentalität, ihrem Versicherungsdenken, ist Auslöser der Fluchtträume gewesen. *Der Bürger*, schreibt Jünger später, *ist zu begreifen als der Mensch, der die Sicherheit als einen höchsten Wert erkennt und demgemäß seine Lebensführung bestimmt*. Demgegenüber ist das Abenteuer ein unversicherbares Risiko und nur deshalb reizvoll. Es entzieht sich allen Nützlichkeitsabwägungen und steht jenseits der bürgerlichen Sphäre. *Ich vermutete*, schreibt Jünger, *das Außerordentliche jenseits der sozialen und moralischen Sphäre (...), die mich umschloss. Daher wollte ich auch nicht, wie es diesem Alter oft eigentümlich ist, Erfinder, Revolutionär (...) oder irgendein Wohltäter der Menschheit werden, mich zog vielmehr eine Zone an, in der der Kampf natürlicher Gewalten rein und zwecklos zum Ausdruck kam. Eine solche Zone hielt ich für wirklich; ich verlegte sie in die tropische Welt...*“ Als Überschreitung der bürgerlichen Welt konsumiert sich das Abenteuer selbst, ohne irgendeinen etwa politischen oder humanitären „Mehrwert“ zu erbringen. Das *Leben auf ungebahntem Weg* beginnt, als der Held der Erzählung sein monatliches Schulgeld nicht zweckgemäß verwendet, sondern einen Revolver samt Munition erwirbt und nach Frankreich flüchtet. Bereits der Übertritt über die Grenze zwischen Metz und Verdun ist ein erstes Abenteuer. In Verdun tritt er in die Fremdenlegion ein; das Außerordentliche dieses Schrittes wird aber bereits hier relativiert, als er erfährt, dass er nur einer unter vielen

Hasardeuren und Gescheiterten ist, die sich von der Legion anwerben lassen. *Verdrießlich sei es, wenn wir wähnen, dass wir uns in eigenartigen Gebieten bewegen, und dann erfahren, dass schon viele andere vor uns genau in derselben Lage gewesen sind.* Der Drill und die Routine innerhalb der Legion tun ein Übriges, und ein Militärarzt in Marseille nimmt dem jungen Abenteurer die letzte Illusion, als er ihm *Langeweile tödlichster Art* in Afrika prophezeit, das längst *Europa* geworden sei. Schon Rimbaud sei mit seinen exotischen Phantasien an der afrikanischen Wirklichkeit gescheitert. *Kehren Sie daher zu Ihren Büchern zurück.*

Tatsächlich entpuppt sich das Afrika des französischen Kolonialreiches rasch als „Europa“ mit Eisenbahnen, Post und Telegraphie; ein vermeintlicher Dschungel stellt sich als Artischockenfeld heraus und die Exotik der tropischen Küste ist nichts als Augentäuschung. *Ich war überrascht, als ich in der Tiefe so herrliche Muscheln schimmern sah, wie man sie nur aus den Träumen kennt - eine ganze Muschelbank, die in schillernden, selbstleuchtenden Farben auf blauem Grunde sich breitete. Begierig stürzte ich auf sie zu; allein als ich die Stätte erreichte, ging es mir wie allen, denen Rubezahl Gesellschaft geleistet hat: der funkelnde Schatz wandelte sich in einen Haufen von glühenden Kohlen um.* Denn oben auf der Klippe befand sich ein kleiner Industriebetrieb, der seine Kohleschlacken umstandslos ins Meer entsorgte. Die Enttäuschung hätte nicht größer sein können. So kostet es den Vater des Abenteurers auch keine Mühe, nur Geld, um die Fremdenlegion davon zu überzeugen, den Ausreißer nach Europa zurückzuschicken.

Wenn man in Afrika statt der erträumten Außerordentlichkeit aber nur „Europa“ findet, dann muss man „Afrika“ in Europa suchen. Das ist die Lehre, die Jünger in seinem ersten Grenzgang erteilt wird. Das Niemandsland liegt nicht in der Ferne, weil jede Ferne immer schon zivilisiert, d. h. dem Versicherungsdenken anheimgefallen ist. Das Außerordentliche findet sich vielmehr überall. Es gehört zu den interessantesten Aspekten der *Afrikanischen Spiele*, die große Stadt als Ort der Überschreitung und *Niemandsland* mit dem entzauberten Afrika zu konfrontieren. In einer Passage der Stadt Hannover begegnet dem Herumbummelnden das Außergewöhnliche. Wie etwa zur gleichen Zeit Kracauer und Benjamin widmet sich Jünger dem Reiz der großstädtischen Passage mit ihren optischen und akustischen Sensationen. Als Durchgangsort zwischen zwei Straßenzügen ist die Passage eine Schwelle und ein Übergang, ein Übergang zwischen Innen und Außen, Tag und Nacht, bürgerlicher Welt und delinquentem Milieu, Warenwirtschaft und Divertissement. Wachsfigurenkabinette, erotische Filme und Postkarten, Musikautomaten, Schnellrestaurants und Parfumzerstäuber oder Duftverstärker erzeugen ein sensorisches Chaos, das den Flaneur aller gewohnten Wahrnehmung enthebt. *Hier fühlte ich mich geborgener, zugehöriger - ich hatte bereits (...) unklar gespürt, dass es für einen, der auf Abenteuer zieht, einen leeren Raum nicht gibt, sondern dass er bald mit unbekanntem Kräften Berührung gewinnt. Es wird ihm, allein durch die veränderte Art, sich zu bewegen, ein neues Treiben sichtbar, dass dem Müßiggange, dem Verbrechen, dem Vagantentum gewidmet ist - eine breite und überall verteilte Sicht, die das bürgerliche Element begrenzt und ihn als Bundesgenossen in Anspruch zu nehmen sucht.*

Später begegnet dem Spaziergänger oder Flaneur Ähnliches im Hafenviertel von Marseille und selbst in dem Gassengewirr der Legionärsstadt Sidi-Bel Abbes. Das Niemandsland kann überall sein, es begegnet auch in Traum und Rausch. In Afrika trifft

der Ausreißer einen altgedienten Legionär, der diese Lebensform tatsächlich als Abenteuer einer immer neuen Überschreitung zu praktizieren weiß, im Kampf, in der Lektüre und im Drogenkonsum. Dieser Charles Benoit berichtet über seine Erfahrung mit Opium: *Es ist schwer zu beschreiben, wie es mir da zumut geworden ist. Du musst dir denken, dass an einem Wege, den du schon hundertmal gegangen bist, der Eingang zu einer Höhle sich geöffnet hat. (...) Du siehst das Kleine unendlich vergrößert und das Große unendlich klein, kannst Stunden um Stunden eine Blume betrachten und siehst die Welt wie einen Apfel, den du mit der Hand umschließt.* Solche Intensivierungen der Wahrnehmung durch Drogen setzen allerdings ihre souveräne Handhabung voraus, wie Jünger im Blick auf seine eigenen Experimente mit Drogen aller Art hervorheben wird.

IV.

Noch vor dem Abitur meldet sich Jünger im August 1914 als Kriegsfreiwilliger; im Dezember steht er an der Front in Frankreich. Auf der ersten Seite der *Stahlgewitter* lässt er deutlich werden, dass die Motive, die ihn nach Afrika führten, auch hinter seiner Kriegsbegeisterung standen. *Aufgewachsen in einem Zeitalter der Sicherheit, fühlten wir alle die Sehnsucht nach dem Ungewöhnlichen, nach der großen Gefahr.* Ebenso schnell allerdings, wie die afrikanische Erwartung enttäuscht wurde, wird auch die Abenteuerlust des jungen Soldaten desillusioniert. Der technische Großkrieg lässt persönliches Heldentum kaum noch zu; er verwandelt den Soldaten viel eher in einen Arbeiter, der an der industriellen Vernichtung des Feindes ebenso mitarbeitet, wie er dessen Tötungsmaschinerie hilflos ausgeliefert ist. Technische Routine statt heroischer Taten: Das ist die Bilanz, die der junge Soldat schon nach wenigen Tagen an der Front zieht. *Ich entdeckte (in den Kameraden) eine besondere Art von unbekanntem Arbeitern im tödlichen Raum.* In der Industrialisierung des Großkrieges entziffert Jünger eine welthistorische Zäsur, die die bürgerliche Ära endgültig zu Grabe tragen wird. Künftig wird der „Arbeiter“ im planetarischen Maßstab dominieren und das bürgerliche Individuum ablösen. Der Arbeiter in Krieg und Frieden wird zum Appendix technischer Aggregate und muss sich in Psyche und Physiologie darauf einstellen, während das alte Individuum noch glauben mochte, von seinen Werkzeugen oder Waffen einen selbstbestimmt – souveränen Gebrauch zu machen.

Der erste Weltkrieg ist für Jünger die große Epochenwende. Daher findet man in seinen Kriegstagebüchern auch keinerlei herkömmliche Legitimationsversuche des großen Gemetzels, wie sie sich Thomas Mann etwa leistete, der in seinen *Gedanken im Kriege* deutsche Kultur gegen westliche Dekadenz und deutsche Soldaten gegen Wilde kämpfen sah. Jünger konstatiert demgegenüber, *dass der Sinn, mit dem man ausgezogen war, sich verzehrt hatte (...). Der Krieg warf tiefere Rätsel auf.* Und in der 1923 veröffentlichten Erzählung *Sturm* heißt es lapidar: *Heute hatte man Worte wie (...) ‚Heldentod‘ so rastlos gehetzt, dass sie - wenigstens dort, wo wirklich gekämpft wurde - längst einen witzigen Beigeschmack bekommen hatten.* Mit einem Wort: Allen Legitimationsversuchen des industriell geführten Krieges mit der Semantik der bürgerlichen Ära ist der Boden entzogen; Nationalismus oder Chauvinismus eignen sich als Sinnressource nicht länger, wo in weltweitem Maßstab, wenn auch destruktiv, nach den gleichen Prinzipien „gearbeitet“ wird. Der Weltkrieg bringt die globale Dimension der neuen Technik erstmals zur vollen Sichtbarkeit, – das ist die Erfahrung des Frontkämpfers.

Innerhalb des fabrikmäßigen Massentötens gibt es allerdings die besondere Zone des Niemandslandes. Sie verdankt sich den im Dauerfeuer der Geschütze erstarrten Frontlinien, deren Topographie Jünger in seinen Tagebüchern immer wieder exakt beschreibt. Zwischen den von Drahtverhauen gesicherten feindlichen Hauptkampflinien befindet sich eine oft nur wenige hundert Meter breite Zone, die stets umkämpft und in Niemandes Hand ist. In ihr ist das Außerordentliche noch möglich; ja sie erscheint dem Blick des Soldaten wie „Afrika“ in Europa: *Wenn Mittags das Niemandsland im heißen Glaste flackerte, fing sich in (der) Mulde ein betäubender Duft von gärender Erde und ätherischem Blumenöl. Die Flora des Landes hatte sich seltsam verändert, seitdem nicht mehr die Sense darüberging. (...) Nun lag über den Feldern ein (...) heißerer und wilderer Geruch.* Die „tropische“ Zone des Niemandslandes zwischen den Fronten unterscheidet sich scharf von dem Geschehen hinter ihnen. Hinter den vordersten Gräben herrschen die Routine militärischer Disziplin und die Gesetze der Arbeitswelt; der bunkerähnliche Ausbau der Unterstände verlängert das Versicherungsdenken an die Front; der industrielle Tod aus der Ferne ist zwar allgegenwärtig, führt aber zu äußerster Abstumpfung; am Ende regiert Langeweile. *Statt der erhofften Gefahren hatten wir Schmutz, Arbeit und schlaflose Nächte vorgefunden, deren Bezwingung ein uns wenig liegendes Heldentum erforderte. Schlimmer noch war die Langeweile, die für den Soldaten entnervender als die Nähe des Todes ist.*

Anders das Niemandsland vor den Fronten. Es erscheint als *Dschungel*, den die Natur von aller Kultivierung der Landschaft zurückerobert hat; als Zone erschwerter Orientierung im Ungebahnten und Weglosen, als Zone der Irrelevanz jeder Ordnung und Vorschrift, als Zone höchsten Risikos und unvorhersehbarer Gefahr, als Zone des Schocks und schließlich als Zone, in der noch Auge in Auge mit Pistole, Handgranate, Dolch oder bloßen Händen gekämpft wird, wo es auf Geistesgegenwart, Unerschrockenheit und Tapferkeit ankommt, auf Haltungen also, die der industrielle Krieg von seinen Arbeitern ansonsten nicht mehr verlangt. Im Niemandsland wird der Soldat zum Abenteurer, der nach selbstgewählten Regeln vorgeht, militärische Anordnungen der Führung ignoriert und in fast sportlicher Einstellung das Duell sucht. Was für den Generalstab ein *Plan* war, wird für den Stoßtruppführer im Niemandsland eine *mit Leidenschaft erlebte Wirklichkeit*, in der der Feind Gegner ist, dem eine *fast sportsmännische Achtung* gezollt wird. *Ich war im Krieg immer bestrebt, den Gegner ohne Haß zu betrachten und ihn als Mann seinem Mute entsprechend zu schätzen. Ich bemühte mich, ihn im Kampf aufzusuchen, um ihn zu töten, und erwartete auch von ihm nichts anderes. Niemals aber habe ich niedrig von ihm gedacht.* Dieses fast ritterliche Ethos des Kämpfers im Niemandsland entspricht Carl Schmitts Ideal des *gehegten Krieges*: *Die Hegung (...) des Krieges enthält eine Relativierung der Feindschaft. (...) Der (...) Feind braucht nicht moralisch böse (...) zu sein.*“ Erst im Zuge der „totalen Mobilmachung“ im 20. Jahrhundert ist der Feind zugleich und grundsätzlich zum moralisch diskreditierten „Unmenschen“ geworden, den es zu vertilgen galt, gleich ob diese Vernichtung aus Rassenwahn oder aus Klassenhass erfolgte.

Einem nüchternen Beobachter wie Jünger blieb allerdings nicht verborgen, dass das Niemandsland zwischen den Fronten ein militärhistorischer Anachronismus war, der gegen Ende des Weltkrieges durch neue Waffentechniken alle Reize des Außerordentlichen verlor. Bereits der Einsatz von Giftgas, dann der Flugzeugbeschuss

und schließlich das Aufkommen von Panzern unterstellte auch die Zone des Abenteurers der industriellen Logik. *Die Maschine (erschien) immer mächtiger auf dem Kampfplatz.*

V.

Während des Krieges wurde Jünger häufig verwundet; in den Lazaretten kam er mit Äther und Chloroform in Berührung; sein Interesse an Drogen war geweckt. In den Zwanziger Jahren experimentierte er mit Kokain, Cannabis und Opium; nach dem zweiten Weltkrieg kamen noch Meskalin und die synthetische Droge LSD hinzu; mit ihrem Erfinder, dem Schweizer Pharmazeuten Albert Hofmann war Jünger gut bekannt und übte sich mit ihm Anfang der Siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts im Gebrauch der Droge. In seinem Buch *Annäherungen. Drogen und Rausch* zieht Jünger ein umfangreiches, teils biographisches, teils kulturgeschichtliches, teils philosophisch-spekulatives Fazit seiner Drogenerfahrungen. *Annäherungen* hat er dieses Buch genannt, weil ihm die Droge eine andere Möglichkeit des Grenzganges im Niemandsland zu eröffnen verspricht, wenn sie die gewohnten Weisen der Weltwahrnehmung außer Kraft setzt und verrückt. Dieser Grenzgang ins Niemandsland setzt allerdings einen souveränen Gebrauch der Droge voraus. In Anlehnung an Unterscheidungen Nietzsches stellt Jünger einem Drogengebrauch aus Stärke ihren Konsum aus Schwäche entgegen. *Wo das Leben sehr dürftig wird, ist der Rausch eine der letzten Ressourcen, die geblieben sind. Das ist einer der Gründe dafür, dass der Trunksucht durch Pastoren kaum beizukommen ist. (...) Der Trinker trinkt nicht nur deshalb, weil er seiner Not entfliehen will. Er will sich vor allem Sphären nähern, die (...) der Not an sich entzogen sind.* Auch die Verwendung der Droge zur reibungsloseren Bewältigung des Arbeitsstresses moderner Daseinsverhältnisse kommentiert Jünger mit Skepsis: *Die Droge wird zum Treibstoff degradiert. Dazwischen Öl für das ausgeleierte Getriebe: die ebenso farblosen Beruhigungs- und Schlafmittel. Von der Festseite des Rausches, der Annäherung an neue Welten und dem damit verknüpften Wagnis, ist keine Rede mehr.* Dem Drogenkonsum aus Schwäche stellt Jünger ihren souveränen Gebrauch gegenüber. Souveränität heißt hier, die Droge nicht als Kompensation eines Mangels zu verwenden, sondern zur Entfesselung überschüssiger Kraft, die das Risiko unerwartbarer Erfahrungen im Übertritt ins Niemandsland der Wahrnehmung in Rechnung stellt. Auf verschiedene, nie prognostizierbare Weisen führt die Drogenerfahrung auf und über die Grenze des Gewöhnlichen und Vertrauten; sie schafft optische, akustische und imaginative Sensationen, die das Bewusstsein des Berauschten faszinieren und nach Ausdruck drängen.

Die Bedeutung von Drogen und Rausch für die Inspiration des Künstlers betrachtete Jünger allerdings mit Skepsis. Die Diskrepanz von Erfahrung und Darstellbarkeit erscheint ihm außerordentlich groß. *Annäherungen* nennt er sein Drogenbuch auch deshalb, weil es um Annäherungen der Sprache an Erfahrungen geht, die sich ihrem Zugriff kaum fügen. Der vom Drogenrausch faszinierte Augenblick entgeht der sprachlichen Repräsentation. Nach einem Kokainrausch notiert Jünger, dass er seinen Versuch eines schriftlichen Protokolls sogleich aufgegeben habe: *Ich fühlte, wie meine darstellende Kraft wuchs und wie sie im gleichen Maß zur Darstellung unfähig wurde, in dem sie sich steigerte. (...) Unfähig zur Aktion - doch nicht aus Mangel, sondern aus Überfluß.*

Der Grenzgang ins Niemandsland des Rausches ist insofern stets ein Grenzgang der Sprache, die sich den Grenzen der Darstellbarkeit nähert, weil die Blicke über die Grenze offenbar sprachlos bleiben müssen, wollen sie nicht Gefahr laufen, sich in Banalitäten zu verlieren. Viel eher dient der Grenzgang der Sprache der *Weißung* des umgrenzten Sinns, d. h. der Infragestellung gewohnter Orientierungen als dass er den Nichtort des Niemandslandes positiv und farbenreich ausmalte.

VI.

Drogen sind aber nur eine Möglichkeit der Annäherung an die Grenze und keinesfalls die vorrangige in Jüngers lebenslanger Bemühung um eine Passage ins Niemandsland. Schon im Drogenbuch nennt er Alternativen und verweist etwa auf die Praxis der Askese oder den rituellen Tanz. *Die Derwische geraten durch reine Bewegung in ekstatische Zustände. In der Tat ist der Tanz ein altbewährtes Mittel zum Übergang in das Außer-sich-Sein.* In den Tagebüchern, Romanen und Essays nach dem zweiten Weltkrieg arbeitet Jünger immer deutlicher eine Haltung heraus, die besonderer Anlässe oder künstlicher Stimulantien nicht mehr bedarf, um zum Grenzgang gerüstet zu sein. Es ist eine Haltung des prinzipiellen Nicht-Verständigt-Seins mit den Lebensbedingungen der modernen Welt, die eine neue Form der „inneren Emigration“ nahe legen. Im Niemandsland zu leben ist nun gleichbedeutend mit einer Desertation aus den Zeitläuften. Den Deserteur als Feigling hatte Jünger stets verachtet; die Desertation als Einspruch gegen die Moderne dagegen selbst im Falle der Selbsttötung im Kriege respektiert: *Hier hatte wieder ein Einzelner gegen die Sklavenhalterei des modernen Staates protestiert. Der aber stampfte als unbekümmerter Götze über ihn hinweg* – heißt es in der Erzählung *Sturm*. In der globalen Welt des Arbeiters, d.h. in der weltweiten technischen Zivilisation, ist die mentale Desertation die einzige Alternative zum Mitlaufen im Betrieb. Diesen mentalen Deserteur nennt Jünger mitunter Anarch, gelegentlich Partisan, oft Waldgänger, wie in seinem gleichnamigen Essay aus dem Jahre 1951. Der Ausdruck *Waldgänger* – auch der Titel einer Erzählung von Adalbert Stifter – soll keinerlei anachronistische pseudoromantische Anklänge hervorrufen; er bezieht sich vielmehr auf das altnordische Strafritual der Verbannung in Wildnis und Einsamkeit. Der moderne Waldgänger verbannt sich gleichsam selbst; er ist – wo immer er sich aufhält, und sei es in den Metropolen der Welt – stets „im Wald“ oder im Niemandsland. Er immunisiert sich gegen die Zumutungen der modernen Welt, die ihm gleichgültig werden. Jünger amüsiert sich über die stets alarmierte Geisteshaltung seiner Zeitgenossen, die nicht leben zu können meinen, ohne zweimal am Tag Nachrichten zu hören oder Zeitungen zu lesen. Davon lässt sich der Waldgänger nicht mehr betreffen. Sein Blick auf die Welt ist von teilnahmsloser Kälte; er ist geprägt von der berühmten *Desinvolture*, dem Nicht-Verwickeltsein in die Zeit. Er ist *im Wald*, wo die anderen *auf dem Schiff* sind, wie Jünger in Anspielung auf die zentrale Daseinsmetapher der Moderne, die Titanic, sagt. Dies gilt unter allen politischen Systemen, die aus der Perspektive des Waldgangs die Dramatik ihrer Unterschiede einbüßen. *Der Waldgang ist auch für den Russen das Kernproblem. Als Bolschewik befindet er sich auf dem Schiffe, als Russe ist er im Wald.*

Kommunismus, Faschismus und die amerikanische Form der inszenierten Demokratie gelten Jünger als äquivalente Formen politischer Herrschaft in der Welt des Arbeiters, die auf Statistik, Überwachung und ganz neue Formen der Kopplung von Kontrolle und Datenerhebung geknüpft sind. Jünger schreibt schon 1951: *Verdächtig*

und im höchsten Maße zur Vorsicht mahnend ist der immer größere Einfluß, den der Staat auf den Gesundheitsbetrieb zu nehmen beginnt, meist unter sozialen Vorwänden. Dazu kommt, dass infolge weitgehender Entbindung des Arztes von der Schweigepflicht bei allen Konsultationen Misstrauen zu empfehlen ist. Man weiß doch nie, in welche Statistik man eingetragen wird, und zwar nicht nur bei den Medizinalstellen. All diese Heilbetriebe (...), deren Kuren von der Bürokratie überwacht werden, sind verdächtig und können sich über Nacht beängstigend verwandeln, nicht nur im Kriegsfall. Daß dann die musterhaft geführten Kartotheken wieder die Unterlagen liefern, auf Grund deren man interniert, kastriert oder liquidiert werden kann, ist zum mindesten nicht unmöglich. Für Jünger ist der moderne technische Überwachungsstaat die extreme Konsequenz des Nihilismus, dem sich der Einzelne nur im Waldgang ins Niemandsland entziehen kann. Während der moderne Staat seine Bürger nicht nur normiert und kontrolliert, sondern zugleich auch mit einem immer perfekteren System der Fürsorge aller Daseinslasten enthebt, damit aber zugleich auch enteignet und ihrer Freiheiten beraubt, besinnt sich der Deserteur auf die eigene Kraft und bewahrt seine Unabhängigkeit; nach Lage der Dinge wird dies zuallererst seine intellektuelle und künstlerische Freiheit betreffen. Der Waldgänger ist für Jünger gewiss immer zugleich Autor. Dass es ihm aber keineswegs nur um die Attitüde des intellektuellen Außenseiters ging, der die Masse der Nivellierten und Angepassten verachtet, macht jene Bemerkung im *Waldgang* deutlich, in der Jünger auf die Voraussetzungen eingeht, die die Unverletzlichkeit der Wohnung garantieren. *Lange Zeiten der Ruhe begünstigen gewisse optische Täuschungen. Zu ihnen gehört die Annahme, dass sich die Unverletzlichkeit der Wohnung auf die Verfassung gründe, durch die sie gesichert sei. In Wirklichkeit gründet sie sich auf den Familienvater, der, von seinen Söhnen begleitet, mit der Axt in der Tür erscheint.* Und er verweist auf das Beispiel eines jungen Arbeiters in Berlin, der im Jahre 1933 ein halbes Dutzend Polizisten erschoss, die im Auftrage der neuen Machthaber seine Wohnung durchsuchen wollten. *Er gehörte,* fügt Jünger hinzu, *nicht zu jenen, von denen Leon Bloy sagt, dass sie zum Rechtsanwalt laufen, während ihre Mutter vergewaltigt wird.* Darauf sei hingewiesen, um den Verdacht zu zerstreuen, Jünger habe lediglich die im Grunde recht billige ästhetizistische Pose elitärer Außenseiter pflegen wollen. Richtig ist aber, dass der Waldgänger zuvörderst Autor, Schriftsteller ist. Im Unterschied zur Instrumentalisierung der Sprache in der verwalteten Welt gilt ihm die Sprache der Dichtung als Zugang zum Sein, das überall sonst verschüttet ist. Das souveräne Wort des Autors zwischen den Grenzpfählen der Moderne stiftet Sein. *Die Sprache lebt nicht aus eigenen Gesetzen, denn sonst beherrschten Grammatiker die Welt. Im Urgrund ist das Wort nicht Form, nicht Schlüssel mehr. Es wird identisch mit dem Sein. Es wird zur Schöpfungsmacht.* Im Niemandsland stiftet die Sprache Sein. Dazu muss der Autor die Grenze passieren, die die Welt des Nihilismus um sich gezogen hat. Ob es im Willen des Grenzgängers liegt, die „Linie“ überschreiten zu können, oder ob es beim Grenzgang bleiben muss, weil das Sein dem Willen der Subjektivität unverfügbar ist –, diese Frage, und die Diskussion, die Jünger mit Martin Heidegger um sie geführt hat, liegt jenseits der Grenze unserer Betrachtung.

VII.

Zu ihr gehört aber ein letzter Aspekt. Die Exzesse des Abenteurers im Krieg oder im Gebrauch der Drogen streiften stets den Tod. Das Niemandsland ist der Tod. Um ihn

eigentlich kreist Jüngers Werk von Beginn an. Die Todeserfahrung ist die eigentliche Erfahrung der Grenze. *Der Waldgang ist daher in erster Linie Todesgang. Er führt hart an den Tod heran – ja, wenn es sein muß, durch ihn hindurch.* Dies meint zunächst nur den Sachverhalt, dass erst die Überwindung der Todesfurcht dazu disponiert, jeder Lage standzuhalten, und sei sie der Maelstrom der Geschichte oder jeder „verlorene Posten“. Wer den Tod nicht fürchtet, fürchtet nichts im Leben. Jünger aber kehrt den Blickwinkel um. Nicht um das Leben geht es eigentlich, sondern um die Faszination des Todes als eigentliches Niemandsland und wahre Utopie, an die das Leben immer schon angrenzt. Todeserfahrungen haben Jünger immer gereizt. Der Schwerverwundete auf dem Schlachtfeld oder im Lazarett ist ein Grenzgänger ebenso wie der von der Überdosierung getroffene Kokainkonsument. Die überlieferten Aussprüche Sterbender – „letzte Worte“ – hat Jünger mit fast manischer Besessenheit gesammelt. Dem Tod eine Sprache geben: Das hätte ihm wohl als eigentlicher Ertrag des Grenzgangs im Niemandsland gegolten. Lebende können Sterbende aber nur beobachten; und so gehört zu den ebenso eindrucklichsten wie beklemmendsten Passagen in seinem Werk die Schilderung der Hinrichtung eines Deserteurs am 29. Mai 1941 in Paris. Dieses wegen der Kälte seines Blicks oft kritisierte Prosastück schließt mit folgenden Worten: *Der Getroffene steht noch am Baum; in seinen Zügen drückt sich eine ungeheure Überraschung aus. Ich sehe den Mund sich öffnen und schließen, als wolle er Vokale formulieren und mit großer Mühe noch etwas aussprechen. Der Umstand hat etwas Verwirrendes, und wieder wird die Zeit sehr lang. Auch scheint es, dass der Mann sehr gefährlich wird. Endlich geben die Knie nach. Die Stricke werden gelöst, und nun erst überzieht Totenblässe das Gesicht, jäh, als ob ein Eimer voller Kalkwasser sich darüber ausgösse. (...) Der Stabsarzt erklärt mir, dass die Gesten des Sterbenden nur leere Reflexe gewesen sind. Er hat nicht gesehen, was mir in grauenhafter Weise deutlich geworden ist.*

Literatur*

Ernst Jünger: *In Stahlgewittern* (1920)

Ernst Jünger: *Sturm* (1923)

Ernst Jünger: *Der Arbeiter. Herrschaft und Gestalt* (1932)

Ernst Jünger: *Afrikanische Spiele* (1936)

Ernst Jünger: *Strahlungen. Das erste Pariser Tagebuch* (1949)

Ernst Jünger: *Über die Linie* (1950)

Ernst Jünger: *Der Waldgang* (1951)

Ernst Jünger: *Annäherungen. Drogen und Rausch* (1970)

Gottfried Keller: *Romeo und Julia auf dem Dorfe* (1855)

Theodor W. Adorno: *Amorbach* (1966)

Carl Schmitt: *Der Begriff des Politischen* (1927)

**Dem essayistischen Charakter vorstehenden Textes gemäß wird auf den Einzelnachweis der Zitate ebenso verzichtet wie auf die Berücksichtigung denkbarer Sekundärliteratur. Der Leser kann, so er mag, die zitierten Quellentexte leicht in der hier aufgeführten Literatur in ihrem gedanklichen Kontext nachlesen.*

Ehrdelikte im Scheinwerferlicht: Zu Feo Aladags Migrantendrama *Die Fremde*

Anna Daszkiewicz, Gdańsk/ Polen

Öz

Hakaret suçlarına Yakın Bakış: Feo Aladag'ın Göçmen Filmi Die Fremde Üzerine

Bu çalışmada geleneksel Türk namus anlayışı, biçimleri ve toplumda ve ailede erkek ve kadının konumu ile görevleri üzerine etkisi tartışılacaktır. Burada özellikle, genel olarak ve göçmenlik yaşamında namus cinayetlerini teşvik eden ve bu suçun toplum tarafından görmezlikten gelinmesini sağlayan faktörler açığa çıkarılacaktır. Bu amaçla yazar, Feo Aladag'ın sosyal açıdan ilginç ve göçmenliği konu edinen ve böylece tartışmaların bir parçası olan *Die Fremde* adlı filmini ele alacaktır. Söz konusu film, gerçeğe yakın sahneleri ile gündemdeki olguyu objektif ve eleştirel olarak tartışmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Namus davası, göçmen çevresi, paralel toplum, cinsiyetçi eğitim tarzı, uyum tartışmaları.

Abstract

Honorary violations in the limelight - to Feo Aladag's migrant drama entitled Die Fremde

This article depicts the traditional Turkish understanding of honour, its forms and impact on the position and tasks of women and men in family and society. In particular, the text outlines factors favouring honourable murders in general and in migration contexts, which lead to these criminal acts being ignored in public life. For this purpose, the author refers to Feo Aladag's migrant drama entitled *Die Fremde*, where this socially controversial issue was handled and thus brought to light. The film mentioned, with scenes closely linked to reality, handles the phenomenon in question in a critical and objective way.

Keywords: honorary murder(s), migrant environment, society of parallel existence, gender-diversified/coeducational upbringing style, debate on integration.

Nicht das Alltägliche, Normale, Regelmäßige scheint bevorzugt berichtet zu werden, sondern das Ungewöhnliche, die Abweichung von der Norm, die Ausnahme. [...] Gewalt ist fernsehgerechter als Gewaltlosigkeit, Religionen und Parteien mit herausragenden Führerpersönlichkeiten sind fernsehgerechter als führerlose Religionen und Weltanschauungen. Kurze Themen mit einem eindeutigen Ergebnis sind fernsehgerechter als langandauernde, nicht abgeschlossene Prozesse. Konflikte, Leidenschaften, Gewalt und Angst sind leichter darzustellen als Übereinstimmung, Ruhe und Gelassenheit. Das Laute, Große und Nahe ist besser als das Leise, Kleine und Ferne. Und schließlich: Der Tod ist fernsehgerechter als das Leben. (Winterhoff-Spurk 1986: 131)

1. Einleitende Bemerkungen

Die Fragen des Zusammenlebens von einheimischen Deutschen und Migranten, der kulturellen Unterschiede zwischen der deutschen Mehrheitsgesellschaft und den Herkunftskulturen der Einwanderer, die Sorge um die Entwicklung von

Parallelgesellschaften¹ in den Migrantenvierteln der deutschen Großstädte und Ballungszentren beschäftigen die deutsche Gesellschaft und Politik schon seit längerem in zunehmendem Maße. Erwähnt seien vor diesem Hintergrund Thilo Sarrazins Buch *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen* (2010)² sowie die Forderung des Vorsitzenden der Christlich-Sozialen Union (CSU), Horst Seehofer, *Deutschland brauche keine Zuwanderung „aus anderen Kulturen“* (sprich: aus der Türkei und arabischen Ländern), die insbesondere dem deutsch-türkischen Diskurs eine zusätzliche Schärfe verliehen haben. Auf einmal wurden alte und in der deutschen Mehrheitsgesellschaft nach wie vor schlummernde Ressentiments (wie etwa Zwangsheirat, das Kopftuch oder Verbrechen im Namen der Ehre) lebendig, die allesamt auf Gewaltorientierung und Rückständigkeit des Islams abzielen. Es lässt sich dabei kaum abstreiten, dass somit für alle negativen Entwicklungen der deutschen Gesellschaft ein Sündenbock gefunden wurde (türkische Einwanderer, prozentual betrachtet die größte Minderheitengruppe Deutschlands), was Michael Hofmann in folgenden Worten auf den Punkt bringt: „Sarrazin konstruiert eine durch Statistiken erst zum Leben erweckte Gruppe, ‚muslimische Migranten‘, findet bei dieser negative Aspekte, setzt diese in Analogie zu vermeintlich bedenklichen Erkenntnissen über die Religion des Islams und postuliert eine problematische islamische Identität, die zu einem bedeutenden Anteil vererblich und deshalb nicht korrigierbar ist“ (Hofmann 2011: 34).

Wie sehr damit der Nerv eines breiteren Publikums getroffen war, schlägt sich in zahlreichen medialen Bearbeitungen des vorstehend angedeuteten Problemfeldes nieder. Besondere Aufmerksamkeit erfordert hierbei Feo Aladags³ Film mit dem Titel *Die Fremde*, dessen Premiere in Deutschland 13.02.2010 erfolgte. Der unbestreitbare Vorteil dieses Films für einen Perspektivenwechsel in der Integrationsdebatte besteht darin, dass hier Risiken, die muslimisch geprägte Einwanderer aufweisen, nicht ausgeblendet und damit verharmlost, aber mit besonderer Berücksichtigung deren wahrer (Hinter-)gründe aufgezeigt werden. Damit wird eine Blickerweiterung auf Maßnahmen ermöglicht, die zur Verminderung oder Verhinderung von negativen und in sozial benachteiligten »Türkenvierteln« immer noch als Norm/Standard geltenden Praktiken verhelfen könnten. In den Fokus gerät dementsprechend eine schwierige Gratwanderung, der sich DeutschTürkInnen nach wie vor ausgesetzt sehen. Zum einen geht der besagte Film also das Drama von jungen Musliminnen an, sich aus einer für sie unerträglichen Beziehung nicht befreien zu können, die das Ergebnis einer arrangierten Ehe ist. Hinzu kommt noch eine doppelte »Unbehaustheit« der Betroffenen (sich weder in dem Haus ihres Ehemannes noch in dem ihres Vaters sicher zu fühlen), die der Scheidungswunsch nach sich zieht. Ausgeprägt ist demnach deren Wunsch nach einer

¹ Mit Parallelgesellschaften werden Welten gemeint, die „sich zunehmend von der Mehrheitsgesellschaft abkoppeln. In ihnen gelten eigene Regeln, nämlich die des Islams und die archaischer Stammeskulturen“ (Schiffauer 2008: 7).

² Obwohl das Buch 30.08.2010 zum ersten Mal veröffentlicht wurde, dürfen Sarrazins radikale Äußerungen im Vorfeld seiner Publizierung nicht außer Acht gelassen werden.

³ Die Regisseurin Feodora Aladag ist 1972 in Wien geboren. An der Universität Wien hat sie Psychologie und Publizistik studiert. Da sie an Frauenrechten Interesse hatte und sich dafür einsetzte, beteiligte sie sich an Werbefilmen und Spots für die Kampagne *Gewalt gegen Frauen* von Amnesty International. 2006 gründete sie zusammen mit ihrem Mann Züli Aladag die Filmproduktionsfirma Independent Artists. *Die Fremde*, für den sie das Drehbuch geschrieben hat, ist ihr Debüt als Regisseurin und Produzentin.

erhöhten Selbstkontrolle mit dem Zugewinn an Autonomie, eben Selbstverteidigung statt Schutz und Kontrolle durch Vater, Bruder und Ehemann, einhergehend mit dem Wunsch nach Beruf und Ausbildung. Zum anderen wird das Drama ihrer Eltern evident, die die erste Generation türkischer Einwanderer in Deutschland darstellen, sich aufgrund geringen Bildungsstandes (darunter mangelhafter Kenntnisse in Deutsch und Türkisch) und hoher Arbeitslosigkeit nur interethnisch als »lebensfähig« wahrnehmen zu können. Die fehlende Integration in die Kultur des Aufnahmelandes, gepaart mit dem zunehmenden Fundamentalismus machen Vertreter der ersten und zweiten Generation türkischer Einwanderer derart von Maßstäben und Einschätzungen ihrer Herkunftsgesellschaft abhängig, dass sie sich sogar entgegen ihrer eigenen Überzeugung über von ihr eingehaltene und geforderte, alte überkommene Wertesysteme (Ehre) und Praktiken (Verbrechen zur Wiederherstellung der Ehre) definieren⁴. Hierbei erhoffen sie sich von engen Kontakten zu ihren Landsleuten eine wesentliche Stütze für die Lebensbewältigung in der Fremde zu bekommen und der »Entgleisung« ihrer Kinder in die westliche Welt vorzubeugen. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass in Feo Aladags *Die Fremde* die türkische Ethnie auf einer Gratwanderung zwischen Familienehre und Selbstbehauptung, und zwar nicht als eine in sich homogene Bevölkerung verbildlicht wird, was sie wiederum der Sozialisation in modernisierten und urbanisierten deutschen Lebenswelten zu verdanken hat. Denn ausgerechnet in punkto *Ehrverbrechen* gilt Folgendes zu berücksichtigen:

Zwei Drittel der Fälle ereignen sich in Familien türkischer Herkunft, wobei sowohl ethnische Türken als auch ethnische Kurden vertreten sind. Die Täter sind zu über 90% Migranten der ersten Generation. Sie halten sich überwiegend schon sehr lange in Deutschland auf, haben aber bis auf sehr wenige Ausnahmen keine deutsche Staatsangehörigkeit angenommen. Auch die jüngeren Täter unter 30 Jahren wurden mehrheitlich im Herkunftsland geboren und waren dort noch wichtigen Sozialisationseinflüssen ausgesetzt, bevor sie nach Deutschland kamen. Ihre Familien haben in vielen Fällen noch starke Verbindungen zu den Herkunftsländern. Dagegen spielen Angehörige der 2. oder 3. Einwanderungsgeneration, die in Deutschland geboren und hier sozialisiert wurden, keine bedeutende Rolle als Täter von Ehrenmorden. Dies spricht dafür, dass der Ehrenmord als traditionsgebundener Gewalttypus in der deutschen Aufnahmegesellschaft nicht über Generationen hinweg fortleben kann. Damit sind auch Befürchtungen unbegründet, Ehrenmorde stünden mit einer ‚Re-Ethnisierung‘ in Deutschland geborener, jünger Migranten im Zusammenhang. (Oberwittler/Kasselt 2011: 168)

Was die Handlung des Films anbelangt: Feo Aladags *Die Fremde* handelt von dem Schicksal einer 25-jährigen, in Berlin aufgewachsenen Deutschtürkin namens Umay Aslan, die im ‚heiratsfähigen‘ Alter als »Importbraut« in die Türkei (Istanbul) eingeführt wurde. Die Hauptfigur verkörpert eine unterdrückte Frau ohne innerfamiliäre

⁴ An dieser Stelle sei angemerkt, dass das traditionell türkische Ehrverständnis genauso wie die Scharia als Gesetzesgrundlage heute nur in ländlichen anatolischen Gegenden der Türkei eingehalten werden. Nach der Scharia, die 1926 in der Türkei abgeschafft und durch das Ehe- und Familienrecht nach schweizerischem Vorbild ersetzt wurde, „gehören die gemeinsamen Kinder eines Paares nach der Scheidung stets dem Mann. Wenngleich für die Frau ein Erziehungsrecht der Kinder vorgesehen ist, ist dies nur vorübergehender Natur. Ab einem gewissen Alter muss sie die Kinder daher an ihren Vater abgeben, der allein für sie zuständig ist. Hierin ist eine deutliche Benachteiligung der Frau als Mutter zu sehen“ (Elyafi-Schulz 2012: 193). Da die meisten türkischen Einwanderer, die eingangs als Gastarbeiter nach Deutschland gekommen sind, armen ländlichen Regionen entstammen, werden von ihnen ursprüngliche Traditionen auf den deutschen Boden übertragen und als parallel zu denen der Aufnahmegesellschaft betrachtet und umso eifriger praktiziert.

Macht, die allerdings mutig genug ist, gegen das traditionell türkische Ehren- und Rollenverständnis Widerstand zu leisten und sich um ein selbstständiges Leben (Arbeit in einer Großküche und Schulausbildung) zu bemühen. Nach einer heimlichen Abtreibung und gewalttätigen häuslichen Auseinandersetzung beschließt sie die Flucht mit ihrem nur ein paar Jahre alten Sohn Cem nach Deutschland. Denn sie meint fälschlicherweise, dass sie in ihrem Elternhaus Zuflucht findet. Die Familie beharrt nämlich auf einer sofortigen Rückkehr der beiden zu Kemal, Umay's Ehemann. Um den Schein der Ehrenhaftigkeit zu wahren, versucht das Familienoberhaupt, Kader Aslan, die Familie in Istanbul telefonisch zu besänftigen. Als sein Bemühen aber scheitert, beschließt er im Einvernehmen und mit Unterstützung seines ältesten Sohns Mehmet die Rückgabe von Cem an seinen biologischen Vater. Kommt Umay dahinter, versucht sie mit ihrem Sohn nachts das elterliche Haus zu verlassen. Nun aber ist die Tür verschlossen. In ihrer Verzweiflung und Ratlosigkeit ruft Umay bei der Polizei an und lässt sich mit Cem in ein Frauenhaus bringen. Da ihre Entscheidung erneut eine vermeintliche Schande über ihre Angehörigen bringt, wird sie von ihrem Vater verstoßen und verflucht (Kader: „Möge Gott dich verfluchen!“ [Aladag 2010: 41:45 min], „Du bist mein Versagen als Vater, Umay.“ [Aladag 2010: 1:28:06 min]). Trotzdem insistiert die Deutschtürkin auf den Kontakt zu ihrer Familie (sie trifft sich heimlich mit ihrer Mutter im Stadtpark, kommt uneingeladen zu der Hochzeit ihrer Schwester Rana sowie in ihr Familienhaus zum Zuckerfest), was wiederum zweierlei beweist: Erstens hat Umay allen Widrigkeiten zum Trotz niemals die Hoffnung aufzugeben, dass ihre Erklärungsversuche irgendwann auf Verständnis und Versöhnung hinauslaufen. Dies lässt sich zumindest aus ihrem Gespräch mit der türkischstämmigen Großküchen-Chefin namens Gül Hanım ableiten:

Gül Hanım: Vielleicht vergeben dir deine Eltern, aber wenn sie sich entscheiden müssen, wenn sie wählen müssen, zwischen dir und der Gesellschaft, sie werden sich nicht für dich entscheiden, Umay...

Umay: Doch, ... irgendwann.

(Aladag 2010: 1:21:44-1:22:03 min)

Zweitens fällt der Protagonistin die Aufgabe zu, ihre Familienangehörigen zu anderen Einstellungen bzw. Ansichten zu ‚bekehren‘. Nichtsdestotrotz erreicht sie damit nur das Gegenteil: Umay's mehrmalige »Verstöße gegen die Ehre« gefährden inzwischen die Existenz ihrer Familie im Berliner Türkenviertel und erfordern daher deren sofortige Gegenreaktion. Insbesondere sieht sich Umay's Vater als Familienoberhaupt einem enormen Druck ausgesetzt (Kader: „Ich wünschte, sie wäre als Junge geboren.“ [Aladag 2010: 32:08 min]) den Anforderungen der restlichen Mitglieder des Familienverbandes (darunter auch denen seines Vaters) sowie der lokalen Community gerecht zu werden und so fasst er den Entschluss, das Leben seiner ältesten Tochter zu beenden. Hierbei fällt die Ausführung des Ehrenmordes auf das jüngste männliche Familienmitglied, Acar. Aus dem vorstehend angedeuteten Grund lauert der Betroffene seiner ältesten Schwester an einem öffentlichen Platz auf, geht ihr und ihrem Sohn ein paar Schritte nach, streckt seine Waffe nach vorne und richtet diese sogar gegen die ‚Ehrenlose‘, verkraftet jedoch/aber im Endeffekt es nicht, das Ehrdelikt zu verüben. Da greift Mehmet ein und ersticht versehentlich seinen Neffen. Die unerwartete Wendung im Film macht eine besondere Rolle von Umay's Sohn klar/deutlich: Cem geht als stummes und unschuldig Opfer des Ehrenmordgeschehens (als Märtyrer eben) in die Geschichte ein, damit seine Angehörigen sowie Außerstehende Grausamkeit und

Absurdität dieser Tat erleben können. Das so gewonnene selbstbestimmte Verhältnis zu Ehrenmorden soll den Zuschauer als Zeugen des Geschehens zum kritischen Diskurs der Thematik anregen.

Wie bereits zuvor nahegelegt, ermöglicht Feo Aladags Filmdrama Reflexion und Diskussion über Risiken und Chancen, Gegenwart und Zukunft der heterogenen Gesellschaft. *Die Fremde* gilt als eine wichtige Stimme in dieser Debatte, weil hier einer ihrer heikelsten Schwerpunkte *Ehrdelikte*, die mittlerweile Teil der deutschen Realität sind und weitreichende Auswirkungen auf das demokratische Verständnis der deutschen Gesellschaft haben, angegangen wird. Da der Film (als mediale Form) in »Echtzeit« stattfindet (seine Themen und Pointen aus der Alltagserfahrung [hier: in migrantisch geprägten Lebenswelten] schöpft) und als ein in sich bewegendes Bild komplexe und ständig wechselnde Perspektiven auf die Leinwand bannt, ermöglicht er eine kritische Auseinandersetzung mit dem Phänomen. Kurzum können dank dem Film wissenschaftliche Befunde mit als Realität vermittelten Glauben und Ritualen der muslimisch geprägten Migrantengesellschaft konfrontiert werden. Doch audiovisuelle Wirklichkeitsentwürfe verbleiben nicht im fiktiven Raum (vgl. Schroer 2008: 10). Sie reagieren auf gesellschaftliche und politische Realität, indem sie sie interpretieren, kommentieren, umschreiben, in Frage stellen und damit zur Ausbildung von neuen Wahrnehmungs-, Denk- und Empfindungsweisen beitragen. Darüber hinaus dienen audiovisuelle Texte der Aneignung des Wissens über Lebenssituationen, Bedürfnisse, Wünsche und Verhaltensweisen von Menschen zur Zeit ihrer Entstehung; „liefern quasi selbst tagtäglich Beschreibungen von Gesellschaft, die mit sozialwissenschaftlichen Diagnosen konkurrieren“ (Jäckel 2005: 10). Sie fungieren als ein unerlässlicher Teil gesellschaftlichen Diskurses, den sie zugleich selbst repräsentieren. Da mediale Inszenierungen Gegenwarten vermitteln und suggerieren, vor allem aber für die Ausdifferenzierung der Gesellschaft sorgen (auf deren Heterogenität abzielen), bieten sie den Subjekten Halt und Orientierung und können demnach als ein Forum der Verständigung angesehen werden. Alles in allem ahmen Filme die gesellschaftliche Realität nicht einfach nach, sondern wirken auch ihrerseits auf diese zurück. Dies alles macht sie, insbesondere wenn sie auf große gesellschaftliche Akzeptanz stoßen, soziologisch besonders interessant. Vor diesem Hintergrund verwundert die folgende Anmerkung kaum:

Die Versuchung ist groß, ja riesengroß; das Angebot nahezu unwiderstehlich, ja fast unmoralisch: Den Film für die Soziologie neu zu entdecken und als Kraftquell gesellschaftskritischer Forschung zu nutzen. Film, ein wesentlicher Träger des sozialen Wandels hin zu einer massenmedial codierten Gesellschaft, soll auch von den Sozialwissenschaften (und nicht nur den Medien- und Kulturwissenschaften) ernst(er) genommen und als Teil einer Visuellen Soziologie zusammen mit einer qualitativen Medien-Sozialforschung in den Kader akademischer Sektionen des Nachdenkens aufgenommen werden. (Metelmann 2008: 111)

Aufbauend auf diesen Vorüberlegungen kann an dieser Stelle das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit präzisiert werden: Die Zielsetzung der Autorin besteht also darin, mittels wissenschaftlicher Fachliteratur zum einen, Feo Aladags *Die Fremde* zum anderen (wobei der Film den anderen Protokollkünsten ähnlich als „ein wichtiges wissenschaftliches Hilfsmittel“ und „Agentur oder Kanal der Kommunikation“ [James 2009: 65] gilt), den Ehrbegriff der traditionell türkischen Kultur, seine Formen und seinen Einfluss auf die Stellung und Aufgaben von Mann und Frau in Familie und

Gesellschaft zu beleuchten und dafür zu sensibilisieren. Zudem wird die Arbeit Aufschluss darüber bringen, welche Faktoren diese Straftat im Allgemeinen und in der Migrationssituation begünstigen. Damit wird auch auf Bereiche und Lösungsansätze für die zu bearbeitende Fragestellung fokussiert. Die Arbeit wird mit einer Schlussbemerkung abgeschlossen.

2. Ehrenmorde

Der Themenschwerpunkt, der in Feo Aladags *Die Fremde* am meisten behandelt wird, ist der der verletzten Ehre. Um allerdings einen Einblick in das komplexe Wesen des »Ehrenmordes« am Beispiel türkischer Migrantenfamilien zu geben und Faktoren herauszuarbeiten, die bei seiner Ausführung ausschlaggebend sind, ist eine wissenschaftlich fundierte Herangehensweise unerlässlich. Insbesondere die dem Phänomen innewohnende Widersprüchlichkeit, die daraus resultiert, dass Gewalthandlungen niemals mit Ehrenhaftigkeit gleichgesetzt werden können, sowie ihr zugrunde liegende Motive, die die Täter zum Ergreifen der Selbstjustiz ‚berechtigen‘, erfordern eine sachliche und unvoreingenommene Auseinandersetzung. Vorab sei angemerkt, dass Tötungsdelikte ein universal verbreitetes Phänomen sind, das sowohl in islamischen (wie etwa Pakistan und der Türkei) als auch in nicht-islamischen Ländern (im Mittelmeerraum, im nicht islamischen Mittel- und Südamerika) existiert (vgl. Pervizat 2005: 37). Obwohl sie grundsätzlich in ländlichen Strukturen mit einer archaisch-patriarchalen Sozialstruktur verübt werden (vgl. Tezcan 2000: 21) und demnach für ökonomisch und sozial benachteiligte Bevölkerungen charakteristisch sind, treten sie auch in entwickelten Ländern wie Deutschland, England oder Schweden (vorwiegend in Großstädten und Ballungszentren mit einem hohen Anteil muslimischer Einwanderer) in Erscheinung. Kurzum sind Ehrenmorde ein Phänomen nicht ausreichend sozial abgesicherter und nicht gut ausgebildeter patriarchaler Gesellschaften, in denen traditionelle Wertesysteme nach wie vor geachtet werden und sogar eine lebenswichtige Stellung in ihrem Leben einnehmen: Da mutiert das traditionelle Ehrverständnis sogar zu einem Leitsatz, nach dem die Betroffenen ihren Alltag ausrichten. Demnach gilt Ehre (die in der Werteskala der Tugenden an oberster Stelle steht) als wertvollstes Gut und zugleich einziges soziales Kapital der besagten Bevölkerungen (vgl. Bourdieu 1983: 183), die ihnen das Überleben im sozialen Umfeld ermöglicht und absichert und daher gemeinsam erkämpft, verteidigt und gemehrt werden muss:

Man lebt für die Ehre und tut alles, um sie zu beschützen, gegebenenfalls nimmt man den Tod eines geliebten Menschen in Kauf, wenn dafür die Ehre der ganzen Familie wiederhergestellt wird. Der Mord zur Reinigung der befleckten Ehre wird als ein notwendiges und unvermeidbares Opfer betrachtet. Nur der Ehrenmord kann die soziale Diskriminierung und den sozialen Tod verhindern. (Yazgan 2011: 33)

Hieraus ergibt sich auch ein gruppenspezifischer (kollektiver) Charakter des Ehrkonzepts (vgl. Schiffauer 1983: 65, Wilms 2009: 8). Nach traditioneller Auffassung wird Ehre nämlich nicht als ein nur an das Individuum gebundenes Phänomen betrachtet, das von der subjektiven Interpretation des Einzelnen, was als ehrenhaft und ehrenrührig gilt, abhängt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sie ihren Ausdruck in der Öffentlichkeit erhält und unmittelbar einem gesellschaftlichen Urteil unterliegt: „Der Ehrgedanke stellt nicht auf eine tatsächliche Ehrenhaftigkeit beziehungsweise Ehrlosigkeit ab. Da das gesellschaftliche Urteil von maßgeblicher Bedeutung ist, kommt

es ausschließlich darauf an, ob eine Familie einen ehrenhaften Ruf vorweisen kann oder nicht“ (Elyafi-Schulz 2012: 74). Demnach kommt das Ehrprinzip mit dem Gedanken der Rechtseinheit, die die einzelnen Haushalte in ökonomisch schwachen Gegenden darstellen, zum Ausdruck. Die Ehrverletzung geschieht meist, wenn ein Außenstehender die Familie in irgendeiner Weise beleidigt oder sich ein Familienmitglied unehrenhaft verhält. An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Ehrverlust vorwiegend aus der Nichtverinnerlichung der gesellschaftlich auferlegten Rolle der Frau resultiert, wo die Frauen als einzige Schuldträgerinnen betrachtet werden, die die Schande über die Familie bringen (können). Das rührt daher, dass der zentralste Wert des Ehrkonzeptes (türkisch: *namus*) die sozialen Rollen und Lebensbereiche von Männern und Frauen reguliert, diese möglichst voneinander trennt und Frauen unter die männliche Dominanz unterordnet:

»Namus« bedeutet für die Frau, dass sie bis zur Ehe ihre Jungfräulichkeit bewahrt und während der Ehe treu bleibt. Die »namus« eines Mannes hängt in erster Linie vom Verhalten seiner Frau ab. Ehre im Sinne von »namus« impliziert, dass die Männer die Sexualität ihrer Frauen (= Ehefrauen, Töchter und Schwestern) kontrollieren und ihre Kontrolle sozial anerkannt und gerechtfertigt ist. (Toprak 2004: 31, 2005: 153)⁵

Nun aber ist Ehre ein viel komplexeres und vor allem spannendes Phänomen, das nicht losgelöst von zwei anderen Werten *Ansehen* (türkisch: *şeref*) und *Respekt/Achtung* (türkisch: *saygı*) betrachtet werden soll. Vielmehr ist anzunehmen, dass durch eine ehrenrührige Verhaltensweise das gesamte Wertgefüge tangiert wird. Was den Terminus *Ansehen* anbelangt, versteht man darunter eine Situation, bei der

ein Mensch gegenüber seinen Mitmenschen, gegenüber seiner Umgebung gute Dienste leistet, z.B. ihnen hilft, ihnen in Notzeiten zur Seite steht [...] Daneben gibt es Menschen, die das Eigentum der anderen Menschen nicht achten, deren namus verletzen, lügen, stehlen und schlecht über sie sprechen. Man nennt diese serefsiz insanlar (Menschen ohne Ehre, Ansehen). (Pfluger-Schindlbeck 1989: 47)

Hieraus wird abgeleitet, dass der Wert von *şeref* durch gute Taten erhöht (gemehrt) und schlechte Taten verringert werden kann. Neben der *namus* und *şeref* gilt auch *Respekt/Achtung* als ein unentbehrlicher Bestandteil des gesamten Ehrkonzeptes. Darauf bezieht sich der Soziologe Werner Schiffauer folgendermaßen:

Der Sohn schuldet dem Vater, die Frau dem Mann, der jüngere Bruder dem älteren Achtung. Sie kann ganz unterschiedlich bekundet werden: Der Höherstehende darf nicht mit dem Vornamen angesprochen, ihm darf nicht widersprochen werden, in der Öffentlichkeit muß man in seiner Gegenwart schweigen, man darf nicht in seiner Gegenwart rauchen oder trinken. (Schiffauer 1983: 67)

Das vorstehend skizzierte Ehrkonzept macht deutlich, dass in konservativ-autoritären Familien die Rollen- und Autoritätsstrukturen nach Geschlecht und Alter gegliedert sind. Hierbei gibt es verschiedene und aus der Perspektive der deutschen Mehrheitsgesellschaft sicherlich unverständliche und unakzeptable Motive, die männliche Blutsverwandte zur Rechtfertigung ihrer menschenverachtenden Taten

⁵ Vgl. dazu noch (Pfluger-Schindlbeck 1989: 63): „Von der Frau verlangt die namus korrekte Bekleidung, korrektes Verhalten im Umgang mit fremden Männern, keine vor- oder außereheliche Beziehungen usw. Handelt sie dem zuwider, so muß der Mann, um seine eigene Ehre wieder herzustellen, sie im äußersten Fall verstoßen.“

angeben: Der (Verdacht auf) Ehebruch, der Scheidungswunsch von einem (gewalttätigen) Ehemann sowie der Wunsch nach einer eigenen Ausbildung, westlich orientierten Lebensweise oder eigenständigen Partnersuche können Grund genug sein, um die Ehre der Familie zu beflecken und im Nachhinein den Tod der Betroffenen zu begründen (vgl. Elyafi-Schulz 2012: 27). Das auf diese Weise beschädigte soziale Ansehen wird der ganzen Familie, insbesondere aber männlichen Blutsverwandten des Opfers angelastet, weil sie nicht imstande waren, das Fehlverhalten der Betroffenen zu kontrollieren und zu verhindern. Dementsprechend sehen sie sich einem enormen Zwang ausgesetzt, im Falle der Nichtwiederherstellung der Ehre, als schwach und unmännlich wahrgenommen zu werden (vgl. Toprak 2012: 34, „Reagiert der Mann zurückhaltend oder geht er auf Grenzüberschreitung nicht ein, wird sein Verhalten als Schwäche ausgelegt und er verliert an Ansehen und Anerkennung“) und zudem leiden die restlichen Familienmitglieder unter sozialer Ausgrenzung, Missachtung und Ächtung:

Als Beispiel werden alle weiblichen Familienmitglieder der Person, deren Ehre als beschmutzt gilt, ebenso als unehrenhaft empfunden. Im Zuge dessen können sie jeder Zeit von anderen belästigt und schlecht behandelt werden, da sie nicht mehr den Schutz und Respekt der Gemeinschaft genießen. [...] Genauso könnte es vorkommen, dass die weiblichen als auch die männlichen Familienmitglieder schlechte Chancen auf Eheschließung hätten, weil der Ruf ihrer Familie geschädigt ist. (Yazgan 2011: 129)⁶

Aus Angst vor sozialer Diskriminierung und Degradierung greifen männliche Blutsverwandte des Opfers also zur Selbstjustiz, auch wenn sie sich innerlich vehement gegen den Mord als eine Art Wiedergutmachung der kollektiven Familienehre widersetzen. Im Zusammenhang damit wird vom „sozialen Tod von ehrenlosen Männern“ gesprochen (Pervizat 2005: 36), den sie erfahren müssen, weil sie der Pflicht, „Wächter der Ehre“ der Frauen zu sein (türkisch: *namus bekçisi*), nicht nachgekommen sind. Das Ehrenmordgeschehen wird oftmals vom Familienrat beschlossen: „Andere Familienmitglieder und enge Verwandte beraten, was für eine Maßnahme ergriffen werden muss, um die Familienehre wiederherstellen zu können und den Gerüchten ein Ende zu bereiten“ (Toprak 2005: 161). Bevorzugt werden minderjährige beziehungsweise heranwachsende Familienmitglieder dazu auserkoren, was jedoch eher praktischen Überlegungen geschuldet ist: „So verspricht die Tatausführung durch eine jüngere Person einerseits die Erwirkung einer Strafminderung⁷. Andererseits kann das

⁶ Vgl. dazu noch (Baumeister 2007: 146): „Ehrverletzungen, die ungerächt bleiben, führen zur Ehrenlosigkeit der ganzen Familie, da sie infolgedessen ausgegrenzt und missachtet wird. Ein türkisches Sprichwort »besser das Leben zu verlieren als die Ehre« verdeutlicht diesen Anspruch.“

⁷ In deutschen Kontexten gilt zu berücksichtigen, dass im Fall der Ermordung „das deutsche Strafrecht für Jugendliche »lediglich« eine Höchststrafe von zehn Jahren vorsieht“ (Toprak 2005: 162). Nun aber dürfen die beiden vorstehend präsentierten Stellungnahmen angezweifelt werden: Eine Strafminderung tritt nach deutschem Strafrecht **nicht** dadurch ein, dass die Tat von einem Minderjährigen oder einer besonders jungen Person verübt wird. Sollte die Person unter 18 (bzw. je nach Reifegrad 21) Jahren sein, dann kommt nicht das Strafgesetzbuch (StGB, dort §211, 212), sondern das JGG zur Anwendung. Danach ist die Höchststrafe auf 10 Jahre begrenzt. Bei „normalem“ Strafrecht beträgt die Höchststrafe für Totschlag 10 Jahre und für Mord lebenslänglich. Lebenslänglich bedeutet in Deutschland 15 Jahre. Ein weiterer negativer Nachteil des normalen Strafrechts ist, dass die sog. „Schwere der Schuld“ festgestellt werden kann. Dies geschieht immer dann, wenn die Tat besonders grausam war, bzw. besonders gegen die guten Sitten verstoßen hat. Aus der Feststellung der besonderen Schwere der Tat folgt, dass die Sicherheitsverwahrung angeordnet werden kann. Dies bedeutet, dass die Person niemals wieder auf freien Fuß kommen wird.

Ausbleiben der Arbeitskraft eines jüngeren Familienmitgliedes – im Falle einer Verurteilung zu einer Freiheitsstrafe – am ehesten wirtschaftlich verkraftet werden“ (Elyafi-Schulz 2012: 26). Die ‚Schuldträgerin‘ (vgl. dazu die Äußerung von Umay's Vater: „Sie hat alles zerstört, einfach alles. Die Familie. Cem. Unsere Ehre. Mich. [...] Sie bereitet uns nichts als Schmerzen.“, Aladag 2010: 55:15-55:33 min) wird als ‚beschmutzter Gegenstand‘ angesehen und kann nicht einmal mit Unterstützung von Angehörigen oder Außenstehenden rechnen, weil sie ebenso soziale Verachtung und damit einhergehende wirtschaftliche Nachteile befürchten. Sie wird meist allein gelassen und so lange verfolgt, bis sie getötet wird, weil die Ehre erst mit dem Tod der Betroffenen als bereinigt gilt. Ehrdelikte erfolgen auf einem öffentlichen Platz und können etwa durch Erschießen, Erstechen, Erwürgen oder Steinigung der Frau verübt werden. Da Verbrechen im Namen der Ehre vom Familienverband geduldet und obendrein gefordert werden, werden weder ein schlechtes Gewissen noch irgendeine Reue gespürt, Täter als Helden gefeiert und nicht als Mörder betrachtet/behandelt. Zudem werden Tötungsdelikte meist als Selbstmorde getarnt, um eine Verurteilung des Täters zu verhindern. Daher sind deren eigentliche Ausmaß und Frequenz äußerst schwer festzustellen. Die bestrafte, ausgestoßene oder ermordete weiblichen Sippenmitglieder dienen darüber hinaus als Abschreckung für andere Frauen:

Ehrverbrechen sollen klarmachen, dass Frauen und ein freies und selbstbestimmtes Leben nicht zusammenpassen. So werden Frauen, die Gewalt erfahren bzw. im Namen der Ehre umgebracht wurden, in der türkischen Presse oft verhöhnt und verspottet. Diese Frauen diskriminierende Berichterstattung in den türkischen Medien verletzt systematisch die Würde der Frauen, unterstreicht die religiös-traditionelle Sicht auf die Rolle der Frau und impft den Frauen Schuldgefühle ein, wenn sie versuchen, aus dem Rahmen zu fallen. (Serap 2008: 197)

Das oben beleuchtete Ehrkonzept ist den Protagonisten in *Die Fremde* bekannt und wird vor allem durch die Anerkennung der Vorrangstellung des Mannes ausgelebt. Die dominante Rolle des Mannes, die in der Sure »Die Frau ist die Ehre des Mannes« (vgl. Kelek 2005: 34) zum Ausdruck kommt, wird von den meisten Mitgliedern der Familie Aslan nicht im mindesten angefochten⁸ und zudem strengstens verlangt. Dies trifft auch teilweise auf Umay zu, die in der Begrüßungsszene an das Familienoberhaupt die folgenden Worte richtet: „Lass mich deine Hand küssen, Vater“ [Aladag 2010: 12: 41 min]). Dennoch wird von ihr die *saygi* ihrem ältesten Bruder gegenüber konsequent abgesprochen, worauf bereits in der ersten Szene am Tisch (beim gemeinsamen Abendessen) aufmerksam gemacht wird:

Acar (zu Umay): Wann bist du gekommen?
Mehmet (abrupt): Sie bleibt nicht lange.
Umay (zu Mehmet): Kümmere dich um deine eigenen Sachen!
M: Was hast du gesagt?
U: Du hast mich gehört.

⁸ Selbst wenn sachliche Argumente fehlen, wird die männliche Dominanz wie folgt untermauert:
Umay: Als Onkel Bekir alles hinter sich ließ, gabst du ihm recht. Er geht seinen eigenen Weg. Er soll uns ein Vorbild sein.
Kader: Das sage ich noch. Das kannst du nicht vergleichen.
U: Warum nicht? Vater! Warum nicht?
K (schreiend): Weil es so ist!
(Aladag 2010: 30:18-30:35 min)

M: Was hast du denn gesagt?
U: Bist du taub?
(Aladag 2010: 15:03-15:20 min)

Hierbei gibt es mehrere elterliche Versuche, um Umay die Notwendigkeit ihrer Rückkehr zu Kemal bewusst zu machen. Es seien an dieser Stelle wenigstens zwei Gesprächsausschnitte zwischen der ‚Fremden‘ und ihren Eltern angeführt, in denen Umay an ihre Rolle als Hausfrau erinnert wird:

Kader: Umay, wir lieben dich, mein Kind. Du bist unsere erste Tochter. Aber du gehörst zu Kemal. Du bist eine verheiratete Frau.
Umay: Er schlägt mich.
K: Er ist dein Ehemann. Heute schlägt er, morgen streichelt er. Wegen zwei, drei Ohrfeigen haut man nicht ab.
U: Ich gehe nicht zu ihm zurück. Ich will hier leben.
K: Wie willst du das denn machen? Du bist nicht allein. Haben wir dich großgezogen, damit du uns beschämst? Du kehrst zu Kemal zurück.
(Aladag 2010: 29:15-30:12 min)

Halime (Umays Mutter): Wenn du mit Kemal sprechen würdest...
Umay: Wir können nicht miteinander. Wir schaffen es nicht.
H: Mein Kind, es kommt nicht immer so, wie wir uns das wünschen. Trenn dein Kind auf keinen Fall von seinem Vater!
(Aladag 2010: 20:49-21:15 min)

Wie daraus hervorgeht, ist für Umays Angehörigen nicht nur ihre Rückkehr zu Kemal, sondern auch die ihres Sohns klar und obendrein nicht hinterfragbar. Selbst ein gewalttätiger Vater hat ihres Erachtens mehr Recht auf das Kind als dessen Mutter. Diese Anschauung wird im Familienhaus von Umay allgemein geteilt und schlägt sich besonders in den folgenden Aussagen ihres Bruders und Vaters nieder:

Acar: Mehmet sagt, du machst Cem zum Bastard, wenn er nicht bei Kemal bleibt.
(Aladag 2010: 16:33-16:36 min)
Kader: Er ist sein Sohn. Er hat ein Recht darauf. Du lässt ihm keine Wahl. Es ist das Beste für Cem.
Umay: Cem geht nirgendwohin. Sein Platz ist bei mir!
K: Umay, deine Nerven liegen blank. Komm zu dir!
(Aladag 2010: 35:22-35:32 min)

Es besteht kein Zweifel, dass die Vorrangstellung des Mannes vorwiegend um der Gesellschaft willen beachtet wird. Selbst das Glück des eigenen Kindes muss geopfert (im Keim erstickt) werden, wenn es mit der gesellschaftlich auferlegten Norm nicht vereinbar ist. Demnach versuchen Umays Eltern mit allen Mitteln (Handgreiflichkeiten nicht ausgeschlossen) Gewissensbisse, Angst und Selbstzweifel bei ihrer Tochter zu wecken, um die gesamte Familie vor negativen Konsequenzen des vermeintlichen ‚Ehrverlustes‘ zu schützen. Dabei wird folgendermaßen argumentiert:

[Ein Gespräch in der Küche]
Halime: Eine Woche ist vergangen. Was wirst du tun? Umay, wie hast du dich entschieden?
Umay: Ich will hier bleiben, arbeiten, zur Schule gehen.
H: Du bist nicht allein. Du hast einen Sohn. Und was ist mit uns? Alle reden über uns. Du willst zu viel.
(Aladag 2010: 26:35-27:11 min)

[Nach dem Telefongespräch mit Kemal geht Kader zu seiner ältesten Tochter und ohrfeigt sie. Bald darauf äußert er Folgendes:]

Kader: Miststück! Miststück! Kemal kommt nicht. Und er will dich nicht zurück. Deutschländer Hure, hat er gesagt. Siehst du, in welche Lage du uns bringst? Wie sollen wir den Leuten in die Augen schauen?

(Aladag 2010: 33:18-33:57 min)

[Halime und Umay treffen sich heimlich im Park, nachdem die letztere mithilfe der Polizei das Haus ihrer Eltern verlassen hat. Die Frauen führen das folgende Gespräch:]

Halime: Ranas Hochzeit ist geplatzt. Durans Vater weiß nicht, dass sie heiraten müssen. Komm zurück! Tue es für deine Schwester. Unsere Familie hat keine Ehre, sagt er.

Umay: Dafür ist es doch zu spät. Ihr würdet euch nur für mich schämen. Aber Cem braucht euch.

H: So darfst du uns nicht behandeln. [...] Dann werden wir uns nicht wiedersehen.

(Aladag 2010: 58:46-59:46 min)

Hierbei gehen Umays Angehörige davon aus, dass die gesellschaftlich geforderte Unterordnung der Frau unter die männliche Dominanz der Ordnung und Willen Gottes entspricht. In den Fokus geraten gottesbezogene und jeweils zu Ende des Gesprächs gesetzte Formeln, mit denen Kader seine unnachgiebige, starre Haltung seiner ältesten Tochter gegenüber (genauer gesagt ihre Ächtung) islamgemäß zu rechtfertigen meint: „Gott möge euch beschützen.“ [am Ende des Telefongesprächs mit Kemals Vater, Aladag 2010: 17:50 min], „Möge Gott mit dir sein!“ [am Ende des Telefongesprächs mit Kemal, Aladag 2010: 33:08 min], „Möge Gott dich verfluchen! [zum Abschied mit Umay, als sie und Cem unter Polizei-Eskorte sein Haus verlassen, Aladag 2010: 41:45 min], „Gott beschütze Sie!“ [zur Großküchen-Chefin zum Schluss ihres Besuchs in seinem Haus, Aladag 2010: 1:23:55 min]. Im Hinblick darauf wird er von Gül Hanım zu Recht eines Besseren belehrt: „Lassen Sie Gott aus dem Spiel. Der hat damit nichts zu tun.“, Aladag 2010: 1:23:57-1:24:00 min). Obwohl der Islam tatsächlich der Vorrangstellung des Mannes eine große Stütze bietet, legitimiert er nicht die Ausübung von Gewalt. Darauf geht die Soziologin und wissenschaftliche Beraterin bei dem Film *Die Fremde*, Ayfer Yazgan wie folgt ein:

Ehrenmorde sind [aber] eine vorislamische Praxis, die mit der Theologie des Islam nicht begründet werden kann. [...] Wie in anderen Religionen zählt auch der Islam die Tötung eines Menschen zu den größten Sünden. Dieses Recht ist im Islam allein dem Allmächtigen vorbehalten. Im Koran ist demnach auch nicht schriftlich festgelegt, dass jemand über das Leben eines Menschen bestimmen und ihn im Namen der Ehre umbringen darf. In der Sure 5:173 des Korans wird betont: »Wer einen Menschen tötet, so ist es, als hätte er die gesamte Menschheit getötet; und wer einem Menschen das Leben erhält, so ist es, als hätte er der ganzen Menschheit das Leben erhalten«. [...] Es ist nach dem Koran keinem Muslim erlaubt, Selbstjustiz auszuüben oder über Leben und Tod zu entscheiden. Der Koran erlaubt bei Mord Vergeltung durch die Todesstrafe, dennoch steht es den Muslimen frei, den Täter zu Schadenersatz zu verpflichten und von Vergeltung abzusehen. (Yazgan 2011: 113)

3. Geschlechterdifferenzierter Erziehungsstil

Erkennt man die Tatsache, dass der Ehrenkodex das Wertesystem und die Weltordnung der Community vorherbestimmt, verwundert der alters- und geschlechtsorientierte Erziehungsstil in konservativ-autoritären Strukturen nicht. Konsequenterweise wird Kindern (und zwar beiden Geschlechtern gleichermaßen) von klein an die Erziehung zum Respekt vor Autoritäten sowie zur Männlichkeit/Weiblichkeit beigebracht,

vorgelebt und im Nachhinein auch abverlangt. Hierbei bedeuten Gehorsam, Verlässlichkeit, Loyalität und Rücksichtnahme anderen gegenüber, seine eigene Individualität aufzugeben und sich ohne Widerrede dem elterlichen Willen zu fügen. Dem Ehrverständnis nach, soll der rigorose Erziehungsstil zur Verfestigung der innenfamiliären Beziehungen verhelfen, um „nach außen intakt und geschlossen agieren zu können“ (Toprak 2012: 9). Wie bereits erwähnt, wird in benachteiligten muslimischen Haushalten der Nachwuchs beider Geschlechter zur Abhängigkeit von seinen Eltern erzogen. Dementsprechend wird er in seinem Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Eigenverantwortung kaum gefördert, überlässt die Kontrolle über sein Verhalten stets anderen und ist im Endeffekt nicht mehr in der Lage, seine Stärken und Schwächen richtig einzuschätzen. So entwickelt sich seine Selbständigkeit nicht ausreichend (vgl. Toprak/Nowacki 2012: 66). Dennoch bleiben die Kinder meist ihren Eltern demütig ergeben, erdulden deren Dominanz sowie familiäre Gewalt als Teil ihres Lebens, weil sie davon ausgehen, anderenfalls kein Recht auf elterliche Liebe zu haben:

Kinder müssen ihre Eltern respektieren und zwar immer und überall. Das ist sowohl im Islam als auch in der türkischen Kultur ein unumstößliches Gesetz. Nach einer alten Volksweisheit braucht das Kind unbedingt den Segen der Eltern, um Glück, Gesundheit und Wohlstand zu erreichen. Den elterlichen Segen bekommt es aber nur, wenn es den Eltern Gehorsam entgegenbringt und sie respektvoll behandelt. [...] Zwei Beispiele führen deutlich vor Augen, unter welchen Umständen der Islam unbedingten Gehorsam gegenüber den Eltern verlangt: »Die sündigen Gläubigen, die als Letzte von der Hölle befreit werden, sind diejenigen, die sich gegen ihre frommen Eltern empört haben.« Oder: »Wer seinen Eltern widerspricht, dessen Zunge schneide man ab! Wenn er mit seiner Zunge seine Eltern gekränkt hat, so entferne man diese! Demjenigen, dessen Eltern mit ihm zufrieden waren, werden sich zwei Tore zum Paradies öffnen. Aber demjenigen, mit dem die Eltern nicht zufrieden waren, werden sich zwei Tore zur Hölle öffnen. Man soll seinen Eltern gehorchen, selbst wenn sie grausam sind.« (Serap 2008: 44-45)

Obgleich die Eltern die dominante Rolle gleichermaßen gegenüber Söhnen und Töchtern einnehmen, wird in einigen Bereichen der Erziehung mit männlichen Jugendlichen nachgiebiger und verständnisvoller als mit den weiblichen umgegangen. Eine privilegiertere Position männlicher Nachkommen schlägt sich beispielsweise darin nieder, dass ihr oft impulsives Fehlverhalten mit den Ausdrücken »heißblütig« (türkisch: *delikanlı*) und »unerfahren« (türkisch: *cahil*) gerechtfertigt wird (vgl. Petersen 1988: 27). Mädchen hingegen werden gewöhnlich mit dem Ausdruck »ayıp« (deutsch: *schändliches Verhalten*) zurechtgewiesen. Sie werden aus der (männlichen) Öffentlichkeit ausgeschlossen und auf die Reproduktionsarbeit im Haushalt und Geschwisterversorgung beschränkt. Während die Jungen weitgehende Freiheiten genießen, leben die Mädchen in einem eng abgezielten Raum. Sie stehen stets unter Beobachtung und werden von ihren patriarchalisch-fundamentalistisch geprägten Vätern, Onkeln und Brüdern geknechtet und versklavt. Ihr Verhalten und ihr Tun werden immer und überall von näheren und ferneren Verwandten, Bekannten und Nachbarn oder sogar von fremden türkischen Männern in ihrer Umgebung kontrolliert. Das Vaterhaus, in dem sie aufwachsen, soll für sie nur ein Ort der Erziehung sein. Dort wendet sich der Vater mit strengen Regeln der Sittsamkeit und großen Erwartungen seinen Töchtern zu. Weder in der Kindheit noch in der Jugend darf er ihnen seine Zuneigung zeigen. Das rührt daher, dass die Töchter die Autorität des Vaters verinnerlichen und sie niemals in Frage stellen sollen. Dementsprechend werden von dem Vater Erziehung im Dialog und körperliche Kontakte (Umarmen, Drücken,

Küssen) bewusst unterlassen. Doch die Töchter sind nach einer alten türkischen Redewendung für einen fremden Mann bestimmt »Kız kısmı, el malıdır« (deutsch: *Die Töchter sind fremdes Besitztum*) und dürfen sich im Elternhaus nicht behaust fühlen. Erst wenn sie verheiratet sind und nicht mehr als »sexuelle Verführerinnen« gelten, genießen sie im familiären sowie außerfamiliären Bereich eine gewisse Autoritätsstellung: Sie steigen dann zu »Hüterinnen der Tradition« auf und dürfen ihre Ehemänner an deren Rolle als »Bewacher der Familienehre« nicht nur erinnern, sondern diese von ihnen auch einfordern (vgl. Serap 2008: 56-57). Verstoßen die Kinder gegen die Normen der Ehre und beschädigen damit den Ruf der Familie, müssen sie mit allerlei Maßregelungen rechnen, wobei in der muslimisch geprägten Community Ausführung aggressiven Handelns für legitim und rechtens gehalten wird. Für die gängigste Disziplinierungsmaßnahme gilt die Ohrfeige (türkisch: *tokat*), deren Stellenwert in der Erziehung muslimischen Nachwuchses zentral ist und die obendrein nicht als Gewalt angesehen wird (vgl. Toprak 2004: 100). Neben der Ohrfeige gehören »Androhung von Schlägen«, »Mit der Türkei drohen bzw. in die Türkei bringen«, »Beleidigen«, »Anschreien«, »Beschimpfen« und »Kontaktabbruch (anschweigen, ignorieren, nicht ansprechen bzw. nicht wahrnehmen)« zu den am häufigsten praktizierten Bestrafungsritualen (vgl. Toprak 2004: 100). Selbst harmlos anmutende Verhaltensweisen, wenn die Kinder hartnäckig nach einer Begründung fragen, können bei den überforderten, sozial benachteiligten Eltern gewalttätige Reaktionen auslösen. Aufgrund mangelnder Schulausbildung und Türkischkenntnisse sind sie einfach außerstande, ihren Kindern komplizierte Sachverhalte zu erläutern, stichhaltige Argumente vorzubringen oder Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln und anzubieten. Grundsätzlich gilt: Die Kinder müssen nicht alles verstehen, sollen jedoch ein vorbildliches Rollenverhalten verinnerlichen und aufweisen⁹.

Wie im Film veranschaulicht, werden in Umays Familie Gewaltausführung und das überkommene Rollenverständnis eingehalten. Dementsprechend wird die ‚Ehrenlose‘ von ihren Angehörigen mehrmals geohrfeigt, und zwar um sie nicht nur zu bestrafen, sondern vielmehr auch zur Raison zu bringen. Als Beispiel hierfür gilt die Szene, in der Umay nachts ihren Pass in der Küchenspüle verbrennt. Da kommt ihr ihre Mutter abrupt entgegen, gibt ihr eine Ohrfeige und schreit sie folgendermaßen an: „Umay, was machst du denn da? Drehst du jetzt völlig durch? Komm zu dir.“ (Aladag 2010: 30:55-31:12 min). Nicht weniger ausschlaggebend sind vor diesem Hintergrund bereits zuvor zitierte Kaders Worte, die sich auf seinen Schwiegersohn Kemal beziehen: „Er ist dein Ehemann. Heute schlägt er, morgen streichelt er. Wegen zwei, drei Ohrfeigen haut man nicht ab.“ (Aladag 2010: 29:31-29:35 min). Eine gemeinsame Sprache sprechen Umays Eltern im Übrigen auch bezüglich der »Ehrenforderung«. Halimes Rolle als »Hüterin der Tradition« wird in folgenden und jeweils an ihren Mann gerichteten Aussagen manifest: „Was willst du tun? Was willst du Kemal sagen? Er soll sie holen kommen. Sie ist seine Frau.“ (Aladag 2010: 31:40-31:52 min) oder „Kader, du musst etwas tun wegen Duran und Rana. Sprich mit seinem Vater! Überzeuge ihn!

⁹ Dies wird in *Die Fremde* dadurch hervorgehoben, dass die wichtigsten Entscheidungen, die unmittelbar auf Leben und Tod der Hauptprotagonistin einwirken *nonverbal* getroffen und umgesetzt werden (als erforderten sie keine Erläuterung und damit auch Auswertung). Demnach entscheidet kein Wort, sondern ein gesenkter Kopf von Kaders Vater über den Mord an seine Enkelin (siehe dazu Aladag 2010: 1:33:36 min). In ähnlicher Weise lässt sich Umays Todesurteil aus den Gesichtern von Kader, Mehmet und Acar ablesen, die in der Folgesequenz in einem Zimmer gegenüber sitzen und schweigend Blicke wechseln (siehe dazu Aladag 2010: 1:37:25 min).

Bitte! Die beiden müssen heiraten.“ (Aladag 2010: 55:38-56:00 min). Die dominante Rolle nimmt Halime sogar gegenüber ihrem ältesten Sohn ein, der außer den Eltern den Kern des Familienrates ausmacht. Versucht Mehmet Umay ein korrektes Rollenverhalten vorzuschreiben, wird er sofort von seiner Mutter zur Ordnung gerufen. Dies kommt insbesondere in der Szene zum Ausdruck, in der Kader seiner ältesten Tochter die Notwendigkeit der Rückgabe von Cem an seinen leiblichen Vater wie folgt mitteilt:

[Ein Gespräch im Familienkreis]

Kader: Wir sollen Cem bringen. Er will seinen Sohn.

Umay: Cem bleibt hier.

K: Du hast mich gehört. Sieh mich an, wenn ich mit dir rede!

Mehmet zu Umay: Antworte Vater gefälligst!

Halime zu Mehmet: Misch dich nicht ein!

Mehmet zu Umay: Du sollst ihn anschauen.

Halime zu Mehmet: Sei still!

Daraufhin verlässt Umay den Raum.

(Aladag 2010: 33:58-34:20 min)

Darüber hinaus wirken alle ProtagonistInnen in Aladags *Die Fremde* in ihren geschlechtsspezifischen Rollen gefangen genommen (stigmatisiert). Denn ihnen wird die Weiblichkeit ebenso wie die Männlichkeit abverlangt. Wie gefährlich die geschlechterdifferenzierte Erziehung aber sein kann, wird Kader von der Großküchen-Chefin, Gül Hanım, folgendermaßen bewusst gemacht: „Schauen Sie ... Sie sind das Familienoberhaupt. Ihre Söhne hören auf Sie. Sie sind ihr Vorbild. Sie müssen doch auf alle Ihre Kinder aufpassen. Auch auf Ihren Sohn. Den wollen Sie doch nicht verlieren, oder?“ (Aladag 2010: 1:23:14-1:23:34 min). Darauf geht auch Umay ein, als sie nur die Stimme ihres vor dem Frauenhaus randalierenden Bruders Mehmet erkennt. Dessen beunruhigendes Verhalten wird von ihr folgendermaßen quittiert und zugleich ad absurdum geführt: „Ist das deine ganze Männlichkeit?“ (Aladag 2010: 1:04:12 min).

Nichtsdestotrotz identifizieren sich die meisten männlichen Familienmitglieder mit der ihnen gesellschaftlich auferlegten Rolle als »Beschützer und Bewacher der Familienehre«. Sie gehen darauf in Vier-Augen-Gesprächen ein, verlangen diese ‚Pflicht‘ voneinander ab. Als Acar Umay eines Tages im Stadtzentrum aus dem Blickfeld verliert und alleine nach Hause kommt, wird er von seinem Vater auf Antrieb wie folgt ermahnt: „Bist du nun ein erwachsener Mann? [...] Benimm dich wie ein Mann. Verstanden? [...] Ein richtiger Mann verhält sich wie ein Mann!“ (Aladag 2010: 24:33-24:37 min).

Selbst das reuevolle Schuldeingeständnis von Umay¹⁰, das die Betroffene bei der Hochzeit ihrer Schwester Rana vor der dort versammelten türkischen Community wagt, kann ihren Vater nicht davon abbringen, dem jüngsten männlichen Familienmitglied die Ausübung des Mordes an ihr aufzubürden und so(mit) das tragische Ende zu verhindern.

¹⁰Vgl. Umays tief berührendes Schuldeingeständnis in Aladag 2010: 1:16:40-1:17:52 min: „Ich habe einen Sohn. Er heißt Cem. Er ist ein guter Junge. Weil er mein Sohn ist, ist er hier unerwünscht. Ich habe als Frau entschieden, allein zu leben. Ich habe eure Ehre befleckt. Ich habe die Würde meiner Familie zerstört. Jetzt hat auch mein Sohn keine Familie mehr. Mama, weißt du, wie du es immer gesagt hast: Blut sei dicker als Wasser? Und dass wir nur zusammen stark sind? Vater! Vater! Lass uns nicht im Stich!“

4. Schlussbemerkung

Vorausgesetzt, dass die Medienanalyse eine Kulturanalyse ist (der Film als mediale Form vermittelt kulturell abgeleitete Codes, die in verschiedenen Kulturen unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden können), wird in der vorliegenden Arbeit zur Erläuterung des Phänomens *Ehrenmord* auf Feo Aladags *Die Fremde* zurückgegriffen. Hierbei machen Anschaulichkeit der Vermittlung, Sorge um Details und vielfältige Perspektiven sowie Klarheit der Argumentation im Film selbst schwierige Sachverhalte (wie etwa den der Ehrenmorde) ohne Vorkenntnisse zugänglich. Im Übrigen ist der Film als mediale Form aufgrund seiner großen Annäherung an die Realität in der Lage, ein präziseres Wissen, als die geschriebene oder gesprochene Sprache es im Allgemeinen kann, weiterzugeben: „Film ist das, was man nicht imaginieren kann“ (James 2009: 172). Aus allen vorstehend aufgezählten Gründen werden in der Arbeit geschlechterdifferenzierter Erziehungsstil und Bestrafungsrituale aufgegriffen und aus wissenschaftlichem Blickwinkel diskutiert, die in *Die Fremde* als Hauptproblem und obendrein »normkonform« im Migrantenumfeld (insbesondere türkischer Herkunft) gelten, mit der westlichen Rechtsordnung aber nicht vereinbar sind. Da Ehrenmorde (die strengste Bestrafungsform) vermeintlich aus einer kulturellen Verpflichtung heraus resultieren, ist deren Toleranz in verschiedenen Gesetzgebungen weitreichend: „In vielen Ländern, sowohl in islamischen wie nicht islamischen, vor allem aber in südamerikanischen Ländern, genießen die Täter oftmals Straffreiheit oder erhalten eine deutliche Strafminderung“ (Yazgan 2011: 22, vgl. auch Pervizat 2005: 112). Auch in Deutschland ist die strafrechtliche Behandlung dieser Verbrechenakte nicht eindeutig:

Im Wesentlichen wird darüber diskutiert, ob kulturell bedingte Taten einen sonst niedrigen Beweggrund im Sinne des § 211 Abs. 2 StGB darstellen beziehungsweise an welcher Stelle abweichende Vorstellungen Berücksichtigung finden sollen. In der Entwicklung der höchstrichterlichen Rechtsprechung zu dieser Thematik wurden bisher zwei unterschiedliche Standpunkte vertreten. Die neueste Rechtsprechung bejaht grundsätzlich die Niedrigkeit des Ehrmotivs und begründet dies damit, dass der Maßstab für die Bewertung eines Beweggrundes den Vorstellungen der deutschen Rechtsgemeinschaft zu entnehmen sei. Der BGH lässt eine Berücksichtigung abweichender kultureller Anschauungen als Ausnahme jedoch auf subjektiver Ebene zu und stellt dabei auf die Einsichts- und Steuerungsfähigkeit des Täters ab. (Elyafi-Schulz 2012: 386-387)

Vor diesem Hintergrund kommt der medialen Aufarbeitung des besagten Problem(felde)s eine besondere Rolle zu. Denn es obliegt grundsätzlich Filmemachern und -produzenten, welche Themenschwerpunkte das Publikum tagtäglich erreichen und von ihm als bedenklich und bedenkenswert empfunden werden. Die Medien bestimmen sogar den Grad der Relevanz, die einer Frage in Politik und Wissenschaft beigemessen wird: „Die Aufmerksamkeit gegenüber bestimmten Themen wird durch Strukturierung, Platzierung, Umfang sowie Anzahl der Wiederholungen von Themen in den Medien beeinflusst“ (Yazgan 2011: 208, vgl. auch Efe 2005: 67). Da die Medien die Öffentlichkeit bezüglich Probleme ethnischer Gruppen sensibilisieren und diesen zudem einen gemeinschaftlichen Charakter geben (als betreffen sie die gesamte Gesellschaft), unterstützen sie auf diese Art und Weise auch die Politik der Multikulturalität (Ratajczak 2012: 9). Diese wird wiederum dadurch gefördert, dass in manchen medialen Inszenierungen wie etwa in Aladags *Die Fremde* ethnische Minderheiten nicht als homogene Gruppen, sondern als jene, die wie Einheimische denken und mit ihnen

agieren, veranschaulicht werden. So können jegliche Vorurteile abgebaut und nötige Lösungsstrategien gemeinsam herausgearbeitet werden. Im Zusammenhang damit sei wiederholt und betont, dass Ehrdelikte ein Phänomen der Unterschicht und selbst in der Türkei ausschließlich in armen, ländlichen Gebieten (im Osten und Südostanatolien der Türkei, vgl. Faraç 2004: 85) anzutreffen sind. Sie werden demnach nur von denjenigen praktiziert, denen nach wie vor der Zugang zur Ausbildung und Weiterbildung, sowie zur Arbeit versperrt bleibt. Aus diesem Blickwinkel gesehen ist Aladags Sozialdrama zunächst eine Aufforderung zum deutsch-türkischen Kulturkontakt und Kulturtransfer. Zugleich bietet der Film aber auch die Chance, einen echten Dialog und eine echte Kooperation herzustellen und dadurch die Integration von Türken in Deutschland zu erreichen beziehungsweise zu fördern. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn beide Seiten Probleme nicht durch Ausgrenzung und Ignoranz, sondern durch Dialog zu lösen gedenken.

Literaturverzeichnis

- Baumeister, Werner** (2007): *Ehrenmorde – Blutrache und ähnliche Delinquenz in der Praxis bundesdeutscher Strafjustiz*. Münster.
- Bourdieu, Pierre** (1983): „Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital“, in: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*, Göttingen, S. 183-198.
- Efe, Narli** (2005): *Töre Cinayetlerinin Basımdaki Yansımaları. Diplomarbeit*. Istanbul.
- Elyafi-Schulz, Senan** (2012): *Das Phänomen des „Ehrenmordes“. Eine rechtliche Untersuchung unter Berücksichtigung der Täter- und Opferperspektive*, Marburg.
- Faraç, Mehmet** (2004): *Töre kıskacında kadın*, Istanbul.
- Hofmann, Michael** (2011): „Handicap Islam? Die Sarrazin-Debatte als Herausforderung des deutsch-türkischen Diskurses“, in: **Ozil, Şeyda/Hofmann, Michael/Dayioğlu-Yücel, Yasemin**: *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*, Göttingen.
- James, Monaco** (2009): *Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien. Mit einer Einführung in Multimedia*, Reinbek bei Hamburg.
- Jäckel, Michael** (2005): „Einleitung - Zur Zielsetzung des Buches“, in: Ders. (Hg.): *Mediensoziologie. Grundfragen und Forschungsfelder*, Wiesbaden, S. 9-13.
- Kelek, Necla** (2005): *Die fremde Braut*, Köln.
- Metelmann, Jörg** (2008): „Gewalt im Film“, in: Schroer, Markus (Hg.): *Gesellschaft im Film*, Konstanz, S. 111-128.
- Oberwittler, Dietrich/Kasselt, Julia** (2011): *Ehrenmorde in Deutschland 1996-2005. Eine Untersuchung auf der Basis von Prozessakten*, Köln.
- Pervizat, Leyla** (2005): *Uluslararası İnsan Hakları Bağlamında Namus Cinayetleri: Kavramsal ve Hukuksal Buyutu ve Türkiye Özelinin Değerlendirilmesi. Dissertation*, Istanbul.
- Petersen, Andrea** (1988): *Ehre und Scham – das Verhältnis der Geschlechter in der Türkei*, Berlin.
- Pfluger-Schindlbeck, Ingrid** (1989): „Achte die Älteren, liebe die Jüngeren“. *Sozialisation türkisch-alevitischer Kinder im Heimatland und in der Migration*, Frankfurt am Main.
- Ratajczak, Magdalena** (2012): *Różnorodność kulturowa w mediach. Doświadczenia europejskie*, Warszawa.
- Schiffauer, Werner** (1983): *Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem deutsch-türkischen Sexualkonflikt*, Frankfurt am Main.

- Schiffauer, Werner** (2008): *Parallelgesellschaften. Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz*, Bielefeld.
- Schroer, Markus** (2008): „Einleitung: Die Soziologie und der Film“, in: Ders. (Hg.): *Gesellschaft im Film*, Konstanz, S. 7-13.
- Serap, Çileli** (2008): *Eure Ehre – unser Leid. Ich kämpfe gegen Zwangsehe und Ehrenmord*, München.
- Tezcan, Mahmut** (2000): *Türk Ailesi Antropolojisi*, Istanbul.
- Toprak, Ahmet** (2004): „Wer sein Kind nicht schlägt, hat später das Nachsehen“. *Elterliche Gewaltanwendung in türkischen Migrantenfamilien und Konsequenzen für die Elternarbeit*, Herbolzheim.
- Toprak, Ahmet** (2005): *Das schwache Geschlecht, die türkischen Männer. Zwangsheirat, häusliche Gewalt, Doppelmoral der Ehre*, Freiburg im Breisgau.
- Toprak, Ahmet** (2012): *Unsere Ehre ist uns heilig. Muslimische Familien in Deutschland*. Freiburg
- Toprak, Ahmet/Nowacki, Katja** (2012): *Muslimische Jungen – Prinzen, Machos oder Verlierer? Ein Methodenhandbuch*, Freiburg.
- Wilms, Yvonne** (2009): *Ehre, Männlichkeit und Kriminalität*, Berlin.
- Winterhoff-Spurk, Peter** (1986): *Fernsehen. Psychologische Befunde zur Medienwirkung*, Bern/Stuttgart/Toronto.
- Yazgan, Ayfer** (2011): *Morde ohne Ehre. Der Ehrenmord in der modernen Türkei. Erklärungsansätze und Gegenstrategien*, Bielefeld.

Angaben zur Filmographie:

Die Fremde (2010): Buch und Regie (Feo Aladag), Besetzung (Sibel Kekilli – Umay; Nizam Schiller – Cem; Derya Alabora – Halime; Settar Tanrıöğen – Kader; Serhad Can – Acar; Almila Bagriacik – Rana; Tamer Yigit– Mehmet; Alwara Höfels – Atife; Florian Lukas – Stipe; Nursel Köse – Gül Hanım u.a.). Die Deutschlandpremiere des Films fand am 13. Februar 2010 im Zoo-Palast (Berlin) statt.

Hyperkulturalität und/oder Transdifferenz: Inszenierungen postmoderner Identitäten im interkulturellen Film am Beispiel von Yasemin Samderelis *Almanya-Willkommen in Deutschland*¹

Müzeyyen Ege, Istanbul

Öz

Hiperkültürlülük ve/ya Transayırım: Yasemin Samdereli'nin "Almanya-Willkommen in Deutschland" adlı kültürlerarası film örneğinde postmodern kimlikler.

Kültürlerarası Germanistik'in gittikçe artan bir şekilde kültür bilimsel ve medya bilimsel yönelimi, aynı zamanda ayrımlaştırıcı, dinamik ve çok kültürel yaklaşımı sağlayan yeni konseptlerle karşı karşıya gelmeyi de beraberinde getirmektedir. Böylece "(hyper)kültürlülük" (Hyperkulturalität) ve "(trans)ayırım" (Transdifferenz) gibi yeni kültürel-felsefi konseptler, "kendinin olan" ile "kendinin olmayan" arasında katı ve mantıksal ayrımları aşarak, küreselleşme çağındaki sınırların geçirgenliğini ve toplumun iç heterojenliğini uygun bir biçimde gözetmeye çalışmaktadır. Bu arka plan çerçevesinde çalışmamda *Almanya – Willkommen in Deutschland* (Samdereli 2011) adlı filmi bu kavramsallıklar ışığında incelenen ve filmin söylem analizi yapılacaktır. Günümüze kadar Türk-Alman göç sinemasında çoğunlukla görülen aksine, bu film örneği ağırlıklı olarak geleneksel görüş açılarından ve klişelerden ayrılan bir (göç sonrası) bakış açısına odaklanmaktadır. Bu çalışmada temel olarak aidiyetin ve kimlik oluşumunun kolektif ve bireysel fenomenlerinin film *aracılığıyla* nasıl ortaya çıktığı gösterilecektir. Bu sırada yeni kültürel-teorik konseptlerin bu olguları ne ölçüde yansıtabildiği sorusu ise tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Kültürlerarası film, hiperkültürlülük, transayırım, kimlik, Yasemin Samdereli

Abstract

Eine immer dringlicher geforderte kultur- und medienwissenschaftliche Orientierung der interkulturellen Germanistik erfordert zugleich auch eine Auseinandersetzung mit neueren Konzepten, die differenzierende, dynamische und multiperspektivische Ansätze anbieten. So bemühen sich neuere kulturphilosophische Konzepte wie die *Hyperkulturalität* und *Transdifferenz* über rigide binäre Unterscheidungen zwischen „Eigenem“ und „Fremden“ hinauszugehen und der Durchlässigkeit der Grenzen und der internen Heterogenität von Gesellschaften im Zeitalter der Globalisierung in angemessener Weise gerecht zu werden. Vor diesem Hintergrund untersuche ich in meinem Beitrag den Film *Almanya – Willkommen in Deutschland* (Samdereli 2011) im Rahmen einer diskursiven Auseinandersetzung mit diesen Begrifflichkeiten. Entgegen bisheriger Darstellungen im so genannten türkisch-deutschen Migrantenkino fokussiert dieses Filmbeispiel verstärkt eine (postmigrantische) Perspektive, die mit tradierten Sichtweisen und Klischees bricht. Grundsätzlich soll herausgestellt werden, wie kollektive und individuelle Phänomene von Zugehörigkeit und Identitätskonstruktion mit filmischen Mitteln dargestellt werden. Zur Diskussion gestellt soll dabei die Frage, inwiefern neuere kulturtheoretische Konzepte dabei greifen.

Schlüsselwörter: Interkultureller Film, Hyperkulturalität, Transdifferenz, Identität, Yasemin Samdereli

¹Dieser Aufsatz ist eine überarbeitete und erweiterte Version meines Vortrages, den ich auf dem *XII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress Migration und Diversität* in Kocaeli, Istanbul (12.-14.05.2014) gehalten habe.

Einleitung

„Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschen“² (Max Frisch 1965). Das Zitat des Schweizer Schriftstellers Max Frisch, der als einer der ersten auf die sozio-kulturellen Dimensionen der Arbeitsmigration in Deutschland nach den 1950ern aufmerksam gemacht hatte, stellt auch Yasemin Samdereli, eine deutsche Regisseurin mit türkischer Abstammung, eingangs als Motto zu ihrem Film *Almanya – Willkommen in Deutschland* (2011). In ihrem Film thematisiert die Regisseurin gemeinsam mit ihrer Schwester Nesrin Samdereli, mit der sie das Drehbuch zum Film geschrieben hat, die Frage der Heimat und Identität in einer türkischstämmigen Familie in Deutschland über drei Generationen hinweg. Selber ebenfalls der zweiten Generation angehörend, nähern sich die Schwestern dem Thema Migration und Integration mit einer humoristischen, aber zugleich multiperspektivischen Erzählweise, die fernab von ‚Betroffenheitsrhetorik‘, auch die Komplexheit und Beweglichkeit von Selbst- und Fremdzuschreibungen innerhalb kultureller Begegnungen herausstellt.

Die Verarbeitung der Migrationserfahrungen findet mit den Nachkommen der Eingewanderten in ihrer „identitären Verortung nicht mehr eindimensional zum Herkunftsland“ statt (Foroutan 2010: 1), sondern zeigt sich neuerdings neben der interkulturellen Literatur und dem interkulturellen bzw. transkulturellen Film mit einem veränderten Selbstbewusstsein, das sich von rigiden binären Fremdzuschreibungen weg zu einem reflektierteren Umgang und Ausdruck von Mehrfachzugehörigkeit in einer pluralisierten und multiperspektivischen Gesellschaft hin bewegt. Während noch immer etablierte Termini fehlen, die „nationale und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit und -identifikation von Individuen wertneutral beschreiben“, scheinen hier vor allem Eigenbeschreibungen von Personen mit Migrationshintergrund interessant (Foroutan 2010: 2).³ So zeichnet sich inzwischen insbesondere ab den 1990er Jahren bei Autorinnen, Künstlern und Filmemachern mit Migrationshintergrund die Tendenz ab, sich selbst als ‚Postmigranten‘ zu bezeichnen. Mit Postmigranten werden meistens Repräsentanten der zweiten und dritten Generation von Einwanderern bezeichnet, die ein neues identitäres Selbstverständnis und neue Perspektiven hinsichtlich einer als sekundär erlebten Migrationserfahrung entwickeln.⁴ In der Auseinandersetzung mit der Migrationsgeschichte der Eltern und Großeltern sowie ihrer eigenen gegenwärtigen

²Das Zitat stammt aus einem Text, den Max Frisch 1965 als Vorwort zu „Siamo Italiani“ schrieb, einem Gespräch mit italienischen Gastarbeitern, das Alexander J. Seiler aufgenommen hatte und auch verfilmte.

³Naika Foroutan geht in ihrer Abhandlung neben dem Begriff der „Postmigranten“ auf mehrere Selbstbeschreibungen und Fremdkategorisierungen u.a. wie „Neue Deutsche“, „Paradigma-Neudeutsche“ und „Bindestrich-Identitäten“ ein. Siehe auch zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Hyphenated Identities“ und dem transnationalen Kino bei Thomas Elsässer (2009: 27 ff.): *Transnationales Kino in Europa: Jenseits von Identitätspolitik. Doppelte Besetzung, Interpassivität und gegenseitige Einmischung*, in: Strobel, Ricarda / Jahn-Sudmann, Andreas (Hg.) (2009): *Film transnational und transkulturell. Europäische und amerikanische Perspektiven*. München, S. 27-44, hier 28 ff., siehe u.a. auch Tanja Wunderlich (2005): *Die neuen Deutschen – Subjektive Dimensionen des Einbürgerungsprozesses*, Stuttgart und auch Keupp, Heiner (2008): *Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, Reinbek.

⁴Laura Peters schließt in ihrer Begriffserläuterung der postmigrantischen Literatur die erste Generation der Migranten mit ein (vgl. Peters 2012: 17). Myriam Geiser unternimmt in ihrer umfassenden, vergleichenden Studie den Versuch, anhand postmigrantischer Literatur eine Typologie poetischer Strategien der Postmigration zu erstellen (vgl. Geiser 2014).

Lebenswirklichkeit entwerfen sie „andere (urbane) Verortungspraktiken und Grenzbioographien“, die mit festschreibenden „ethnisch-nationalen Kategorien“ nicht mehr zu fassen sind (Yıldız 2013: 72).

Deniz Göktürk (2000: 344) konstatiert, dass im Zeitalter der Mobilität und Migration auch im Kino „Migrant/innen sich langsam aus dem Gefängnis einer subnationalen Mitleidskultur [befreien], transnationale Allianzen [eingehen] und durch ironische Rollenspiele ethnische Zuschreibungen und Identifizierungen [unterlaufen]“. Göktürk spricht von der Entstehung eines von Massenmigration und Globalisierung geprägten neuen Film-Genre, „das die herkömmlichen geographischen, nationalen, kulturellen und filmischen Grenzen sprengt“ und „independent transnational cinema“⁵ genannt, als „postcolonial hybrid film“⁶ oder einfach als „*world cinema*“ bezeichnet (ebd.: 331 f.). Einen „Paradigmenwechsel“ in der Filmwissenschaft konstatiert etwa ebenfalls die Studie *Transkulturalität. Türkisch-deutsche Konstellationen in Literatur und Film* (Blumenrath et. al. 2007). Dieser zeige sich ebenfalls darin, dass Filmlandschaften zunehmend hinsichtlich ihrer transkulturellen und transnationalen⁷ Einflüsse und Verflechtungen untersucht werden. Immer mehr wird der Film auch zu einem Diskussionsforum für mehrfache kulturelle Zugehörigkeiten und Migrationsfragen.

Folgen wir dem Soziologen Stuart Hall, so ist die Annahme einer in sich kohärenten, einheitlichen und festen Identität illusionär. Das postmoderne fragmentierte Subjekt, das nicht biologisch, sondern historisch zu definieren ist, ist einem ständigen gesellschaftlichen Wandel ausgesetzt und wird mit einer „Vielfalt möglicher Identitäten konfrontiert“, die ihm ein temporäre Neukonzeption seines Selbst erlaubt (Hall 1992: 182).

Pluralistisch ausgerichtete, so genannte „postmoderne“, theoretische Ansätze, wie der zur Transkulturalität von Wolfgang Welsch⁸ oder auch Homi Bhabas Hybriditätsbegriff⁹ deuten diese Instabilität und Fragmentierung von Identitätskonzepten als positiv. Sie implizieren Beweglichkeit und die Freiheit, zwischen verschiedenen Subjektpositionierungen wählen zu können und damit Identität selbst als ständig fortschreitenden Prozess anzusehen.

⁵Göktürk zitiert hierbei Hamid Nacify (1996): „Phobic Spaces and Liminal Panics: Independent Transnational Film Genre“, in: Wilson, Rob / Dissanayake, Wimal (Hg.): *Global / Local: Cultural Productions and the Transnational Imaginary*. Durham / London, S. 119-144.

⁶Die Autorin referiert hier Shohat, Ella / Stam, Robert (1994): *Unthinking Eurocentrism: Multiculturalism and the Media*, London / New York, hier S. 42.

⁷In den letzten Jahren findet der Begriff des Transnationalen im Bereich der europäischen Filmwissenschaft immer größere Verwendung. Ausgegangen ist diese Tendenz vor allem von dem Einwanderungsland USA, die mit den amerikanischen Minoritätenkinos wie etwa den *Chicano Movies*, dem *Asian American Cinema* und den black films dominanten Repräsentationstechniken von Hollywood ein kritisches Gegengewicht darstellt (vgl. Strobel 2009: 9 ff.). Siehe auch zum „transnational turn“ in der Filmkultur Jahn-Sudmann, Andreas (2009: 15-25).

⁸Vgl. u.a. Fernando Ortiz 1995 [1940]: *Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*, Durham; Welsch, Wolfgang (1994): „Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen“, in: Stiftung Weimarer Klassik (Hg.): *Die Vielheit in der Einheit*, Weimar, S. 83-122.

⁹Bhaba, Homi (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen. Die englische Ausgabe dieser Anthologie erschien 1994 unter dem Titel *The Location of Culture*.

Der Wiederhall solcher identitärer Fragestellungen, die Aus- und Verhandlung von Teil- und Kollektividentitäten in einer globalisierten und von Migration geprägten Gesellschaft ist groß. Im Zuge der fortschreitenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse tauchen deshalb neben den verbreiteten und zugleich umstrittenen Begriffen wie eben jenen der Hybridität und Transkulturalität aber auch dem des Kosmopolitismus¹⁰ immer mehr kulturtheoretische Begriffe und kulturphilosophische Konzepte auf. In postmoderner Manier jenseits dichotomischer Festsetzungen versuchen sie die Durchlässigkeit von Grenzen, die Heterogenität und den Pluralismus innerhalb gesellschaftlicher Großgruppen mit neuen Wortkombinationen zu erfassen (vgl. Földes 2009: 515 f.). Anschaulich wird dies in den Begriffen von *Hyperkultur*¹¹ und der *Transdifferenz*¹², die als neuere postmoderne Ansätze im Folgenden weiter erörtert werden sollen. Sie versprechen – teilweise heftiger und nicht ganz unberechtigter Kritik (vgl. Mecklenburg 2008: 99 f., Ha 2010: 95-107) zum Trotz – eine gewisse dynamische Erweiterung bzw. multiperspektivische Orientierung der Interkulturalitätsdebatte. Sie sollen hier demnach auch mehr als Denkanstöße denn als Lösungen angeboten oder verstanden werden. Beide Begriffe sind nicht nur als alternative Konzepte, sondern vor allem als komplementäre Bereicherung (vgl. Földes 2009: 515) aufzufassen. In diesem Sinne können sie jenseits polarisierender Vorstellungen von Kultur- und Identitätskonstruktionen einen dynamischen und pluralistischen Reflexionsraum (er)öffnen.

An die sich darin vollziehenden diskursiven Aushandlungen möchte sich dieser Beitrag anschließen. Der Begriff der Postmoderne, den ich hier im Zusammenhang und im Sinne mit der vielstimmigen Identitätskonstruktion verwende, markiert seit den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts – trotz seiner großen Umstrittenheit – vor allem jene pluralistischen, gesellschaftstheoretischen Ansätze, über dualistische, kohärenzsuchende Denkweisen hinausgehen und heterogene gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen einschließen möchten.¹³ Wie die Filmwissenschaftlerin Margrit Tröhler in ihrer Studie *Offene Welten ohne Helden* (2007) erörtert, ist vor allem in den Filmen nach den 1980ern, aber spätestens in den 90ern eine Häufung von pluralen, dezentrierten und kollektiven Figurenensembles festzustellen, die aktuelle Entwicklungen als kulturgeschichtliches Phänomen verdeutlichen. Diese Veränderung der Figurenkonstellationen im transnationalen Kino zeige eine „mosaikartige Vernetzung einzelner Figuren“, der eine postmoderne Ausdrucksweise nahe liege, so Tröhler (2007: 11).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie hierbei die kulturphilosophischen so genannten neueren postmodernen kulturphilosophischen Konzepten wie *Hyperkulturalität* und *Transdifferenz* als eine gedankliche Grundlage für

¹⁰Siehe u. a. Brennan, Timothy 1997: *At Home in the World: Cosmopolitanism Now*. Cambridge; Beck, Ulrich (2004) *Der kosmopolitische Blick*, Frankfurt a. M.; Anthony Appiah, Kwame (2006): *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*, New York.

¹¹Vgl. Han, Byung-Chul (2005): *Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung*, Berlin.

¹²Grundlage der Ausführungen im vorliegenden Beitrag ist folgender Text: Lösch, Klaus (2005): „Begriff und Phänomen der Transdifferenz. Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte“, in: Allolio-Näcke, Lars / Kalscheuer, Britta / Manzeschke; Arne (Hg.): *Differenzen anders denken*. Campus, Frankfurt, S. 26-49.

¹³Siehe zu den ersten ausführlichen deutschsprachigen Auseinandersetzungen mit dem Begriff der Postmoderne bei Welsch, Wolfgang (1991): *Unsere postmoderne Moderne*. 3. Aufl. Weinheim.

die Erfassung von solchen multiperspektivischen Identitätskonstruktionen im interkulturellen Film dienen können.

Identität in einer globalisierten Welt: Kulturnetz oder Kulturdifferenz?

Im Folgenden soll zunächst der theoretische Rahmen zu den aufgeführten Konzepten mit einigen ihrer Grundgedanken abgesteckt werden. Die Begriffe der *Hyperkulturalität* und *Transdifferenz* können dabei im Rahmen dieses Beitrages nicht ausführlich systematisch aufgearbeitet, sondern nur in einigen ihrer relevanten Charakterzüge aufgezeigt werden. Beide Konzepte stellen Ansätze dar, die sich explizit gegen dichotomisierende Konzepte von Kultur und Identität wenden und alternative bzw. komplementäre Denkweisen anbieten wollen. Sie zielen damit auf mehr Dynamik und Richtungsoptionen in der Forschung. Ob diese neuen Begriffe tatsächlich vor dem Hintergrund kultureller Mehrfachzugehörigkeiten in einer globalisierten Welt neue Perspektiven für eine zeitgemäße Beschreibung von Identität bieten, soll zur Diskussion gestellt werden.

Hyperkultur: der Mensch als „homo liber“

Der aus Korea stammende Baseler Philosoph Byung-Chul Han legt in seinem Buch *Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung* (2005)¹⁴ einen kulturtheoretisch und -philosophischen Begriff vor, der unsere heutige Welt als ein „hyperkulturelles Nebeneinander des Verschiedenen“ (32) erfasst, das eine intensive Vielfalt von Lebens- und Wahrnehmungsformen erzeugt (68). Diese „Hyperkultur“ sei „nicht vom Entweder-Oder, sondern vom Sowohl-als-auch, nicht von der Kontradiktion oder vom Antagonismus, sondern von gegenseitiger Aneignung bestimmt“ (ebd.). Somit entkommt nach Han die moderne Kultur im Zeichen der Globalisierung den herkömmlichen Strukturen. Er führt dazu Folgendes aus:

Grenzen und Umzäunungen, denen der Schein einer kulturellen Authentizität oder Ursprünglichkeit aufgeprägt ist, lösen sich auf. Die Kultur platzt gleichsam aus allen Nähten, ja aus allen Begrenzungen oder Fugen. Sie wird ent-grenzt, ent-schränkt, ent-näht zu einer Hyper-Kultur. Nicht Grenzen, sondern Links und Vernetzungen organisieren den Hyperraum Kultur (16 f.).

Der Begriff der Hyperkultur ist neben der zunehmenden Mobilität von Menschen vor allem „vor dem Hintergrund der Veränderungen menschlicher Wahrnehmung durch Techniken und Medien, durch Simulation und computergesteuerte Hyperrealität zu sehen“ (vgl. Sander 2006: 1). Daraus resultiert auch die veränderte Wahrnehmung von Räumlichkeit der heutigen Kultur. Mit seinem Fokus auf die Heterogenität, Pluralität und Vernetzung von Lebensformen rückt das Konzept der Hyperkulturalität in das Feld postmoderner Philosophien (vgl. ebd.). Han lehnt sich bei seinen Ausführungen unter anderem an den Begriff der ‚Hypertextualität‘ von Ted Nelson an, dem Erfinder des digitalen Hypertextes und sieht wie er die Welt selbst als „hypertextuell“ (15). Demnach sind es die permanenten Grenzüberschreitungen in der Netzstruktur der Wirklichkeit, die alles aneinander näher bringen und damit die Entfernungen, das Ferne und sogar das Fremde (ver)schwinden lassen:

¹⁴Seitennachweise hieraus folgen eingeklammert im Text.

Der Globalisierungsprozess wirkt akkumulierend und verdichtend. Heterogene kulturelle Inhalte drängen sich in einem Nebeneinander. Kulturelle Räume überlagern und durchdringen sich. Die Entgrenzung gilt auch für die Zeit. Ins Nebeneinander des Verschiedenen werden nicht nur unterschiedliche Orte, sondern auch unterschiedliche Zeiträume *entfernt*. Nicht das Gefühl des Trans-, oder Inter-, oder Multi-, sondern das Hyper- gibt exakter die Räumlichkeit der heutigen Kultur wieder. Die Kulturen implodieren, d.h. sie werden ent-fernt zur Hyperkultur (17).

Die zunehmende Vernetzung der Welt erzeugt nach Han für den modernen Menschen auch eine Überfülle von Beziehungen und Möglichkeiten, die die Existenz und damit Identitätskonstruktionen außerhalb des kulturellen „Horizontes von Erbe und Überlieferung“ zulassen und damit auch ein Zuwachs an Freiheit und auch Kultur erzeugen (20). So wird das Dasein zu einem „homo liber“ defaktiziert, d.h. anders gesagt zu einem Menschen, der sich frei durch die Kulturenvielfalt bewegt, aber dafür keine geographischen Grenzen zu überschreiten braucht. Nach Han besteht die „neue Freiheitspraxis“ der hyperkulturellen Identität des Menschen in einem „Hyperraum aus Möglichkeiten und Ereignissen“, der eine vielfarbige individuelle Narration erlaubt (54). Der Mensch wird zu einem „hyperkulturellen Touristen“, der sich den „Hyperraum von Ereignissen“ in Form eines „kulturellen Sightseeings“ erschließt (47).

Den hierarchisch und dichotom geprägten Kultur-Bildern – so zumindest beschreibt Han die assoziativen Metaphern Homi Bhabas vom „Treppenhaus“ oder der „Brücke“ – setzt er in Anlehnung an die französischen Philosophen Deleuze und Guattari die „Rhizom-Metapher“ (Deleuze / Guattari 1992: 16, hier 33) entgegen. Im Bild dieses Wurzelgewächses versinnbildlicht sich eine nicht zentrierte Vielheit, ein Nebeneinander verschiedener Wahrnehmungs- und Lebensformen, die keiner übergreifenden Ordnung zu unterwerfen sind (32). Seine sprachliche Entsprechung findet das Bild des „Rhizoms“ in der Aneinanderreihung der Konjunktion „und...und...und..“ (vgl. Deleuze / Guattari 1992: 41, hier 35). Nach Han ist die Strukturierung der Kultur und damit der Identität durch die Konjunktion statt der Kontradiktion ein weit „freundlicheres“ Konzept als das von Homi Bhabas Zwischenraum und das der Hybridität. Bhaba stehe mit seinem Ansatz im starken Bezug zum Spannungsfeld von Machtgefällen und sei dementsprechend „konfliktgeladen“, so Han (35). Ihm selbst wird nun allerdings ein zu großzügiger Umgang mit seinen Referenzautoren, wie etwa Heidegger, Herder und Hegel angelastet (vgl. Sander 2006) und vom innovativen Begriff abgesehen eine große Ähnlichkeit mit bereits vorhandenen postmodernen philosophischen Ansätzen bescheinigt (vgl. Földes 2009: 516 f.). Tatsächlich bringt er mit seinem Ansatz einen „freundlicheren“, spielerischen Gestus in die Diskussion um die neueren Terminologien. Beachtenswert ist hierbei Hans Verweis auf die Nähe seines Konzepts von Hyperkulturalität im Sinne einer intensiven Aneignung des Nebeneinander von Verschiedenem zur Denkweise des Fernen Osten. Darin könnte das innovative Moment in Hans Betrachtungsweise liegen: Begriffe wie Interkulturalität und Multikulturalität, aber auch tendenziell postmoderne Ansätze wie die der Transkulturalität und Hybridität seien grundsätzlich angelehnt an einen westlichen Kulturessentialismus und seine „Gedächtniskultur“. Diese wiederum seien stets im Kontext von Nationalismen und Kolonialismus zu lesen. Dialogizität und Inter-Subjektivität, so Han (56 f.), seien dementsprechend „westliche Begriffe“, die die fernöstliche Kultur so nicht kenne. In ihr werden Menschen nicht als „fest umrissene substanzielle oder individuelle Einheit“ gesehen. Im chinesischen Wort „Mensch“ selbst steckt schon das Zeichen für Zwischen, d. h. „der Mensch ist also ein Verhältnis“ (ebd.).

Neue Perspektiven jenseits von binären Denkweisen möchte auch der deutsche kulturhermeneutische Begriff der Transdifferenz eröffnen, der im Rahmen des Erlanger Graduiertenkollegs seit 2001 entwickelt wurde und sich noch immer in der diskursiven Ausarbeitung befindet.¹⁵ Wenn auch aus differenztheoretischer Sicht, so sind bei dem Konzept der Transdifferenz neben einigen Unterschieden augenfällige Ähnlichkeiten zu Hans Konzept der *Hyperkulturalität* festzustellen, auf die in den folgenden Erörterung ebenfalls eingegangen wird.

Transdifferenz oder kreative Momente der Ungewissheit

Der Begriff der Transdifferenz bedient sich der – wie oben bei Han ausgeführten – „Rhizom-Metapher“ von Deleuze und Guattari. Sie steht auch hier für die sinnbildliche Darstellung einer kulturellen Vielfalt ohne Zentrum, die die subversive Kraft der globalen Pluralisierungsprozesse zum Ausdruck bringt. Die Transdifferenz ist ein weiterer alternativer bzw. komplementärer Ansatz zur Interkulturalität, der eine zeitgemäße Erfassung der multiperspektivischen Kultur- und Identitätskonzepte unternimmt. Die deutschen Kulturwissenschaftler Helmbrecht Breinig und Klaus Lösch versuchen mit dem analytischen Konzept und der Denkfigur der Transdifferenz eine neue Sichtweise „für die Beschreibung und Analyse der komplexen Konstruktions- und Dekonstruktionsprozesse von kultureller Identität und Alterität“ möglich zu machen (Lösch 2005: 22).¹⁶ Wie das Konzept der Hyperkulturalität von Han positioniert sich der Begriff der Transdifferenz gegen binäre, polarisierende Sichtweisen auf Kultur und versucht vor dem Hintergrund zunehmender Mobilisierung und Vernetztheit des modernen Menschen dynamische Aspekte von kulturellem Austausch und Wandel in den Vordergrund zu stellen.

Mit der Silbe „trans“ – im Anschluss an die Bedeutung „quer hindurch“ – soll der Differenz-Begriff in diesem Ansatz ein gleichsam sich Auflehndes, „Widerspenstiges“ gegen die Einordnung in die Polarität binärer Differenzen einbringen. Genauer gesagt soll nach Lösch Transdifferenz hierbei verstanden werden als „Keim des Widerstandes“ gegen strikte Schemata von Inklusion und Exklusion und gegen soziale Normierungsversuche (27, 36). Mit Transdifferenz soll „durch gezogene Grenzlinien quer hindurchgegangen werden und ursprüngliche eingeschriebene Differenzen“ in Bewegung gebracht werden. Grenzen werden dadurch bildlich gesprochen sozusagen „ausgefranst“ bzw. durchlässiger (23). Der „gewalttätige Charakter der binären Logik, auf der symbolische Ordnungen, Sprache und Identitäten gleichermaßen basieren“, soll nach Lösch damit aufgedeckt und in ihrer „Gültigkeit temporär suspendiert werden, ohne dass sie damit endgültig dekonstruiert werden“ (ebd). Somit „zielt der Begriff Transdifferenz auf die Untersuchung von Momenten der Ungewissheit, der Unentscheidbarkeit und des Widerspruchs, die in Differenzkonstruktionen auf der Basis binärer Ordnungslogik ausgeblendet werden“ (ebd), und in Zonen der Überlappung und Überlagerung Phänomene der kulturellen Interferenz offenlegen. Das Transdifferenzierungskonzept grenzt sich von benachbarten

¹⁵Das Graduiertenkolleg hat u.a. Sammelbände wie Allio-Näcke / Kalscheuer / Menzeschke 2005 und Kalscheuer / Allio-Näcke 2008 herausgegeben. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den Beitrag „Begriff und Phänomen der Transdifferenz. Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte“ von Klaus Lösch, das in dem Sammelband 2005 erschienen ist.

¹⁶Im Weiteren werden Zitate aus dieser Quelle als Seitenangabe eingeklammert angegeben.

Konzepten wie Transkulturalität und Hybridität ab, denen es eine eurozentrische und politisch orientierte Perspektive zuweist (40). Anstelle des von der Hyperkulturalität eingeforderten, rein verbindenden Nebeneinander des „und...und..und“ bringt jedoch der Begriff der Transdifferenz die Konjunktionen „und/oder“ in Beziehung zueinander.

Sie solle in Momenten der Ungewissheit unter Beibehaltung der Differenz neue Potentiale von Identitätskonstruktion ermöglichen. Damit „verschiebt sich die Identität zu einem Interferenzphänomen“ (40) und fungiert gegen sozialen Normierungsdruck und eindeutige Identifikationsforderungen (36). Es geht demnach in dem Konzept der Transdifferenz nicht um eine Aufhebung der Differenz oder gar um eine „höhere Synthese“, sondern sie bleibt als Referenzpunkt in Kontaktzonen von kulturellen Grenzen, in denen ein Ineinandergreifen von Identitätskonstruktionen erfolgt. Die Begriffe des Eigenen und des Fremden (bzw. des Selbst und des Anderen) geraten in den genannten Zonen der Unbestimmtheit in eine Wechselwirkung miteinander und „verlieren dadurch ihre Trennschärfe, d.h. dort entfaltet sich Transdifferenz“ (30). Somit ist die Grenze zugleich eine Schwelle zum kulturell Anderen, wo Kommunikation mit den Anderen möglich wird, und damit auch interkultureller Dialog.

Lösch beschreibt letztendlich mit dem Begriff der Transdifferenz ein dynamisches Konzept, das kulturelle Kontaktzonen als Räume permanenter Verschiebungen und Neuverknüpfungen identitärer Zuordnungsansprüche ansieht. Damit reiht er sich wie Han mit seinem Konzept der Hyperkulturalität in die postmoderne Pluralitätsvorstellung von Realität und Kultur ein.

Vor dem Hintergrund dieser pluralistisch und dynamisch ausgerichteten Identitätskonzepte soll im Folgenden der Film *Almanya – Willkommen in Deutschland* von Yasemin Samdereli betrachtet werden. Es stellt sich dabei die Frage, ob die hier ausgeführten Konzepte tatsächlich neue „Bedeutungen, Konstruktions- oder Realitätsebenen wahrnehmbar machen“ (siehe Ha 2010: 97). Beide Konzepte distanzieren sich stark von essentialistischen Identitätszuschreibungen und versuchen, einen so genannten „freundlicheren“ Zugang hinsichtlich multipler Identitäten zu öffnen. Das heißt, sie bewegen sich im Spannungsfeld von personaler und kollektiver Identität. Fraglich ist hier, inwieweit sich dies tatsächlich (medien-)ästhetisch ausdrücken lässt und im Film seinen Niederschlag findet.

Almanya – Willkommen in Deutschland: Transnationale Migrationsbewegungen

In einem Interview äußert sich die Regisseurin Yasemin Samdereli zu der Entstehungsidee ihres Films, dessen Drehbuch sie zusammen mit ihrer Schwester Nesrin Samdereli geschrieben hatte, folgendermaßen:

Wir wollten einen Film machen, wie er uns gefällt und der der Gruppe entspricht, die wir darstellen. Wir hatten immer das Gefühl, dass über diese Gruppe von Leuten, die das alles gut hinbekommen haben und keine großen Dramen durchleiden mussten, niemand spricht (vgl. Rettig 2011: 4).

Die beiden Schwestern haben für die Vorbereitung zur Produktion des Films allerdings sieben Jahre und 50 Drehbuchversionen gebraucht, um ihre Geldgeber von ihrem Projekt zu überzeugen. Ihre eigenwillige Herangehensweise, die unkonventionelle Dramaturgie und Erzählstruktur, sowie die Besetzung der Rollen mit weitgehend

unbekannten Schauspielern entsprach offensichtlich nicht dem gängigen Erwartungshorizont der Filmförderer (vgl. Schäfer 2013: 179). Als der Film der Regisseurin Yasemin Samdereli erstmals im März 2011 in den deutschen Kinos lief, wurde er von der deutschen Presse und Kritik begeistert aufgenommen und bekam verschiedene Auszeichnungen.¹⁷ Als politische „Einwandererkomödie“ und „fröhlich bewegtes Integrationsmärchen“ (Krekeler 2011) bezeichnet, wird der Kinofilm als überzeugende und „leichtfüßige“ Antwort auf die durch die Thesen Thilo Sarrazins konfliktbelastete Integrationsdebatte gefeiert (Martenstein 2011).

Die Benennung „Märchen“ ist hier nicht im Sinne einer unglaublichen Geschichte zu verstehen, sondern rührt von der spielerischen Erzählsprache des Films selbst: Es geht hier nämlich um die Geschichte des 1000 001. türkischen Gastarbeiters Hüseyin, der in den 1960er Jahren während der Zeit des deutschen Wirtschaftswunders nach Deutschland kommt. 45 Jahre später möchte er kurz nach seiner deutschen Einbürgerung mit seiner Großfamilie eine gemeinsame Reise in die Türkei antreten, um ihnen dort sein Heimatdorf und ein neu erworbenes Haus zu zeigen. Die Reise führt gleichsam zur Rekapitulation und einer Aufarbeitung der fiktiven Familiengeschichte.

Auf zwei Zeitebenen wird zum Einen die Geschichte einer türkischstämmigen Großfamilie über mehrere Generationen hinweg und mit inter- wie auch intrakulturellen Grenzüberschreitungen auf ihrer Reise in die Türkei erzählt, zum Anderen wird in Rückblenden die Erinnerung an den Anfang der Liebes- und Lebensgeschichte der Grosseltern, Hüseyin und Fatma, vom Dorf in Anatolien bis ins gegenwärtige Deutschland nachgezeichnet. Das Oszillieren zwischen den kulturellen geographischen und zeitlichen Räumen wird auf der ästhetischen Ebene durch mehrere über den Film verteilten Rückblenden und Bildmontagen wirkungsvoll eingesetzt.

Der Film thematisiert und hinterfragt auf verschiedensten Ebenen kategoriale Zuordnungen von Identitätszuschreibungen, spielt mit klischeehaften Vorstellungen und unterläuft mit humorvollen Stil stereotype Bilder und Vorurteile auf beiden Seiten, von Deutschen und Türken. Anhand von einigen beispielhaften Szenen aus dem Film soll hier kurz aufgezeigt werden, wie etwa die Angst vor totaler Vereinnahmung bzw. auch Ausschluss durch die ‚andere‘ gesellschaftliche Kultur vor allem der ersten Generation parodisierend zum Ausdruck kommt. Außerdem ist zu betrachten, wie die Sehnsucht sowie das Streben nach Beibehaltung soziokultureller Eigenheiten gepaart mit der Bereitschaft, das Andere / Fremde in die eigene Welt zu integrieren dargestellt wird und damit die Frage nach Verortung und Aushandlung der Identität multiperspektivisch thematisiert wird.

Auf dem Einwohnermeldeamt

Eine markante Szene hierbei stellt das Kapitel „Auf dem Einwohnermeldeamt“ dar. Am Abend vor der beantragten offiziellen Einbürgerung durchlebt Hüseyin in zu einem Albtraum kompilierten Bildern die hier grotesk überzogen dargestellte bürokratische Abwicklung auf dem deutschen Einwohnermeldeamt. Mit einem alle Maße überschreitenden Stempelaufwand und sprichwörtlicher Ernsthaftigkeit fordert der im

¹⁷Beim Deutschen Filmpreis 2011 etwa erhielt der Film die Auszeichnung für den besten Film und einen weiteren Preis für das beste Drehbuch.

Angstfieber erträumte deutsche Sachbearbeiter mit der Aushändigung der offiziellen Papiere an das Paar Hüseyin und Fatma von ihnen radikale Anpassung und Übernahme von stereotypisierten, deutlich karikierten ‚typisch-deutschen‘ kulturellen Lebensweisen, wie etwa die Art der Familienurlaubsplanung (alle zwei Jahre Ferien auf Mallorca), die Aneignung der traditionell deutschen Esskultur (Eisbein, Sauerkraut und Klöße) und auch seine Ehefrau Fatma erscheint Hüseyin plötzlich neben ihm in einem Dirndl traditionell deutsch anverwandelt (vgl. 06:00-07:31).¹⁸

Gezeigt wird hier die Angst vor dem Verlust der ursprünglichen Identität in Form eines total vereinnahmenden Assimilierungsprozesses, das humorvoll mit überzogenen, stereotypisierten Bildern nachgezeichnet wird. Die durch den Einbürgerungsvorgang ausgelöste Krise bei dem Familienoberhaupt Hüseyin, dem Repräsentanten der ersten Migrantengeneration, scheint dieser dadurch bewältigen zu wollen, indem er eine neue familiäre Verbindung zur ursprünglichen Türkei-Heimat herstellt: er kauft heimlich ein Stück Land und ein Haus in seinem Heimatdorf, womit er in einer folgenden Schlüsselszene des Films eine Reise mit der ganzen Familie zu den heimatlichen Wurzeln initiiert. Auf diese Weise scheint er ein Gegengewicht zu dem als Enteignung /Auflösung seines identitären Selbstbildes empfundenen Prozesses schaffen zu wollen.¹⁹

Dass im Film genau diese Polarität – Unintegriertheit versus Assimilation, Aneignungs- und Enteignungsstrategien – mit eindrucksvollen Szenen und humorvoller Sprache immer wieder unterlaufen und aufgelöst wird, macht trotz einiger möglicherweise aufgelegt wirkender Situationen²⁰ die Stärke des Films aus. Der permanente Blickrichtungswechsel und die Grenzüberschreitungen verschiedener kultureller Felder rückt den Film in das diskursive Feld der neueren pluralisierenden Ansätze wie die der oben besprochenen Konzepte der Hyperkulturalität und Transdifferenz, in denen gegen dichotome Kategorisierungen angegangen wird und Mehrfachzugehörigkeiten als Produkt von dem Nebeneinander und dem Ineinanderübergreifen von Kollektiv- und Teilidentitäten angesehen werden. Die von diesen Konzepten eingeforderte Leichtigkeit des Miteinander und auch die Dynamik gegenseitiger Aneignungsprozesse lässt Samdereli in mehreren Szenen und Gesamtkonzept ihres Films aufleben.

Auch auf sprachlicher Ebene gelingt dem Film der Perspektivenwechsel. Wie der Titel von Samderelis Film *Almanya – Willkommen in Deutschland* ist die Sprache des Films sowohl Deutsch als auch Türkisch. Hierbei greift die Regisseurin auf einen Trick von Charlie Chaplin zurück, den er in *Der große Diktator* (1940) verwendet hatte – und zwar fügt sie im Film eine unverständliche Kunstsprache als vermeintliche deutsche Sprache ein. So hören etwa die ersten Gastarbeiter bei Ihrer Ankunft in Deutschland die unverständliche, befremdend wirkende Sprache aus dem Mund der Deutschen. Aber auch nach einer gewissen Zeitspanne konfrontieren sich Hüseyin und Fatma mit der

¹⁸ Referenzen zum Film von Samdereli werden im Fließtext als Minuten und Sekundenangabe zitiert.

¹⁹ Nach dem britischen Kulturwissenschaftler und Soziologen Stuart Hall wird erst im Moment der Krise die Identität zum Problem (vgl. Hall 2000: 181). Das entspricht hier der Erfahrung von der Figur Hüseyin in Samderelis Film.

²⁰ Siehe zu kritischen Stimmen in der Presse beispielsweise Barbara Schweizerhof: „Feines Gagmaterial“, in: *Die tageszeitung*, 3 / 2011, S. 22; Ralf Blau: „Almanya – Willkommen in Deutschland“, in: *Cinema* Nr. 3 / 2011, S. 40; Harald Mühlbayer: „Almanya – Willkommen in Deutschland“, in: *Ray*, Nr. 5 / 2011, S. 46.

deutschen Sprache als Geheimsprache ihrer inzwischen eingeschulten, d.h. in den ‚anderen‘ soziokulturellen und sprachlichen Raum integrierten Kinder (vgl. 19:43-20:45), die aber andererseits auch zu Vermittlungsinstanzen zwischen den Eltern und der neuen Heimat werden. Durch diesen Kunstgriff soll dem deutschsprachigen Publikum das Gefühl der Fremdheit und damit Empathie vermittelt werden, womit sie in die Rolle der neuen Ankömmlinge schlüpfen können und das Gefühl der Distanz und Ausgeschlossenheit nachempfinden, die in dem neuen kulturellen Umfeld in den anfänglichen Kommunikationssituationen unweigerlich erlebt wird.

Die Frage nach der Identität: Was sind wir denn nun?

Der Film spielt – so könnte man es hier deuten: ganz im Zeichen der Transdifferenz – mit Momenten der Unbestimmtheit und Ungewissheit, die die Durchlässigkeit der kulturellen Grenzen unterstreichen. So wird die Frage nach der kollektiven kulturellen Identität gleich zu Beginn des Films mit der Frage des sechsjährigen Enkels Cenk ins Zentrum der Handlung und Aufmerksamkeit gerückt. Er fragt kurz nach der Einbürgerung seiner Großeltern, die am selben Abend die gemeinsame Reise in die Türkei ankündigen, in die Familienrunde hinein: „Was sind wir denn nun? Türken oder Deutsche?“ (10:50-12:40) Cenk ist der jüngste Vertreter der dritten Generation in der Familie Yilmaz. Er hat einen türkischen Vater und eine deutsche Mutter, sieht südländisch aus, spricht kein Türkisch, dafür aber perfekt Deutsch und doch oder gerade deshalb will kein Schulteam ihn beim Fußballspiel – Deutsche gegen Türken – in seiner Mannschaft haben. Seine Mitschüler und auch er selbst scheint sich nicht innerhalb einer binären Aufteilung einordnen zu können. Dementsprechend offen lautet auch die Antwort seiner Cousine Canan, einer 22-jährigen Studentin, die selbst der dritten Generation abstammt, auf seine Frage. Sie sagt: „Wir können beides sein“ (ebd.). Nicht allein die zentrale Frage Cenks, die eine zweite narrative Ebene einleitet, auf der Canan in Rückblenden die Familiengeschichte erzählt, sondern es ist die Antwort, die die Achse des Films ausmacht.

Somit wird im Film vor allem die dritte Generation bezüglich ihrer national und geographisch zugeschriebenen identitären Verortungen jenseits von Dichotomisierungen und damit in einen Möglichkeitsraum positioniert, in der Identitäten und Raumzuschreibungen nicht durch ein ‚Entweder-Oder‘, sondern das ‚Sowohl-Als auch‘ bestimmt wird.

Die Europakarte

Die unbestimmte beziehungsweise auszuhandelnde Verortung und damit die in Bewegung geratene Zugehörigkeitsbeschreibung wird im Film an einer anderen Szene ebenfalls deutlich, in der die Klassenlehrerin von Cenk die neu eingeschulten Kinder in ihrer Klasse und damit auch Cenk auffordert, ihre Herkunftsorte auf einer Landkarte zu benennen und mit einem Magneten den Klassenraum somit kartographisch abzustecken.

Vieldeutig erhält Cenk seinen Magneten oder seine Markierung auf der leeren Wand neben der Karte. Es handelt sich hierbei um eine Europakarte, die geographisch nur noch Istanbul einschließt. Der Rest bleibt ein nicht-verorteter, leerer und damit ausgeschlossener Raum, der Cenk zugewiesen wird und ihn als nicht zugehörig, weil nicht konkret lokalisier- und identifizierbar macht. Er gehört damit ins unbestimmte und

dem eurozentrischen Blick scheinbar unbekannte und unbenannte ‚Irgendwo‘ bzw. ‚Nirgendwo‘. Folglich muss er sich ausgeschlossen und verloren fühlen, wie die Nahaufnahme des Gesichts von Cenk dem Zuschauer auch suggeriert (vgl. 04:50-05:28) Statt eines didaktisch-appellierenden Zeigefingers setzt der Film jedoch auf einen emanzipatorischen Gestus und lässt seine Figuren auch hier in ihrer Mündigkeit auftreten. So bringt Cenk nach dem Familienurlaub eine Türkei-Karte in die Schule mit, die die Lehrerin neben die Europakarte an die Wand heftet und sie markiert nun das von Cenk genannte heimatliche Dorf seiner Großeltern in Anatolien. Auf diese Weise trägt Cenk dazu bei, den kulturellen Raum geographisch und kognitiv im Klassenraum zu erweitern. Auch ein weiterer türkischstämmige Mitschüler nennt nun mit einem neuen Selbstbewusstsein seinen Herkunftsort, der in Wirklichkeit in Anatolien statt – wie anfangs in der Schulszene angegeben – in Istanbul liegt.²¹

Neben inter- und intrakulturellen Begegnungen und Auseinandersetzungen mit national-ethnischer Identität werden im Film Generationskonflikte und Geschlechterrollen vielseitig behandelt und über starre Kategorisierungen hinausgetragen, ohne ihre Glaubwürdigkeit zu verlieren. So ist es gerade der Patriarch Hüseyin, der Toleranz und Akzeptanz gegenüber seiner Enkelin Canan zeigt, die von einem Briten ein uneheliches Kind erwartet und ihrem Großvater diesen Umstand auf ihrer Familienreise eröffnet. Auch seiner Tochter Leyla, deren Faszination für die Pünktlichkeit deutscher Müllmänner in ihrer Kindheit in ihr einst den Wunsch erweckte, Müllmann bzw. ‚Müllfrau‘ zu werden, was bei ihrem Bruder in Bezug auf ihr Geschlecht zurückweist, begegnen als Erwachsene dann nicht in Deutschland, sondern unerwarteterweise auf ihrer Türkeireise ‚Müllfrauen‘, die einen solchen Männerberuf ergriffen haben (vgl. 49:16-49:42). Neben Themen wie den kulturellen deutsch-türkischen Begegnungen und der Hinterfragung von festgeschriebenen nationalen Identitätskonzepten wird die Familiengeschichte mit all den universellen Themen wie Liebe und Tod, Generationskonflikten und Familienstreitigkeiten erzählt. Dies enthebt den Film aus den polarisierenden Themenfeldern, denen man in einer Reihe anderer bisheriger interkulturellen Filmen begegnen konnte.

Schlussbetrachtungen: Der Paradigmenwechsel im Film und Interkulturalität als „innere Kultur“

Betrachtet man zum Schluss rückblickend kurz die Entwicklungslinie des interkulturellen Films zum Thema Migration in Deutschland, sieht man, dass in den 1970er Jahren und 1980er Jahren mehrheitlich deutsch-deutsche Filmemacher Spielfilme mit türkischen Protagonistinnen produziert haben (als Beispiele dazu wären etwa Rainer Werner Fassbinder mit *Angst essen Seele auf* 1973, Helma Sanders-Brahms *Shirins Hochzeit* 1975 und Hark Bohm *Yasemin* 1988 zu nennen). Nach 1990 sieht man vermehrt als Repräsentanten der zweiten Migrantengeneration deutsch-türkische Regisseure, die sich auf inhaltlicher und ästhetischer Ebene von dem ‚Betroffenheitskino‘ der 70er und 80er befreien und mit revidiertem Blick sich neu

²¹An dieser Stelle kann man sich die Frage stellen, inwiefern die Geste der Aufforderung der Lehrerin hier als Darstellung eines (gescheiterten) didaktischen Konzeptes einer multikulturellen Gesellschaft zum Tragen kommt. Diese wird zwar als gut gemeint vermittelt, bedeutet aber in letzter Konsequenz eine Fortschreibung kulturessentialistischer Differenzierungsstrategien durch eine „Überbetonung von Ethnie und Herkunft als Instrument der Abgrenzung und Hervorhebung der Andersartigkeit von Migranten“ (vgl. Çil 2011: 198).

orientieren (vgl. Neubauer 2011: 201-223).²² Unter anderem ist hier vor allem Fatih Akin zu erwähnen, der auf vielfältige Weise hybride Identitäten der zweiten Generation in seinen Filmen thematisiert, beispielsweise in *Gegen die Wand* (2004) und *Auf der anderen Seite* (2007).

Ab den 1990er Jahren sieht man eine Abkehr von dem ‚Problemfilm‘ und vor allem in den Jahren nach 2000 vermehrt das Genre der Komödie, die mit humoristischen Überzeichnungen und Spiegelungen Stereotypen unterlaufen (ebd.: 211). Beispiele dazu wären unter anderem Hussi Kutlucans *Ich Chef, du Turnschuh* (1998), Anno Sauls *Kebab Connection* (2004) oder etwa der Episodenfilm von Sinan Akkuş *Evet, ich will* (2008). Der Film *Almanya – Willkommen in Deutschland* der Samdereli-Schwestern markiert hier mit seinem postmigrantischen Blick auf das Integrationsthema einen weiteren Meilenstein in der Entwicklungslinie von Filmen, die nach Göktürk sich von der „subnationalen Mitleidskultur“ ablösen und sich in „transnationale Gefilde“ begeben (vgl. 2000: 341).

In seiner umfassenden Studie *Türkische Deutsche, Kanakster und Deutschländer. Identität und Fremdwahrnehmung in Film und Literatur: Fatih Akin, Emine Sevgi Özdamar, Zafer Şenocak und Feridun Zaimoğlu* (2011) weist Jochen Neubauer auf einen grundlegenden Wandel in den filmischen Darstellungsformen von und über türkeistämmige Migranten hin, der spätestens Ende der 1990er Jahre einsetzt. Er bezieht sich dabei auf die Abhandlungen von Deniz Göktürk und Georg Seeßlen, die einen Paradigmenwechsel innerhalb des deutsch-türkischen Kinos konstatieren, der einen Übergang „vom ‚cinema of duty‘ zu den ‚pleasures of hybridity‘“ und die Ablösung vom „Kino der Fremdheit (und des ‚Elends‘) der 70er und 80er Jahre“ darstellt (vgl. ebd.: 197).²³ Allerdings mahnt Neubauer nicht zu Unrecht zur Vorsicht bei der voreiligen Analyse von Identität und Selbst- und Fremdwahrnehmung in diesem Genre, da nicht allein die ethnisch-kulturelle Angehörigkeit der Filmemacher zu der jeweils thematisierten Gruppe selbstverständlicherweise auch einen differenzierteren Blick mit sich bringt. Und auch die humorvolle Herangehensweise des Genres Komödie bedeutet nicht unbedingt eine Auflösung von Stereotypen, sondern solche Filme können diese gegebenenfalls fortschreiben (vgl. Neubauer 2001: 199 f.).

Betrachtet man jedoch den hier besprochenen Film der Samderelis, kann man von einer gelungenen Distanzierung von gängigen Repräsentationsmustern (migrantischer Befindlichkeiten und Problematisierungen sprechen, indem sie neben den hier exemplarisch angeführten Szenen durch ihre unkonventionelle Filmsprache (auf die in diesem Rahmen nicht weiter eingegangen werden konnte) und über eine spielerische Schematisierung von Stereotypen hinaus ihren Figuren auch individuelle Züge zukommen lassen. Sie lassen diese als multiple, mehrdimensionale Identitäten auftreten, die miteinander, aber auch selbstbestimmend, Identitätskonzepte aus- und verhandeln, indem sie zwischen sprachlich-kulturellen, nationalen und auch geographischen Räumen oszillieren.

²²Siehe dazu auch Geib, Romain / Köhler, Margret (2000): „Der andere Blick – Deutschtürkische Filme verändern das Kino“, in: *Film- und TV-Kameramann*, Nr. 12, S. 90.

²³Neubauer bezieht sich dabei auf folgende Werke der Forscher: Göktürk, Deniz (2009): „Turkish delight – German fright, Migrant identities in transnational cinema“, in: <http://www.Transcomm.Ox.ac.uk/workingpapers/mediated.pdf> (WPTC-99-01), [Zugriffsdatum: 15. 08.2014] und Seeßlen, Georg (2000): „Das Kino der doppelten Kulturen“, in *epd Film* 12.

So spricht man seit den 1990er Jahren in diesem Zusammenhang von einer ‚Deterritorialisierung der Kulturen‘. Wintersteiner versteht darunter die globale Mobilität, den vermehrten kulturellen Austausch durch Medien, Kommunikationsmittel und den Tourismus, was eng gefasste Zugehörigkeitsbeschreibungen erschwert (Wintersteiner 2006: 87). Mit diesen globalen Entwicklungen wiederum werden auch der Begriff der Transnationalität und der des ‚Transmigranten‘ beziehungsweise des ‚transnationalen Migranten‘ in die Diskussion um veränderte Migrationstypen eingebracht (vgl. Neubauer 2011: 124).

Die weiter oben angeführten Konzepte der Hyperkulturalität und Transdifferenz erscheinen vor diesem Hintergrund als geeignete komplementäre kulturphilosophische Denkfiguren, die solche transmigrantische Phänomene der ‚Ent-Ortung‘ und ‚Ent-Zeitlichung‘ kultureller Begegnungen erfassen und über Momente identitärer ‚Ungewissheiten‘ in Überlappungszonen Phänomene der kulturellen Interferenz offenlegen. Um mit dem von Lösch‘ verwendeten Bild zu sprechen, werden somit „ausgefranzte“ Grenzen (2005: 23) gleichsam zur Schwelle zum kulturell Anderen, wo Kommunikation mit dem Anderen, die eine offene Begegnung und damit auch interkultureller Dialog möglich macht.

Was bedeutet dies nun für die interkulturelle Germanistik?

Fazit und Ausblick

Die Konzeption von Interkulturalität im westlichen Denken lehnt sich mittlerweile an eine zwanzig bis dreißig Jahre zurückliegende Auseinandersetzung mit dem Begriff in mehreren sozial-, geistes- und erziehungswissenschaftlichen Fächern an. Trotz bzw. gerade aufgrund dieser intensiven Auseinandersetzung ist heute von verschiedenen Forschungsdesideraten die Rede. Die Kritik richtet sich nicht nur auf deren inflationären Gebrauch, sondern vor allem auf die „Vagheit des Begriffs *interkulturell*“ (Koreik/Altmayer 2010). Dennoch bleibt dieses *interkulturell* in unserer Zeit der Globalisierung und der damit einhergehenden Heterogenisierung sowie Pluralisierung von Gesellschaften ein wichtiges Schlagwort. Es wird sogar als „zeittypisches Paradigma“ angedacht, das die Sensibilisierung für eine fortschreitende „Internationalisierung“ und „Multikulturalisierung“ reflektiert (vgl. Földes 2009: 503). Die Facetten dieses Konzeptes sind also noch längst nicht erschöpfend ausgeleuchtet. Ganz im Gegenteil: die Frage nach der sog. interkulturellen Kompetenz wird in einer zunehmend globalisierten und damit multiperspektivischen Welt immer dringender.

Auch die Germanistik und vor allem das Fach Deutsch als Fremdsprache erfordern in diesem Kontext eine stärkere kulturwissenschaftliche Theoriebildung und -anwendung sowie eine medienwissenschaftliche Neuausrichtung. Welche Konsequenzen bringt das mit sich? Tradierte Themen wie Flucht, Vertreibung, Wanderung und Migration werden nun nicht mehr nur in der literarischen, sondern auch in der filmischen Erfahrungswelt zu interkulturellen Topoi. Sie können damit durchaus weiter gefasst werden und die Ausschließlichkeit für Migrationsliteratur- und film auflösen, denn Differenzerfahrungen sind auf der Basis von fast jedem Text möglich. Nach Bredella (2010: 121) impliziert interkulturelles Verstehen die Berücksichtigung des „spannungsreichen Verhältnis[s] von individuellen und kollektiven Identitäten“ und die Sensibilisierung für „Menschen mit Mehrfachzugehörigkeiten. Konzepte wie

die der Hyperkulturalität und Transdifferenz intensivieren den Fokus auf Dimensionen von Differenz- und Heterogenitätsbeschreibungen und können als Erweiterung des Interkulturalitäts-Begriffs verstanden werden. Eine solch ausgerichtete Filmbildung, die einen Reflexionsraum für den Umgang mit Mehrfachzugehörigkeiten ermöglicht, kann durch Perspektivwechsel und eine Offenheit für pluralistische Identitätskonzepte die interkulturelle Dialogfähigkeit vorantreiben.

Wegweisend in diesem Zusammenhang kann auch das Konzept der Interkulturalität von Ortrud Gutjahr gesehen werden, das Interkulturalität als Formen der Interaktion sieht, „bei denen die Interaktionspartner sich wechselseitig als unterschiedlich kulturell geprägt identifizieren“ (Gutjahr 2006: 91). Ausgehend von einem prozesshaften und dialogisch ausgerichteten Begriff von Kultur geht es in Gutjahrs Modell vor allem um die Untersuchung von Aushandlungsprozessen zwischen Interaktionspartnern, die sich über dabei stattfindenden Selbst- und Fremdattributierungen „situativ und multipel verorten“. (Gutjahr ebd.: 111). Das Konzept der Interkulturalität wird zum ‚Forschungsparadigma‘ einer Interkulturellen Literaturwissenschaft, die dadurch von einer deutschsprachigen Literaturwissenschaft zu einer „Philologie kultureller Differenzkonstruktionen“ neu orientiert hat (vgl. auch Gutjahr 2010: 20).

Mit dem abschließenden Zitat soll hier die nach wie vor aktuelle Forderung des Philosophen Ram Adhar Malls (1995: 75) hervorgehoben und ihr zugestimmt werden, die Interkulturalität als „regulatives Ideal“ anzusetzen und die Notwendigkeit eines auf einer „inneren Kultur der Interkulturalität“ gründenden Ideals, ohne die die Etablierung einer multikulturellen Gesellschaft nicht möglich ist:

Interkulturalität ist nicht eine schwärmerische Romantik der kulturellen Begegnungen; sie ist auch nicht ein Synkretismus der Kulturen, sondern der Name einer inneren, offenen Haltung, Einstellung, die jenseits der Fiktion einer totalen Identität und der einer völligen Differenz das Überlappende in den Kulturen sucht, findet und erweitert und so ein Miteinander ohne Selbstaufgabe ermöglicht und erleichtert. So ist und bleibt die Interkulturalität ein regulatives Ideal, was entdeckt und gepflegt werden muß (Mall 1995: 65).

Bibliographie

- Blumenrath, Hendrick/ Bodenburg, Julia / Hillman, Roger / Wagner-Egelhaaf, Martina** (Hg.) (2007): *Transkulturalität. Türkisch-deutsche Konstellationen in Literatur und Film*, Münster.
- Bredella, Lothar** (2010): *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen.
- Çil, Nevim** (2011): „Diversity und Multikulturalität: Macht und Ausgrenzung in modernen Gesellschaften“, in: Stemmler, Susanne (Hg.): *Multikultur 2.0. Willkommen im Einwanderungsland Deutschland*, Göttingen, S. 192-200.
- Deleuze, Gilles / Guattari, Félix** (1992): *Tausend Plaeteaus*, Berlin.
- Deutscher Filmpreis (2011), verfügbar unter: <http://www.deutscher-filmpreis.de/archiv/2005-2011/2011/deutscher-filmpreis-2011/nominierungen.html>, [Zugriffsdatum: 17.06.2014].
- Elsässer, Thomas** (2009): „Transnationales Kino in Europa: Jenseits von Identitätspolitik. Doppelte Besetzung, Interpassivität und gegenseitige Einmischung“, in: Strobel, Ricarda / Jahn-Sudmann, Andreas (Hg.): *Film transnational und transkulturell. Europäische und amerikanische Perspektiven*. München, S. 27-44.

- Frisch, Max** (1967): „Überfremdung I“, in: Ebd.: *Öffentlichkeit als Partner*, edition suhrkamp 209, Berlin, S. 100.
- Foroutan, Naike** (2010): „Neue Deutsche, Postmigranten und Bindung-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland?“, verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/32367/neue-deutsche-postmigranten-und-bindungs-identitaeten-wer-gehört-zum-neuen-deutschland?p=all>, [Zugriffsdatum: 20. 10. 2014].
- Földes, Csaba** (2009): „'Black Box' Interkulturalität. Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick.“, in: *Wirkendes Wort* 59, Nr.3, S. 503-525.
- Geib, Romain / Köhler, Margret** (2000): „Der andere Blick – Deutschtürkische Filme verändern das Kino“, in: *Film- und TV-Kameramann*, Nr. 12, S. 86-109.
- Geiser, Myriam** (2014), *Der Ort transkultureller Literatur in Deutschland und Frankreich: Deutsch-türkische und frankomaghrebische Literatur der Postmigration*, Würzburg.
- Göktürk, Deniz** (2000): „Migration und Kino – Subnationale Mitleidskultur oder transnationale Rollenspiele?“, in: Chiellino, Carmine: *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*, Stuttgart / Weimar, S. 329-347.
- Gutjahr, Ortrud** (2006): Von der Nationalkultur zur Interkulturalität. Zur literarischen Semantisierung und Differenzbestimmung kollektiver Identitätskonstrukte“, in: Razbojnikova-Fraveta, Maja / Winter, Hans-Gerd (Hrsg.). *Interkulturalität und Nationalkultur in der deutschsprachigen Literatur*, Dresden, S. 91-121.
- Gutjahr, Ortrud** (2010): „Interkulturalität als Forschungsparadigma der Literaturwissenschaft. Von den Theoriedebatten zur Analyse kultureller Tiefensemantiken“, in: Heimböckel, Dieter / Honnef-Becker, Irmgard / Mein, Georg / Sieburg, Heinz (Hg.) : *Zwischen Provokation und Usurpation. Interkulturalität als (un-) vollendetes Projekt der Literatur- und Sprachwissenschaften*. München, S. 17-39.
- Ha, Kien Nghi** (2010): *Unrein und vermischt. Postkoloniale Grenzgänge durch die Kulturgeschichte der Hybridität und der kolonialen „Rassenbastarde“*, Bielefeld.
- Hall, Stuart** (2000): *Rassismus und kulturelle Identität*, 2. Auflage, Hamburg.
- Han, Byung-Chul** (2005): *Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung*, Berlin.
- Jahn-Sudmann, Andreas** (2009): „Film und Transnationalität – Forschungsperspektiven“, in: Strobel, Ricarda / Ebd. (Hg.): *Film transnational und transkulturell. Europäische und amerikanische Perspektiven*. München, S. 15-25.
- Krekeler, Elmar** (2011): *So lustig können Türken die Integration sehen!* In: *Welt online* vom 13. Februar 2011.
- Lösch, Klaus** (2005): „Begriff und Phänomen der Transdifferenz. Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte“, in: Allio-Näcke, Lars / Kalscheuer, Britta / Manzeschke, Arne (Hg.): *Differenzen anders denken*, Frankfurt, S. 26-49.
- Mall, Ram Adhar** (1995): „Kulturelle Begegnungen aus interkultureller Sicht“, in: Karpf, Ernst / Kiesel, Doron / Visarius, Karsten (Hg.): *Getürkte Bilder: zur Inszenierung von Fremden im Film*. Marburg: Schüren, S. 63-76.
- Martenstein, Harald** (2011): „Identitätsfragen“, in: *Der Tagesspiegel* vom 13. Februar 2011, [Zugriffsdatum 15. 08. 2014]
- Mecklenburg, Norbert** (2008): *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*, München.
- Neubauer, Jochen** (2011): *Türkische Deutsche, Kanakster und Deutschländer. Identität und Fremdwahrnehmung in Film und Literatur: Fatih Akin, Emine Sevgi Özdamar, Zafer Şenocak und Feridun Zaimoğlu*, Würzburg.

- Peters, Laura** (2012): *Stadttext und Selbstbild, Berliner Autoren der Postmigration nach 1989*, Heidelberg.
- Rettig, Sascha** (2011): „Wir wollen das Gegenbeispiel zeigen: Leute wie unsere Familie, die hier sehr gut leben.“ Ein Gespräch mit Yasemin Samdereli über ihren Film und deutsch-türkische Identitäten, in: <http://www.kinofenster.de/download/monatsausgabe-almanya.pdf>, [Zugriffsdatum: 10. 09 2014], S. 4-5.
- Samdereli, Yasemin** (2011): *Almanya – Willkommen in Deutschland*, 97 Min., Drehbuch: Nesrin Samdereli, DVD (Deutschland).
- Sander, Sabine** (2006): Byung-Chul, Han: *Hyper-kulturalität. Kultur und Globalisierung*. Berlin 2005, in: H-Soz-u-Kult, [Zugriffsdatum: 17.06. 2014].
- Schäfer, Horst** (2013): „Die Chronik der Film-Familie Yilmaz“, in: Josting, Petra / Roeder, Caroline (Hg.): *„Das ist bestimmt was Kulturelles“: Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien*, München, S.175-183.
- Strobel, Ricarda / Jahn-Sudmann, Andreas** (Hg.) (2009): *Film transnational und transkulturell. Europäische und amerikanische Perspektiven*, München, S. 7-13.
- Tröhler, Margrit** (2007): *Offene Welten ohne Helden. Plurale Figurenkonstellationen im Film*, Marburg.
- Wintersteiner, Walter** (2006): *Poetik der Verschiedenheit: Literatur, Bildung, Globalisierung*, Klagenfurt.
- Yildiz, Erol** (2013): *Die weltoffene Stadt. Wie Migration Globalisierung zum urbanen Alltag macht*, Bielefeld.

Yorumlayıcı Çeviri Kuramı'ndan Çeviri Eğitime: Yorumlayıcı Çeviri Yöntemi

Nazik Göktaş, Mersin

Öz

D. Seleskovitch ve M. Lederer'in birlikte geliştirmiş oldukları Yorumlayıcı Çeviri (Anlam) Kuramı, çevirmeni merkeze koyan bir yaklaşım gösterir. Çeviriye ilişkin kuramsallaşmanın tarihine bakılırsa; önceki yüzyıllardan günümüze değin çevirmenin rolünü öne çıkaran görüş ve düşüncelere rastlanmaktadır. 90'lı yıllardan sonra belirginleşen bilişsel yaklaşımlar, alana yeni kazanımlar sağlamış, çeviribilim araştırmalarının uygulama alanına yansiyarak kültürlerarası veya dillerarası aktarımın başat aktörü olarak 'çevirmen'in bilişsel bakımdan yeniden değerlendirilmesine zemin hazırlamıştır. Bilişsel odaklı bir görünüm sergileyen çevirmen merkezli yaklaşımlar, çevirinin başarısının çevirmene bağlı olduğu görüşünden hareketle çevirmenin çeviri eylemi sırasında zihninde olup bitenlerin, bilişsel süreçlerinin işleyişinin ve dili kullanma mekanizmasının açıklığa kavuşturulmasını öngörür.

Bu çalışmanın amacı, Yorumlayıcı Çeviri Kuramı doğrultusunda 'anlama'nın koşulları olarak öne çıkan saptamaları ortaya koyarak çevirmenin sahip olması gereken özneliklere ilişkin izdüşümleri serimlemektir. Bu amaç doğrultusunda, anlamın kavranması sürecinde çevirmenin zihinsel süreçlerinin nasıl işlediği, çevirmenin bu süreçleri nasıl yönettiği betimlenmeye ve söylem çözümlemesine dayanan Yorumlayıcı Çeviri Kuramı ve Yorumlayıcı Çeviri Yöntemi'nde yer alan düşünsel veriler görünür kılınmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yorumlayıcı Çeviri Kuramı, çeviri eğitimi, çevirmenin bilişsel süreçleri, Yorumlayıcı Çeviri Yöntemi, söylem/metin çözümlemesi.

Abstract

From The Interpretive Theory of Translation to the Translation Didactics: The Interpretive Method of Translation

The Interpretive Theory of Translation (the Theory of Sense) developed by Danica Seleskovitch and Marianne Lederer provides an approach placing translators at the centre of research. The research on the history of translation theories observed that the notions and views highlighting the role of translators have emerged over the last centuries. The cognitive approaches have contributed to the field of translation over the last two decades thanks to their implications in applied translation studies. Thus the translator, the major actor in intercultural and/or interlingual transfer, has been reevaluated in terms of cognition. Cognitively oriented translation approaches project that the cognitive processes of translation and the language using mechanism should be revealed. These approaches focus on the role of translators, and claim that the success of a translation depends on the translator.

The aim of this paper is to suggest the determinations highlighted as the conditions of 'comprehension' in accordance with the The Interpretive Theory of Translation (the Theory of Sense). The other aim is to introduce the projections as to the required qualifications of translators. In parallel with this aim the paper focuses on exploring how the cognitive processes occur in the process of comprehension of sense, and how the translator manages these processes. The Interpretive Theory of Translation (the Theory of Sense) and The Interpretive Method of Translation, which are based on discourse analysis, are described in terms of their theoretical foundations.

Key Words: The Interpretive Theory of Translation (the Theory of Sense), Jean Delisle, the cognitive processes of the translator, The Interpretive Method of Translation, discourse/text analysis, the proper use of language.

Giriş

D. Seleskovitch ve M. Lederer'in uzun yıllar konferans çevirmeni olarak çalıştıktan sonra uygulamadan hareketle başlattıkları ve çeviri üzerine yaptıkları çalışmaların tümünü kapsayan, aşamalı olarak geliştirmiş oldukları ve bugün hâlâ Paris III-Nouvelle Sorbonne Üniversitesi'ne bağlı Paris Çeviri Okulu (Ecole Supérieure d'Interprète et de Traducteurs, ESIT)'nda Yorumlayıcı Çeviri Kuramı [YÇK]¹'na dayanan bir eğitim-öğretim sürdürülmektedir. 1960'lardan bugüne, 2000'li yılların başında D. Seleskovitch'in ölünceye kadar ve M. Lederer'in günümüzde ders ve seminerleriyle kuramı tanıtmaya, geliştirmeye çalışması ve eleştirilere yanıt vermesiyle, kuramın tüm canlılığıyla varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Pekçok ülkeden gelen, farklı diller konuşan öğrencileriyle bir çeşit uluslararası dil okulu görünümündeki bu lisans programı olmayan okulda, farklı dil çiftlerinde master düzeyinde eğitim gören öğrenciler, AB kurumlarından, Avrupa ve Avrupa dışındaki şirketlere kadar çok çeşitli alanlarda iş olanağı bulabilmektedir. Kuramı tanıtan belli başlı yapıtların Almanca, İngilizce, Japonca, Çince, Arapça gibi pek çok dildeki çevirileri bu dillerin konuşulduğu ülkelerin üniversitelerindeki çeviri bölümlerinde okutulmaktadır. Her biri çevirmenlik deneyimine de sahip olan öğretim elemanlarıyla okulun genel ortak çeviribilim kaynakçasında yer alan güncel tartışmaları katı bir biçimde izlemeden ya da mevcut eğitim-öğretimi ona uydurmaya çalışmadan iddialı bir biçimde "iyi çevirmen" yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir.

YÇK'nın çevirmeni merkeze koyan bir yaklaşım göstermesi, kuramın çeviribilim araştırmalarının ortak kaynakçasında 'çevirmen merkezli yaklaşımlar' başlığı altında ele alınabilecek bir model olduğuna işaret etmektedir. Kuramcılar bilişsel süreçleri betimlerken, uygulayıcılar betimlenen süreçlerden hareketle çevirinin çeviri bölümü öğrencilerine öğretiminin olanaklarını araştırmışlar, sürecin yönetimi ile ilgilenmişlerdir. Ancak Fransa örneğinde, D. Seleskovitch ve M. Lederer'in konferans çevirmeni/çeviri eğitmeni olmaları ve gözlemledikleri olguları, edindikleri deneyimleri dizgeleştirerek kullanmaları, kuram ve uygulama boyutlarının bir arada ele alınmasına yol açmıştır. Çeviri süreci, birbirini izleyen ve birbirinden ayrılması mümkün olmayan pek çok aşamadan oluşur ve bir bütün halindedir. Çevirmen, bu noktada çeviri sürecinin anlaşılabilmesi için nesne durumundadır. Çeviri odaklı araştırmalarda ayrı bir alanı oluşturan bilişsel yaklaşım, çeviri sürecinin her aşamasının açıklığa kavuşturulması üzerine odaklanır. M. Lederer, Yorumlayıcı Çeviri Kuramı'nı her yönüyle açıkladığı yapıtta (1994) çeviri eğitiminde kullanılacak bir yöntem oluşturmanın ipuçlarını verir. J. Delisle (1982), bu amaçla YÇK'na dayanan Yorumlayıcı (Açıklayıcı) Çeviri Yöntemi [YÇY]²'ni geliştirir. Basımı çeviri ediminin bilimsel olarak açıklanmaya başlandığı yıllara rastlayan doktora tezinde, 10 yıllık çeviri deneyiminin kuramla pekiştirilmesinden doğan bu yöntem, söylem çözümlemesi üzerine kuruludur. J. Delisle'in söylem çözümlemesi'nde İngilizce-Fransızca dil çifti bağlamında öğrencilere çeviri sürecinin işleyişini ve "dilün düzgün kullanımı"ni gösteren çeviri alıştıırma örnekleri, derslerde metinler üzerinden verilmektedir. J. Delisle (1982)'in D. Seleskovitch ve M. Lederer'in geliştirdikleri modele dayandırdığı yapıtı bu özelliğiyle Jean-Paul Vinay ve Jean Darbelnet'nin *La stylistique comparée du français et de l'anglais* (SCFA) [Fransızca ve İngilizcenin karşılaştırmalı biçembilimi] (1958) adlı

¹ Makale boyunca *Yorumlayıcı Çeviri Kuramı* YÇK kısaltması ile ifade edilecektir.

² Makale boyunca *Yorumlayıcı Çeviri Yöntemi* YÇY kısaltması ile ifade edilecektir.

yapıtından sonra çeviri'nin kuramsal alanı ile dirsek teması kuran ilk çalışmalardan biridir. Bu yönüyle model, öğrencilere çeviri sürecinde anlamın kavranması ve yeniden ifade edilmesi de dâhil olmak üzere bunların arasında ve üzerinde gerçekleşen tüm bilişsel süreçleri nasıl yönetebileceklerini öğretmeyi ve başarılı bir çeviri ürünü ortaya koyabilmelerini sağlamak için “dilin düzgün kullanımı” yetisini kazandırma amacını gütmektedir.

Bu çalışmada, çeviri sürecine, çeviri eğitimi içindeki konumu gereği, çeviri eğitmeninin penceresinden yaklaşmaktadır. Çevirmene de uygulayıcı olarak derste öğrenciye nasıl çeviri yapacağını nasıl öğreteceğini sorgulayan, öğrencilerin yaptıkları çevirileri gözden geçirip düzelteren kişi olarak bakılmaktadır. YÇY'ni ortaya koyan J. Delisle'in yöntemin Anlam Kuramı'na dayandığını belirtmesiyle çeviri eğitimcileri olarak bu noktada uygulayıcıya düşen görev, ilgili yöntemin “kuramsal dayanaklarını” ortaya koymak ve kuram-uygulama denkleminde hareketle YÇY'nin çeviri öğretiminde işlevselleşmesinin olanaklarını ve sınırlarını tartışmaktır; çünkü burada uygulayıcı olarak yöntemden yararlanabilme olanakları araştırılmaktadır. Kuramcı ise, uygulamaya bakıp yöntemi geliştirebilir, güncelleyebilir. Yorumlayıcı Anlam Kuramı'na göre çevirmen, söylem (metin anlamında da kullanılıyor; NG) çözümlemesinin ardından anlama ulaşır. Çalışmanın amacı da öğrencilere bir eğitim-öğretim yılı boyunca her ders edebiyat dışında kalan metinler (Delisle, edebiyat dışındaki metin türlerini “textes pragmatiques” biçiminde adlandırır) üzerinde adım adım önceden belirlenen çeviri stratejilerini kullanarak uygulamalı, dizgesel ve yöntemsel bir yaklaşımla nasıl çeviri yapılacağını ve anlama ulaşabileceğini öğretmeyi amaçlayan bu yöntemi sorgulamak, görünürleştirmek ve çeviri eğitiminin hangi aşamasında kullanılabileceğini belirlemektir.

“Tam Öğrenme Modeli”nin yaratıcısı Bloom da yaptığı bir araştırmada, başarılı çeviride gözlenen değişkenliğin % 50'sini bilişsel giriş davranışları, % 25'ini duyuşsal giriş özellikleri, geri kalan kısmını verilen öğretim hizmetinin niteliğinin açıkladığı sonucuna varır” (Sönmez 1985: 145, akt. Doğan 2009: 82). Bu sav, çeviri eğitiminde önemli bir parametre olarak bilişsel süreçleri göz önünde bulundurmak gerektiğini ortaya koymaktadır. Yine bu sav, aynı zamanda bu çalışmanın da çıkış noktalarından biridir ve çeviri eğitiminde bilişsel süreçleri neden önemli bir parametre olarak göz önünde bulundurmamız gerektiğine ilişkin sorunun da yanıtıdır.

1. Kuramsal Dayanaklar

Çeviribilimin araştırma alanını ilk kez bütünüyle tanımlayan J. Holmes (1972), çeviriyi kuramsal çeviribilim ve uygulamalı çeviribilim olmak üzere iki ana bölüme ayırmıştır. Birincisinin amacı çeviri olgularını ve çeviriyi açıklayan ilkeleri tanımlama ve çeviri uygulamalarından hareketle kuramsallaştırma iken, ikincisinin amacı çevirmen yetiştirmek için ilke ve kurallar belirlemek, çeviri ve çeviri eleştirisi için araç-gereç geliştirmektir (Akt. Guidère 2010: 9). J. Holmes (1972)'e göre bu iki alan arasında dialektik bir ilişki vardır. Çeviribilim çeviri uygulamalarını beslerken uygulamalı çeviribilim de kuramsal düşünceyi zenginleştirir. Çeviri kuramı konusunda, J. P. Vinay ise bir çeviri kuramının kuram olabilmesi için çeviri olayını basitleştirmesi ve buradan

uygulaması kolay kurallar çıkarması gerektiği görüşündedir (Akt. Delisle 1982: 51). J. Delisle (1982), [Fransız çeviri tarihinin yakın dönemi söz konusu olduğunda] yazınsal çeviri dışında, çeviri alanında yapılan çalışmalara en büyük katkıyı yapan kuramcı ve yapıtlardan bahsederken Paris Çeviri Okulu (ESIT) araştırma grubunun katkısından söz eder. Grup, D. Seleskovitch, M. Lederer, J. Delisle, K. D. Le Féal, M. Garcia-Landa, C. Laplace gibi konferans tercümanı akademisyenlerden oluşur. Alana katkı yapanlar elbette bunlarla sınırlı değildir. Ancak, temeli burada atılan ve neredeyse elli yıldır gelişen ve dünyaya yayılan bir anlayışa göre eğitim veren/alan ve çalışmalarını bu yönde sürdüren çeviribilimci, çevirmen, konferans çevirmeni, profesör, öğretim görevlisi ve araştırmacıların oluşturduğu bir grup söz konusudur. J. Delisle (1982: 50)'e göre bu okulu temsil eden görüşler tarihsel olarak sıralanırsa şu kuramcı ve yapıtları anmak gerekir: D. Seleskovitch'in *L'interprète dans les conférences internationales* [Uluslararası konferanslarda yorumcu/tercüman] (1968) adlı yapıtı, "*Exégèse et Traduction*" [Yorum ve çeviri] (1973) adlı makalesi, *Language, langues et mémoire* [Dil, Diller ve Bellek] (1975) adlı yapıtı; K. D. Le Féal'in "*Traduire: les idées et les mots*" [Çevirmek: Düşünceler ve Kelimeler] (1976) adlı makalesi, *Lectures et improvisations: Incidences de la forme de l'énonciations sur la traduction simultanée (français-allemand)* [Okumalar ve nutuklar: (Fransızca-Almanca) simultane çeviri üzerine sözceleme şeklinin yansımaları] (1978) adlı yapıtı; M. Garcia-Landa'nın *Les déviations délibérées de la littéralité en interprétation de conférence* [Konferans çevirisinde metne bağlı olmayan sapmalar] (1978) adlı yayınlanmamış doktora tezi; J. P. Vinay ve J. Darbelnet'nin *La Stylistique comparée du français ed de l'anglais* [Fransızca ve İngilizcenin Karşılaştırmalı Biçembilimi] (1958) adlı yapıtı; M. Pergnier'nin *Les fondements sociolinguistiques de la traduction* [Çevirinin toplumbilimsel temelleri] (1978) adlı yapıtı; M. Lederer'in *La traduction simultanée, fondements théoriques* [Simültane çeviri, kuramsal modeller] (1979) adlı yapıtı ile J. Delisle'in ESIT'de okutulan Anlam Kuramı'yla aynı doğrultuda olan *L'analyse du discours comme méthode de traduction* [Bir Çeviri Yöntemi Olarak Söylem Çözümlemesi] (1980) adlı doktora tezi.

J. Delisle diğer çeviri kuramlarını yok saymamakla beraber bu kuramların eksik yanlarını ortaya koymuş; bu kuramların çeviri mekanizmalarını aydınlatmada yetersiz oldukları sonucuna varmıştır. Çeviri edimini açıklamak için önerdiği yöntemi edebiyat metinleri dışında kalan metinlerle sınırlamıştır; çünkü metin türü ne olursa olsun çeviri sürecinde başvurulan zihinsel işlemler aynıdır ve bu metinler de zihinsel işlemleri en iyi şekilde ortaya koyan metinlerdir. J. Delisle, bu çalışmasının başında çevirmenin çift dillilik durumu, okulda yapılan çeviri ve profesyonel çeviri gibi o güne kadar eksik yorumlandığını düşündüğü bazı kavramları da yeniden betimler.

2. "Yorumlayıcı Çeviri Kuramı" (YÇK) ve Çeviri

D. Seleskovitch'in uzun yıllar konferans çevirmenliği yaptıktan sonra edindiği deneyimlerini dizgeleştirerek bundan böyle çeviri eğitimi vermekle görevlendirildiği ESIT'de 'nasıl iyi bir konferans çevirmeni yetiştirilir' üzerine araştırmalarıyla meslektaşısı M. Lederer'in araştırmaları temelinde, bilinen çeviri kuramlarından bağımsız olarak, 80'li yıllarda oluşturulup geliştirilen (zira o dönem alan üzerine kaynakça

sınırlıdır ve bunlar da bilimsel nitelikten uzaktır,³⁾ “La théorie interprétative de la traduction/Théorie du sens” [Yorumlayıcı/Açıklayıcı Anlam Kuramı/Çeviri Kuramı/Anlam Kuramı] olarak bilinen kuram, çeviri işleminin tüm bileşenlerini, söylem/metin çözümlemesi sırasındaki çevirmenin bilişsel süreçlerini, dili kullanma mekanizmasını ayrıntılı açıklar; çeviri örneklerini/incelemelemlerini, sözlü/yazılı çevirinin özniteliklerini ve farklılıklarını, yabancı dil eğitimi ile çeviri eğitimindeki çeviri dersleri arasındaki farkı, çeviri eğitiminde öğrenciye kazandırılması gereken teknikleri ele alır.

YÇK, çevirinin oluşum sürecinin merkezine çevirmeni yerleştirir; çeviri etkinliği gerçekleşirken çevirmenin zihninin işleyişini adeta bir büyüteç altında izler; anlamı çözmeye ve yeniden ifade etmede dil ile düşünce arasındaki devinimi açıklığa kavuşturmayı dener; çevirmenin rolünü öne çıkarır. Göstergibilimci Lyudscanov gibi (Akt. Delisle 1982: 51-52) M. Lederer (1981: 46) de “çevirmen bir araştırma nesnesi olarak ele alındığında çeviri açıklığa kavuşabilir”⁴⁾ görüşündedir.

Sözlü ve yazılı çeviri türünün her ikisinde de amaç, anlamı ele geçirmek olduğu için çevirmenin bilişsel mekanizmasının aydınlatılması çeviri eylemini açıklığa kavuşturmuş olacaktır. Anlama, yorumlama ve metin oluşturma süreçlerinin bilişsel olarak nasıl işlediği sorusu da zaten alanın araştırma konusudur ve artık günümüzde bilişsel ve duyuşsal davranışlar, bellek çalışmaları, söylem çözümlemesi, ruhbilimsel ve sinirdilbilimsel parametreler vb. gibi konularda da mesafe alınmıştır. Gelişmeler, çeviri işleminin öznesi olan çevirmeni çeşitli yönleriyle ortaya koyup çeviri eylemini aydınlatırken, yine bu kapsamdaki araştırma sonuçlarının çeviri eğitiminde kullanılabilir verilere temel olduğundan bahsedilmektedir.

A. Doğan (2009: 82)’in değindiği Bloom’un yukarıda bir alıntıda anılan araştırmasının (s. 3) sonucuna göre öğrenci, çeviri eğitimi sürecine toplamı %75’i bulan bilişsel ve duyuşsal bir hazır bulunuşluk düzeyi ile başlamaktadır. Bu demektir ki, iyi bir çevirmen olmak üzere bir çeviri bölümü öğrencisine verilebilecek eğitim sadece %25 oranındadır; ya da çeviri bölümüne gelen bir öğrenciye verilebilecek mesleki eğitim söz konusu olduğunda iyi bir çevirmenin donanımının ancak %25’i çeviri bölümlerinde karşılanabilecektir. Bu bilgiler ışığında, öğrencinin eğitimden yararlanabilme oranının %100 olmayacağını ve çevirmen yetiştirmede çeviri bölümlerinin etkisinin ne kadar az olduğunu kuşkusuz daha baştan kabul etmek gerekir. Bu veriler çeviri bölümlerine alınan öğrencilerin girdikleri üniversite sınavında bilişsel, duyuşsal vb. giriş davranışlarının göz önünde bulundurulmadığı gerçeğini göstermekle kalmaz, şimdikinden daha farklı ölçme ve değerlendirme gereken sınavlardan geçirilmeleri gerekliliğini de düşündürür.

YÇK’na göre çeviri, “çıkış/kaynak metnini anlamak, anlamı dilbilgisel biçiminden sıyırmak ve anlaşılabilir anlamları ve metnin uyandırdığı duyguları öteki dilde ifade etmek” biçiminde tanımlanırken (Lederer 1994: 11) çeviri etkinliği, her şeyden önce metni yorumlayarak anlamayı ve daha sonra onu başka bir dilde yeniden ifade etmeyi

³⁾Yorumlayıcı Çeviri Kuramı’nın oluşum süreci ve bugünkü durumu hakkında daha fazla bilgi için bakınız: Göktaş, N., “Çeviride Anlam: Yorumlayıcı Anlam Kuramı Işığında Bir Sorunsallaştırma ve Gereçlendirme Denemesi”, *Frankofoni Dergisi*, Sayı 25, 329-341, Ankara 2013; Göktaş, N., “La théorie interprétative de la traduction (La TIT) Sous Ses Différents Aspects”, *Littera Edebiyat Yazıları Dergisi*, Çeviribilim Özel Bölümü, Cilt: 32, Haziran 2013, 167-178, Ankara 2013.

⁴⁾Fransızca kaynaklardan yapılan alıntılar yazar tarafından çevrilmiş ve aktarılmıştır.

gerektirir. Yine kurama göre, sonuçta ortaya çıkacak olan çeviri ürününün başarılı olması, ‘anlamın öznesi’ olan çevirmenin çeviri yaparken kaynak metinde ifade edilen anlamı, kaynak dil açısından anlamsal eşdeğerliği, erek dil açısından biçimsel eşdeğerliği sağlamasına bağlıdır (Lederer 1981: 8). Fakat, asıl sorun, uygulama açısından birçok etkenin aynı anda hesaba katılmasını gerekli kılan çok yönlü, karmaşık bir etkinlikte bu iki eşdeğerliği aynı anda sağlayabilmektir.

Bu savlar, ‘anlama’ ve ‘anlam’ kavramlarını öne çıkarmakta ve bu kavramların içerikleri ile ilgili tartışma gereksinimi doğurmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma açısından M. Lederer ve D. Seleskovitch’in ‘anlama’ sürecini ve ‘anlam’ olgusunu tanımlamadaki eyleyiş biçim ve tutumlarını irdeleme kaçınılmaz olmaktadır.

3. ‘Anlama’

YÇK’nda ‘anlam’ kavramının öncelikli bir yeri vardır. J. Delisle (2001: 88), anlama olgusunu bir yetenek işi olarak görür. Anlama yeteneği, “*dil alanında hayali bir ifade edebilme yeteneği, bir tasarımı*” (agy.: 88) anlamına gelir. Başka yeteneklerle birlikte bir çevirmende olması gereken ‘anlama yeteneği’, dış dünya bilgisi ve dilin bilgisini de işin içine katarak elindeki metinden yazarın söylemek istediğini, yani metnin iletisini çıkarabilme yeteneğidir. Çeviri esnasında düşüncelerin yazı olarak karşımıza çıktığı yer olan metin, yorumlanmalı, anlam iyice kavranmalı sonra da başka dile aktarılmaya çalışılmalıdır. ‘Yorum yapabilme’ de bir akıl işidir ve bu iş, yazılı iletişimin konu, yazar, metnin işlevi, metnin alıcıları vb. tüm parametrelerini hesaba katan bir alıştırma değildir. ‘Anlama yeteneği’ de bir yerde tüm bu parametrelerin sentezini yapabilme kapasitesidir (agy.: 173-174).

Anlama ulaşma sürecinde metnin ve bağlamın çözümlenebilmesi için çevirmen, dilsel edinim ile dil dışı kültürel veya teknik bilgiye de sahip olmalıdır. YÇK’na göre anlam (sens), bir söylem ya da metin parçasının dilsel anlamı ile çevirmenin o anda devreye giren dünya bilgisinin sentezinin ürünüdür. Anlam, çevirmen metnin ve söylemin anlamını çıkarmaya çalışırken zihninde M. Lederer’in “anlam birimi” diye adlandırdığı (unité de sens), kısa ya da uzun, küçüklü büyüklü dokunuşlarla adeta saniye saniye ortaya çıkar. Bu birimler sayılamazlar; yeterli sayıda anlamlı bilgilerle karşılaştıkları zaman ortaya çıkarlar. Anlama anında dilsel yeti (compétence linguistique) ve dünya bilgisi (savoir encyclopédique) aynı anda devreye girer (Lederer 1987: 14; Lederer 1994: 31-33). ‘Anlam’, bir yorumlama sürecinden geçerken işaretlerinden sıyrılmış, dil dışı bilgilerle bir arada bulunan bir bütündür ve anlama sürecinin sonunda ortaya çıkar. ‘Anlama’ bir süreç, ‘anlam’ ise o sürecin ürünüdür.

M. Lederer, anlamdan sonra söylem düzeyinde var olan “anlam birimleri”ni de betimler. Anlama/kavrayış, söylem/konuşma çevirmenin kulağına ulaşıp sözcükler düzensiz aralıklarla birbirini izlerken bir anda olur. M. Lederer, bu şekilde sözcüklerin anlamları ile bilişsel tamamlayıcıların tümünün birleşmesi ile oluşan ürünü “unité de sens” olarak adlandırır (Lederer 1994: 27). Söylemin devamında anlam birimleri genel anlamı üretmek için birbiri ardına yorumcunun/çevirmenin zihninde üst üste yığılır; birikir; çok daha geniş birimlerle birleşip, sağlam, mantıklı düşüncelerle harmanlanarak sözlerden sıyrılmış, yalın bilgilere, anlamlara dönüşürler. Karşılaşılan her yeni sözcük, zihinde daha önceden var olan anlam birimleriyle ilintilenir. Kavram, bu ilintileme sonucu oluşur. Bu, aynı zamanda anlamlandırma demektir. Anlam birimler, çeviride eşdeğerlik

oluşturmayı olanaklı kılabilecek en küçük anlamlı birimlerdir; dilbilimdeki anlambirim (monème) ile de karıştırılmamalıdır.

4. Bir Çeviri Yöntemi Arayışı

J. Delisle, 90'lı yıllarda, deneyimlerini dizgeleştirerek bir çeviri yöntemi oluşturmayı tasarlarırken yöntemin hangi kurama dayanacağını belirleme aşamasına geldiğinde güncel çeviri kuramları arasında bir karşılaştırma yapar; bu, kuramdan yöneme, bir çeviri yöntemine gidiş demektir. Çeviri işleminin incelediği diğer kuramlar gibi göstergebilim, toplumbilim, dilbilim ve karşılaştırmalı dilbilim araştırmalarıyla da açıklanamayacağı, bu kuramlardan yola çıkan bir yöntemin eğitbilimsel açıdan uygulanamayacağı ve YÇY'ne temel olabilecek kuramın Anlam Kuramı olduğu sonucuna varır. İncelediği kuramcılardan E. A. Nida'nın, C. R. Taber ile birlikte yazdıkları 1964'de *Toward a Science of Translating* [Bir Çeviri Bilimine Doğru] ve 1969'da *The Theory and Practice of Translation* [Çeviri Kuramı ve Uygulaması] olmak üzere bu iki yapıtta bir çeviri eğitimi yöntemi oluşturma girişiminde bulunduğunu anımsatır. E. A. Nida, ilk yapıtın özünü tekrar ele aldığı ikinci yapıtta aynı zamanda toplumbilimsel bir kuram olarak tanımladığı ve içinde yer alan alıştırmaların hemen tümü İncil'den alınan örneklerden oluşan yapıtını değerlendirir. Bir çeviri öğretim yöntemi oluşturmaya çalışır; ne var ki yenilikçi yönü ile birlikte aynı zamanda bir sentez ürünü olan yapıtına yeterince önem verilmediğini belirtir.

J. Delisle (1982: 55)'e göre E. A. Nida ve C. R. Taber, "çeviri el kitabı" olmasının yanında bu yapıtta daha önceki kuramcılardan yapmaktan çekindiğini yapmışlar; kuram ve uygulamayı birleştirmişlerdir; fakat yapıt, özel olarak belli bir çeviri türü için, dinsel metinlerin çevirisi için hazırlanmıştır ve bu nedenle onu "İncil çevirisinin kuramı ve uygulaması" olarak adlandırmak daha doğru olacaktır. Dolayısıyla J. Delisle, belli bir metin türü için hazırlanmış olan bu yöntemin diğer çeviri türlerinin öğretim için geçerli olmayacağı sonucuna varır. Bu düşünceye göre yazın çevirisi, reklam çevirisi ve teknik çeviri gibi her metin türü ve alt türleri için de bu yapıt benzeri ayrı kitaplar hazırlamak gerekecektir, ki yöntemin bu şekilde diğer metin türleri için genelleştirilmesi doğru olmayacaktır. Zira kendisi yazın metni dışındaki diğer tüm metin türlerinin çevirisinde aynı zihinsel işlemin geçerli olduğu bir yöntem tasarlamak istemektedir.

J. Delisle'e göre, incelediği göstergebilim, toplumbilim, dilbilim ve karşılaştırmalı dilbilim ve bu üç kuramın öne sürdüğü üç yöntem, birçok olumlu özelliklerine rağmen, çeviri işlemini tam olarak açıklayamadığı için, çeviri öğretiminde işe yaramayacağından, başka bir yöntem bulmak gerekecektir. D. Seleskovitch'in dediği gibi, "bir çeviri kuramı oluşturulmak isteniyorsa, bu, dilleri karşılaştırarak değil, iletişimi gözlemleyerek yapılmalıdır" (Akt. Delisle 1982: 96); çünkü bir çeviri yöntemi sözlü ve yazılı çeviride iletişimi gerçekleştirmelidir. Öte yandan, sözlü ya da yazılı çeviri, iletişimin sağlanması için öz nitelikleri açısından farklı bir işlem gerektirir.

Yazı dili daha düzgün, özenli bir sözdizimi, yazım ve dilbilgisi kuralları, düşüncenin belli bir mantık sıralaması içinde ilerlemesini vb özelliklerin dikkate alınmasını gerekli kılarken, sözlü dil, ritmi hızlı ya da yavaş ilerleyen, tekrarlar, duraksamalar, gereksiz ya da yinelenen kelimeler, yarım kalmış tümceler, zengin/fakir bir söz varlığı kullanılması gibi ilkinden daha farklı özelliklerin dikkate alınmasını gerektirir. (Delisle 1982: 26-27; 2001: 22-23)

Anlam Kuramı, iletişim ortamını vurguladığı için bu yönüyle iletişimeci kuramlar arasında sayılır. Çünkü ister sözlü ister yazılı çeviri olsun, her ne kadar ikisi de aynı koşullarda gerçekleşmesede, iki çeviride de amaç aynıdır: Ötekinin düşüncesini açığa çıkararak (Seleskovitch 1984: 10) iletişimin gerçekleşmesini sağlamak. Bu görüşe göre ‘anlamı varış diline götürmek’ demek olan çeviri yapmak, yazılı veya sözlü söylem üzerinde gerçekleşen, dil ile düşünce arasında devinim halindeki bir işlemdir ve çeviri uygulamasına yönelik alıştırmalar dillerin betimlenmesi ve karşılaştırılmasına değil, iletideki düşüncelerin çözümlenmesine yönelik olmalıdır.

J. Delisle (1982: 94), çeviri kuramları konusunda hem iki dili karşılaştırma tekniği, hem de bir çeviri yöntemi olarak kabul edilen J. P. Vinay – J. Darbelnet’in *Stilistique comparée du français et de l’anglais* [Fransızca ve İngilizcenin Karşılaştırmalı Biçembilimi] adlı yapıtı hariç, yapıt iki dilli bireylerin dillerini iyileştirmek için iyi bir araç, ama ne bir kuram ne de bir yöntemdir ve “*bunlardan hiçbiri uygulamalı çeviri öğretimi için uygun değildir*” çıkarımını yapar. Özgün bir çeviri kuramında mutlaka şu üç özelliğin olması gerektiğini de ekler:

1. Amaç, iletilerin anlamını kavramaya odaklı olmalı
2. Yalnız dil alanında değil, söylem alanında da yer almalı
3. Sadece sonuçta elde edilen çeviri ürün ile değil, çeviri sürecinin işleyişi ile de ilgilenmelidir.

İdeal bir çeviri modeli rehberliğinde “*profesyonel çeviri öğretimi demek, verili bir iletişim durumunda yazılan ve yazıya dökülen bir iletiyi başka bir dilde etkili bir şekilde yeniden verebilmek için iyi düşünmeyi ve iyi kaleme almayı öğrenmek,*” (agy.: 96-97) demektir. Bu da her iki dilin dilsel yapılarına egemen olmayı ve zengin bir söz varlığı edinmeyi gerektirir. Çeviri yapan kişi özellikle söylem sırasında düşüncenin eklemlemelerini/boğumlamalarını çözümlenmekte; bir başka söyleyişle, dilsel biçimleri düşüncelere bağlamakta çok becerikli olmak zorundadır. Bu durumda çeviri eğitimi, esas olarak söylem çözümlenmesi odağında dilin kullanımını üzerinde yoğunlaşacaktır.

Temeli çeviri sürecinin betimlenmesi; bu sürecin, bu işleyişin formüle edilerek sabitlenmesi ve sabitlenen şemanın öğrencilerde de aynı şekilde gerçekleşmesi için mekanizmanın öğretilmesine dayanan YÇY, anlamın ele geçirilmesi ve düzenlenmesi, çeviri eşdeğerliklerinin aranması ve bunlardan birinin seçimi üzerine kuruludur. Anlam Kuramı’na koşut olarak çevirinin temeli, ‘anlamın yorumlanarak kavranmasına’ dayanır. Yine YÇK doğrultusunda çeviri, anlama (compréhension), sözcüklerden sıyırma (déverbalisation) ve ifade etme (expression)/yeniden ifade etme (réexpression) veya anlama, yeniden ifade etme ve sağlamasını yapma olmak üzere üç aşamada gerçekleşir.

Çeviri etkinliğinin bir ‘zekâ işi’ ve ‘bilişsel bir işlem’ olarak görüldüğü kuram, çeviri etkinliğinin merkezine ‘anlamın öznesi’ kabul ettiği çevirmeni koyar; çevirmenin çevirinin ‘anahtar kavramı’ olan anlamı kavraması ve yeniden ifade etmesi işleminin mantıksal süreçlerini, tüm bileşenlerini ayrıntılı betimler, örneklendirir.

Tüm bu görüşleri kapsayan Anlam Kuramı’ndan yola çıkan ve meslek yaşamı boyunca sözlü ve yazılı çeviriyi gözlemleyen J. Delisle, çevirmenin bilişsel süreçlerinin işleyişinin öğretilebileceği inancıyla somut bir yöntem önerir. Yabancı dil bölümlerinde

dil öğretimi amaçlı çeviri dersleri ile profesyonel çeviri eğitimi amaçlı çeviri derslerini birbirinden ayırdıktan sonra, bunlardan ilki için ‘karşıkodlama’ (équivalence transcodée), ikincisi için ‘metinselbağlam eşdeğerliği’ (équivalence contextuelle) tanımını yapar.

5. Söylem Çözümlemesi

J. Delisle, söylem çözümlemesi üzerine kurguladığı akademik çeviri eğitimine yönelik seminerlerin/derslerin amaçlarına geçmeden önce çeviri ediminin bir çözümlemesini yapmıştır. Ona göre çeviri edimi,

1. Anlama
 - 1.1. Belirtilerin çözümlenmesi
 - 1.2. Anlamın sezinlenmesi
 - 1.3. Başlığın yorumlanması
2. Yeniden yazma
 - 2.1. Çağrışımlı düşünme yöntemi
 - 2.2. Yeniden yazma
 - 2.3. Sağlama için çözümleme, işlemlerinden oluşur.

Söylem çözümlemesi, metinlerin yapısını ve stratejilerini ortaya koymaya çalışan, bunu yaparken tümce ötesi yapısal ilişkileri, metnin ve söylemin niteliğini de göz önünde bulunduran bir yöntemdir. Başka bir ifadeyle, söylem çözümlemesi yapıyı kapsar, ancak onun da ötesine geçerek bağlamı, işlevi ve iletişim koşullarını da öne çıkarır; ölçünlü dilin yanı sıra, bireylerin konuşmaları, eğitim, cinsiyet gibi sosyokültürel bağlamda değişik dil kullanımlarını da yorumlamaya katmayı gerektirir. Günümüzde, inandırıcılığı üst düzeyde konuşmaları ve metinleri planlama ve üretme ile uğraşan bir alan olarak dikkat çekmektedir. Bu yönüyle toplumsal iktidarın nasıl kurulup sürdürüldüğünü araştıran çalışmalar için temel oluşturmaktadır (Kocaman 1996: 1-3). Söylem çözümlemesi dilin biçimiyle değil, dille neyin gerçekleştirildiğiyle, dilin dilbilgisel boyutunun ötesindeki sosyokültürel işleviyle de ilgilenen bir yöntemdir. Ayrıca günümüzde bireyin sadece ideolojiyi, siyasetçilerin söylemlerini, basın-yayın-medya yoluyla insana ulaşan bildirimleri değil, etrafında hatta dünyada olup bitenleri anlayabilmek için bile söylemin ideolojisinin bir söylem içerisinde – her söylemin bir bakış açısı, ideolojisi vardır – nasıl oluştuğuna, bunun nasıl değiştirildiğine ve yeniden üretildiğine bakması bir zorunluluk haline gelmiştir.

Van Dijk (1997) söylem çözümlemesi modelini oluşturmadan önce söylemin temel ilkelerini belirleyip tanımlamıştır:

*Söylem analizi metin (yazılı) ve konuşma (sözel) halinde bulunan söylemler üzerine odaklanır. Yazılı ve sözlü söylemler, herhangi bir ekleme yapılmayan, veya sterilizasyondan geçmeyen, gerçekliğini, doğrallığını ve o halini koruyan gerçek datalardır.

*Söylem, söylemin yerel ve genel bağlamı içinde incelenir; bağlamı meydana getiren parçalar: Söylemin geçtiği yer ve zaman, taraflar ve bu tarafların iletişimleri ve sosyal roller, konuyla ilişkili sosyal bilgiler, normlar ve değerler, kurumsal ve örgütsel yapılarıdır.

*Söylem, sosyo-kültürel bağlam içinde doğal bir biçimde meydana gelir. Dil kullanıcıları, grupların, kurumların ya da kültürlerin bir üyesi olarak iletişim faaliyetlerinde birbirlerinden soyutlanamazlar; çünkü, birbirleriyle ilişkilidirler.

*Söylemin başarısı çizgisel (linear) ve ardıldır. Yani, söylem birimleri birbiri ardına gelen birimlere (her birim bir önceki ya da sonraki birimle ilişkili olarak) göre açıklanır. Ayrıca söylem dizisinde daha sonra yer alan unsurlar kendinden önce gelen unsurlara nazaran daha özel işlevlere sahip olabilmeye özelliğini de taşıyabilirler.

*Söylem analizi, söylemin düzeyi ve katmanlarıyla ilgilenmenin yanı sıra bunlar arasındaki karşılıklı ilişki ile de ilgilenir. Söylem düzeyleri söylem bileşenlerinin (sesler, kelimeler, sözdizimsel biçimler) farklı türlerini betimlemekle beraber söylemin farklı boyutlarını da (dilsel eylemler, etkileşim biçimleri) gösterir.

*Dil kullanıcıları ve analistler “anlam”la ilgilenir ve özel iki soru türü üzerinde odaklanırlar: “Bu durumda bunun anlamı ne?”, “neden bunu söyledi? ya da “bu durumda aslında kastettiği şey ne?”

*Genelde dil, söylem ve iletişim kurallı, hüküm verici etkinliklerdir. Bunlar, hem katı/kuralcı “her şey ya da hiçbir şey” dilbilgisi kurallarından, hem de esnek tartışılabilir etkileşim ilkelerinden oluşmaktadır.

*Söylem analizi sadece katı kurallara ya da ilkelere bağlı değildir. Buna ek olarak, söylem içinde bireylerin neleri ihlal ettikleri, görmezden geldikleri ve muallâkta kaldıkları üzerinde de durur (Barker ve Galasinski 2001: 63-64, akt. Çelik ve Ekşi 2008: 108-109).

Burada, J. Delisle’in söylem çözümlemesine dayanan yönteminde yine söylem çözümlemesi bağlamında dil, söz, söylem gibi kavramlarla dille düşünce arasındaki ilişkiyi ve söylemi çevreleyen öğelerin önemli kavramlar olduğu vurgulanmalıdır.

6. Çevrilecek Metinler İçin Bir İnceleme Modeli: ‘Yorumlayıcı Çeviri Yöntemi’ (YÇY)

J. Delisle (1982: 94)’e göre çeviriyi öğretmek demek, öğrenciye bir yetenek aktarmak değil, ona bir yapma biçimi öğretmek demektir. Çeviriyi öğretecek bir çeviri yöntemi ise anlama nasıl ulaşılabileceğini, varış dilinde bu anlamın nasıl ifade edilebileceğini öğretebilmeli ve bunların nasıl öğretileceği sorularına da yanıt verebilmelidir. Profesyonel nitelikte bir çeviri eyleminin belirlenen bir amaca hizmet etmesi için, çevirmen adayının dil yapılarını nasıl kullanacağını bilmesi ve bu bilgilerini de çeviri eylemine yansıtabilmesi gerekir; fakat, bunu yaparken dil yapılarının anlamın taşıyıcıları olduğunun bilincinde olmalıdır.

J. Delisle, çeviri sürecini, bu süreçte çevirmenin edimini, yerine getirmesi gereken görevleri betimler; çevrilecek metinlerin incelenmesi için genel bir şema ortaya koyar. Profesyonel çeviri eğitiminde öğrenciye kazandırılmak üzere edebiyat dışında kalan metinler ve yazı dili kurallarına göre ‘İngilizce-Fransızca’ çeviri yönünde hazırlanmış metin ve alıştırmaya örnekleri içeren genel bir alıştırmaya yöntemi sunar. Yöntem, uygulamalı çeviri eğitimi dersleri için dilbilimsel olmaktan çok, metinbilimsel bir düzlemde, öğrenciye dilin bilinçli kullanımı yönünü keşfettirecek bir sisteme göre düzenlenen 23 metin içerir. Bu izlenince, bir çeşit düşünce jimnastiği oluşturarak çevirinin temel kuralları üzerine dikkat çekmek, bir farkındalık oluşturmak içindir. J. Delisle’in yönteminin uygulama ile somutlaştığı yirmi üç ana alıştırmayı kapsayan seminer/ders amaçlarını topladığı ana başlıklar şöyledir (Delisle 2001):

- * Anlamlama ve anlam eşdeğerlikleri,
- * Cümlesel ve bağlamsal eşdeğerlikler,
- * Metin açıklaması,

- * Yorumu açık çeviri,
- * Anahtar kavramların saptanması,
- * Sözcük yorumlaması,
- * «Aktarma», «yeniden ortaya çıkarma» ve «yeniden yaratma»,
- * Bağlamı yeniden yaratma ve örneklemeli yaklaşımlar,
- * Açıkça söylenmeden anlatılmış ifadelerin hesaplanması,
- * Sözdizimsel yapıların aşılması,
- * Fransızca'da süperlatif – İngilizce'de komparatif,
- * Zamirli cümle şekilleri,
- * Belirtme yansıması ve «dolaylı» yansıma,
- * Çevirinin somut güçlükleri,
- * Tekrarlamaların yeniden düzenlenmesi,
- * Eğretilmeler,
- * «This» göstericisi,
- * Metinsel kurgu,
- * Deyimler ve basmakalıp sözler,
- * Göndermeler ve çağrışımlar,
- * Öğretme bağlamında gözden geçirip düzenleme.

Araştırmacı M. Pop da (2011: 121), bir adım daha ileri giderek, çeviri öğretim yöntemlerinden hareketle çevrilecek olan metnin çözümlenmesi için yedi aşamalı bir çözümlenme modeli önerir. Bu öneriye göre yöntemin 1. Kuramsal temeli 2. Amaçları 3. Uygulama alanı 4. Hedef kitlesi 5. Modelin öğretim etkinliğinin hangi aşamasında kullanıldığı 6. Öğrenci ve/veya öğretim elemanının geçirdiği aşamalar 7. Çözümlenme tablosunda yer alan temel unsurları saptanır. M. Pop'un bu çözümlenme modeli çerçevesinde YÇY'ne göre çevrilecek olan bir metnin çözümlenmesi şöyledir:

Kuramsal temel: Yorumlayıcı Anlam Kuramı'na dayanır.

Amaçları: Çevrilecek metnin anlama amaçlı çözümlenmesi;

Uygulama Alanı: Çeviri eğitimi (başlangıç düzeyi için);

Hedef kitle: Çeviri bölümü birinci sınıf öğrencileri;

Eğitimdeki uygulama alanı: Öğrenim etkinliği (çeviriye hazırlık aşaması), değerlendirme etkinliği (anlamın doğrulanması);

Uygulama koşulları: Çevrilecek metnin okunması; kaynak metindeki düşüncelerin yeniden düzenlenmesi; anlamın sağlamasını yapmak için anlamın yeniden ifade edilmesi; hataların nedenlerinin araştırılması.

İçerik: Aşağıdaki gibi metnin tümünü anlamayı sağlayacak iki alt bölümden oluşur:

Makrometinsel ölçütlerin analizi: Yazar, okur, makrometin (macrotecte), üretim durumu, metnin amacı. Yöntem, her ölçütü ayrıntılı, sentezi bütünüyle inceler.

Etkin okuma: “Synthétique” (ana fikir, yan fikirler, nedensellik bağları vb.nin bulunması amacıyla yapılan okuma) ve “analytique” (biçimsel etkilerin tanımlanması veya metnin söylemediği, ele vermediği yanlış kullanımların, imâların, sözcüklerin baş harflerinden oluşan kısaltmaların açıklanması) (Pop 2011: 121-122).

YÇY'ne göre işlenecek olan derslerde kullanılan metinlerin her biri, dilin farklı bir özelliğini, metnin anlamına ulaşmanın yolunu öğretmeyi amaçlayan alıştırmalara göre seçilmiştir; çeviri işlemi sırasında çevirmenin çeviri parkurunun bilişsel mekanizmasının işleyişini; Yorumlayıcı Anlam Kuramı'nın öngördüğü gibi, anlamlama/kavrama ve anlam eşdeğerliğini bulmaya ve çeviri işi bittiğinde varış dilinde varış dilinin düzgün kullanımını da gözeterek yeniden ifade edilen anlamın gözden geçirilip sağlamanın yapılmasına yöneliktir. Önerilen metin sayısı sabit olmayıp gerektiğinde azaltılıp çoğaltılabilir. Aslında, "dilin düzgün kullanımı" bir yerde çeviri öğretimindeki yöntemin amacıdır ve dili düzgün kullanmak için de çevirmenin kaynak metni anlayacak kadar 'anlama yeteneği' ve yorumlayarak ulaştığı anlamı doğru bir şekilde yeniden "yazabilme yeteneğine" sahip olması gerekmektedir (Delisle 2001: 92). "Dilin düzgün kullanımı" dört temel alandan oluşur:

1. Dilin yazı kuralları,
2. Sözcük yorumlaması (metinbilimde ya da çeviri öğretiminde çok önemsenen sözcük yorumlaması kendi içinde, a. Tek anlamlı sözcüklerin "aktarılması", b. Dil sistemlerindeki alışılmış şekillerin "yeniden düzenlenmesi" ve c. Bağlamın yeniden yaratılması, biçiminde gerçekleşir),
3. Biçimsel özelliklerin yorumlanması,
4. Metinsel örgü (Metnin iç tutarlılığını sağlayan mantıksal süreci çeviriye taşıyabilme).

Bu çalışma ile öncelikle J. Delisle'in önerisi kapsamında çeviri seminerlerinde/derslerinde uygulanacak yöntemin öne çıkan düşünsel verilerini ortaya koymak ve okuyucuların bu yöntemle tanışıklık kazanmalarını sağlamak hedeflenmişti. Çalışmanın hacmini sınırlandırmak adına burada yöntemin yalnızca bir kesiti ele alındı; çünkü uygulamanın her alıştırmaya için ayrıntılı açıklaması her şekilde soyut kalacaktı. O nedenle, daha detaylı bir irdeleme ve görgül sınama bu çalışmanın sınırını, kapsamını aşmaktadır. Dolayısıyla uygulama ile olan somut bağıntıları ve uygulanabilirliği bu çalışmayı izleyecek olası çalışmaların bir yükümlülüğü olarak ortaya çıkmaktadır. Yöntemde yer alan dilin doğru kullanımını öğretmeyi hedefleyen alıştırmalar, uygulamacılar tarafından herhangi bir yabancı dil ve Türkçe, en azından Fransızca-Türkçe dil çifti bağlamında eğitim alanında etkinleştirildikten sonra elde edilen sonuçlar tartışılmalı, uygulanabilirliği somutlaştırılmalı; gerekirse metin seçiminde değişikliklere gidilmeli, yöntem güncellenmeli, diğer yöntemlerle karşılaştırılmalı olarak geliştirilmelidir.

7. Çevirmen

Yöntemin dayandığı Yorumlayıcı Anlam Kuramı çerçevesinde çevirmen,

zayıflıklarıyla ya da yeteneğiyle, kişisel tepkileri ve uyarılma yeteneğiyle birey değil, fakat bir metni anlayıp onu birtakım entelektüel işlemlerden geçirdikten sonra başka bir dilde yeniden oluşturan çeviri öznesidir (sujet traduisant)"; dünya kültürünün bekçisi ve yayıcısı; "iletişim kurmak isteyen bir yazar ile okuduğunu anlamak isteyen okuyucu arasında bir aracı; öte yandan özgün metnin okuyucusu, ama herhangi bir okuyucu değil, ayrıca metni ve metinden çıkardığı anlamı ikinci kez yayan (Lederer 1994: 12-13);

çeviri eylemini gerçekleştiren kişi ve “anlamın öznesi”dir. Anlam Kuramı’nda da, YÇY’nde de çevirmen ön plandadır. Çeviribilimin merkezine çevirmeni koyan kuram ve yaklaşımlar yanında yine aynı gerekliliği vurgulayan birçok çalışma arasındaki daha yeni çalışmalardan birinde araştırmacı Nicolas Froeliger çevirmenler, “*her zaman diller, kültürler, uzmanlık alanları arasındaki sınırdaki eşikte duran kişilerdir*” (Froeliger 2005: 2-3) ifadesini kullanır.

J. Delisle, çevirmenin nitelikleri üzerine görüşlerini ortaya koyduktan sonra, hâlâ alanın önemli bir sorunu olmaya devam eden, çeviri eğitimi alanlardan çok bu konuda bir eğitim almadığı halde piyasada çeviri yapan çift dilli birey ile mesleki eğitim almış bir çevirmen arasındaki farkı betimler; neden herkesin çeviri yapmaması, sadece profesyonel çevirmenlerin çeviri yapması gerektiğini açıklar. N. Froeliger (2005: 2)’ye göre ise her gün gazeteciler, basın ve medya çalışanları, diplomatlar, acelesi olan patronlar ve diğerleri “çeviri yazarı” olabilirken bir yandan da yine çeviri yapan ve gündün güne gelişen otomatik araçlar vardır. Bu arada piyasa, çevirmen olmayanların yaptıkları çevirilerle dolu iken profesyonel çevirmenler çeviri işiyle gittikçe daha az uğraşmaktadırlar; ya da çeviri mesleğini yaparken çeviri işiyle uğraşmanın yanı sıra çalıştıkları kurumda yayıncılık, redaktörlük, editörlük, düzeltmen vb. gibi başka hiçbir meslekte olmadığı kadar çok farklı işler yapmaktadırlar. Oysa proaktif çeviribilim⁵ çevirmenlerin karşılaştıkları somut sorunların etrafında yapılanmalıdır. Bu süreçte artık çevirmenler yapmaktan söylemeye, çeviribilim ise söylemekten yapmaya geçebilir ve geçmelidir. İşte bu çeviribilim, kaliteli çeviriler ortaya koymak amacıyla uygulamaya ağırlık veren bir bilim dalı olacak, yanı sıra birbiri ardına çevirmenler yetiştirmeye de katkıda bulunacaktır. ‘Bunlar, sadece çeviri işiyle uğraşan profesyonel çevirmenler olacaklar; kendilerine sebat etme ve dirençle bu işe devam etme arzusu veren bu mesleği severek yapacaklar[dır]. Böylece severek yaptıkları çeviriler işlevselliği devam eden çeviriler, kendileri de kalıcı çevirmenler olacaklar[dır]’ (agy.: 2). Görünen o ki, çevirmenler başka işlerle hayatını kazanırken piyasanın çeviri eğitimi alamamış çevirmenlerce yapılan çevirilerle dolu olması gerçeği Türkiye dışındaki ülkeler için de geçerlidir.

J. Delisle de çeviriyi sadece mesleki eğitim almış çevirmenlerin yapması gerektiğini belirtir; çevirmenin öznitelikleri üzerinde durur:

Analiz ve sentez yapabilme kapasitesi, ‘dilsel’ sorunlara ilgi, tek başına çalışabilme, çalışmakta olduğu konuya yoğunlaşabilme, yöntem kullanarak ve yeterli bir şekilde çalışabilme kapasitesi, büyük bir merak, entelektüel olgunluk, eleştirebilme yeteneği, algılama yeteneği... (Delisle 1982: 43-44).

Çeviri eğitimi sırasında öğrencilere kazandırılabilinecek olan bu nitelikler bugün çeşitlenerek artmıştır. Mütercim Tercümanlar Ulusal Akreditasyon Kurumu (NAATI)’na göre bir sözlü çevirmende aranan nitelikler ise şöyle sıralanmaktadır: Analitik düşünme ve sezgi, seri düşünme, farklı konuşmacılara, aksanlara ve konulara çabuk uyum sağlayabilme, dikkatini odaklayabilme gücü, anlamı hızlı bir biçimde kavrayabilme, fiziksel ve sinirsel ortalamanın üzerinde zorlamalara dayanma gücü, mükemmel bir bellek, toplum içinde konuşabilme sanatı, hoş bir ses tonu, yüksek

⁵Traduction proactive: Beklentileri önceden sezebilen, çeviri olgusunun sorumluluğunu alabilen, çevirmenlerin karşılaştıkları sorunlar etrafında gelişmesi gereken bir çeviribilim.

düzye de entelektüel merak ve mutlak entelektüel bütünlük, zarafet ve diploması (Taylor-Bouladon 2001: 48, akt. Dođan 2001: 84-85).

Yorumsal/yorumlu çeviri kategorisindeki bir çeviri etkinliđinin sonunda çevirinin başarısı dile ya da dillere deđil, yeteneđi ve zevkleri ile çeviriyi yapan çevirmene bađlı olacaktır (Lederer 1987: 16). Çünkü varıř metnini ‘yeniden ifade etme’ nin kalitesi çevirmene, onun kalemini kullanmadaki ustalığına, yeteneđine, varıř dili bilgisi ile konu hakkındaki bilgi düzeyine (Lederer 1994: 13) ve ‘anlama yeteneđi’ ne bađlıdır. Çevirmenin başarılı olması, bunların dıřında, zihin arařtırmaları, sinirdilbilim ve biliřbilim çerçevesinde yürütölen arařtırmaların ortaya koyduđu çevirmende olması gereken özellikler gibi daha başka kořullara da bađlıdır. Özellikle eđitimcilerin daha iyi bildiđi gibi insanın biliřsel, duyuřsal, ruhsal, bedensel, ahlâksal, toplumsal, vb. geliřimi deđiřik yařlardaki öđrenme süreçleri, öđrenmede bireysel ayrımlar vb. bireyden bireye farklılık gösterir. Kuřkusuz bu farklılıklar mesleki çeviri eđitimi sonunda elde edilen deđiřik düzeydeki kazanımlarla daha da artacak, belirginleřecek ve ortaya çıkan çeviri ürünleri de ister istemez birbirinden farklı olacaktır.

Sonuç

YÇK, çevirmenin metnin anlamına ulařma ve onu varıř dilinde yeniden oluřturma sürecini ve bu biliřsel sürecin iřleyiřini açıklığı kavuřturması nedeniyle erek odaklı, süreç odaklı, hatta belki biliřsel kaygılı-güdümlü bir bakıř açısı ile çevirmeni merkeze alan bir kuram olma özelliklerini içinde barındırmaktadır. Kuram’ın açıklığı kavuřturduđu noktaların yanında çeviriyle iliřkili, çeviride anlama ulařmaya yarayan disiplinler ve genelde insanın zihinsel fonksiyonlarının sınırlarını aydınlatma çabasındaki biliřsel psikolojinin elde ettiđi veriler gibi başkaca kuramsal dayanaklar da vardır. Ancak bunlar çevirmenin zihninde olup bitenleri tüm açıklığıyla anlayabilmek için henüz yeterli deđildir. Ayrıca, çevirinin bu disiplinlerden ne ölçüde yararlanabileceđi konusu da belirsizdir. Ancak yine de Anlam Kuramı bađlamında çeviri eđitimine iliřkin tüm kuramsal söylemler, düşünömler bir araya gelmiř ve YÇY ile de uygulanmaya konmuř gibi görünmektedir. Bu çalıřma, anlamın kaynak dilden – sözlü ya da yazılı – çıktıktan ve çevirmen tarafından alımlandıktan, sözcüklerden sıyrıldıktan sonra belleğinde řekillendiđi çevirmenle çok sıkı bir iliřki içinde olduđunu somutlařtırmaktadır. “Her algıya mutlaka bir yorumun eřlik etmesi” gibi kuramın betimlediđi, çevirmenin çeviri sırasında zihninin iřleyiřinde insana özgü, evrensel genel geçer bir iřleyiř söz konusudur; fakat dođal olarak bu iřleyiř bireyden bireye farklılık gösterir. Çeviribilimin etkileřim halinde olduđu bilim dalları her biri kendine özgü yeni özellikler taşıyan bir çeviri etkinliđi esnasında çevirmenin zihnindeki mekanizmanın iřleyiřini, orada ne olup bittiđini tam olarak açıklayamamaktadır. Bu demektir ki, anlama ulařmak her zaman mümkün olmayacak, hep eksik bir taraf olacak; aynı yapıtın birbirine benzemeyen çevirileri ortaya çıkabilecektir. Buna rađmen bu çalıřma kapsamında mükemmel olmasa da bir yere kadar çevirinin öđretilebileceđine olan inancın sonucu, uygulamanın dizgeleřtirilmesi ile ortaya konulan YÇY’nin düşünsel çerçevesi ortaya konmaya çalıřıldı. Çevirinin nasıl yapılacađı konusunda öđrencilere yöntemsel, teknik bir çerçeve sunmak isteyen çeviri eđitimcisi için bu noktada yapılması gereken, J. Delisle’in kullandıđı metinlerin türsel ve iřlevsel açıdan benzerlerini kullanarak somut olarak nasıl bir uygulama yöntemi benimsediđini ve öđrencilerin de hangi somut teknikleri iřletmesi gerektiđini kendilerine uygulamalı göstermek olacaktır. Bunun için öncelikle Fransızca-Türkçe dil çifti bađlamında bu iki

dilin öznel nitelikleri ve Türk öğrencilerini göz önünde bulundurarak yapılan bir metin dizisi oluşturulup uygulamaya konulması ve böylece yöntemin sınanması gerekmektedir. Sonrasında ise, metin seçkisi güncellenerek yöntemin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi sağlanabilir. Sonuç olarak J. Delisle'in 1980 yılında sunduğu doktora tezi ile gündeme gelen çeviri yöntemini tanıtan kitabının sonraki yıllarda İngilizceye (1989), Çinceye (1988) ve İspanyolcaya (1997) çevrildiği göz önüne alınarak dikkate değer olduğu varsayımından hareketle, çeviri eğitiminde, M. Pop'un önerdiği gibi, hiç olmazsa başlangıç düzeyindeki genel çeviri derslerinde, kısa metinler çerçevesinde, birinci sınıf öğrencileri ile çeviriye yeni başlayanlara hitap eden bir yöntem olarak kullanılabilir.

Kaynakça

- Çelik, H.- Eksi, H.** (2008). "Söylem Analizi". *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 27, Cilt 1, s. 99-117, 8 Ocak 2013 tarihinde www.academia.edu/1476716/SOYLEM_ANALIZI adresinden erişildi.
- Delisle, J.** (1982). *Analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de texte pragmatiques anglais, Théorie et pratique* (2ème édition). Ottawa: Ed. De l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J.** (2001) *Analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de texte pragmatiques anglais*(1982). *Çeviri Yöntemleri İçin Söylem Çözümlemesi*. (J. U. Derkunt Çev.). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları (1980).
- Doğan, A.**, (2009). *Sözlü Çeviri, Çalışmaları ve Uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: SFN LTD.ŞTİ.
- Elliott, R.** (1996). *Discourse analysis: exploring action, function and conduction social texts*. Marketing Intelligence & Planning. 14, 6, 65.
- Froeliger, N.** (2005). "Placer le traducteur au coeur de la traductologie". *Meta 50. Anniversaire, Presses de l'Université de Montréal*, volume 50, n°4, décembre: www.erudit.org/livre/meta (Erişim tarihi: 06.05.2012)
- Göktaş, N.**, "Çeviride Anlam: Yorumlayıcı Anlam Kuramı Işığında Bir Sorunsallaştırma ve Gerekçeleştirme Denemesi", *Frankofoni Dergisi*, Sayı 25, 329-341, Ankara 2013.
- Göktaş, N.**, "La théorie interprétative de la traduction (La TIT) Sous Ses Différents Aspects", *Littera Edebiyat Yazıları Dergisi*, Çeviribilim Özel Bölümü, Cilt: 32, Haziran 2013, 167-178, Ankara 2013.
- Guidère, M.** (2010). *Introduction à la traductologie, Penser la traduction: hier, aujourd'hui, demaine* (2ème editon), De Boeck, Paris.
- Kocaman, A.** (1996). "Dilbilim söylemi", *Söylem Üzerine içinde*, s.1-16, Yayına Haz: Prof. Dr. Ahmet Kocaman. Ankara: Hitit Yayınevi.
- Lederer, M.** (1981). *La traduction simultanée-fondements théoriques*. Lettres Modernes. Paris: Minard.
- Lederer, M.** (1987). "La théorie interprétative de la traduction". *Le Français dans le monde*. Recherches et applications, Août-Septembre 1987, no spécial, p.11-16, Paris.
- Lederer, M.** (1994). *La traduction aujourd'hui, le modèle interprétatif*. Paris: Hachette.
- Musampa, E. K.** (2011). "L'environnement cognitif du traducteur et l'interdisciplinarité dans la pratique de la traduction". *Synergies Roumanie n° 6*, pp. 29-40, www.erudit.org/livre/meta (Erişim tarihi: 07.11.2012)
- Pop, M.** (2011). "Modèles d'analyse des textes à traduire (TAT), appliqués dans l'enseignement de la traduction". *Professional Communication and Translation Studies*.4 (1-2), p. 117-126, www.erudit.org/livre/meta (Erişim tarihi: 07.12.2012).
- Seleskovitch, D.** (1968/1975). *Language, langue et mémoire, Etude de prise de notes en interprétation de conférence*. Paris: Minard.
- Seleskovitch, D. et Lederer M.** (2001). *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Éruditions.
- Sözlükler**
- Le Nouveau Petit Robert* (2010). Paris.
- Türk Dil Kurumu.** (1983). *Türkçe Sözlük* (Genişletilmiş 7. bs). Ankara: TDK Yayınları.

„... Wie in der Judenschule“ – Eine Redensart und ihre Interpretation

Otto Holzapfel, Freiburg i. Br.

Öz

„...Yahudi mektebi gibi“ – Bir Deyim ve Yorumu

Deyimler, Yabancı Dil olarak Almanca dersleri için son derece yoruma muhtaç özelliktedir. Anadili konuşanlar için de, ele aldığımız (eski ve antisemitik olduğundan kullanılmayan) deyimde olduğu gibi hem biçimsel olarak hem de (bağlamını kimse tahmin edemeyeceğinden) içerik açısından sıklıkla daha net bir açıklama gerekebilir. Deyimler çok geniş bir kültürel arka plana sahip olabilir ve uygun biçimde yorumlanırlarsa, dil ve kültür tarihi için kaynaklık edebilir. Almanca „...wie in der Judenschule [Yahudi mektebi gibi]“ deyimi bizim için, sözlü kültürden yazılı kültüre geçiş süreci içinde edebi gelişimin erken dönemi hakkında şaşılabilecek bilgiler ele vermektedir.

Anahtar Sözcükler: Bir deyim yorumu, kültür tarihi, sözlü kültür, yazılı kültür, genel dil anlayışı

Abstract

Redensarten sind für die Deutsch als Fremdsprache Studierenden im hohen Grad interpretationsbedürftig. Auch der Muttersprachler braucht für sie häufig eine nähere Erklärung, die im vorliegenden Fall formal (Redensart veraltet und wegen antisemitischer Sicht nicht verwendbar) und inhaltlich (Zusammenhänge, die kaum einer ahnt) sein muss. Redensarten können einen weitreichenden kulturellen Hintergrund haben und sie sind selbst, entsprechend analysiert, Quelle zur Sprach- und Kulturgeschichte. Die Redensart „... wie in der Judenschule“ verrät uns zudem überraschenderweise etwas über die Frühform literarischer Entwicklung im Kulturprozess von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit.

Schlüsselwörter: Interpretation einer Redensart, Kulturgeschichte, Mündlichkeit und Schriftlichkeit, generelles Sprachverständnis

Die Redensart „... wie in der Judenschule“

Die Redewendung „Es geht zu wie in einer Judenschule“ bzw. „Hier herrscht ein Lärm wie in einer Judenschule“ erklärt Lutz Röhrich im *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*¹ offensichtlich richtig mit: „es herrscht ein lautes Durcheinander“. Näher erläutert wird das mit der Gleichsetzung von „Schule“ und Synagoge (sogenannte „Judenschule“, so bezeichnet seit dem 14. Jahrhundert) und mit dem „Gewirr der Stimmen“ dort, das dem Laien bzw. dem Fremden unverständlich war, vom Gemurmel bis zum lauten Rufen anschwell und sprachlich für den Nicht-Juden unverständliche (hebräische) Texte hören ließ. Und in der Synagoge wurden auch die Jungen im Lesen

¹ Röhrich, Lutz: *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*, Band 2, Freiburg i. Br. 1973 / 1977, S. 469 [erste Ausgabe, später erweitert].

religiöser Texte unterrichtet. Als Redensart im übertragenen Sinn² für „unverständliches Stimmengewirr“ allgemein ist der Ausdruck seit dem 18. Jahrhundert belegt und literarisch z. B. bei G. A. Bürger 1778 überliefert. Dort heißt es (Zitat nach Röhrich): „Auf Welsch [Italienisch], Französisch und Latein, gleich einer Judenschule.“ Der Begriff wird also von Bürger mit „unverständliches Sprachgewirr“ gleichgesetzt, und das ist offensichtlich eine Weiterentwicklung obiger Redensart.



„Judenschule nach einem alten deutschen Holzschnitt“, ohne nähere Angaben auf der Webseite des Jüdischen Museums, Frankfurt am Main. Es ist offenbar ein Propagandabild von Nicht-Juden; durch die Tür links hinten tritt das „Jesuskind“ (mit Heiligenschein), an der Tafel stehen unter den hebräischen Schriftzeichen Buchstaben des lateinischen ABC. In der Bewegung der Figuren herrscht „Durcheinander“; eine Figur in der Mitte trägt einen „Judenhut“, die anderen eher Mützen.

² Zu solchen Redensarten vergleiche auch Otto Holzapfel: „Interkulturelle Redensarten und ihr kulturhistorischer Hintergrund. ‚Einem aufs Dach steigen‘ und ‚jemandem auf den Fuß treten‘: eine Skizze“, in: *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik* [online-Ausgabe] 2013 / 2, S. 95 - 102.

Wikipedia.de unterscheidet zwischen „Redewendung“, in der Regel ein vollständiger Satz, und „Redensart“, welcher auch ein kurzer Sprachbrocken sein kann. Das erscheint auf dem ersten Blick sinnvoll. Diese definitorisch verfeinerte Unterscheidung übersieht allerdings, dass z. B. die anfangs zitierte Redensart, falls sie (heute überhaupt) verwendet wird, auch verkürzt, verbunden etwa mit einem Kopfschütteln, als „...wie in der Judenschule“ gebraucht werden kann. Allzu enggeführte Definitionen sind in der Praxis nicht immer hilfreich. – Für die Leser in der Türkei setze ich meinen Schwerpunkt auch im Folgenden bewusst auf im *Internet* zugängliche Quellen, die im vorliegenden Fall mehr als nur ein Notbehelf darstellen und durchaus brauchbare Hinweise zur Verwendung der zu untersuchenden Redensart liefern. „Falls sie [die Redensart] verwendet wird“: Diese Einschränkung ist heute zu machen, und man kann das mit zahlreichen Hinweisen aus dem *Internet* belegen.

Es folgt hier eine Auswahl über das mit *Google.de* aufgerufene Stichwort „Judenschule“: Das „*GRA-Glossar*“ verweist auf „Judenschule“ als ursprünglich neutralen, nicht abwertenden Begriff seit dem Mittelalter. In der Synagoge werden die Gebete individuell und laut gesprochen. „Die Wahrnehmung des Gottesdienstes als Lärm kommt vom Unverständnis der jüdischen religiösen Gebräuche.“ Und: „In der Moderne erhielt der Begriff Judenschule eine antisemitisch belastete Bedeutung.“ [Eintrag datiert 2010]. - Die „*uni-protokolle*“ schildern mit Einträgen vom Dezember 2008 bis Mai 2013 eine Diskussion, ob man die Redensart heute noch verwenden dürfe. Leider ist diese Diskussion (wie so oft im *Internet*) auf ziemlich niedrigem Niveau, aber überwiegend wird die Redensart als rassistisch und antisemitisch eingestuft (was wohl grundsätzlich richtig ist).

Der „*redensarten-index*“ setzt die Redensart mit „es herrscht Lärm / Unordnung“ gleich, bezeichnet sie als „veraltet“ und nach der Zeit des Nationalsozialismus „nicht mehr gebräuchlich“. Damit ist eine meines Erachtens korrekte Wertung formuliert. – Das „Wörterbuch der deutschen Umgangssprache“ (*umgangssprache.de.deacademic.com*; Eintrag von 2013) erläutert die Redensart u. a. mit „Stimmengewirr [...] man kann sein eigenes Wort nicht verstehen“. Damit ist vor allem der Lautpegel anvisiert, aber die dort genannten Beispiele (lärmen, johlen, Durcheinander) lassen deutlich das gewollte, hohe Potential an Verachtung erkennen. Die „laute“ Judenschule wird nicht nur als lärmend empfunden; der Schulbetrieb selbst, der Unterricht, wird als chaotisch denunziert. Das aus gleicher Quelle stammende „Universal-Lexikon“ (*universal_lexikon.deacademic.com*) bringt einen literarischen Beleg aus einem Roman von Walter Kempowski (1929 - 2007), „*Uns geht's ja noch gold*“ [Uns geht es ja noch gut] (1972), es herrsche „Lärm wie in einer Judenschule“. Kempowski schildert eine Zeit, in der die Redensart (noch) lebendig war, aber bereits als diskriminierend angesehen wurde. – Die folgenden Eintragungen im *Internet* betreffen nicht mehr unsere Fragestellung und werden hier übergangen; die Auswahl muss für unseren Zweck genügen. Redensarten bieten also nicht nur sprachgeschichtlich wichtiges Material zur Interpretation, sondern sie sind auch eine kulturhistorisch interessante Quelle, die man zeitbezogen erläutern muss.

Mündlichkeit und Schriftlichkeit – mentales Lesen

Durch einen Zufallsfund bei der laufenden Lektüre angeregt, stoße ich auf einen Hinweis, der, mit dem Voranstehenden kombiniert, der Redensart einen völlig neuen

Aspekt abgewinnen lässt, welcher unsere Überlegungen weiterführt und zur Klärung der allgemeinen Entwicklung von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit beiträgt.³ Dieser Prozess von der ausschließlichen Verwendung mündlicher Kommunikation, vom menschlichen Kontakt „vom Mund zum Ohr“ auf der einen Seite, bis zur voll ausgebildeten Literarität auf der anderen Seite ist eine der Hauptlinien der kulturellen Entwicklung, und das nicht nur im europäischen Raum. Die Entwicklung hin zum Schreiben und zum Lesen wurde eine der wichtigsten Voraussetzungen für die schnelle Kommunikation, die wir heute kennen. „*Von Mund zu Ohr. Bausteine zu einer Kulturgeschichte volkstümlichen Erzählens in Europa*“ (1993), ist übrigens der Titel eines wunderbaren Buches von Rudolf Schenda (1930 - 2000), das die Welt mündlich geprägter Erzählkunst, wie sie in einer Gesellschaft der Schriftlichkeit weiterlebte, eingehend analysiert.

Nun mein Zufallsfund: In ihrem anregenden Buch „*La femme au temps des cathédrales*“ [über die Rolle der Frau in den Jahrhunderten der Entstehung der französischen Kathedralen, d. h. Früh- bis Hochmittelalter], Paris 1980, S. 34 f., verweist die französische Historikerin Regine Pernoud (1909 - 1998) darauf, dass man in der Antike immer laut („à haute voix“) las.⁴ Man las nicht nur laut vor, sondern man las auch allein mit lauter Stimme. Der Kirchenvater Augustinus von Hippo (354 - 430), wundert sich über seinen Amtsbruder Ambrosius (339 - 397), Bischof von Mailand, dass dieser lautlos lesen konnte („lecture mentale“ [mentales Lesen]). Das war Ende des 4. Jahrhunderts offenbar eine Neuerung. Und dadurch ließen sich auch die Regeln der ersten Mönchsorden, nämlich Schweigegebot unterschiedlicher Strenge und Lektüre der Bibel in Einklang miteinander bringen. In manchen Orden herrschte absolute Schweigsamkeit, und zur notwendigen Kommunikation wurde sogar ein eigenes System einer Zeichensprache (Handzeichen) entwickelt. Das bedeutet grundsätzlich eine Verarmung und Verlangsamung der Kommunikationsmöglichkeiten. Die Beobachtung, dass also das Lesen „schweigend, nur mit den Augen“ („l’habitude de lire en silence, uniquement des yeux“) eine wichtige „Erfindung“ für die weitere Entwicklung der Menschheit war (so Pernoud), hat die Verfasserin von Pierre Riché (*Education et Culture dans l’Occident barbare*, Paris 1962) übernommen, den sie an dieser Stelle zitiert.

Ergänzen wir das durch den Hinweis, dass die „Lesekompetenz“ nach *Wikipedia.de* [aufgerufen im November 2014] in ihrer historischen Entwicklung bereits im Volk Israel eine „vergleichsweise hohe“ Stufe erreicht hatte, weil das Studium der hebräischen Bibel (das sogenannte „Alte Testament“, die fünf Bücher Mose) vorschrieb, dass Eltern ihre Kinder („und dabei besonders die Jungen“) durch Lesen und Vorlesen das „Wort Gottes“ beizubringen hätten. *Wikipedia.de* macht dann im Text einen zeitlichen Sprung von etwa eintausend einhundert sozusagen unbeschriebenen Jahren zum weiteren „Schub für die Lesekompetenz“ mit der Erfindung des Buchdrucks und der Verbreitung der Lutherbibel, d. h. die Übersetzung der biblischen Texte, „altes“ und „neues“ Testament, in die deutsche Sprache.

³ Wegen der möglichen falschen Assoziationen vermeide ich den Begriff „oral“. Der Tiefenpsychologe Sigmund Freud analysierte beim Kleinkind eine „orale Phase“, die nichts mit unserer Fragestellung zu tun hat. Aber mit dem Begriff „Oralität“ wird „Mündlichkeit“ seit Jahrzehnten eingehend in der Philologie beschrieben.

⁴ Pernoud, Regine: *La femme au temps des cathédrales* (1980), S. 34 f.

Wir können jetzt die obige Beobachtung als eine ebenso wichtige Zwischenstufe einfügen: Durch die Fähigkeit, „mental“ zu lesen, wurde die Lesegeschwindigkeit erhöht, und stilles Lesen konnte an jedem Ort praktiziert werden. Das war sozusagen ein Innovationsschub in Richtung des verstärkten Informationsaustausches ähnlich (vielleicht nicht so schwerwiegend) wie die Erfindung der Druckkunst mit beweglichen Lettern in der Mitte des 15. Jahrhunderts (mit den Vorläufern anderer Systeme der Schreib- und Druckkunst). Es wären auch andere Zwischenstationen zu nennen, z. B. die Bemühungen um Schulbildung, die im fränkischen Reich mit Karl dem Großen (regierte 768 - 814) um 800 einen Schwerpunkt hatten, aber weiterhin von klösterlicher Bildung bestimmt waren. Das Erlernen von Lesen und Schreiben spielt während der „karolingischen Bildungsreform“ (so ein eigener, umfangreicher Abschnitt unter dem Stichwort „Karl der Große“ bei *Wikipedia.de*) eine große Rolle. Kaiser Karl oder französisch „Charlemagne“ konnte angeblich selbst nicht schreiben bzw. er zeichnete, wie damals üblich, Urkunden, die ein professioneller Schreiber ausfertigte, nur mit seinem Namens Kürzel ab. Der Kaiser wird im 19. Jahrhundert mehrfach dargestellt, wie er eine Schule besucht und brave Schüler lobt, faule dagegen tadelt – eine „Judenschule“ war das sicherlich nicht.⁵ Abbildungen dieser Art waren nicht nur im 19. Jahrhundert beliebt; sie zeigten (und belegten angeblich) den hohen Standard, den die Bildung bereits um 800 „im Vaterland“ hatte – in diesem Fall sowohl im deutschen wie im französischen, da Karl bzw. Charlemagne für beide Geschichtsbereiche vereinnahmt wurde. Und Kinder wurden mit solchen Bildchen ermahnt, „brav“ und „fleißig“ zu sein, wie angeblich ihre Vorfahren um das Jahr 800.



⁵ Dabei gibt es bedeutende jüdische Beiträge z. B. zur spätmittelalterlichen und frühneuzeitlichen deutschen Kultur wie etwa Belege klassischer deutscher Volksballaden in hebräischer Umschrift um 1600. Man vergleiche dazu Felix Rosenberg, *Ueber eine Sammlung deutscher Volks- und Gesellschaftslieder in hebräischen Lettern*, Dissertation Berlin 1888, gedruckt Braunschweig o.J. [1888]. Siehe dazu auch: Philip V. Bohlman: *Jüdische Volksmusik - eine mitteleuropäische Geistesgeschichte*, Wien 2005, S. 40 - 51. Und mit Beispielen: Philip V. Bohlman und Otto Holzappel (2001): *The Folk Songs of Ashkenaz*, Middleton, WI (USA) (A-R Editions, Recent Researches in the Oral Traditions of Music, 6). - Aber das ist hier nicht das Thema.

„Charlemagne [Karl der Große] besucht die Schulen“; Reklame für eine französische Schokolade, undatiert⁶. Natürlich ist Karl der Große um 800 wohl nicht mit seiner Kaiserkrone usw. auf Schulbesuch gewesen; historische „Wahrheit“ können solche Bilder kaum vermitteln. Im Hintergrund links zwei Mönche; die Schüler sind ausschließlich Knaben.

Es gibt mehrere Untersuchungen zur „Lesefähigkeit“, die in unserer Gesellschaft im Laufe der Jahrhunderte erst langsam zugenommen hat, und zwar über einen Zeitraum seit dem Hochmittelalter. Nach dieser Epoche, kurz bezeichnet „um 1200“, findet man in Deutschland zwar keine Zeugnisse ausschließlicher Mündlichkeit mehr; es gibt jedoch an Mündlichkeit orientierte Überlieferung, allem voran das „Volkslied“, aber auch dieses ist weitgehend von literarischen Vorlagen abhängig bzw. inspiriert. Trotzdem ändert sich die Lesefähigkeit erst grundlegend nach 1800 mit der zunehmenden, allgemeinen Schulbildung. Weiterhin spielt das Gedächtnis eine hervorragende Rolle. Und es gibt ein historisch bedingtes Süd-Nord-Gefälle etwa vom bildungshungrigen Menschen der Renaissance in Italien um 1500 bis zur bäuerlichen Bevölkerung im ländlichen Dänemark, wo die Nachricht vom Untergang der „Titanic“ 1912 noch auf Liedflugschriften (in Deutschland um 1800 / 1850 von der Funktion her eine Art Vorläufer der Tageszeitung) verbreitet wurde.

Zu dem Problem „lautes Lesen“ als „langsame“ Übergangsstufe zum „mentalen“ Lesen moderner Kommunikation finde ich auf Anhieb keine einschlägige Literatur - vielleicht weil ich zu eng auf die Literaturwissenschaft fixiert bin. Manchmal führt erst ein „Umweg“ zur Problemlösung; deshalb am Schluss ein Ausblick auf die Pädagogik und auf die Kinderpsychologie. Natürlich ist meine Interpretation eine Hypothese (aber eine bessere fällt mir jetzt nicht ein). Selbst eine so umfangreiche und an Details füllige Darstellung wie die von Jost Schneider, *Sozialgeschichte des Lesens*, Berlin 2004, liefert zu meiner Fragestellung, soweit ich sehe, keinen Hinweis.

„lautes“ Lesen und die Kinderpsychologie

Kehren wir zu unserer „Judenschule“ zurück: Die hohe Lesefähigkeit hat sich im Gebrauch in der jüdischen Religionsunterweisung, welche in ihrem Typus durch die Tradition dann offenbar festgeschrieben wurde, auf der relativ frühen Stufe des „lauten Lesens“ bis in unsere Zeit erhalten.⁷ Und dafür ist der Gebrauch der Redensart ein überraschend guter Beleg. Überraschend, weil sie ja eigentlich mit ihrer Botschaft etwas ganz anderes ausdrücken will, nämlich aus der Sicht des Nicht-Juden die Verachtung für ein Verhalten, das man nicht versteht, nicht kennt (und wohl auch nicht kennenlernen will). Stattdessen könnte die Redensart, wenn es denn möglich wäre (also nur theoretisch), ihren „Sinn“ in das Gegenteil verkehren und eigentlich für die Bewunderung stehen, dass eben in dieser „Judenschule“ so viele lesen lernen konnten, und das noch an Hand der schwierigen hebräischen Texte.

⁶ Nach der Webseite der Deutschen Botschaft Helsinki (2014), *helsinki.diplo.de*; dortige Quelle = picture alliance / akg-images.

⁷ In ähnlicher Weise ist in der Synagoge nicht das Buch, sondern deren Vorläufer, die Schriftrolle (Thorarolle), Vorschrift im Gottesdienst. Vergleiche *Metzler Lexikon Religion*, Band 1 (1999), S. 182.

Wir lassen hier den Aspekt, dass mit dem lauten Vorlesen auch Texte mehr oder weniger auswendig gelernt werden, beiseite. Aber wir erinnern uns daran, wie wichtig es für Menschen jüdischen Glaubens ist, dass die Texte der Thora „bis auf das i-Tüpfelchen“⁸, d. h. „ganz genau“, nämlich einschließlich der kleinsten diakritischen Zeichen in der hebräischen Schrift unverändert bleiben sollten. Man vergleiche dazu die Redensart „nicht ein Iota abweichen“⁹ mit einem ähnlichen antiken Hintergrund, dass man auch nicht den kleinsten Buchstaben des griechischen Alphabets übersehen darf.

Zu dem Stichwort „laut lesen“ liefert *Google.de* einige Hinweise [November 2014]. Der *Labbé-Verlag* rät Kindern, laut zu lesen, weil dann der Text leichter zu verstehen und zu merken ist. Die Internet-Seite *gutefrage.net* weist darauf hin, dass man beim lauten Lesen exakter liest, kontrollierter, und dass das eine Herausforderung sein kann. Laut lesen ist langsamer, und man kann sich einen Text besser merken. Vorteile hat man durch lautes Vorlesen beim Erlernen einer Fremdsprache meint *bildungs-news.com/fremdsprachen*. So auch beim Englisch lernen nach *bildungs-foren.de* von 2010. - Dagegen stellt *lernnetz.de* (in einer Darstellung, die auf eine Veröffentlichung von 2008 fußt) fest, dass jedes Kind zum stillen Selbstlesen angeleitet werden soll. Laut lesen geht angeblich auf Kosten des Sinn-Verstehens; laut Lesen dient der Kontrolle, leises der Erschließung des Textes im individuellen Tempo (wobei jedoch offenbar bereits eine gute Lesefähigkeit vorausgesetzt wird). Von einem anderen Pädagogen wird unter *kreidefressen.de* diese Diskussion 2013 weitergeführt: Es gibt Vor- und Nachteile zum lauten Lesen.

Unter *brainboard.eu* lief eine Diskussion 2009 und 2010, die aufweist, dass sich lautes Lesen und Gedächtnistraining ergänzen können. Aber die individuellen Erfahrungen sind widersprüchlich. Es wäre auch verfrüht, etwas für oder gegen lautes Lesen sagen zu wollen, wenn man etwa in der Situation des frühchristlichen Augustinus wäre, der „leises Lesen“ vorher nicht kannte. Umgekehrt haben wir es schwer, uns die Situation „reiner Mündlichkeit“ vorzustellen, die wir nicht kennen und die z. B. völlig andere Gedächtnisleistungen bzw. Improvisationsfähigkeiten beinhalten, als wir sie gewöhnt sind. (Wir sprechen von gelenkter Improvisation anhand von Modellen, die Mündlichkeit ermöglichen und unterstützen.) – In einem Diskussionsforum *Talkteria.de* geht es seit Dezember 2010 u. a. darum, dass lautes Lesen bei Erwachsenen eher ungewöhnlich ist und manchmal als störend empfunden wird. - Die österreichische Plattform *lesen.vobs.at* propagiert „Lautleseverfahren“ zur Steigerung der (ebenfalls bereits vorhandenen) Lesefähigkeit aufgrund von Untersuchungen, die 2011 publiziert wurden.

Es gibt einige weitere Diskussionsbeiträge, die wir hier übergehen, und wir greifen nur einen anderen unter *rechtsschreib-werkstatt.de* auf. Dort heißt es (2010) mit Verweis auf die Gehirnforschung: „Wenn Kinder beginnen, Wörter zu erlesen, so

⁸ Das ist eine vielfach gebrauchte Redensart, bei der man den biblischen Hintergrund nicht mehr vermutet. Röhrich, Band 2, verweist S. 462 auf die Bibelstelle bei Matthäus 5, 18 („... wird nicht vergehen der kleinste Buchstabe noch ein Tüpfelchen vom Gesetz“); *Wikipedia.de* verweist nicht darauf, sondern belegt eher abfällige Assoziationen mit dem „normalen“ i-Punkt unseres Alphabets; das *Metzler Lexikon Religion*, Band 2 (1999), S. 135, verweist auf das i-Tüpfelchen „Koz“ als hebräisches Schriftzeichen.

⁹ Vergleiche ebenfalls Röhrich, Band 2, S. 462.

sprechen sie dabei meist laut mit. Sie brauchen die akustische Rückmeldung, um die Richtigkeit ihres Lesens zu erfahren. Mit zunehmender Kompetenz geben sie in der Regel das laute Mitsprechen beim Lesen von selbst auf. Das hat seine guten Gründe: Flüssiges Lesen ist nur still möglich.“ Hier scheinen wir auf die richtige Spur zu kommen, und einige Eintragungen weiter finden wir einen vollständigen Artikel der Uni Köln unter www.rhm.uni-koeln.de/145/Busch.pdf, in dem der Verfasser, Stephan Busch, auf 45 Seiten über „Lautes und leises Lesen in der Antike“ schreibt. Wie so oft im Internet, sind Quelle und Datierung nicht angegeben, was bei älteren Beiträgen lästig sein kann. In diesem Fall muss ich beim Verfasser nachfragen, und ich erhalte freundlicherweise die Auskunft, dass der Artikel in der Zeitschrift „*Rheinisches Museum für Philologie*“, Band 145 (2002), S. 1 - 45, erschienen ist. Aber es ist ein Volltreffer! Und hier häuft sich jetzt die Literatur, z. B. bereits in der Anmerkung 1 der Verweis auf (Prof.) Wolfgang Raible (1991), der an der Uni in Freiburg i. Br. im damaligen, von der DFG finanzierten Sonderforschungsbereich „Mündlichkeit-Schriftlichkeit“ eine führende Rolle spielte. Hier wurden Grundlagen für die neuere Diskussion auf diesem Gebiet gelegt (und ich durfte am Rande daran als Gast teilhaben). Sonderforschungsbereiche sind von der Deutschen Forschungsgemeinschaft zentral unterstützte Projektgruppen, die über Jahre hinweg in vielen Bereichen der Wissenschaft fruchtbare Grundlagenforschung betreiben, vor allem im Dialog verschiedener Disziplinen. Hier nun „hilft“ die klassische Philologie unvermutet der Sprichwörter- und Redensartenforschung.

Bei Stephan Busch S. 2 steht wieder der Hinweis auf Augustinus und Ambrosius, der in der deutschen Literatur bereits 1898 aufgegriffen wurde und seitdem mehrmals eine Rolle spielte: In der Antike las man laut. Und es folgt S. 3 in der Anmerkung 3 der Hinweis auf den Freiburger Sonderforschungsbereich und die daraus resultierende, vielbändige Publikationsreihe „*Script-Oralia*“. - Es gab Gegenstimmen, die auch bereits für die Antike „leises Lesen“ nachweisen. Demnach (S. 4 bei Busch) ist das Verhalten des Ambrosius ein Zeichen geübten Lesens, während Augustinus beschämt feststellen muss, dass er dieses nicht kann. Ich will der detailreichen Argumentation von (Prof.) Stephan Busch (geb. 1966; heute Altphilologe an der Uni Trier) hier nicht weiter folgen, aber sie läuft darauf hinaus, dass lautes Lesen eben doch der antike „Normalfall“ war (S. 7, S. 34 und S. 41).

Nicht alle Fragen sind gelöst, und neue stellen sich: Ist z. B. die steigende Beliebtheit des Hörbuches ein Indiz dafür, dass die individuelle Lesefähigkeit wieder abnehmen wird? - Das kann ich nicht beantworten. Aber die Fragen, die sich aus der Redensart „...laut wie in der Judenschule“ ergaben, sind wohl geklärt - auf Umwegen, die es sich zu gehen lohnt.

Der Entwicklungspsychologe bestätigt nicht nur, dass das Lesen lernen eine wichtige Stufe der Sozialisation („Einordnen des Einzelnen in die Gemeinschaft“) ist, sondern auch, dass Kinder, die anfangs Texte laut vorgelesen bekommen, wenn sie selbst noch gar nicht lesen können, für ihre spätere „Leselust“ einen großen Vorsprung haben. Auf der anderen Seite geraten wir mit dem vereinfachten Entwicklungsschema, dass vor der Schriftlichkeit die Mündlichkeit kam und dass sich mit der Schriftlichkeit die Mündlichkeit verloren hat, in Erklärungsnot, wenn die Wissenschaft feststellt, dass sich mit dem modernen Hörbuch eine neue „Mündlichkeit“ entwickelt (wohl doch eine andere, als die oben angedeutete). Wird das die Lesefähigkeit doch nicht beeinflussen,

wie ich gerade vermutet habe? – Für lebendig verlaufende Entwicklungen gibt es keine einfache, trockene Antwort auf solche Fragen.

Ich war auf der Suche nach einem Hinweis, dass entwicklungsgeschichtlich sich mentales Lesen aus dem lauten Lesen entwickelt hätte, und dass das heute noch bei Kindern so wäre. Aber das ist wahrscheinlich eine Frage wie nach dem Huhn und dem Ei (eine Redensart, die das Problem „was war zuerst da?“ beschreibt). Eine unserer Töchter hat ohne unsere „laute“ Hilfe gelesen, bevor sie in die Schule kam. Und Taubstumme werden wohl auch lesen lernen. Und ob jemand als Kind überhaupt lesen kann, kann nur durch lautes Lesen kontrolliert werden.

Die Internet-Seite *Elternwissen.com* empfiehlt: „Kinder brauchen beim Lesen lernen bis zu zwei Jahre, bis sie flüssig lesen und die Texte auch verstehen. Doch die Mühe lohnt sich, denn Lesen lernen ist unverzichtbar.“ Wir sollten mit Blick auf die Redensart (die wir wegen des antisemitischen Gehalts aus unserem praktischen Gebrauch streichen) dankbar und interessiert vermerken, dass hierfür die „Judenschule“ in Deutschland wahrscheinlich bereits seit dem 14. Jahrhundert ein hervorragend geeigneter Ort war – durch „lautes Lesen“.

Literaturverzeichnis

Busch, Stephan (2002): „*Lautes und leises Lesen in der Antike*“. In: *Rheinisches Museum für Philologie*, Band 145, S. 1 – 45; im Internet unter: www.rhm.uni-koeln.de/145/Busch.pdf.

Google-Stichwörter [aufgerufen im November 2014] „*Judenschule*“, „*laut lesen*“ [Fundort jeweils im Text angegeben].

Metzler Lexikon Religion (1999 – 2002), herausgegeben von Christoph Auffarth und anderen: *Metzler Lexikon Religion. Gegenwart – Alltag – Medien*, Band 1 – 4, Stuttgart – Weimar.

Pernoud, Regine (1980): *La femme au temps des cathédrales*, Paris.

Röhrich, Lutz (1973 / 1977): *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*, Band 1 - 2, Freiburg i. Br. [erste Ausgabe, später auf drei Bände erweitert].

Schenda, Rudolf (1993): *Von Mund zu Ohr. Bausteine zu einer Kulturgeschichte volkstümlichen Erzählens in Europa*, Göttingen.

Schneider, Jost (2004): *Sozialgeschichte des Lesens*, Berlin.

Wikipedia.de [Zugriff im November 2014]: Artikel „*Karl der Große*“, „*Lesekompetenz*“, „*Redensart*“, „*Redewendung*“.

Öğretmenler İçin Alan Bilgisi (ÖABT) Almanca Sınavına Yönelik Almanca Öğretmenliği Lisans Eğitiminin Yeterlilik Sorunu

Nihan Demiryay, Çanakkale / Umut Balcı, Batman

Öz

2013 yılında ilk kez gerçekleştirilen Öğretmenler için Alan Bilgisi (ÖABT) Almanca sınavı üniversitelerin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında ve Alman Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde okuyan lisans öğrencileri için umut kapısı olmuştur. Bu bölümlerin öğrencileri önceki yıllarda “mezun olup diploma sahibi olmak” gibi bir amaçla okuduklarından dolayı derslere karşı motivasyonları düşük kalmaktaydı. ÖABT ve beraberinde getirdiği Almanca öğretmeni olarak atanma fırsatı sayesinde bu öğrenciler artık lisans eğitimlerini daha fazla ciddiye almaya ve olabildiğince donanımlı bir şekilde mezun olmaya çalışmaktadır.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle bu çalışmamızda öncelikli olarak ÖABT Almanca sınavının içeriği, kapsamı, alanlara göre soru dağılımı ve puan ağırlıkları incelenecek, daha sonra da Eğitim Fakültelerinin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarının müfredatı ele alınacak ve böylelikle bu bölümlerde okutulan derslerin ÖABT Almanca sınavının içeriğiyle ne derece uyumlu ve sınavı kazanıp atanabilmek adına ne derece yeterli olduğu tartışılacaktır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Almanca Öğretmenliği öğrencileri ile yapılan anket çalışması ışığında da öğrencilerin sınava dair görüşleri ve beklentileri analiz edilmiş ve çalışmaya monte edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: ÖABT Almanca, KPSS, Almanca Lisans Eğitimi

Abstract

Die Fachprüfung für Lehramtskandidaten. Das Problem der Qualifikation hinsichtlich der Prüfung für Deutsch

Das Staatsexamen in der Türkei ist in Reihe von Prüfungen eingebettet, deren Bestehen ein zusätzliches Erfordernis für bestimmte Berufe darstellt. Erst im Jahr 2013 wurde in das Staatsexamen die Fachprüfung „Deutsche Sprache“ eingearbeitet, welche die Chance der Selbstwirksamkeit der Studierenden als Deutschlehrer erhöht. Darin sind grundlegende theoretische Kenntnisse der deutschen Literaturgeschichte, der Fremdsprachendidaktik, sowie der germanistischen Sprachwissenschaft, insbesondere mit Bezug auf die deutsche Gegenwartssprache, sowie die praktische Beherrschung der Normen der geschriebenen deutschen Standardsprache nachzuweisen. Die Lehramtsstudierenden der Deutschen Sprache waren in den vorangegangenen Jahren nicht genug motiviert, weil sie keine Gelegenheit hatten, ihren Beruf als Deutschlehrer auszuüben. Sie hatten mehr die Absicht, eine Universität zu absolvieren und ein Diplom zu haben. Anhand der eingebauten Fachprüfung für ‚Deutsch‘ in das Staatsexamen haben die Lehramtskandidaten nun die Chance, als kompetente Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache Stellen zu bekommen und dementsprechend erhöht sich die Motivation der Studierenden gegenüber dem Bachelorstudium.

Vor diesem Hintergrund wird in dieser Studie neben einem Überblick über die Entwicklung der deutschen Abteilungen in der Türkei auch eine Darstellung des Lehrplans nachgezeichnet, um der Frage nachzugehen, inwiefern dieser Lehrplan in deutschen Abteilungen die Studierenden zur Bewältigung der Fachprüfung für ‚Deutsch‘ befähigt. Im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung, die mit den Lehramtskandidaten durchgeführt wird, soll die Einstellung der Studierenden gegenüber der Fachprüfung für Deutsch grob umrissen werden.

Schlüsselwörter: Fachprüfung für Deutsch, KPSS- Staatsexamen, DaF-Studium

Giriş

Türkiye’de Almanca öğretimi Cumhuriyet öncesi dönemden başlayıp günümüze kadar gelen çok uzun bir süreci kapsamaktadır. 1924 yılından itibaren Almanca sadece liselerde değil, ortaokullarda da zorunlu yabancı dil olarak okutulmaya başlanmış ve bu süreç 1998 yılına kadar devam etmiştir (bkz Genç 2003: 42). Almancanın zorunlu yabancı dil olarak ortaokul ve liselerden kaldırılmasıyla birlikte, Almanca eğitimi sadece yabancı dil ağırlıklı liselerde (süper liseler) devam etmiş (bkz Genç 2003: 75) ve bu durum Almancaya karşı olan ilginin azalmasına sebep olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı 1993 yılına kadar Alman Dili Eğitimi bölümü mezunu öğrencilerinin yanı sıra öğretmenlik formasyonu alan Alman Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarını da Almanca öğretmeni olarak atamıştır (bkz Genç 2003: 146). Bu uygulama 1998 yılına kadar devam etmiş, bu tarihten itibaren de sadece Eğitim Fakültesi mezunları öğretmen olarak tayin edilmiş ve tayin hakkı kazanan öğrenciler Almanca öğretmeni olarak değil, İngilizce, Türkçe veya sınıf öğretmeni olarak görev yapmışlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın verilerine göre 2002 yılından beri Almanca alanında yapılan atamalar şu şekilde bir dağılım sergilemiştir: 2002’de 8, 2005’te 49, 2007’de 1, 2008’de 29, 2009’da 23, 2010’da 8, 2011’de 229 ve 2012’de 3 atama. 2012/13 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki tüm düz liseler Anadolu Liselerine dönüştürülmüştür. Anadolu Liselerinde zorunlu ikinci yabancı dil eğitiminin olması ve ikinci yabancı dil olarak genellikle Almancanın seçilmesi Almanca mezunu öğrencilerin umudunu haklı olarak arttırmış, nitekim 2013 yılında ilk atamada 411¹, açıktan atamada 10, ek atamada 25² olmak üzere toplam 446 öğrenci Almanca öğretmeni olarak Anadolu Liselerine atanmıştır. 2014 Şubat atamasında ise 167³ Almanca öğretmeni atanmıştır.

Yukarıda dile getirilen Almanca öğretmeni atamaları 2013 yılından itibaren ÖABT Almanca sınav sonucuna göre yapılmaktadır. Çalışmamızın devamında sınava dair bilgileri ve Eğitim Fakülteleri Almanca Öğretmenliği bölümlerinde okutulan alan derslerinin bu sınavı kazanabilmek adına yeterliliği tartışılacaktır.

ÖABT Almanca Sınavı: Başvuru Koşulları ve Sınav İçeriği

İlk defa 2013 yılında uygulamaya konulan ve ilki gerçekleştirilen ÖABT Almanca alan sınavına Alman Dili Eğitimi Anabilim dallarından mezun öğrencilerin yanı sıra, pedagojik formasyon alan Mütercim-Tercümanlık Bölümü ve Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunları ile sınavın geçerlik süresi içerisinde mezun olabilecek durumda olan öğrenciler başvurabilmektedir. Sınavda çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler uygulanmaktadır. Almanca Alan Bilgisi Testi 50 sorudan oluşmakta ve cevaplama süresi 75 dakikadır⁴.

¹ Bkz: <http://ikgm.meb.gov.tr/www/2013-eylul-ilk-atama-sonuclari/icerik/202> (Erişim: 06.06.2014)

²Bkz: <http://ikgm.meb.gov.tr/www/2013-yili-ogretmenlik-ek-2-atama-sonuclari/icerik/206> (Erişim: 06.06.2014)

³Bkz: <http://personel.meb.gov.tr/www/2014-yili-subat-donemi-ogretmen-atamasi-sonucu-olusan-minimum-puanlar/icerik/287> (Erişim: 06.06.2014)

⁴Bkz: <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69698/h/almanca.pdf> (Erişim: 15.05.2014).

Aşağıdaki tabloda görüleceği üzere, sınav *Alan Bilgisi Testi* ve *Alan Eğitimi Testi* olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Alan Bilgisi Testi %80 ve Alan Eğitimi Testi %20 ağırlığındadır. Alan Bilgisi Testi *Dil Yeterliliği*, *Dilbilim* ve *Edebiyat* alt dallarından oluşmaktadır. Yüzdeler ağırlığın Dil Yeterliliği için %50, Dilbilim için %16 ve Edebiyat için %14 olduğunu düşündüğümüzde Dil Yeterliliğinin, yani Almancaya iyi derecede hakim olmanın ne derece önemli olduğu net bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Alan Eğitimi Testi ise *Eğitim-Metotları* ve *Dil Edinimi* alanlarından gelmektedir ve %20'lik bir ağırlığa sahiptir⁵.

İngilizce/Fransızca/Almanca Öğretmenliği		
	Genel Yüzde	Yaklaşık Ağırlığı
1) Alan Bilgisi Testi	%80	
a) Dil Yeterliliği		%50
b) Dil Bilim		%16
c) Edebiyat		%14
2) Alan Eğitimi Testi	%20	

Alan Bilgisi Testi *Dil Yeterliliği* Soruları⁶:

1. In welchem der folgenden Sätze ist das Verb mit einer falschen Präposition gebraucht?
2. In welchem der folgenden Sätze ist die Konjunktion falsch gebraucht?
3. In welcher Zeitform werden die unterstrichenen Verben im obigen Satz verwendet?
4. In welchem der folgenden Sätze ist die Zeitform Präsens gebraucht?
5. In welchem der folgenden Sätze gibt es einen Rechtschreibfehler?
6. Welcher der folgenden Sätze hat eine modale Bedeutung?
7. Wie wird der unterstrichene Satzteil genannt?
8. In welcher Satzgruppe kann der obige Satz betrachtet werden?
9. Welche Art von Fehlerklassifikation ist oben gemacht worden?
10. Welche Aussage entspricht dem unterstrichenen Satzteil? (Bedeutung der Idiome)
11. In welchem der folgenden Sätze gibt es einen Ausdrucksfehler?
12. Welcher der nummerierten Sätze stört den Textzusammenhang?
13. Welcher der folgenden Sätze vervollständigt den obigen Text?
14. Welche der folgenden Angaben geht aus dem Text hervor?
15. Mit welchem Satz würde der zweite Absatz beginnen, wenn man den Text in zwei Absätze teilen würde?

Yukarıda sıralanan 15 farklı soru kökü (bazı soru kökleri ikişer ya da üçer defa ardışık olarak sorulmaktadır) öğrencilerin Dil Yeterliliğini ölçmeye yönelik sorulardır. Bu alandan toplam 25 soru yöneltilmektedir. Soru kökleri incelendiğinde, öğrencilerden dilbilgisi bağlamında özellikle şu konularda hakimiyet beklenmektedir:

⁵<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69099/h/oabt-ornek-soru-ve-agirliklar.pdf> (Erişim: 15.05.2014)

⁶Alan Bilgisi testi ve Alan Eğitimi testi sorularının alındığı ÖSYM sitesi: <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69698/h/almanca.pdf> (Erişim: 15.05.2014)

1. Edatla birlikte kullanılan fiiller (Verben mit Präpositionen): Almancada fiillerin azımsanmayacak bir kısmı yanında bir edat kullanımını gerektirir ve fiil birlikte kullanıldığı edata göre anlam kazanır.
2. Bağlaçlar (Konjunktionen): Almancada sıralı bağlaçlar (nebenordnende Konjunktionen), cümlenin fiilini sona atan bağlaçlar (unterordnende Konjunktionen) ve zarf bağlaçlar (adverbiale Konjunktionen) olmak üzere kullanım şekli farklı üç tip bağlaç çeşidi vardır. Öğrencilerden bu bağlaç türlerinin anlamsal ve sözdizimsel özelliklerinin bilinmesi beklenmektedir.
3. Zaman (Zeitform): Almancada geçmiş (Vergangenheit), şimdiki (Gegenwart) ve gelecek zaman (Futur) olmak üzere üç tip zaman formu ve bunların ayrıca farklı şekillerde oluşturulan edilgen (pasif) yapıları mevcuttur. Öğrenciden beklenen, okuduğu cümlenin hangi zaman formuyla oluşturulduğunu fark etmesidir.
4. Modal fiiller (Modalverben): Almancada *wollen, sollen, müssen, dürfen, können, möchten* vs. modal fiillerin yanı sıra, modal anlamda kullanılan bir çok fiil mevcuttur. Öğrenciden, hem bu fiillerin anlamlarını hem de kullanım şekillerini bilmesi beklenmektedir.
5. Yazım hataları (Rechtschreibfehler): Öğrencilerden noktalama işaretleri ve büyük/küçük harf yazım kurallarını bilmeleri beklenmektedir. Almancada *ß, ä, sch, st, tsch* gibi Türkçede olmayan harf ve hecelerin olması, ayrıca bütün isimlerin büyük harfle yazılması öğrencileri genellikle hataya düşürmektedir.
6. Cümle anlamı (Satzbedeutung): Öğrenciye bir cümle verilir ve ondan verilen cümlenin sebep, sonuç, zaman, emir, rica vs gibi anlamlarını çıkarması beklenir.
7. Tamlama soruları (Attribut): Verilen cümlelerde bazı tamlamaların altı çizilir ve altı çizili yerin ne tür bir tamlama olduğunu öğrencinin bilmesi beklenir. Almancada sıfat tamlamaları (Adjektivattribut), belirtili isim tamlamaları (Genitivattribut) ve yan cümle tamlamalarının (Relativattribut) yanı sıra edatlı yapılar, bağlaçlı yapılar vs. olmak üzere çok çeşitli yapılar söz konusudur.
8. Anlam soruları (Bedeutung): Bu tip sorularda verilen cümlenin bir bölümünün altı çizilir ve altı çizili kısmın anlamı sorulur. Atasözü ve deyimler bu bağlamda altı en çok çizilen türlerdir. Öğrencilerden atasözü ve deyimlerin anlamlarının bilinmesi beklenmektedir.
9. Anlatım bozukluğu soruları (Ausdrucksfehler): Verilen cümleye yanlış fiil, edat, bağlaç veya hatalı kurulmuş bir tamlama monte edilerek oluşturulan bir soru tipidir. Ayrıca Türkçe düşünülüp Almancaya bire bir uyarlanan hatalı aktarımlar da (Interferenz) bu soru tipine girmektedir.
10. Paragraf soruları (Textbedeutung): Bu tarz sorularda paragrafın anlamını bozan, paragrafın anlamını pekiştiren ara cümlelerin bulunması istenir. Böylelikle öğrencilerin metnin bütünlüğünü anlayıp anlamadıkları ölçülür.

Alan Bilgisi Testi Dilbilim Soruları:

1. Um welche Eigenschaft des sprachlichen Zeichens nach Saussure handelt es sich in der obigen Aussage?
2. Welcher Begriff wird im obigen Text erklärt? (Das semiotische Dreieck)

3. Wie bezeichnet man die kleinsten sprachlichen Einheiten mit bedeutungsunterscheidender Funktion, die sich jedoch gleichsam noch weiter in ihre phonologischen Merkmale, distinktiven Einheiten zerstückeln lassen?
4. Welche der folgenden Aussagen definiert den Begriff „Performanz“ von Chomsky?
5. Wie nennt man die elementare lautliche oder graphische Einheit der Sprache, der eine Bedeutung bzw. ein grammatisches Merkmal zugeschrieben werden kann?
6. Im Mittelhochdeutschen wurde das Wort „vrouwe“ nur als „adlige Frau“ benutzt. Die Bedeutung des Wortes hat sich mit der Zeit verändert. Heute wird es für „Frau“ benutzt. Was für eine Bedeutungsveränderung wird im obigen Absatz thematisiert?
7. Wie nennt man eine Menge von sinnverwandten Wörtern, deren Bedeutungen sich gegenseitig begrenzen und die lückenlos (mosaikartig) einen bestimmten begrifflichen oder sachlichen Bereich abdecken sollen?
8. Sie beschäftigt sich mit dem kommunikativen Handeln von Menschen untereinander, aber nicht beschränkt auf Bereiche wie Phonologie, Syntax und Semantik wie in der Systemlinguistik, sondern unter Einbeziehung aller Elemente und Faktoren des Kommunikationsprozesses. Welche linguistische Disziplin wird im obigen Absatz definiert?
9. Es handelt sich um die Lehre des ‚richtigen‘ Verstehens, Deutens von Texten, wobei vorausgesetzt wird, dass jedes Verstehen vom geschichtlich bedingten Vorverständnis des Verstehenden geprägt ist. Auf welchen der folgenden Begriffe bezieht sich die obige Aussage?

Almanca ÖABT sınavında dilbilimin farklı alanlarından toplam 9 soru sorulmaktadır. Yukarıdaki sorular incelendiğinde Ferdinand de Saussure, Chomsky ve bunların dil teoremleri, Phonologie, Morphologie, Graphemik, Semantik, Syntax, Textlinguistik, linguistische Grundbegriffe, Bedeutungswandel gibi alanlardan sorular geldiği görülmektedir, dolayısıyla dilbilimden çıkan soruları doğru yanıtlayabilmek için genel (yüzeysel) bir bilgi birikiminin yeterli olmadığı, tersine öğrencinin dilbilimsel kavramları, dilbilimcileri ve onların teoremlerini iyi bilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Alan Bilgisi Testi Edebiyat Soruları:

1. Es handelt sich um die Literatur der unmittelbaren Nachkriegszeit, deren wichtigste Vertreter Heinrich Böll ist. Thematisch sind die Nachkriegsjahre geprägt durch die Erfahrung des Krieges, der Not und die Erfahrungen der Kriegsheimkehrer. Zu welcher Epoche der deutschen Literatur gehören die im obigen Text angeführten Merkmale?
2. Zu welcher Epoche der deutschen Literatur gehören die im obigen Text angeführten Merkmale?
3. Welcher der folgenden Titel stammt von Hermann Hesse?
4. Es handelt sich um einen klassifikatorischen Begriff, der alle Formen der erzählenden Literatur unter sich erfasst und diese wiederum hinreichend

trennscharf von anderen Großformen der Literatur abgrenzt. Welche literarische Gattung wird im obigen Absatz beschrieben?

5. Welcher der folgenden Begriffe wird im obigen Absatz erklärt? (Sage)
6. Welcher Begriff wird im obigen Text beschrieben? (Motiv)

Edebiyat alanından Almanca ÖABT sınavında toplam 6 soru sorulmaktadır. Çıkan sorular incelendiğinde öğrencilerin; edebi türler (literarische Gattungen) ve bu türlerin temsilcileriyle birlikte genel özellikleri, edebi dönemler (literarische Epochen), temsilcileri ve dönemlerin temel özellikleri, söz sanatları (rhetorische Figuren), eser-yazar eşleştirmeleri gibi sorularla karşılaştıkları görülmektedir. Edebi türler, edebi dönemler, söz sanatları ve yazar-eser eşleştirmeleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin çok geniş bir yelpazeden seçilen az (6) soruyla karşılaştıklarını görmekteyiz.

Alan Eğitimi Testi Metot ve Dil Edinimi Soruları:

1. Welcher der folgenden Faktoren kann nicht unter den externen Faktoren gegliedert werden, die das Hörverstehen bei der audio-lingualen Methode beeinflussen?
2. Welcher Methode des Fremdsprachenunterrichts hat sich dieser Lehrer bedient?
3. Welche der folgenden Punkte ist demnach eine fachliche Kompetenz?
4. Welches der unten genannten Argumente kann nicht als ein Vorteil der Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht bezeichnet werden?
5. Welche der folgenden Aufgaben sind geschlossene Aufgaben?
6. Wertfragen betreffen persönliche Einstellungen und Wertschätzung. Welche der folgenden Fragen ist demnach eine Wertfrage?
7. Welche der folgenden Begriffe kann als ein kognitiver Faktor bezeichnet werden?
8. Welcher Aspekt der Sprachförderung bei Kindern wird im obigen Absatz beschrieben?
9. Welche Phase geschieht beim Spracherwerb ab ca. 18. Monat?

Alan Eğitimi Testi toplam 10 sorudan oluşmakta ve %20'lik bir ağırlık dilimine sahiptir. Bu bölümde öğrencilerden özellikle şu alanlarda hakimiyet beklenmektedir: Dil eğitimi (süreçleri), eğitim-öğretim metotları, dört temel becerinin işlevleri ve kullanım alanı, dil eğitimi olumlu-olumsuz etkileyen faktörler, dil dosyası, Avrupa dil politikaları, dil pasaportu, birinci ve ikinci dil edinimi (Piaget, Chomsky, Wygotsky, Skinner, Nativismus, Interaktionismus, Behaviorismus, Kognitivismus, Kontrastive Analyse, Identitätstheorie, Monitortheorie, Interlanguagetheorie).

2013 Yılı Almanca ÖABT Başarı Durumu:

2013-KPSS A Grubu ve Öğretmenlik sayısal verileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir⁷. Tabloda da görüleceği üzere 2013 yılında ÖSYM tarafından 15 farklı alanda 50'şer

⁷<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPSS1/2013-KPSS%20A%20GRUBU%20ve%20%20C3%96%C4%9ERETMENL%C4%B0K.pdf>
(Erişim: 15.05.2014)

soruluk alan sınavı uygulanmıştır. Almanca alan sınavına 2757 öğrenci katılmış ve bu öğrencilerin net ortalaması 11,977'dir. Alan sıralamasında Almanca, Fransızcadan sonra en kötü ikinci alan grubu olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum akıllara şu soruyu getirmektedir: *Başarısızlığın (düşük ortalamanın) sebebi nedir?* Öğrenci potansiyeli mi, aldıkları eğitimin yetersizliği mi, okullardaki müfredat eksikliği mi, yoksa sınavın çok geniş kapsamlı olması mı?

2013-KPSS ÖĞRETMENLİK ALAN BİLGİSİ TESTLERİNİN ORTALAMA VE STANDART SAPMALARINI

Testler	Ortalama	Standart Sapma	Aday Sayısı	Soru Sayısı
Türkçe	26,280	4,924	13633	50
İlköğretim Matematik	22,129	6,668	6370	50
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	15,006	5,478	13598	50
Sosyal Bilgiler	22,729	6,201	19179	50
Türk Dili ve Edebiyatı	17,970	6,902	17656	50
Tarih	25,198	7,059	12665	50
Coğrafya	22,377	5,280	4519	50
Matematik (Lise)	24,027	8,433	12555	50
Fizik	17,681	9,543	5410	50
Kimya	22,156	8,784	4518	50
Biyoloji	16,208	8,714	6187	50
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	22,065	6,294	7572	50
Yabancı Dil (Almanca)	11,977	7,061	2757	50
Yabancı Dil (Fransızca)	11,701	7,547	682	50
Yabancı Dil (İngilizce)	28,902	8,528	15044	50

Çalışmamızın devamında Türkiye'deki üniversitelerin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında okutulan dersler ve haftalık ders saatleri irdelenmiş, böylelikle üniversitelerde verilen Almanca lisans eğitiminin Almanca ÖABT sınavını kazanabilmek adına yeterli olup olmadığı araştırılmıştır.

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Müfredatı:

Eğitim Fakültelerinin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin sekiz dönem boyunca aldıkları alan dersleri ve bu derslerin Almanca ÖABT sınavında oluşturdukları ağırlık şu şekildedir:

Almanca Dilbilgisi I Almanca Dilbilgisi II Almanca Dilbilgisi III Karşılaştırmalı Dilbilgisi	Dil Yeterliliği / 25 soru
---	---------------------------

Dilbilim I Dilbilim II	Dilbilim / 9 soru
Alman Edebiyatı I Alman Edebiyatı I Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi I Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi II	Edebiyat / 6 soru
Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar I Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar II Diledinimi Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri	Metot ve Diledinimi / 10 soru

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında okuyan öğrenciler yukarıdaki tabloda görüleceği üzere ilk üç dönem boyunca *Almanca Dilbilgisi* dördüncü dönemde ise *Türkçe/Almanca Karşılaştırmalı Dilbilgisi* eğitimi almaktadırlar. Almanca ÖABT sınavında dil yeterliliğini ölçmeye yönelik oluşturulan 25 soruya yönelik her türlü konu anlatımı ve alıştırmaya çalışmaları, dört dönem boyunca verilen dilbilgisi derslerinde detaylı bir şekilde ele alınabilecek durumdadır. Temel dilbilgisi kurallarını ölçmeye yönelik soruların yanı sıra, üzerinde önemle durulması gereken sorular anlatım bozukluğuna yönelik sorular, yazım kurallarına yönelik sorular ve bir de metin sorularıdır.

Anlatım bozukluğuna (Ausdrucksfehler) ve yazım kurallarına (Rechtschreibung) yönelik sorular dördüncü dönemde işlenen *Karşılaştırmalı Dilbilgisi* dersinde detaylı bir şekilde ele alınması gereken bir konudur. Çünkü hatalar genellikle iki dil arasında (Türkçe/Almanca) kurulan hatalı bağlantılar neticesinde ortaya çıkmaktadır. Balcı (2009: 119 vd.) aktarım hatalarını şu şekilde örneklemektedir:

Graphemische Interferenzfehler
<i>ökonomisch</i> statt <i>ekonomisch</i> <i>Technologie</i> statt <i>Teknologie</i> <i>Industrie</i> statt <i>Endüstri</i> <i>Charakter</i> statt <i>Karakter</i> <i>Massnahme</i> statt <i>Massname</i> <i>Garage</i> statt <i>Garaje</i>
Grammatische Interferenzfehler
<i>zwei wichtige Fragen</i> statt <i>zwei wichtige Frage</i> <i>Mutterliebe</i> statt <i>Mutter Liebe</i> <i>Es gefällt mir, untätig herumzusitzen</i> statt <i>Es gefällt mir, untätig untätig herumzusitzen.</i> <i>das Nervensystem</i> statt <i>das Nervsystem</i> <i>Alle Feen kommen</i> statt <i>Alle Feen kommt.</i> <i>Die Ferien beginnen im Februar</i> statt <i>Die Ferien beginnt im Februar.</i> <i>Deswegen sind wir...</i> statt <i>Deswegen wir sind ...</i>
Lexikosemantische Fehler
<i>Ich wohne im Studentenwohnheim</i> statt <i>Ich bleibe im...</i> <i>Auch mein Bruder raucht nicht</i> statt <i>Auch mein Bruder gebraucht keine Zigarette</i> <i>Es regnete</i> statt <i>Der Schnee regnete</i> <i>Die Schwester pflegt die Kranken gut</i> statt <i>Die Schwester sieht die Kranken gut hin.</i>

ÖSYM'nin Almanca ÖABT alan soruları incelendiğinde de aktarım hatalarına ve yazım hatalarına dayalı soruların genellikle yukarıda anlatılan üç hata tipi bağlamında yöneltildiği farkedilecektir.

Öğrencinin Almanca cümle yapılarını, tamlamaları ve yan cümleleri daha iyi idrak edebilmesi için Metindilbilgisi (Textgrammatik) dersini almasında büyük fayda vardır. Çünkü öğrenci bu ders sayesinde tümdengelim yöntemini kullanarak öncelikli olarak metni bir bütün olarak görüp anlamayı, sonra da o metni oluşturan en küçük dilsel birimlere kadar parçalayıp analiz etmeyi öğrenmektedir (detaylı bilgi için bkz: Balcı 2011). Dolayısıyla öğrenci, sınavda karşısına çıkan dilbilgisi ve metin sorularını bu ders sayesinde rahatlıkla çözebilecektir.

Eğitim Fakülteleri Almanca Öğretmenliği bölümlerinde *Dilbilim* dersleri iki dönemde verilmektedir. ÖABT sınavında çıkması muhtemel konular incelendiğinde, iki dönemlik Dilbilim dersinin çok yetersiz olduğu farkedilir. Çünkü öğrenciler bu sınavda genel dilbilim kavramlarının yanı sıra, aşağıda tablo şeklinde verilen tüm alanlardan sorumlu tutulmaktadır:

Allgemeine SW	Angewandte SW	Vergleichende SW
Phonetik	Kontrastive Linguistik	Sprachtypologie
Phonologie	Computerlinguistik	Historische Linguistik
Morphologie	Soziolinguistik	
Morphonologie	Ethnolinguistik	
Lexikologie	Ökologuistik	
Semiotik	Nörolinguistik	
Syntax	Patholinguistik	
Semantik	Pragmalinguistik	
Pragmatik	Feministische Linguistik	
Graphemik	Forensische Linguistik	
	Corpuslinguistik	
	Psycholinguistik	
	Textlinguistik	

Aynı durum Edebiyat alanı için de geçerlidir. Öğrenciler Alman Edebiyatının tüm edebi türlerinden, edebi dönemlerinden, dönemlerin yazar ve eserlerinden, söz sanatlarından ve edebiyat kuramlarından sorumlu tutulurken, bu konu başlıklarını sadece iki dönemli bir edebiyat eğitimiyle öğrencilere vermek imkansız hale gelmektedir. Dilbilim'de olduğu gibi, edebiyat derslerinin de en az iki dönem daha artırılması gerekmektedir.

Metotlar ve Dil Edinimi konularından toplam 10 soru yöneltilmektedir. *Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar I ve II, Dil Edinimi, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Özel Öğretim Yöntemleri* gibi derslere haftada toplam 19 saat ayrılmaktadır, bu da işlenmesi gereken konulara yeterince zaman ayrılabilceğini göstermektedir.

ÖABT Almanca Sınavına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Çalışmamızın bu bölümünde Almanca bölümlerinde okuyan öğrencilerin, Almanca ÖABT sınavına yönelik görüş ve beklentilerini, ayrıca sınavın içeriği ile gördükleri

derslerin, bahsi geçen sınavı kazanabilmek adına yeterli olup olmadığına dair görüşlerini inceledik. Öğrencilere yöneltilen sorular şu şekildedir: Sizi Almanca Öğretmenliği okumaya sevk eden etmenler nelerdir? Okuduğunuz bölümle ilgili bir meslek mi düşünüyorsunuz? 2013 yılında yapılan Almanca Öğretmeni atamaları derslere karşı olan ilginizi etkiledi mi? 2013'te yapılan Almanca ÖABT sınavını incelediniz mi? Aldığımız eğitimin Almanca ÖABT sınavında çıkan soruları çözmeniz için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Sınava daha iyi hazırlanabilmek adına önerileriniz nelerdir?

Bu anket Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmaya toplam 43 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın yöntemi betimsel araştırma modelidir. Öğrenci görüşlerinin somut ve istatistiksel olarak elde edilmesi için anket çalışması yapılmıştır.

Soru 1: Sizi Almanca Öğretmenliği okumaya sevk eden etmenler nelerdir?

Fikrine başvuru alan öğrencilerin yarısından fazlası %58 ikinci bir dil öğrenme isteği ve yabancı dile karşı ilgili olduklarından dolayı Almanca Öğretmenliği bölümünde okumayı tercih ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin %36'sı aslında İngilizce Öğretmenliği bölümünde okumak isteyip, puanları tutmayınca Almanca Öğretmenliğini tercih etmiştir. Görüşlerine başvuru alan öğrencilere göre Almanca Öğretmenliği okumaya sevk eden diğer etmenler ise şu şekildedir:

- Arkadaşlar ve çevre
- Almanın sevilen bir dil olması ve buna ek olarak ikinci bir dil öğrenme isteği
- Liselerde dil bölümünde okunması ve burada Almanca eğitiminin iyi olması dolayısıyla lisans programında da devam edilmek istenmesi, böylece var olan Almanca bilgisini derinleştirmek isteği

Soru 2: Okuduğunuz bölümle ilgili bir meslek mi düşünüyorsunuz?

Ankete katılan öğrencilerin %93'ü KPSS sınavını kazanıp liselerde Almanca öğretmenliği yapmak istemektedir. Kalan %7'lik grup ise okudukları bölüm ile ilgili herhangi bir meslek düşünmemektedir..

Soru 3: 2013 yılında yapılan Almanca Öğretmeni atamaları derslere karşı olan ilginizi etkiledi mi?

Öğrencilerin %51'i daha önceki yıllarda (özellikle 2013 yılı atamaları) yapılan Almanca öğretmeni atamalarını olumlu bulup bu gelişmenin derslere karşı olan ilgiyi arttırdığını dile getirmişlerdir. %21'lik bir oran ise atamaların yapılmasını olumlu karşılamasına rağmen, atanma stresi dolayısıyla bu durumdan olumsuz etkilendiklerini dile getirmişlerdir. Kalan %28'lik oran ise önceki yıllarda yapılan Almanca öğretmeni atamalarından hiçbir şekilde etkilenmemiştir. Bu yüzdeyi oluşturan öğrencilerin büyük bir kısmı, ikinci soruya "Almancayla ilgili bir meslek düşünmüyorum" şeklinde cevap veren öğrencilerdir.

Soru 4: 2013'te yapılan Almanca ÖABT sınavını incelediniz mi?

Öğrencilerin %84'ü 2013 yılında yapılan Almanca ÖABT sınavını incelemiş ve anketimizde yöneltilen sorulara, genellikle bu sınav doğrultusunda cevap vermiştir. %16'lık bir oran ise sınavı incelememiştir.

Soru 5: Aldığınız eğitimin Almanca ÖABT sınavında çıkan soruları çözmeniz için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

Görüşlerine başvurulmuş öğrencilerin %79'u Alman Dili Eğitimi lisans programında aldıkları eğitimin Almanca ÖABT sınavını kazanabilmek adına yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Öğrencilerin sınavda sorumlu oldukları konu yelpazesi çok geniş iken (Alman Edebiyatı, Dilbilim, Metotlar, Dil Edinimi, Dil Yeterliliği), özellikle edebiyat ve dilbilim dersleri için ayrılan iki dönemlik eğitim, tüm konuları ele almak açısından yetersiz kalmaktadır. Öğrencilerin %21'i ise sınavı kazanabilmek adına yeterli eğitim aldıklarını dile getirmişlerdir.

Soru 6: Sınava daha iyi hazırlanmak adına önerileriniz nelerdir?

Almanca alan sınavına ilişkin önerileri incelerken, aslında görüşüne başvurulmuş öğrencilerin derslere karşı olan ilgilerini, Almanca Öğretmeni atamalarının ne yönde etkilediği ya da etkilemediği açısından irdelemek faydalı olacaktır.

Almanca alan sınavından olumsuz etkilenen öğrencilerin sınava daha iyi hazırlanmak için sunduğu öneriler:

- Derslerin test tekniği ile işlenmesi
- Soru bankası oluşturulması
- Test çözdürülmesi
- Almanca alan bilgileri daha ilk sınıftan detaylıca verilmesi
- Derslerin alan sınavına yönelik işlenmesi, etkinliklerin ve vize ve final gibi sınavların bu yönde yapılması

Alan sınavı dolayısıyla Almanca öğretmeni olarak çalışabilme imkanı öğrencilerin hemen hemen yarısını olumlu etkilemiştir. Bu kısım öğrencilerin sınava daha iyi hazırlanabilmek için sunduğu öneriler ise aşağıdaki gibidir:

- İyi bir dersaneye gidilmesi
- Düzenli ve sistemli bir çalışma
- Müfredata alana yönelik destekleyici (ek) derslerin açılması

Alan sınavının yürürlüğe konulmasından etkilenmediklerini dile getiren öğrencilerin ise sınava başarılı bir şekilde hazırlanma önerilerini de kısaca şöyle özetleyebiliriz:

- Daha net ve kesin bir program gerekliliği. Sürekli değişen eğitim ve sınav sistemi öğrencinin motivasyonunu kırmaktadır.
- Alan bilgisi ile ilgili derslerin arttırılması
- Kite iletişim araçları sayesinde Almanca dilbilgisini daha canlı tutma
- Alan sınavı ile ilgili daha fazla kaynaklara sahip olma

Sonuç ve öneriler

2006-2007 öğretim yılında Almanca Öğretmenliği lisans programında yapılan değişiklikler Almanca ÖABT sınavına girecek öğrencilerin başarılarını olumsuz etkileyecek bir özelliğe sahiptir. Çünkü yeni programda öğrencilerin dil bilgi ve becerilerini yükseltmeye yönelik alan dersleri azaltılırken, genel kültür derslerinin artırıldığı gözlenmiştir (bkz. Uslu, 2010: 170). Almanca ÖABT sınavında Alan Bilgisi testinin (Dil Yeterliliği, Dilbilim, Edebiyat) 40 soruyla %80 ağırlık oranına sahip olması, Almanca Öğretmenliği lisans programlarında Almanca alan eğitiminin önemini gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla ikişer dönemde verilen Dilbilim ve Edebiyat derslerinin haftalık ders saati, Almanca ÖABT sınav müfredatına dahil tüm konuları öğrencilere eksiksiz aktarabilmek için mutlaka arttırılmalıdır.

Dil yeterliliğini ölçmeye yönelik oluşturulan 25 sorunun konuları, dört dönem boyunca verilen *Almanca Dilbilgisi* ve *Türkçe/Almanca Karşılaştırmalı Dilbilgisi* derslerinde detaylı bir şekilde ele alınabilecek durumdadır. Maden de (2010: 238) 2006 yılında yürürlüğe giren Almanca Öğretmenliği lisans müfredatında dilbilgisi derslerine önem ve ağırlık verildiğini vurgulamaktadır.

Metin soruları, anlatım bozukluğu ve cümlelerin öğeleri ile ilgili soruların öğrenciler tarafından daha rahat anlaşılıp çözülebilmesi için yukarıda adı geçen derslerin içeriği, yani hangi konuların hangi yöntemlerle anlatıldığı önem kazanmaktadır. Dolayısıyla birinci sınıf, birinci ve ikinci dönem dilbilgisi derslerinde *Metindilbilgisi (Textgrammatik)* dersinin verilmesi, hem metnin bir bütün olarak anlaşılmasını hem de metni oluşturan cümle, tamlama, sözcük gibi dilsel alt birimlerin sistematik bir şekilde algılanmasını kolaylaştıracaktır⁸. Dördüncü dönem *Türkçe/Almanca Karşılaştırmalı Dilbilgisi* dersinde ise Almanca ve Türkçenin farklı dilsel özelliklere sahip olmasından dolayı ortaya çıkabilecek hataları örneklerle ele alınmalı ve çözüm önerileri sunulmalıdır⁹. Alan Eğitime yönelik ders sayısı ve haftalık ders saatleri ise, sınava dahil konuları detaylı bir şekilde ele alabilmek açısından yeterli görünmektedir.

Öğrencilerin derslere karşı ilgisini arttırmak ve Almanca ÖABT sınavına yönelik beklentilerini karşılamak amacıyla test tekniğine yönelik (en azından ayda bir) çalışmalar yürütülmesi ve edebiyat, dilbilim, dil edinimi gibi derslerin konularının sorulara dönüştürülerek sık sık bilgi tekrarı yapılması faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Balcı, Tahir** (2009): *Grundzüge der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası. Adana.
- Balcı, Umut** (2011). Textgrammatik im DaF-Unterricht in der Türkei. *Contemporary Online Language Education Journal*, 2(1), S. 169-180.
- Genç, Ayten** (2003). *Türkiye'de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*. Ankara, Seçkin Yay.

⁸Önerilen Metindilbilgisi (Textgrammatik) dersi için kullanılabilir kaynak: Weinrich, H. (2007). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim-Zürich-New York: Georg Olms Verlag.

⁹Kullanılabilir kaynak: Balcı, T. (2009): *Grundzüge der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası. Adana.

Maden Sakarya, Sevinç (2010). Almanca Öğretmen Adaylarının Karşılaştırmalı Dil Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 38. S. 236-251.

Serindağ, Ergün / Aksöz, A. Sami. / Balcı, Tahir (2006): 1998-1999 Eğitim Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Örneği. Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. 31.sayı, S. 1-14

Uslu, Zeki (2006): Almanca Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Öğrenci Görüşleri Işığında 2006-2007 Öğretim Yılında Yapılan Değişikliklerin Değerlendirilmesi: Dicle Üniversitesi Örneği. Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 32 (Güz). S.169-185

Weinrich, Harald (2007). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim-Zürich-New York: Georg Olms Verlag.

<http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPSS1/2013-KPSS%20A%20GRUBU%20ve%20C3%96%20C4%9ERETMENL%C4%B0K.pdf> (Erişim: 15.05.2014)

<http://ikgm.meb.gov.tr/www/2013-eylul-ilk-atama-sonuclari/icerik/202> (Erişim: 06.06.2014)

<http://ikgm.meb.gov.tr/www/2013-yili-ogretmenlik-ek-2-atama-sonuclari/icerik/206> (Erişim: 06.06.2014)

<http://personel.meb.gov.tr/www/2014-yili-subat-donemi-ogretmen-atamasi-sonucu-olusan-minimum-puanlar/icerik/287> (Erişim: 06.06.2014)

<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69698/h/almanca.pdf> (Erişim: 15.05.2014).

<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-69099/h/oabt-ornek-soru-ve-agirliklar.pdf> (Erişim:15.05.2014)

EK:

Veri Toplama Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

2013 yılında ÖSYM tarafından yapılan ÖABT sınavı (KPSS Almanca Alan Sınavı) ve bu sınava yönelik eğitim fakültelerindeki derslerin yeterliliği hakkında bilimsel bir çalışma yapmaktayız. Bu anket ile elde edeceğimiz görüşleriniz, söz konusu çalışmada veri olarak değerlendirilecektir. Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup fikirlerinizi doğru bir biçimde belirtirseniz çalışmamıza katkı sunmuş olacaksınız.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRYAY

Yrd. Doç. Dr. Umut BALCI

1. Sizi Almanca Öğretmenliği okumaya sevk eden etmenler nelerdir?
2. Okuduğunuz bölümle ilgili bir meslek mi düşünüyorsunuz?
3. 2013 yılında yapılan Almanca Öğretmeni atamaları derslere karşı olan ilginizi etkiledi mi?
4. 2013'te yapılan Almanca ÖABT sınavını incelediniz mi?
5. Aldığınız eğitimin Almanca ÖABT sınavında çıkan soruları çözeniz için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
6. Sınava daha iyi hazırlanabilmek adına önerileriniz nelerdir?

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sosyal Etkinlikler: Tiyatro Örneği ve Uygulamanın Öğrenci Performansına Etkisi

**Ayşegül Özdemir, Tülay Özkan, Kadiriye Feza De Chiara, Kemal Demir, Fikriye
Kara, Mustafa Kınısız, Antalya**

Öz

Dil öğretiminde geleneksel öğretmen merkezli ve dilbilgisi ağırlıklı metotlardan gitgide uzaklaşmaktadır. Bu çalışmada işitsel ve görsel araçlardan biri olarak tiyatronun ders dışı sosyal aktivite olarak kullanımı ve öğrenimi hızlandırıcı etkisi incelenmiştir.

Bu amaç ile Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından Türkiye Burslusu 43 farklı ülkeden 70 öğrenciye (Tablo1) 30 Eylül 2013-27 Haziran 2014 tarihleri arasında verilen Türkçe eğitimi programı kullanılmıştır. Öğrencilere 960 saat Türkçe eğitimi verilmesinin yanı sıra haftada 2 saatten az olmamak üzere sosyal aktivite adı altında ek çalışmalara (koro, dans, tiyatro vs.) yönlendirilmişlerdir.

Bu çalışmada, hedef dilin öğretilmesinde tiyatro tekniğinin/ çalışmalarının öğrencinin hedef dildeki performansına etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma sonunda; Konuşma becerisi açısından bakıldığında Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Öğretilmesi (YDT) konusunda Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde ders dışında – sosyal etkinlik olarak – uygulanmakta olan Tiyatro Çalışmalarının öğrencilerin dil edinme performanslarına etkisinin olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla beraber, üç alt bulgu da tespit edilmiştir: Konuşma becerisi açısından bakıldığında tiyatro çalışmalarını takip eden öğrenciler ile bu çalışmalara katılmayan öğrencilerin sınav sonuçları arasında belirli bir farklılığın olduğu sınav sonuçlarının analizi ile ortaya konulmuştur. Ayrıca, Yeterlik sınav sonucu değerlendirildiğinde tiyatro çalışmalarını takip eden öğrenciler ile bu çalışmalara katılmayan öğrencilerin sınav sonuçları arasında belirli bir farklılığın da tespiti yapılmıştır. Bunlara ek olarak, “Motivasyon açısından bakıldığında, tiyatro çalışmalarını takip eden öğrenciler ile bu çalışmalara katılmayan öğrencilerin sınav sonuçları arasında belirli bir farklılık var mıdır?” alt hipotezi de tiyatro çalışmalarının öğrenci motivasyonunu arttırdığı belirlenmiştir.

Bu bağlamda, her hafta hazırlanan öğrenci gelişim raporu ile öğrencinin dil gelişimi, motivasyonu ve öğrencinin ilgi alanları (müzik, dans, drama vs.) danışman öğretim elemanları tarafından değerlendirilmesi uygulamalarına gelecek akademik yıllarda da devam edilmesi kurumca kararlaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil olarak Türkçe (YDT), Tiyatro çalışmaları, Türkiye Burslusu öğrenciler, konuşma becerisi

Abstract

Social Activities in Teaching Turkish as a Foreign Language. A Theatre Model and Its Effect on Students' Performance

The traditional teacher-centered methods based largely on grammar are being left day by day in language teaching. In this study, the use of drama as a social activity performed outside of the class has been investigated as both visual and auditory aid and the accelerator effect of it in language learning has been handled.

For this purpose, the data were gathered from a Turkish Language Education program designed for 70 Türkiye Scholarships granted students from 43 different countries by the School of Foreign Languages of Akdeniz University throughout September 30th- June 27th 2014 (Table 1). The study group was offered a 960-hour- Turkish as a foreign language program and in addition to their classroom teaching hours they were guided to take part in social activities (chorus, folk dance, theatre club etc.) at least 2 hours per week.

In this study, in order to find out the effectiveness of theatre workshops on the learners' target language performance, a semi-experimental research method with a controlled- group including pre-tests was used to define the differences between two groups.

At the end of the study; when both control group and experimental group learners' speaking abilities were compared, it has been found out that there is a significant difference between the results; that is, theatre workshops have a positive influence on the learners. Besides, there are 3 sub-hypothesis findings on speaking skills, proficiency test results and learners' motivation. It has been found out that the students involved in theatre activities show better improvement results in their speaking skills. Moreover, when proficiency results were compared, it has been analysed that learners that have followed the theatre workshops have slightly high scores. Besides, the results have indicated that language motivation of the learners joining the theatre workshops is significantly higher than control group results.

Depending on the results of this study, it has been decided that while teaching Turkish as a foreign language out-of classroom activities, specifically Theater workshops, are needed to be involved in the teaching curriculum for the following semesters to encourage learners to use the language in more effective ways while keeping the motivation fed on regular bases.

Keywords: Turkish as a foreign language (TFL), Theatre workshops, Türkiye Scholarships granted students, speaking skill.

Giriş

Problem

Dil öğretim yöntemlerinin hedefleri; kişiler ve kurumlar arası iletişimi sağlıklı kılmak, bireylerin niteliklerini çağın gelişme ve gereklerine uygun olarak hızlı ve etkin bir şekilde geliştirmeye imkan sağlamak olarak belirlenebilir (Özbay 2011). Wessels'a (1987) göre, ders içerisinde kullanılan materyaller, içerikleri dil öğrenimi için gerekli niteliğe sahip olmasına rağmen iletişim kurmayı teşvik etmek yerine iletişim kurmayı engellemektedir.

Drama ve tiyatro, iletişim araçlarının nasıl, nerede ve ne zaman kullanılması gerektiğini belirlemede faydalı olmaktadır (Maley & Duff 1982). Tiyatronun yabancı dil öğretiminde büyük bir katkısı olacağını düşündüren en önemli çalışmalardan birisi de Lakoff ve Johnson (1980) 'ın yaptığı "We live by Metaphors" adlı eserin içerdiği edimsel ve öğretimsel yöntemlerdir. Bu çalışmada Lakoff ve Johnson dil edinimini ve öğretiminin yalnızca zihinsel parametreler içerisinde, yani bilişsel ögenin içinde kalmadığını, aynı zamanda bedensel ve bilişsel etkileşimin bütünsel bir yapı göstererek etkileşim sağladıklarını öne sürmüşlerdir.

Türkçe, 100 üzerinde ülkede öğretimi yapılan ve dünya dili olmaya aday bir dildir (Akalin 2010). Bununla birlikte Türkçe, yaygın diller ile kıyaslandığında öğretimi yeni olan bir dildir (Arslan & Gürsoy 2008). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi son yıllarda öne çıkmış ve dilin etkin ve doğru öğretimi sorumluluğunu da beraberinde getirmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğrenimi, kişinin yeni bir dil ve kültür ile tanışmasıdır. Yabancı dili öğrenirken kişi, önyargılarından dolayı zaman zaman yeni

dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu nedenle, yabancı dil öğretimi, yani Türkçe'nin öğretimi motive edici ve ilgi çekici hale getirilmelidir (Barın 2004). Tiyatro ile öğrenme bu amacı güden çalışmalardan birisidir (Altunbay 2012).

Türkçe ve edebiyat derslerinde öğrencinin merak duygusunu harekete geçirmek, ilgiyi çekmek, kendini ifade becerisini geliştirmek, katılımcı ve aktif olabilmesini sağlamak amacıyla drama yöntemi uygulanabilir (Kara 2000). Kara'ya göre (2000) drama yöntemi, sadece Türk uyruklu öğrencilerin Edebiyat ve Türkçe derslerinde değil, Türkçe'nin yabancılara öğretiminde de etkin bir şekilde kullanılabilir. Bu yöntemin, öğrenim sürecini hızlandıracağı ve böylece öğrenciyi daha aktif hale getirip motive edeceği beklentisi oldukça yüksektir. Bostina-Bratu (2006); tiyatro eserinin sınıf içinde hazırlanmasının sınıf birlikteliğini güçlendirdiği ve öğrenmeye olan ilgiyi pozitif etkilediğini söyler. Tüm bu açılardan bakıldığında tiyatronun dilin öğretimindeki olumlu katkıları yadsınamaz, fakat ne denli etkili olduğu, özellikle Türkçe öğretiminde, araştırılmalıdır.

Soru Cümlesi

Konuşma becerisi açısından bakıldığında Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Öğretilmesi (YDT) konusunda Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu olarak ders dışında – sosyal etkinlik olarak – uygulanmakta olan Tiyatro Çalışmalarının öğrencilerin dil edinme performanslarına etkisi var mıdır?

Alt Problemler

Konuşma becerisi açısından bakıldığında, tiyatro çalışmalarını takip eden öğrenciler ile bu çalışmalara katılmayan öğrencilerin sınav sonuçları arasında belirli bir farklılık var mıdır? Yeterlik sınav sonucu değerlendirildiğinde tiyatro çalışmalarını takip eden öğrenciler ile bu çalışmalara katılmayan öğrencilerin sınav sonuçları arasında belirli bir farklılık var mıdır? Motivasyon açısından bakıldığında tiyatro çalışmalarını takip eden öğrenciler ile bu çalışmalara katılmayan öğrencilerin sınav sonuçları arasında belirli bir farklılık var mıdır?

Çalışmanın Önemi

“Türkiye Bursluları” Türkçe Eğitim Programı

Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğretim programı 960 saat dil öğretimi ve 100 saat sosyal aktivite olarak yapılmıştır. Ana dilleri farklı olan öğrencilerin aynı sınıfta olmasına özen gösterilerek kültürler arası etkileşim sağlanmıştır. Dil becerilerini geliştirecek ders dışı çalışmalar yapılmıştır. Dil öğretiminin sadece bilişsel alan üzerinde değil aynı zamanda devinışsel ve duyuşsal alanları geliştirmeye yönelik olması gerektiği düşünülürse, tiyatronun da bu alanda kullanılması gereken önemli bir araç olduğunu söyleyebiliriz (Şimşek 2011). Bu bağlamda, her hafta hazırlanan öğrenci gelişim raporu ile öğrencinin dil gelişimi, motivasyonu ve öğrencinin ilgi alanları (müzik, dans, drama vs.) danışman öğretim elemanları tarafından değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda Sosyal Aktivite Koordinatörü ve danışman öğretim elemanları ortaklaşa bir çalışma yapıp ders dışı etkinliklerini, gelişim raporlarından aldıkları dönütler doğrultusunda planlamışlardır. Bu planlamalar

çerçevesinde öğrencilerin bilhassa üretici yetilerini geliştirmek için konstrüktif kuramındaki temel düstur doğrultusunda, yani üreterek öğrenme hedefine ulaşmak için tiyatro, senaryo yazımı gibi etkinliklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Yabancı dil öğretiminde senaryo yazımının birçok özelliğinden biri de, yabancı dil öğrenimini etkin kılmakla birlikte, dil ve kültür çalışmalarının dil öğrenimindeki pozitif etkisini desteklemesidir (Ryan-Scheutz & Colangelo 2004).

Bunun yanında, Vygotsky'nin (1978) belirttiği gibi bireyin grup içinde kendini rahat ifade edebilme becerisini geliştirmesi daha sonraki süreçlerde kendini ifade edebilme yeteneğini geliştirmektedir. Diğer yandan Ashton-Hay (2005) yapısalcı öğrenmenin sosyal, aktif, yaratıcı, otantik, işbirlikçi öğrenmeyi de kapsadığını vurgular. Böylece, Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda uygulanan Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi programını Tiyatro çalışmaları ile desteklenmesinin etkilerini belirleme gereksinimi ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın Sınırlılıkları

2013-2014 Akademik yılı boyunca Akdeniz Üniversitesi'nde Türkçe öğretimi amaçlı eğitim alan yabancı öğrencilerle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, hedef dilin öğretilmesinde tiyatro tekniğinin/ çalışmalarının öğrencinin hedef dildeki performansına etkisini belirlemek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Öğrenci başarısını karşılaştırmak amacı ile sınav sonuçları kullanılmıştır.

Çalışmada öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini almak için 2 ayrı anket uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan anket ile öğrencilerin tiyatro çalışmalarına katılma nedenleri, dil öğrenimlerine tiyatronun katkısı hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğretim elemanlarına uygulanan anket ile de tiyatro çalışmalarına katılan öğrencilerin dil gelişimleri, sınıf içi ve dışındaki tutum ve davranışları hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

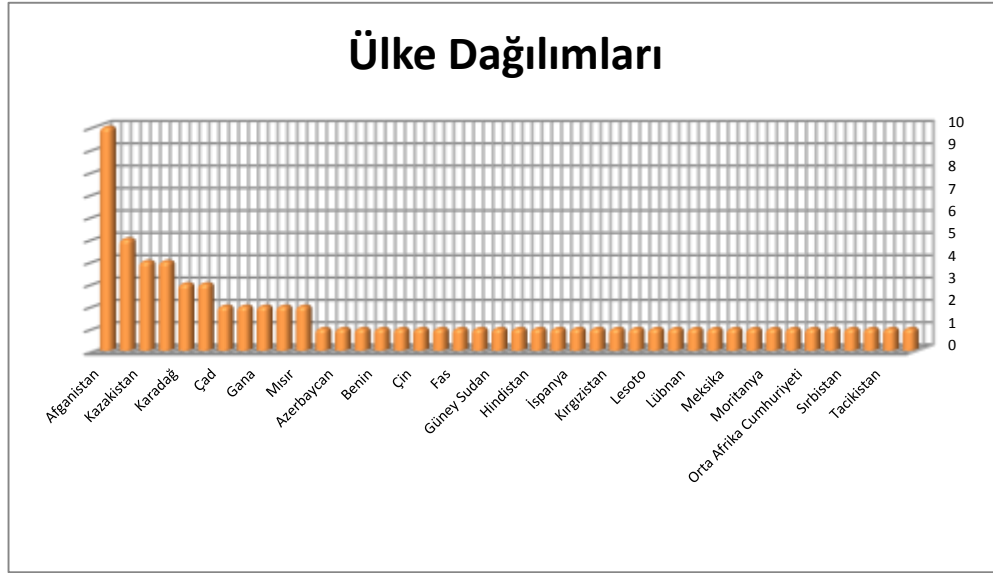
Evren ve Örneklem

Türkiye Bursları, T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı bünyesinde 2011 yılında 50 ülkeden 8 bin başvuru ile başlayıp, 2014 yılında 176 ülkeden 82 bin başvuruya ulaşmış bir burs programıdır. Burs kapsamında öğrencilere bir yıl Türkçe Dil Eğitimi sağlanmaktadır.

T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ile Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü arasında 03/09/2013 tarihinde imzalanan protokol gereğince; Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından Türkiye Burslusu 43 farklı ülkeden 70 öğrenciye (bkz. Tablo 1) 30 Eylül 2013 - 27 Haziran 2014 tarihleri arasında Türkçe eğitimi verilmiştir. Protokol gereği öğrenciler 960 saat Türkçe eğitimi almış,

bunun yanı sıra haftada 2 saatten az olmamak üzere sosyal aktivite adı altında (koro, dans, tiyatro vs.) çalışmalara yönlendirilmişlerdir.

Araştırmanın katılımcılarını yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 70 öğrenci grubu oluşmaktadır.



Tablo 1

Veriler ve Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere ve öğretim elemanlarına verilen anketler kullanıldı. Bununla beraber, konuşma becerisi açısından bakıldığında tiyatro çalışmalarını takip eden öğrenciler ile bu çalışmalara katılmayan öğrencilerin sınav sonuçları arasında belirli bir farklılığı bulmak için her iki grubun sınav sonuçları t-test yardımıyla karşılaştırıldı.

“Yeterlik sınav sonucu değerlendirildiğinde tiyatro çalışmalarını takip eden öğrenciler ile bu çalışmalara katılmayan öğrencilerin sınav sonuçları arasında belirli bir farklılık var mıdır?” Alt problemini açıklamak için her iki grubun yeterlik sınav sonuçları karşılaştırıldı.

Motivasyon açısından bakıldığında tiyatro çalışmalarını takip eden öğrenciler ile bu çalışmalara katılmayan öğrencilerin sınav sonuçları arasında belirli bir farklılık olup olmadığı konusunda değerlendirme yapabilmek için anket sonuçlarının verileri karşılaştırıldı ve değerlendirildi.

Araştırma Süreci

Türkiye Bursluları ile birlikte Türkçe holistik öğretimi için 30.09.2013 - 27.06.2014 tarihleri arasında Türk Kültürünü tanımaları, kendi aralarında etkileşim ve iletişimi sağlamaları amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler yapılmıştır. Maden'in (2010) de

belirttiği gibi öğrencilerin Türk dilini isteyerek ve deneyerek öğrenme fırsatı bulacağı ortam yaratılmıştır. Bu amaç ile B1 kurunu tamamlayan öğrencilerden yirmi dördü tiyatro çalışmalarında gönüllük esas alınarak yer almıştır. Öğrenciler, senaryo yazımı, tiyatro provaları ve gösteri için ders dışında zaman ayırmışlardır (bkz. Tablo 2). Grubun çalışmalarını yapacağı fiziki ortamlar hazırlanmış, sahne, kostüm ve aksesuarlarla motivasyonlarının artırılması hedeflenmiştir. Tüm'ün de belirttiği gibi dramadaki rolleri üstlenen öğrenci grubunun dil seviyesine göre kelime, yapı ve dilin seçilmesine özen gösterilmiştir (Tüm 2010).

TİYATRO ÇALIŞMASI PLANI	
04.02.2014 - 12.02.2014	Senaryo yazımı (yaklaşık 10 saat)
18.02.2014 - 27.06.2014	Tiyatro Prova Çalışmaları (yaklaşık 32 saat)
27.06.2014	Tiyatro Gösterisi (1 saat 30 dakika)

Tablo 2

Verilerin Toplanması ve Yorumlanması

Uygulanan anket yardımıyla öğrencilerin tiyatro çalışmalarına katılma amaçları belirlenmiştir (bkz. Tablo 3).

TİYATRO ÇALIŞMALARINA KATILMA SEBEBİNİZ NEDİR?				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
TÜRKÇEMİ GELİŞTİRMEK İÇİN KATILDIM.	13	54,2	54,2	54,2
TÜRKİYE'Yİ TANIMAK VE UYUM SAĞLAMAK İÇİN KATILDIM.	5	20,8	20,8	75,0
SOSYALLEŞMEK İÇİN KATILDIM.	3	12,5	12,5	87,5
GÜZEL VAKİT GEÇİRMEK İÇİN KATILDIM.	3	12,5	12,5	100,0
Toplam	24	100,0	100,0	

Tablo 3

Öğrencilerin %54,2'si hedeflerinin Türkçelerini geliştirmek olduğunu vurgularken, %21'e yakın bir bölümü amaçlarının bu dilin konuşulduğu ülkeyi tanıyarak, yeni ortama uyum sağlamak olduğunu belirtmiştir. Geri kalan %25'lik dilim eşit olarak hem sosyalleşme hem de güzel vakit geçirme amacıyla tiyatro çalışmalarına katıldıklarını belirtmişlerdir.

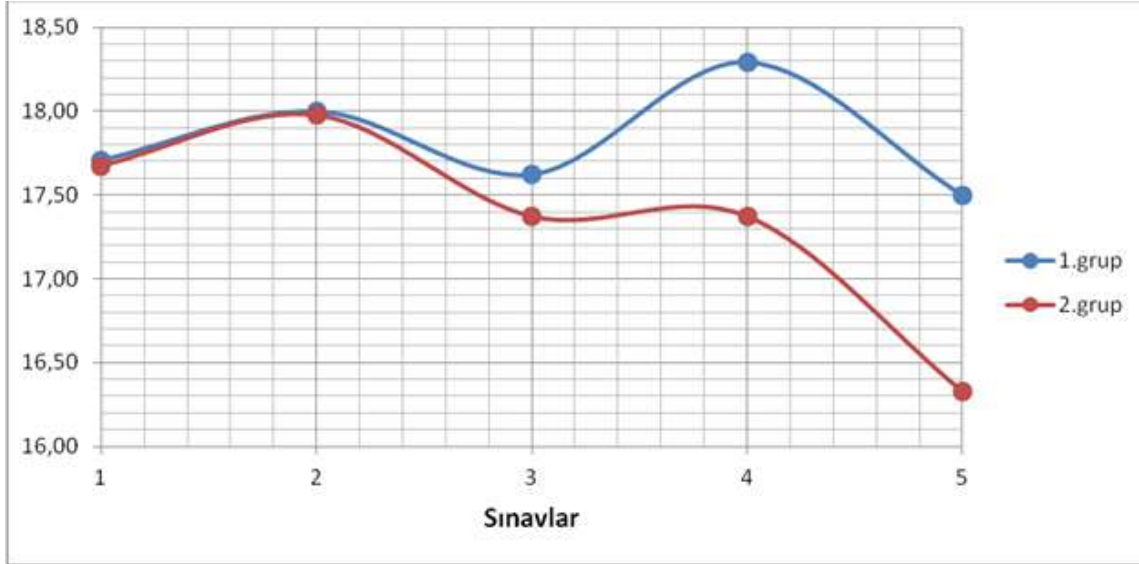
Konuşma Becerisi

Öğretim programı içinde yapılan sınavlardan rastgele seçilen 5 sınavın konuşma becerisi bölümü incelenmiştir. Tiyatro çalışmasına katılan 24 öğrenci 1. grup, tiyatro çalışmasına katılmayan 43 öğrenci 2. grup olarak adlandırılmıştır. 1. grup ve 2. grup öğrencilerin beş sınava ait 20 puan üzerinden aldıkları notların ortalamaları ve sınav

tarihleri tablo 4’te belirtilmiştir. Bu tablonun grafiğe yansması (bkz. Tablo 5) incelendiğinde; 1. gruptaki öğrencilerin tiyatro çalışmalarının Şubat ayında başlamasına paralel olarak 2. gruptaki öğrencilere nazaran konuşma becerilerindeki artışın daha fazla olduğu görülmüştür.

Sınav Ortalamaları	1. Grup (Tiyatro Çalışmalarına Katılan Öğrenciler)	2. Grup (Tiyatro Çalışmalarına Katılmayan Öğrenciler)
1. sınav (15.11.2013)	17,71	17,67
2. sınav (20.12.2013)	18,00	17,98
3. sınav (17.02.2014)	17,63	17,37
4. sınav (05.06.2014)	18,29	17,37
5. sınav (12.06.2014)	17,50	16,33

Tablo 4



Tablo 5

Türkçe öğretimi tamamlandığında, tiyatro çalışmalarına katılmış olan öğrencilere ve programda görev alan Türkçe öğretim elemanlarına anket uygulanmıştır. Anketlerde tiyatro çalışmalarının Türkçe öğretimine etkisini ölçen sorular yöneltilmiştir. Tiyatro grubundaki öğrencilerin %91.7’si tiyatronun konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir (bkz. Tablo 6). Türkçe öğretim elemanlarına uygulanmış olan anket de bunu desteklemektedir (bkz. Tablo 7). Tiyatro sadece öğrenciler için değil, Türkçe öğretim elemanları için de çok önemli bir araçtır. Bu aktivitenin, dil yeteneğini birçok yönden geliştirdiği öğretim elemanları tarafından da gözlenmektedir (Mcmaster 1998).

TİYATRO ÇALIŞMALARININ SİZİ EN ÇOK HANGİ ALANDA GELİŞTİRDİĞİNİ DÜŞÜNÜYORSUNUZ?				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
KELİME BİLGİSİ	2	8,3	8,3	8,3
KONUŞMA	22	91,7	91,7	100,0
Toplam	24	100,0	100,0	

Tablo 6

Tiyatro çalışmaları sınıf içinde öğrenilmiş kelime ve yapıları tekrar etme ve pekiştirme olanağı sağlamaktadır (Mordecai 1985). Goodwin (2001) de kelimelerin tiyatro yoluyla doğru ve yerinde kullanıldığını belirtmektedir.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SÜRESİNCE TİYATRO ÇALIŞMALARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNDE GELİŞME GÖZLENDİ.				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
EVET	11	100,0	100,0	100,0

Tablo 7

Genel Başarı (Yeterlilik Sınavı)

Türkiye Bursluları Türkçe Öğretimi Programında Haziran 2014’de tüm becerileri kapsayan C1 düzeyinde bir yeterlilik sınavı yapılmıştır. Bu sınav göz önüne alınarak SPSS programında yapılan çalışmaya göre;

“Türkiye Burslusu öğrencilerden tiyatro çalışmalarına katılanlar ile katılmayan öğrenciler arasında yapılan yeterlilik sınavı ile ilgili anlamlı bir farklılık yoktur.” Yokluk hipotezi t testi kullanılarak SPSS istatistik programında incelenmiştir.

GRUP İSTATİSTİKLERİ					
	Grup Adı	N	Ortalama	Std.Sapma	Std. Hata Ortalaması
Yeterlilik Sınavı	Tiyatroya katılan öğrenciler	24	78,5000	9,49141	1,93743
	Tiyatroya katılmayan öğrenciler	43	73,1628	9,74907	1,48672

Tablo 8

Tablo 8 de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 67 öğrenciden; 24 tanesi tiyatro çalışmalarına katılmış ve yeterlilik sınav ortalamaları 78,5 iken, 43 tanesi tiyatro çalışmalarına katılmamış ve yeterlilik sınav ortalamaları 73,16 bulunmuştur. Tiyatroya katılanlar ile katılmayan öğrenciler arasındaki bu farkın anlamlı bir fark olup olmadığını Tablo 9’daki Sig. (2-tailed) değerinden anlayabiliriz. Yapmış olduğumuz analizde anlamlılık değeri $0,034 < 0,05$ olduğundan tiyatro çalışmalarına katılan ve katılmayan öğrencilerin yeterlilik sınavı düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır.

BAĞIMSIZ ÖRNEKLER TESTİ										
		Levene Varyansların Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi						
		F	Sig.	t	df	Sig (2-yönlü)	Ortalama farkları	Std. Hata farkları	Farkın %95 güven aralığı	
									Alt	Üst
Yeterlilik Sınavı	Kabul edilen eşit değişkenler	,009	,925	2,169	65	,034	5,33721	2,46102	,42221	10,25221
	Kabul edilmeyen eşit değişkenler			2,185	48,797	,034	5,33721	2,44212	,42907	10,24535

Tablo 9

Elde edilen bulguları öğrencilere uygulanan anket de desteklemektedir (bkz. Tablo 10).

TİYATRONUN DİL ÖĞRENİMİNİZE KATKI SAĞLADIĞINI DÜŞÜNÜYOR MUSUNUZ?				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
EVET	24	100,0	100,0	100,0

Tablo 10

Motivasyon

Motivasyon, öğretimi planlarken göz ardı ettiğimiz, ama aslında öğretimin kalbi olan bir faktördür (Thansoulas 2008). Öğrenci motivasyonuna yönelik en önemli uygulamalardan biri olan tiyatro dikkate alınmalıdır. Oyun temelli aktivitelerin dil öğretimini daha isteklendirici hale getirdiği bilinmektedir (Arslan & Gürsoy 2008). Öğretim süresince öğrencilerin motivasyonunu değerlendiren öğretim elemanlarının görüşlerine göre tiyatro çalışmaları öğrenci motivasyonunda önemli rol oynamıştır (bkz. Tablo 11).

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SÜRESİNCE TİYATRO ÇALIŞMALARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN MOTİVASYONU DİĞER ÖĞRENCİLERE GÖRE YÜKSEKTİ.				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
EVET	9	81,8	81,8	81,8
HAYIR	2	18,2	18,2	100,0
Toplam	11	100,0	100,0	

Tablo 11

Dil öğrenenlerin kişisel özellikleri (utangaç, dışadönük, çekingen vb.) öğrenmeyi ve öğrenme hızını etkilemektedir (Bozavlı 2014). Tiyatro çalışmalarına katılan öğrenciler farklı sınıflardaki öğrencilerle iletişim halinde oldukları ve topluluk önünde kendilerini ifade etmeye başladıkları için sınıf içerisinde daha aktif ve motive olmuşlardır. Öğretim elemanlarının görüşleri de bunu desteklemektedir (bkz. Tablo 12, Tablo 13). Tiyatro vasıtasıyla öğrenciler sosyal hayat içerisinde gerekli olan davranışları yaşayarak öğrendikleri için problem çözme ve iletişim kurma yeteneklerini geliştirir (Demirel 2007). Senaryo yazım aşamasında öğrenciler birbirlerinin fikirlerini ve önerilerini

destekleyerek veya karşı gelerek girdikleri diyaloglarda iletişim becerilerini daha ileriye götürmüşlerdir (Ryan-Scheutz & Colangelo 2004).

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SÜRESİNCE TİYATRO ÇALIŞMALARINA KATILAN ÖĞRENCİLER DERSTE DİĞER ÖĞRENCİLERE GÖRE DAHA AKTİFLERDİ.				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
EVET	9	81,8	81,8	81,8
HAYIR	2	18,2	18,2	100,0
Toplam	11	100,0	100,0	

Tablo 12

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ SÜRESİNCE TİYATRO ÇALIŞMALARINA KATILAN ÖĞRENCİLERİN TÜM GRUPLARLA İLETİŞİMİ VARDI.				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
EVET	11	100,0	100,0	100,0

Tablo 13

Tiyatro oyununu yazma ve sahnelemede aktif görev alan öğrenciler konuşma becerilerini geliştirir ve özgüven kazanır (Altunbay 2012). En utangaç öğrenciler bile başka bir role büründüğünde, özgüven kazanarak dil gelişimi için pozitif yarar sağlar (Ashton-Hay 2005).

Tiyatro, dilin kullanımını daha eğlenceli hale getirmiştir. Böylece dil öğrenme, sıradanlıktan çıkarak ilgi çekici bir hal alır (Tüm 2010). Öğrenciler de dil öğrenecek olan kişilere, öğretime ek olarak bu tür aktivitelere katılmalarını önermişlerdir (bkz. Tablo 14).

TÜRKÇE ÖĞRENECEK KİŞİLERE TİYATRO ÇALIŞMALARINA KATILMALARINI TAVSİYE EDER MİSİNİZ?				
	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
EVET	24	100,0	100,0	100,0

Tablo 14

Bulgular ve Yorum

Konuşma becerisi açısından bakıldığında Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Öğretilmesi (YDT) konusunda Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde ders

dışında – sosyal etkinlik olarak – uygulanmakta olan Tiyatro Çalışmalarının öğrencilerin dil edinme performanslarına etkisi hipotezi yapılan anket sonuçlarının analizi ile desteklenmiş ve t-test sonuçları ile de doğrulanmıştır.

“Konuşma becerisi açısından bakıldığında tiyatro çalışmalarını takip eden öğrenciler ile bu çalışmalara katılmayan öğrencilerin sınav sonuçları arasında belirli bir farklılık var mıdır?” alt problemi veriler ışığında ele alınmış ve çok az belirgin bir farklılığın mevcut olduğunu belirtmiştir.

Yeterlik sınav sonucu değerlendirildiğinde tiyatro çalışmalarını takip eden öğrenciler ile bu çalışmalara katılmayan öğrencilerin sınav sonuçları arasında belirli bir farklılık olup olmadığı bulgusu anlamlı bir farklılığın olduğu yönündedir.

Motivasyon açısından bakıldığında tiyatro çalışmalarını takip eden öğrenciler ile bu çalışmalara katılmayan öğrencilerin sınav sonuçları arasında belirli bir farklılığın varlığı belirgin olarak tesbit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yabancı Dil olarak Türkçenin öğretilmesi yeni bir alan olarak görülse de, bu dili öğretmede kullanılan metot ve teknikler diğer yabancı dillerde kullanılanlar ile benzerlikler gösterir. Drama yöntemi sınıf içi ders aktivitelerinde özellikle üzerinde durulan bir yöntem olup, öğrenim sürecini hızlandırdığı gibi öğrenciyi daha aktif hale getirip öğrenmeye teşvik eder ve motive olmasını sağlar. Yeni bir dilin öğreniminde ve ediniminde sadece ders içi etkinliklere bağlı kalınması dil öğrenimini kısıtlayıcı hale getirir.

Bozavlı'ya göre (2014) yabancı dil öğrenenler dil sınıflarında klasik dilbilgisi öğretimi uygulanmasından ve yeteri kadar dili kullanma fırsatlarının olmamasından şikayet etmektedirler. Buna ek olarak; öğrenciler okuma, yazma ve kelime öğretiminden ziyade iletişim becerilerini geliştirmeye, konuşmaya, dinlemeye öncelik veren bir yöntemin gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminin sınıf içi alandan çıkarılıp sınıf dışı alana taşınması dilin doğru edinimi için gereklidir.

Sosyal etkinlikler adlı sınıf dışı aktivitelerden biri olarak tiyatro çalışmaları dil öğrenimlerini desteklemesi, Türkiye Burslularının Türk Kültürünü tanımaları, kendi aralarında etkileşimi olumlu devam ettirebilmeleri hedeflenerek düzenlenmiş olup, öğrenci açısından birçok kazanıma dönüşmüştür. Tiyatro çalışmalarına katılan öğrencilerin, öncelikle hedef dilde sözel iletişim becerilerini diğerlerine göre daha hızlı ilerletmeleri, sınav sonuçlarına da yansımıştır. Sadece sözel alanda değil, aynı zamanda yazılı alanda da öğrencilerin dil gelişimine destek olan tiyatro çalışmaları, özellikle tiyatro oyununun yazım ve düzeltme aşamalarında, öğrencilerin deyim ve atasözü gibi dilin ince detaylarını öğrenmelerine büyük katkıda bulunmuştur. Tiyatro çalışmalarına katılan ve katılmayan öğrencilerin yeterlilik sınav sonuçları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tiyatro çalışmalarına katılan öğrencilerin özellikle sözlü sınav sonuçları diğerlerine oranla yüksektir. Buna ek olarak bir başka kazanım motivasyonla ilgilidir. Tiyatro çalışmalarına katılan öğrencilerin motivasyonları diğerlerine göre daha yüksek olarak gözlemlenmiş olup, öğrencilerin grup içi iletişim becerilerinde olumlu gelişmeler kaydedilmiştir.

Tuna (2010), “İşitirsem unutturum, görürsem hatırlarım, yaparsam öğrenirim” Çin atasözüne atıfta bulunarak kişilerin rol yaparak ve dramatize ederek dili daha etkin öğrendiklerini ve öğrenilen dilde motivasyonun arttığını belirtmiştir. Ayrıca, Arslan ve Gürsoy (2008), yabancılara Türkçe öğretiminde “öğrenci oyun faaliyetlerinde rol almalı ve deneme yanılma yoluyla; yaparak, yaşayarak konuyu kavramalıdır” görüşünü desteklerken öğrencinin kazanımlarının sadece dil öğrenimi boyutunda kalmadığını sosyal, kültürel ve öz benlik aşamalarına da ulaştığını söylemiştir.

Tüm’ün (2010) de belirttiği gibi drama tekniğinin kazanımları sayısızdır. Bir taraftan öğretmenler yöntem zenginliğine sahip olurken, diğer taraftan da öğrenciler anlama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, değerlendirme-bireşim yapma, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma, kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, problem çözme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve temel becerileri kazanırlar. Altunbay’ın (2012) da vurguladığı gibi dil öğreniminde ve öğretiminde bireyin öğrenmeye çalıştığı dilin bütün dil becerilerine hakim olması gerektiği gözden kaçırılmamalıdır.

Bu bağlamda, Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda YTB programında uygulanmış olan Tiyatro Çalışmaları etkinliğinin ders dışı etkinliklerle dilin doğal edinimini hızlandırdığı gözlemlenmiştir. Gelecekte de buna benzer yaratıcı sanat içerikli, çok-kazanımlı faaliyetlerin devam etmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

- Altunbay, Müzeyyen** (2012): “Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Tiyatronun Kullanımı ve Tiyatronun Temel Dil Becerilerine Katkısı”, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/4, Fall, Ankara, s. 747-760.
- Arslan Mustafa / Gürsoy, Aynur** (2008): “Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması”, *Ege Eğitim Dergisi* (9) 2, s. 109-124
- Ashton-Hay, S.** (2005): “Drama: Engaging all learning styles”. Paper presented at the 9th International INGED *Turkish English Education Association*) Conference, 20-22 October, 2005, Economics and Technical University, Ankara Turkey. Retrieved from <http://www.eprints.qut.edu.au/12261/>
- Barın, Erol** (2004): “Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler”, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Hacettepe Üniversitesi, Güz, Sayı 1, Issn 1305-5992
- Bostina-Bratu, Simona** (2006): ”The Value of Laughter in the Language Classroom”. Available :<http://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2007/a30.pdf>. (Accessed 30.11.08)
- Bozavlı, Ebubekir** (2014): “Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif bir Okul Modeli”, *The Journal of Academic Social Science*, Yıl: 2, Sayı: 1, s. 110-120
- Colleen Ryan-Scheutzand / Laura M. Colangelo** (2004): “Full-Scale Theater Production and Foreign Language Learning”, *Foreign Language Annals*, Volume 37, Issue 3, s. 374–385.
- Demirel, Özcan** (Hg.) (2007): *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Goodwin Janet** (2001): “Teaching Pronunciation”. In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.). Heinle&Heinle, Boston.
- Kara, Ömer Tuğrul** (2000): “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Erzurum.
- Lakoff , George / Johnson, Mark** (1980): *We live by Metaphors*, University of Chicago.

- Maden, Sedat** (2010): “Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Gerekliği”, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi [TÜBAR]*, Sayı: 27, 2010, s. 503-519.
- Mcmaister Jannifer Catney** (1998): “Doing” Literature: Using drama to build literacy”. *The Reading Teacher*, V. 51 N. 7 s. 574-584.
- Maley, Alan / Duff, Alan** (1982): *Drama techniques in language learning*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Mordecai, Joyce** (1985): “Drama and second language learning”. *Spoken English*, 18 (2), s. 12-15.
- Özbay, Murat** (2011): *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Öncü Kitap, Ankara.
- Şimşek, Tacettin** (2011): *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı*, Grafiker Yay. Ankara.
- Thanasoulas, Dimitrios** (2008): “Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom”. In: *The Internet TESL Journal* .xiv/10. Available: at:<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Motivation.html>. (Accessed: 12.11.08)
- Tuna, Y** (2010): *Hafızamı Kaybediyorum*
Available: at: <http://www.indusdanismanlik.com/index.asp?ID=119> (09.10.2010)
- Tüm, Gülden** (2010): “Türkçenin Yabancı Dil olarak öğretiminde Drama Tekniğinin Rolü”, *Turkish Studies International Periodical Forthe Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/3Summer.
- Vygotsky, Lev** (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wessels Charlyn**, (1987): *Drama* (Series Ed. Maley Alan for Resource books for teachers), Oxford University Press. Oxford.
- Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı
Available: at <http://www.turkiyeburslari.gov.tr/index.php/tr/sss-2> (06.06.2014)

EKLER

Ek 1: Veri Toplama Ölçeği

T.C. Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı “Türkiye Bursluları” Türkçe Öğretimine İlişkin Anket		
1- Türkçe öğretimi süresince tiyatro çalışmalarına katılan öğrencilerin dört dil becerilerinden;		
Konuşmada gelişme gözlemlendi.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
Yazmada gelişme gözlemlendi.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
Dinlemede gelişme gözlemlendi.	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
Okumada gelişme gözlemlendi. .	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
2- Türkçe öğretimi süresince tiyatro çalışmalarına katılan öğrenciler derste diğer öğrencilere göre daha aktiflerdi.		
	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır
3- Türkçe öğretimi süresince tiyatro çalışmalarına katılan öğrencilerin devamsız		

oldukları ders saati diğer öğrencilere göre daha azdı. () Evet () Hayır

4- Türkçe öğretimi süresince tiyatro çalışmalarına katılan öğrencilerin tüm gruplarla iletişimi vardı. () Evet () Hayır

5- Türkçe öğretimi süresince tiyatro çalışmalarına katılan öğrencilerin kelime hazneleri çok gelişti. () Evet () Hayır

6- Türkçe öğretimi süresince tiyatro çalışmalarına katılan öğrencilerin motivasyonu diğer öğrencilerden yüksekti. () Evet () Hayır

7- Öğrencilerin tiyatro çalışmalarına katılmaları ders işleyişinizi olumlu etkiledi mi?

() Evet () Hayır

Ek 1: YTB Sosyal Aktivite Öğrenci Anketi

Türkçe öğreniminiz süresince tiyatrodaki görev aldınız mı? () Evet () Hayır

Tiyatro çalışmalarına katılma sebebiniz nedir?

() Türkçe dilimi geliştirmek için katıldım

() Türkiye'yi tanımak ve uyum sağlamak için katıldım.

() Sosyalleşmek için katıldım.

() Güzel vakit geçirmek için katıldım.

Tiyatronun dil öğreniminize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? () Evet () Hayır

Tiyatro çalışmalarının sizi en çok hangi alanda geliştirdiğini düşünüyorsunuz?

() Okuma

() Yazma

() Kelime bilgisi

() Dinleme

() Konuşma

Türkçe öğrenecek kişilere tiyatro çalışmalarına katılmalarını tavsiye eder misiniz?

() Evet () Hayır

Wir neuen Deutschen. Wer wir sind, was wir wollen¹

Anna Daszkiewicz, Gdańsk/ Polen

Die Deutschen und die neuen Deutschen gehören zu dieser Generation, aber die einen sind durch ihre Geschichte globalisierter und die anderen dafür verwurzelter. Was wir teilen, ist ein weiter Horizont. Er reicht über die Grenzen des Landes hinaus. (S.55)

Wie bereits im Titel und Untertitel nahegelegt, kommen in dem vorliegenden Buch diejenigen zu Wort, die sich als Deutsche erleben; die deutsche Geschichte als die eigene ansehen, ihr Leben in Deutschland verankert und die Werte dieser Gesellschaft verinnerlicht haben. Aufgrund bösariger Sticheleien und abfälliger Bemerkungen jedoch, die sie und ihre Angehörigen über mehrere Jahre von der bundesdeutschen Mehrheitsgesellschaft erfahren und die allesamt auf deren *Anders-* bzw. *Fremdstämmigkeit* abgezielt haben, sehen sie sich dazu verpflichtet, ihren Status als Deutsche zu untermauern und als nicht mehr hinterfragbar zu machen. Denn aufgrund ihrer eigenen Biographien fühlen sich die *ZEIT*-Redakteurinnen² nur hier daheim.

Hierbei waren der Auslöser für die schriftliche Auseinandersetzung mit dem Mentalitäts- und Identitätsphänomen zwei Gefühle: *Wut* und *Stolz*. Darauf gehen die Buchverfasserinnen folgendermaßen ein: „Wut, weil wir das Gefühl haben, außen vor zu bleiben; weil es ein deutsches Wir gibt, das uns ausgrenzt. Und Stolz, weil wir irgendwie beschlossen haben, unsere eigene Identität zu betonen. Sie einzubringen“ (S. 12). Vor dem bereits angedeuteten Hintergrund löst bei den Betroffenen das Wort *Heimat* extreme Emotionen aus. Es ist zuerst ein schmerzhaftes und zugleich sehnsuchtsvolles Ding, das sie nur vom Hörensagen kennen, weil es den Privilegierteren in dieser Gesellschaft (ihren deutschen Freunden und Bekannten) angehört. *Heimat* betrachten die Autorinnen als den Ursprung von Körper und Seele, den Mittelpunkt der eigenen Welt und fügen im Zusammenhang damit Folgendes hinzu:

Die gebrochenen Geschichten unserer Familien machen es schwer, eindeutig zu sagen, woher wir kommen. [...] Die Verbindung von Biographie und Geographie ist zerrissen. Wir sind nicht, wonach wir aussehen. [...] Uns fehlt etwas, das unsere deutschen Freunde,

¹ Topçu, Özlem/Bota, Alice/Pham, Khuê (2012): *Wir neuen Deutschen. Wer wir sind, was wir wollen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 176 S.

² *Alice Bota*, geboren 1979 im polnischen Krapkowice, kam 1988 mit ihren Eltern nach Deutschland. Seit 2007 ist sie Politikredakteurin bei der *ZEIT*. 2009 erhielt sie den Axel-Springer-Preis für junge Journalisten. *Khuê Pham* wurde 1982 in Berlin geboren. Studium an der London School of Economics, danach arbeitete sie für *The Guardian* und das amerikanische National Public Radio. Seit 2010 ist sie Politikredakteurin bei der *ZEIT*. *Özlem Topçu* wurde 1977 in Flensburg geboren. Seit 2009 ist sie Politikredakteurin bei der *ZEIT*. Ausgezeichnet wurde sie mit dem Theodor-Wolff-Preis und dem Regino-Preis. Die Informationen über die Autorinnen sind dem Buchumschlag entnommen.

Bekannten und Kollegen haben: einen Ort, wo sie nicht nur herkommen, sondern auch ankommen. Wo sie Antworten auf sich selbst finden und andere treffen, die ihnen ähnlich sind – so stellen wir es uns zumindest vor. Wir hingegen kommen nirgendwo her und nirgendwo an. Es gibt keinen Ort, an dem wir unseren Zwiespalt überbrücken können, denn er liegt im Niemandsland zwischen deutscher und ausländischer Kultur. (S. 51)

Das dadurch entstandene Gefühl der Entfremdung und Herabwürdigung vermehrt noch die Angst, die anderen in der Harmonie ihrer Gleichheit zu stören oder aber auch von den anderen als Fremdkörper wahrgenommen zu werden (vgl. S. 52). Daher sind sie sich inzwischen darin einig, dass die Vorstellung von Heimat keine gute Idee mehr ist. Sie passt nämlich nicht in die Gesellschaft, in der so viele Menschen zerrissene Lebensläufe und andere Kulturen haben³. Sie entspricht auch nicht dieser Zeit, „in der die Kinder gleich nach der Schule ausziehen, in ein anderes Bundesland gehen oder gleich für mehrere Jahre ins Ausland; in der sich Liebende nicht in der Nachbarschaft, sondern über das Internet finden und sich an einem dritten Ort etwas Gemeinsames aufbauen. [...] Deutschland ist grenzüberschreitender und rastloser geworden. Ein neues Bewusstsein entsteht, ein neues Deutschlandgefühl“ (S. 59). Dennoch bekommen sie von der bundesdeutschen Majoritätsgesellschaft immer wieder zu spüren, dass sie nicht von hier kommen und nicht hierhergehören. Darauf verweisen nicht nur die ständigen Fragen nach deren Wurzeln oder das Lob: «Sie sprechen aber gut Deutsch!», sondern auch die medial verbreitete und klischeebeladene Einstellung ihnen gegenüber, die sich an den «Ihr-seid-doch-so»-Mustern orientiert. Demnach „seien Migranten Bildung nicht wichtig. Türken seien rückständig, nicht integrierbar, und die billige polnische Putzfrau könne man sich bald nicht leisten, so teuer sei sie geworden“ (S. 9). Obgleich sich die abfälligen Kommentare inzwischen nicht persönlich an die ZEIT-Redakteurinnen richten, schwingt in ihnen eine Ablehnung mit, die auch sie trifft. Diese lässt sich gar nicht einfach ignorieren oder beiseitelegen. Als Erschwernis kommt hinzu, dass sie auch in den Ländern, aus deren ihre Eltern stammen, nicht als «Hiesige» anerkannt werden. Als Beispiele hierfür dienen die folgenden Aussagen:

Wenn wir in der Heimat unserer Eltern sind, werden wir «Auslandsvietnamesen», «Deutschländer» oder «die aus dem Reich» genannt. (S. 57)

Ich rechne mich raus aus den Deutschen. Aber meine Tante und mein Onkel, sie rechnen mich nicht rein zu den Polen. (S. 63)

In meinem Beruf begann ich, das Land aus einer anderen Perspektive als aus der meiner Familie zu betrachten, und verstand, dass die Türkei und die Türken uns Deutschland-Türken entwachsen waren. Wir waren zu Stiefgeschwistern geworden. Während die Türken in Deutschland nur noch dadurch auffielen, dass sie schlecht Deutsch sprachen und auch sonst viele Probleme hatten, wurden sie von den Türkei-Türken überflügelt. Besonders bei den jüngeren ist es mittlerweile keine Seltenheit mehr, dass sie schon einmal in Europa waren oder dort studiert haben. Sie erschließen sich die Welt besser als so manches türkische Gastarbeiterkind in Deutschland. Keiner würde es jemals aussprechen, aber: Wir wurden ihnen irgendwann peinlich. Die Türkei-Türken sehen uns, die Deutschländer, eben nicht mehr bedingungslos als die «ihren» an. Wir sind die «gurbetçi», die «Entfremdeten». (S. 76-77)

³ Mehr als 16 Millionen Menschen in Deutschland haben einen Migrationshintergrund.

Zudem erleben sich die Autorinnen selbst nicht als richtige Vertreterinnen der Stammregionen ihrer Eltern. Ihr Anderssein, sprich ihre innere Zerrissenheit setzt ihnen zu. Dies schlägt sich beispielsweise in den folgenden Worten nieder:

Wenn wir im Ausland sind, spüren wir, wie deutsch wir sind. Warum haben wir diesen Akzent, diese Kleidung, dieses Geld? Warum sind wir nicht wie die, mit denen wir verwandt sind? Dass wir den Unterschied zwischen Deutschland und Polen, Vietnam und der Türkei verkörpern; dass wir dabei auf der Gewinnerseite sind, ohne etwas dafür getan zu haben – das können wir uns nur schwer verzeihen. Ohne es zu wollen, schauen wir mit deutschen Augen auf die Verwandten und ihre Leben. Und ohne es zu wollen, sind wir irritiert. Warum sind die Polen so scharf auf dicke Autos? Warum müssen die türkischen Schüler jeden Morgen ihre Liebe zum Vaterland besingen? Warum haben Frauen in Vietnam nichts zu sagen? Warum ist das Land so korrupt, die Regierung so schwach, die Bevölkerung so arm? Warum ist es nicht so sicher, demokratisch und zuverlässig wie in Deutschland? Wir hinterfragen die Werte und Regeln des Landes von außen. Unser Blick, unsere Gedanken zeigen uns dann, dass wir auch hier Fremde sind. (S. 57)

Im Übrigen ziehen die Autorinnen Parallelen zwischen ihnen und ihren Elternteilen. Den Parallelen folgen Unterschiede, die das Deutschsein der ersteren hervorheben sollten. Vorab sei betont, dass die Eltern den Anfang gemacht haben, den sie jetzt fortschreiben, dass deren Geschichten und Entbehrungen das Erbe sind, das die „neuen Deutschen“ mit sich herumschleppen. Ferner seien die signifikantesten Diskrepanzen zwischen den beiden Generationen erwähnt und betont:

Wir haben, was sie nicht hatten. Wir wurden, was sie nie sein konnten. Wir sprechen perfektes Deutsch, sie werden es nie akzentfrei beherrschen. Wir nehmen wie selbstverständlich den Reichtum dieses Landes an, sie staunen noch immer darüber. Wir sind hier aufgewachsen, sie aber sind aus Ländern gekommen, in denen Krieg herrschte, die Wirtschaft brachlag oder Armut normal war. Ihre alten Länder haben ihnen nichts geschenkt. Es war keine Abenteuerlust, die sie hinaustrieb; es war die Not. [...] Zwischen uns und unseren Eltern gab es einen Kulturkampf. Sie hatten Angst, dass wir ihre Traditionen vergessen könnten. Wir hatten Angst, dass wir darunter ersticken würden. Sie hielten an ihren altmodischen Vorstellungen vom Leben fest und standen uns damit bei unserem Plan im Weg, endlich deutsch zu werden. (S. 89-102)

Des Weiteren geben die Buchverfasserinnen zu bedenken, dass sich den Kindern der ehemaligen „Gastarbeiter“ ihre eigenen Eltern auch als Bittsteller auf Ämtern erschlossen, die für ein Zeugnis, eine Bescheinigung oder die Verlängerung ihrer Aufenthaltserlaubnis anstehen mussten. Als Erwachsene, die auch mal geduzt oder mit gebrochenem Deutsch angesprochen wurden. Als Schwächlinge, die von ihrem Nachwuchs (und nicht umgekehrt) in die Regeln der deutschen Rechtschreibung und Grammatik, die des deutschen Grundgesetzes, sowie hiesige Sitten und Bräuche eingeweiht werden mussten. Darüber hinaus bedeutete die Ankunft in Deutschland für die meisten Einwanderer eine gesellschaftliche Herabstufung; sogar für diejenigen, die in ihrer Heimat zur Mittelschicht gehörten. In ihrer alten Heimat arbeiteten sie als Mediziner, Architekten oder Ingenieure, nun mussten sie sich erst einmal hinten anstellen. Die mehrfache Erniedrigung wurde durch das Bewusstsein begleitet, dass deren Fehler und Leistung(en) besonders genau beobachtet wurden. So lernten die „neuen Deutschen“ es, „die Liste mit den Missgeschicken“ kurz zu halten (vgl. S. 118). Denn eines waren sie sich inzwischen sicher: „Erfolg macht deutsch. Wenn Erfolg die Fremden deutsch macht, dann macht Scheitern sie undeutsch“ (S. 118).

Selbst wenn sich manche „Ansässige“ gegen „Hinzugezogene“ und deren Abkömmlinge abschotten und sie ihre Abneigung spüren lassen, unterschieden sie sich in ihren Gefühlen nicht stark von denen, die sie so gerne als „Fremde“ und „Unerwünschte“ abstempeln: „Auch die Deutschen kennen dieses Gefühl der Entfremdung. Wir spüren ihre Scham über die Vergangenheit und gelegentlich sogar die Angst vor sich selbst. Die Angst ist alt, und sie verändert sich; je mehr sich das Land verändert, desto schwächer wird sie. Aber deutsch sein heißt immer noch: im Ausland Naziwitze ertragen, den Kopf gesenkt halten, die Fahne nur zur WM rausholen“ (S. 52-53). Eingedenk dessen sollten die „Einheimischen“ ihres Erachtens die Kinder der ehemaligen „Gastarbeiter“ in ihrem Wunsch nach Anerkennung und Akzeptanz verstehen und unterstützen, deren Bedürfnis nach Zugehörigkeit einzuschätzen wissen. Denn in der Tat sind die „neuen Deutschen“ mehr deutsch, als manche denken. Die meisten von ihnen haben in Deutschland ihren Lebensmittelpunkt, viele sind hier und nicht in dem Land ihrer Eltern zur Welt gekommen. Daher scheinen die am Ende des Buches gestellten Fragen: „Warum sollten wir all das herauskehren, was uns anders macht? Warum sollten wir uns selbst zu Migranten machen?“ (S. 161) umso berechtigter zu sein.

Alles in allem erweisen sich die „neuen Deutschen“ als junge Erwachsene auf der Suche nach einer eigenen Identität. Als diejenigen, die inzwischen begriffen haben, dass die eine Identität die andere nicht verdrängen muss. Demnach haben sie aufgehört, einen Teil von ihnen zu leugnen und andere um ihr Deutschsein zu beneiden. Die „neuen Deutschen“ wollen sich nicht mehr anpassen, sondern ausleben. Zwar wissen sie nicht, ob es ihnen gelingt, einfach hinter sich zu lassen, was sie über die Jahre verinnerlicht haben. Aber sie versuchen es. Kurzum lernen die „neuen Deutschen“ erst gerade, mit ihrer Identität zu spielen (vgl. S. 116).

Eine unverzichtbare Lektüre für alle diejenigen, die sich aufgrund des ethnischen oder Migrationshintergrunds in ihrem jeweiligen Land immer noch im Raum des „Dazwischen“ positionieren, an der Konstruktion von nationaler Homogenität und Einheit Kritik üben oder einfach dem multikulturellen „Wir“ Vorschub leisten.



⁴ Nach: http://www.buecher.de/shop/deutsche-politik--zeitgeschichte/wir-neuen-deutschen/topcu-oezlem-bota-alice-pham-khu/products_products/detail/prod_id/34502561/

***Kanak Sprak* versus *Kiezdeutsch* – Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung¹**

Anna Daszkiewicz, Gdańsk/ Polen

Das vorliegende Buch stellt eine überarbeitete und aktualisierte Fassung der Magisterarbeit, die Hatice Deniz Canoğlu u.d.T. *Kanak Sprak versus Kiezdeutsch. Eine ethnolinguistische Untersuchung der beiden Sprachphänomene im Deutschen im Lichte des Kulturtransfers* an der germanistischen Abteilung der Ege Universität (Izmir) verteidigt hat. Die Arbeit wird in vier Kapiteln eingeteilt, deren Titel wie folgt heißen: 1. Jugendsprachliche Mischphänomene als Forschungsgegenstand: Ein Überblick (S. 19-27), 2. *Kanak Sprak* versus *Kiezdeutsch*: Ein ethnolinguistisch-orientierter Vergleich (S. 29-67), 3. Zu den Funktionen und sprachlich-kommunikativen Strukturen des *Kiezdeutschen* (S. 69-119), 4. Schlussbemerkung (S. 121-126). Wie im Titel nahegelegt, werden in Canoğlus Studie die sprachlichen Mischvarietäten Migrantenjugendlicher *Kanak Sprak* und *Kiezdeutsch* angegangen, gegenübergestellt und aufgrund ihrer Verbreitung unter deutschen Muttersprachlern kritisch hinterfragt. Hierbei sind die vorstehend genannten Sprachkontaktvarietäten genauso wie das *Gastarbeiterdeutsch* neue Sprachformen, die bei der Erlernung des Deutschen von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund entstanden: „Das mehrsprachige Phänomen basiert im deutschen Migrationskontext vor allem auf deutsch-türkischen Mischungen“ (S. 14). Im Zusammenhang damit wird von der Buchautorin dafür sensibilisiert, dass die besagten *Gastarbeiterdeutsch*, *Kanak Sprak* und *Kiezdeutsch* als symbolbeladene Begriffe aufzufassen sind, mit denen die sozialen Erfahrungen von Migranten sprachlich und begrifflich wiedergegeben werden (können). Daher fungieren die Mischvarietäten von Migrantenjugendlichen ihres Erachtens nicht nur als Sprachmischungen, sondern auch als Kulturmischungen (S.59).

Hierbei verfolgen die migrantenspezifischen Sprachstile „einen Entwicklungsprozess in aufsteigender Linie, also in stufenweise aufsteigender Form, vom *Gastarbeiterdeutsch* über *Kanak Sprak* bis hin zum *Kiezdeutsch*“ (S. 23, hervor. im Original). Von dieser Annahme ausgehend versucht Canoğlu nachzuweisen, dass die negativen Etiketts, die der Sprache der ersten Gastarbeitergeneration anhaften („Im Gegensatz zu Jüngeren wird die erste Generation der Arbeitsmigranten als ‚zurückgebliebene Türken‘ kategorisiert, die sowohl sprachlich als auch sozial zurückgeblieben sind. Forschungsbereiche darüber haben die Sprache dieser Generation

¹ Canoğlu, Hatice Deniz (2012): *Kanak Sprak versus Kiezdeutsch – Sprachverfall oder sprachlicher Spezialfall? Eine ethnolinguistische Untersuchung*. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur, 135 S.

in Bezug auf die Interferenzerscheinungen im Sprachsystem hin untersucht und betrachten sie deswegen als *Sprachverfall*“ [S. 41, hervor. im Original]), mit der Etablierung der nächsten Mischsprachen (insbesondere aber mit Kiezdeutsch) rekapituliert wurden: „Die Außenseiterposition der türkischen Migranten als *Kanaken* innerhalb der deutschen Gesellschaft wurde mit der Einführung der multiethnolektalen Varietät *Kiezdeutsch* überwunden, die sich auch unter den deutschen Muttersprachlern verbreitet hat. Während der Begriff *Kanak Sprak* im Deutschen für Stigmatisierungszwecke verwendet wurde, betont der Begriff *Kiezdeutsch* das soziale Prestige der Migrantensprache“ (S. 124). Im Gegensatz zum *Gastarbeiterdeutsch*, das nach Canoğlu als ein ungesteuerter Spracherwerb einzustufen ist, lassen sich *Kanak Sprak* und *Kiezdeutsch* als kreative Erneuerungsquellen für die deutsche Standardsprache darstellen (S. 23). Gestützt auf die Aussage der Sprachforscherin Rosemarie Füglein und die des Schriftstellers Feridun Zaimoğlu charakterisiert die Buchautorin *Kanak Sprak* folgendermaßen:

1) *Kanak Sprak* gilt als „eine Art Kunstsprache, die zwar authentische Elemente enthält, diese jedoch wider alle Geflogenheiten der herkömmlichen deutschen Sprache verfremdet“ (zit. nach Füglein 2000: 5; hier 24).

2) „Die Wortgewalt des *Kanaken* drückt sich aus in einem herausgepressten, kurzatmigen und hybriden Gestammel ohne Punkt und Komma, mit willkürlich gesetzten Pausen und improvisierten Wendungen. [...] In seine Stegreif-Bilder und –Gleichnisse lässt er Anleihen vom Hochtürkisch bis zum dialektalen Argot anatolischer Dörfer einfließen“ (zit. nach Zaimoğlu 1995: 13, hier 34).

Im Übrigen wird im vorliegenden Buch darauf hingewiesen, dass mit der Einführung des Begriffs *Kanak Sprak* in die öffentliche Diskussion die Migranten und ihre Sprache in den Medien an Marginalität und Popularität gewonnen haben und immer noch gewinnen (insbesondere in Comedy-Kontexten von *Kaya Yanar* oder *Erkan und Stefan* werden nämlich die Fehlerhaftigkeiten des primären Ethnolekts medial geformt, dicht angewandt und karikaturhaft zitiert [S.66]), was innerhalb der Majoritätsgesellschaft Diskriminierungsansätze aktiviert und verstärkt. Nichtsdestotrotz sei ihres Erachtens die Platzierung der *Kiez-Sprache* im öffentlichen Aktionsrahmen im Gegensatz zu *Kanak Sprak* positiv bewertet. Es liegt darin begründet, dass die *Kiez-Sprache* nicht nur von Aus- sondern auch von Inländern verwendet wird und daher zwei verschiedene Sprachen von zwei verschiedenen Kulturen miteinander kombiniert; das Faktum, das Canoğlu in folgender Weise auf den Punkt bringt: „Jugendliche transportieren mit der *Kiez-Sprache* ihre herkunftskulturellen Wertvorstellungen sprachlich in den neuen Kulturkreis“ (S. 73).

Durch die Analyse der Gesprächsausschnitte Migrantenjünglicher beabsichtigt Canoğlu genügend Argumente dafür zu liefern, dass die grammatischen Reduktionen in der *Kiezsprache* (bloße Nominalphrasen, Fehlen von Kopula, Abweichungen in der Verbstellung, Entstehung neuer Partikel wie *lassma* = lass uns mal oder *musstu* = du musst, die informationsstrukturelle Verwendung der Partikel *so*) keine zufälligen Vereinfachungen sind, sondern zielbewusst eingesetzt werden und so zur Hervorhebung der Hauptintention im Satz beitragen, und dass Neuzugänge aus dem Türkischen wie *moruk* = Alter, *lan* = Kerl, *oğlum* = mein Sohn, *canee* = mein Herz, meine Seele, sowie aus dem Arabischen *yallah* = los, *wallah* = ich schwör's für Bereicherung und Erweiterung der Standardsprache stehen (S. 100-119). Die ausführliche Analyse der

sprachlichen Nuancen im *Kiezdeutsch* hat diese Sprachvarietät vor negativen Etiketts (als Sprachverfall, bewusste Abschleifung der Standardsprache) zu bewahren. Eingedenk dessen hat das vorliegende Buch zur Änderung des gesellschaftlichen Status der türkischen Migranten zu verhelfen und überhaupt erst einen positiven Perspektivenwechsel im Migrationsgeschehen herbeizuführen (S. 121).

Zu unbestreitbaren Vorzügen des Buches gehört, dass das Sprachkontaktphänomen *Kiezdeutsch* innerhalb der sprachwissenschaftlichen Forschung in der Türkei immer noch ein unerforschtes Gebiet ist und die Sprachvarietäten *Kanak Sprak* und *Kiezdeutsch* innerhalb der deutschen Sprachwissenschaft bisher noch nicht genügend vergleichend untersucht worden sind (S. 16, 121). Dabei darf nicht ausgeblendet werden, dass sich die Buchautorin bei ihrer kontrastiven Analyse grundsätzlich auf das Beweismaterial aus anderen empirisch basierten Untersuchungen wie etwa von Wiese (2006; 2009; 2010), Dirim & Auer (2004), Keim (2008), Hinnenkamp (2005) und Füglein (2000) stützt und aus Gründen wie Zeitmangel während des Magisterstudiums oder Schwierigkeiten bei der Förderung einer Untersuchung im Ausland selbst keine empirische Feldforschung durchgeführt hat (S. 27). Vor diesem Hintergrund kann ihre Arbeit keinen Anspruch auf eine vollständige Untersuchung aller möglichen Aspekte von *Kanak Sprak* und *Kiezdeutsch* erheben, sondern lediglich als eine Ausgangsbasis für weitere Erforschungen auf diesem Gebiet gelten (S. 126).

Das bedeutet allerdings nicht, dass diese Studie dadurch an Glaubwürdigkeit bzw. Authentizität verliert. Ganz im Gegenteil. Als Autorin türkischer Abstammung ist sich Canoğlu dessen bewusst, dass die besagten Sprachkreuzungen ein wichtiger Bestandteil des sozialen Lebens der Einwanderergesellschaft sind und daher bei der Diskussion über die Zukunft des Deutschen mit einbezogen werden sollten. So gesehen eröffnet ihr Buch der Reflexion und Verhandlung von der nachzuholenden Integration zwischen zwei Parteien [gemeint sind (Post)MigrantInnen und Menschen ohne eigenen Migrationshintergrund] einen freien Raum. Zugleich wird hier deutlich gemacht, dass es einen großen Bedarf daran gibt: Der Gebrauch der Sprache des Aufnahmelandes, wird in dem vorliegenden Buch nicht nur angesprochen (angeschnitten), sondern (überhaupt) in den Vordergrund gerückt. Eine unverzichtbare Lektüre für diejenigen, die der Entwicklung der Sprachstile in migrantisch geprägten, bilingualen Lebenswelten Interesse schenken.

SPRACHWISSENSCHAFT

***Kanak Sprak versus Kiezdeutsch –
Sprachverfall oder
sprachlicher Spezialfall?***

Eine ethnolinguistische Untersuchung

Hatice Deniz Canoğlu

F Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

² http://www.amazon.de/dp/3865964834/ref=rdr_ext_tmb (06.11.2014)

Bilimsel Metin Üretimi¹

İrem Atasoy, Barış Konukman, İstanbul

Günümüzde bilim insanlarının çalıştıkları alanlarda başarılı olabilmeleri, aynı alanda çalışmalar yapan diğer araştırmacılarla bilimsel kongreler ya da yayınlar aracılığıyla etkileşimde bulunmaları ve bu alanda egemen konumdaki söylem topluluğuyla iletişim kurmaları ile yakından ilişkilidir. Söz konusu etkileşim ve iletişim süreçlerini yaşama geçirme konusunda bilimsel metin üretimi, bilimsel çalışma yapan her araştırmacı için önemli bir role sahiptir. Her ne kadar bir metin türü olarak bilimsel metinlerin temel kabul görmüş özellikleri arasında öncelikle nesnellik, açıklık, kesinlik ve evrensellik akla gelse de göz önünde bulundurulması gereken diğer bir nokta da, bu türe ait metinlerin kurgulanışında kültür, dil, disiplin, yazar, söylem topluluğu ve yayın organı gibi etmenlerin de etkisi olduğudur. Bu nedenle araştırmacılar, özellikle uluslararası nitelikte çalışmalar yaparken, diğer bir deyişle yabancı bir dilde bilimsel metin üretme sürecinde sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunları gidermek amacıyla bilimsel metin üretiminde kültürlerarası ve disiplinlerarası farklılıkları araştıran çok sayıda karşılaştırmalı çalışma bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalar genelde İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca ve Rusça bilimsel metinlerin karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmaları kapsamaktadır. Buna karşın Türkçe ve Almanca bilimsel metinleri karşılaştıran çalışma sayısı oldukça azdır.

Bu bağlamda Canan Şenöz Ayata'nın Papatya Yayınlarından çıkan *Bilimsel Metin Üretimi* adlı kitabı, metindilbilimsel yöntemle yapılmış çözümlenmeler ışığında Türkçe ve Almanca bilimsel metin üretimini karşılaştırmalı bir açıdan ele alıyor. Çalışmasında dört ayrı bilimsel disiplinden (dilbilim, edebiyatbilim, çeviribilim ve dil eğitimi) seçtiği makaleleri metindilbilimsel ölçütlerle karşılaştırmalı olarak çözümleyen yazar, kitabın amaçlarını şu şekilde belirtiyor:

“Bu çalışmanın amacı, metindilbilimsel çözümlenmeler aracılığıyla Türkçe ve Almancada bilimsel metin üretimine katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda özellikle genç araştırmacılara bilimsel makale yazarken yardımcı olabilmek için, kuramsal bilginin yanı sıra bilimsel makale çözümlenmelerini içeren uygulamalara da geniş yer verilmiştir. Çalışmanın bir diğer amacını da sosyal bilimler ve insan bilimleri alanlarında bilimsel metin üretiminin ne ölçüde disipline ve kültüre bağlı olduğunu belirlemek, oluşturmaktadır.” (Şenöz Ayata 2014: 13)

Bu amaçlarla yola çıktığı çalışmasında bilimsel disiplinin, kullanılan dilin ve kültürün bilimsel metin üretimini nasıl etkilediğini araştıran Şenöz Ayata, kültürlerarası ve disiplinlerarası yönler içeren karşılaştırmalarıyla bilimsel makalelerin nasıl üretileceğini de uygulamalı olarak gösteriyor. Kitap, giriş bölümünde de belirtildiği üzere metindilbilim alanında Türkiye’de bilimsel metinler üzerine hem kültürlerarası hem de disiplinlerarası nitelikte karşılaştırmalı bir inceleme içeren ilk çalışma olması

¹ Canan Şenöz Ayata: *Bilimsel Metin Üretimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim, 2014. ISBN: 978-605-4220-77-9.

bakımından sadece dilbilim, edebiyat bilimi, çeviribilim ya da dil eğitimi alanlarında çalışmalar yapan bilimcilere değil, farklı disiplinlerde çalışan bilim insanlarını, genç akademisyenleri ve öğrencileri de kapsayan çok daha geniş bir okur kitlesine yöneliyor. Bu durum yazarın çalışmasını ilgili alanda oldukça önemli bir yere taşıyor.

Şenöz Ayata, çalışmasının çıkış noktasının, lisansüstü programlarda ders verirken doktora ve yüksek lisans öğrencilerinin seminer ödevleri ya da tez yazma konusunda yaşadıkları zorluklar ve diğer genç akademisyenlerin makalelerinde gözlemlediği eksiklikler olduğunu belirtiyor. Yazar toplamda dört bölümden oluşan çalışmasının ilk iki bölümünü, kuramsal arka planı ortaya koymaya ayırmış. Uygulamaya ayrılmış olan üçüncü ve dördüncü bölümde ise sırasıyla, çalışmanın bütüncesini oluşturan dört farklı disiplinden seçilen Türkçe ve Almanca bilimsel makalelerin metindilbilimsel ölçütlere göre çözümlemesi ve elde edilen sonuçlara yönelik karşılaştırmalı değerlendirmeler okura sunuluyor.

Kitabın birinci bölümünde öncelikle bilimsel metin ve bilimsel makale türünün tanımı ve özellikleri üzerinde duruluyor. Yazar bilimsel metin türlerini araştırmaya ve öğretimine yönelik bilimsel metinler olmak üzere iki farklı grup altında ele alıyor ve ardından bilimsel makalelerin araştırmaya yönelik bilimsel metinler içerisinde yer aldığını belirtiyor (Şenöz Ayata 2014: 21). Bir metin türü olarak bilimsel makalenin tarihsel gelişimi ve işlevleri hakkında bilgiler verildikten sonra bu türün kurgusu ve biçimsel özellikleri açıklanıyor. *Büyük Ölçekli Yapı* kavramı altında ele alınan *Başlık, Ara Başlık, Giriş Bölümü ve Sonuç Bölümü* ile *Tablo, Şema ve Grafik* gibi görsel öğelere yönelik kavramlar eşliğinde bilimsel makalelerin kurgusunu oluşturan metin parçalarına ve bunların her birinin içerikleriyle işlevlerine yer veriliyor (Şenöz Ayata 2014: 29-36). Ardından bilimsel makalenin biçimsel özelliklerine yoğunlaşan Şenöz Ayata (2014: 36-47), bu bölümü temel bir ikili sınıflandırma kapsamında *Yazarın Anlatım Tutumu* ve *Üstsöylem Öğeleri* başlıkları altında ele alarak hem yazarın okura ve incelediği konuya karşı tutumunu hem de metinde kullandığı dilsel ifadelerin hangi ölçütler altında incelendiğini gösteriyor. Birinci bölümün, çalışmanın temelini oluşturan bu konulara ayrılmış olması makale çözümlemelerinin yapıldığı ilerideki bölümlere ayrıntılı bir kuramsal temel hazırlıyor.

İkinci bölümde, ilk bölümde açıklanan ölçütler ışığında bilimsel metinler üzerine yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların ortaya koyduğu kültürlerarası ve disiplinlerarası farklılıklara yer veriliyor. Yazar bu bölümde bilimsel metinlere yönelik çalışmaların 1960'lı yılların sonlarına doğru başladığına, 1970'li yıllardan itibaren farklı diller ve disiplinleri kapsayan araştırmaların yapıldığına ve 1990'lı yıllardan sonra bu alanda yapılan karşılaştırmalı incelemelerin sayısının arttığına dikkat çekiyor (Şenöz Ayata 2014: 51). Bölümün devamında bilimsel metin araştırmaları içinde önemli yer edinmiş çalışmalardan elde edilen sonuçlardan yararlanılarak bilimsel disiplinin ve kültürün metin kurgusu ile metnin biçimine olan etkileri ele alınıyor. Bu bağlamda Şenöz Ayata makale kurgularının ve biçimlerinin disipline ve kültüre bağlı farklılıklar içerdiğini vurguluyor. Bu bölümde son olarak bilimsel metin üretimine ve bu alanda incelenen türlere değiniliyor.

Çalışmanın uygulama aşamasına ayrılmış olan üçüncü bölümü, metin çözümlemesi ve karşılaştırmasını içermektedir. Bu bölümde bütüncü olarak dört ayrı disiplinden seçilen sekiz bilimsel makale (4 Almanca, 4 Türkçe) kitabın ilk bölümünde

ayrıntılı olarak açıklanan metindilbilimsel ölçütlere göre ayrı ayrı çözümlendikten sonra her çözümlene sonrasında elde edilen sonuçlar değerlendiriliyor (Şenöz Ayata 2014: 87-194). Dördüncü ve son bölümde bir önceki bölümde yapılan incelemeden elde edilen bulgu ve sonuçlardan yola çıkılarak ele alınan bilimsel disiplinlere göre kültürlerarası ve disiplinlerarası nitelikte çıkarımlar yapılıyor.

Şenöz Ayata'nın bu bölümdeki çözümlenmelerden elde ettiği sonuçlara genel olarak bakacak olursak, Almanca ve Türkçe dilbilim makalelerinin kurgularının benzerlik gösterdiğini, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin birbiriyle bağlantılı olduklarını, ancak çözümlenen Türkçe dilbilim makalesinin daha çok Angloamerikan bilimsel söyleminin etkisinde kaldığını görüyoruz. Şenöz Ayata, çalışmada incelenen Türkçe makalede gözlemlenen bu bulguyu, yaptığı daha önceki bir çalışmasına işaret ederek “dilbilim alanında Angloamerikan bilimsel söyleminin etkisiyle oluşan bu özelliğin uygulamalı makalelerde sık görülür [...]” nitelikte olduğuna dikkat çekerek açıklıyor (Şenöz Ayata 2014: 199). Bu iki makalenin biçimsel incelemesinden elde edilen sonuçlara göre her iki dilde de kişi belirleyicilerin kullanımının yanı sıra metinlerde nesnellüğün sağlanması açısından kişi bildirmeyen biçim ve edilgen çatı kullanımlarına daha fazla yer verildiği ortaya çıkıyor. Çözümlenen Türkçe ve Almanca edebiyatbilim makalelerinde ise metin kurgusunun bilimsel makale türüne özgü genel ölçütleri yerine getirmekle birlikte disipline bağlı farklılıkların sergilendiği gözlemleniyor. Bu bağlamda Türkçe makale giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşurken, Almanca makalede belirli bir giriş yapılmadan doğrudan konuya girildiği ve sonuç bölümü yerine ara başlıkla ayrılmış dört sayfadan oluşan bir son bölümün yer aldığı bulgulanıyor. Yazar bu farklılığı Almanca “makalenin başında yer alan öz kısmının, konuya genel bir giriş yapma, ele alınan konu hakkında bilgi verme özelliğiyle sanki giriş bölümünün işlevini yerine getirdiği” yönünde yorumlayıp makalenin ilk bölümünün baştaki öz ile birlikte okunmasının metni anlama açısından daha sağlıklı olacağı sonucuna varıyor (Şenöz Ayata 2014: 201). Dolayısıyla edebiyatbilim alanındaki Almanca makalede öz metni ile makalenin giriş kısmı arasında birbirini tamamlayan bir bağlantı bulunduğu ve bu bağlantının incelenen disiplininde sıklıkla rastlanan bir özellik olduğuna dikkat çekiliyor. Biçimsel incelemede ise betimleyici anlatımlarda etken çatının diğer anlatımlarda ise edilgen çatının ve kişi bildirmeyen biçimlerin kullanıldığı ve bunun edebiyatbilimin yoruma dayalı bir disiplin olmasıyla ilişkili olduğu vurgulanıyor. Çalışmada ele alınan disiplinlerden bir diğeri olan çeviribilim kapsamındaki Almanca ve Türkçe makalelerde, özellikle biçimsel öğelere yönelik ölçütler arasında yer alan *Kişi Belirleyiciler* ölçütü açısından benzerlik olduğu ortaya konmuştur. Her iki dildeki çeviribilim makalelerinde 1. tekil ve çoğul kişi kullanımının çalışmada incelenen diğer disiplinlere ait makalelere göre daha fazla olduğu bulgulanmıştır. 1. tekil kişi aracılığıyla her iki dilde de yazarların metnin üreticisi olarak doğrudan kendilerine gönderimde buldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra, yine yoğun olarak kullanıldığı gözlemlenen, 1. çoğul kişiye işaret eden dilsel yapıların her iki dildeki makalelerde ortak işlevlerle kullanıldığı ortaya konulmuştur: Bu yapılar Türkçe çeviribilim makalesinde “[...] yazarla birlikte okuru da kapsama, yazarın metinde gerçekleştirdiği eylemlere okuru ortak etme, coğrafi ve ulusal aidiyet bildirme işlevlerine” (Şenöz Ayata 2014: 147-148) işaret ederken, buna koşut olarak aynı alandaki Almanca makalede ise yazar 1. çoğul kişi kullanımı yardımıyla “[...] bir yandan okuru metnin üretim sürecinin içine çekmekte, diğer yandan kendini metinde geri plana çekmektedir. Öte yandan yazar, metnin bir yerinde ‘biz Orta Avrupalılar’

diyerek kendisi ve okur kitlesinin ait olduğu bir coğrafi bölgeyi bildirmiştir” (Şenöz Ayata 2014: 163). Dil eğitimi alanındaki incelenen makalelerde, Türkçe ve Almanca metinlerde kurgu açısından bazı farklılıklar saptanıyor. Yazar, Türkçe makalenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşurken, Almanca makalenin belirli bir sonuç bölümünün bulunmadığını ancak bölümler arasında mantıksal bağlar bulunduğu için metnin yine de anlaşılır olduğunu belirtiyor (Şenöz Ayata 2014: 204). Biçem incelemesinde dil eğitimi alanındaki Almanca ve Türkçe makalenin farklılık içerdiği görülüyor. Bu bağlamda Almanca makalede 1. tekil kişi adlı kullanılarak yazar kendini ön plana çıkarırken, Türkçe makalede okuru metnin içine katmayı amaçlayan 1. çoğul kişi eki kullanıldığına dikkat çekiliyor. Buraya kadar değindiğimiz bulgular, kitabın sonuç bölümünde bilimsel disiplin ile bağlantılı olarak yorumlanıyor.

Dört farklı alandaki Almanca ve Türkçe bilimsel metinlerin arasındaki farklılık ve benzerlikleri bilimsel disiplin ve kültüre bağlı olarak açıklayan Şenöz Ayata'nın çalışmasında bilimsel metin çözümlemelerinden elde edilen sonuçlara ve yazarın değerlendirmelerine baktığımızda, bilimsel disiplinin bilimsel makale üretiminde dil ve kültürden daha etkili olduğunu görüyoruz. İnceleme bütüncesi görece küçük olmasına rağmen elde edilen bulguların bu alanda daha önce yapılan çalışmaların sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüştüğünü de belirtmek istiyoruz. Yazar bu çalışmasıyla bilimsel metinlere yönelik kültürlerarası ve disiplinlerarası karşılaştırmalı metindilbilimsel araştırmaların, bilimsel metin üretimine yarar sağladığına ilişkin savını da kanıtlamış oluyor. Bu bakımdan kitap kendi içinde bir bütünlük oluşturuyor. Ele alınacak konuya yönelik kuramsal bilgiler ve ilgili alanda yapılan çalışmalar tanıtıldıktan sonra, kuramsal bölümde belirlenen ölçütlerle bütüncüyü oluşturan metinler çözümleniyor ve elde edilen bulgular değerlendirilerek sonuca ulaşıyor. Bununla birlikte Şenöz Ayata Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin yazdığı Almanca bilimsel metinlere yönelik incelemenin azlığına da dikkat çekiyor ve ekliyor:

“Çalışmanın uygulama aşamasında çözümlenen metinler, Türkiye’de bilimsel makale türüne ait ölçütlerin Avrupa’dakiyle aynı düzeyde kullanılabilirliğini ortaya çıkarmıştır. O halde bilimsel metin ölçütlerinin gerek üniversite öğrencilerinin ödevlerine gerekse akademik çalışmalarda uygulanması daha kaliteli ve çağdaş düzeyde metin üretiminin gerçekleşmesini sağlayacaktır.” (Şenöz Ayata 2014: 209)

Bu bağlamda Türkçe bilimsel metinlere yönelik metindilbilimsel ölçütlere göre daha çok araştırma yapılması, Türkçenin bilim dili olarak gelişmesine de katkı sağlayacaktır. Yazarın uzun yıllardır çalışma yürüttüğü, gerek doktora tezi danışmanlığıyla² kılavuzluk ettiği gerekse verdiği doktora derslerinde³ öğrencileriyle paylaştığı ve onlara kendi bilimsel çalışmalarında⁴ yol gösterici olmuş bilimsel birikimini çok daha geniş bir kitleye ulaşılır kılma amacıyla kitaplaştırmış olması, ilgili alanda çalışan bilimciler için sevindirici bir gelişmedir. Şenöz Ayata'nın kitabı bu yönüyle, Türkiye’de metindilbilim alanında bilimsel metinleri kültürlerarası ve disiplinlerarası açılardan karşılaştırmalı

² Bkz. Konukman, Barış (2012): *Almanca ve Türkçe Bilimsel Metinlerde Biçem*. İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.

³ *Dilbilim Akımları 2* adlı söz konusu ders, İstanbul Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı doktora programı kapsamında Prof. Dr. Canan Şenöz Ayata yönetiminde bahar yarıyılında işlenmektedir.

⁴ Bkz. Atasoy, İrem / Verešová Erika (2014): “Eine textlinguistische und kontrastive Analyse deutscher, englischer, slowakischer und türkischer Fachzeitschriftenartikel”, *XII. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi*, Kocaeli.

olarak incelenmesine yönelik kuramsal bilgiler sunmakla birlikte, aynı zamanda bu bilgileri uygulama içerisinde kullanarak bilim insanlarına, genç akademisyenlere ve öğrencilere bilimsel metin üretimi konusunda önemli bir kaynak metin olma özelliği taşıyor.



***Türk Toplumunda Adlar ve Soyadları (Sosyo-Kültürel ve Dilbilimsel Bir Yaklaşım)*¹**

Umut Balcı, Batman

Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğretim üyesi Dursun Zengin'i daha önce yayınlamış olduğu ilgi çekici eserleri sayesinde tanıyoruz. Zengin'in eserlerini ön plana çıkaran ve onları özgün kılan en önemli faktör, seçilen konu üzerine yazılmış genellikle "ilk" eserler olmalarıdır².

Adlar dilbilimin ve halkbilimin önemli konularından biridir. Bu konuyla ilgili şimdiye kadar yapılan çalışmalar genellikle ad verme geleneği çerçevesinde, adların verilmiş nedenleri, anlamları, verilmiş zaman ve tarzları, ad verme ritüelleri üzerinde yoğunlaşmış ve adların bazı açılardan hiç ele alınmadığı görülmüştür. Sözelimi dilbilimsel açıdan tam olarak esaslı bir biçimde incelenmemiştir. Örneğin adların yapısı, anlam yönü, yazılış ve okunuşu, kullanılışı, ya da adların sosyolojik, psikolojik, tarihsel yönlerine esaslı bir biçimde değinilmemiştir. İşte tam bu noktada sıralanan eksiklikleri kapatmak amacıyla hazırlanan Dursun Zengin'in yeni kitabı *Türk Toplumunda Adlar ve Soyadları (Sosyo-Kültürel ve Dilbilimsel Bir Yaklaşım)* raflardaki yerini aldı.

Kitabın giriş bölümünde kapsamlı bir literatür taraması yapan Zengin, bu alandaki ya da bu alana yakın az sayıdaki çalışmayı analiz etmiş, kendi eseriyle olan benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymuştur. Keza, kitabın önsözünde Zengin konunun önemine vurgu yapmış ve Türkiye'deki çok kültürlülüğü ve bununla bağlantılı olarak gelenek ve göreneklerin etrafında şekillenen ad verme renkliliğini eserin çıkış noktası olarak ön plana çıkarmıştır.

Ad ve adlandırma arasındaki bağlantıyı kültürel değerlerde gören Zengin, aslında adlandırmanın içinde saklı olan gizemi de ortaya çıkarmıştır. Bu gizemi mitolojilerde, inançlarda, gelenek ve göreneklerde görmek mümkündür. Geçmişte adlara büyük bir önem verilmiş, adların büyüğü ve gizemli bir gücünün olduğuna inanılmış ve bu günümüze dek süregelmiştir. Dolayısıyla adları sadece insanları tanımlayabilmemize ve onları tanımamıza yarayan sözcükler olarak değil, aynı zamanda kişi ile adı arasında önemli ve gizemli bir bağ kuran araçlar olarak değerlendirmeliyiz. Ad, kişiyle adeta özdeşleşir ve onun bir parçası olur. Birçok yönden kişiyi etkiler ve onun kişiliği, karakteri üzerinde önemli bir rol oynar. Sadece adı taşıyan kişiyi etkilemekle kalmaz,

¹ Zengin, Dursun: *Türk Toplumunda Adlar ve Soyadları. Sosyo-Kültürel ve Dilbilimsel Bir Yaklaşım*, Kurmay Yayınları, 2014.

² Zengin'in eserlerini değerli kılan en önemli faktör onun akademik çalışma yöntemidir. Seçtiği konuyu öncelikle bilimsel makale boyutunda farklı açılardan ele alıp birkaç sene çalıştıktan sonra, çalışmalarını bir araya getirip o konuda özgün eserler ortaya koymaktadır. Yazarın 2009 yılında yayınladığı "*Türkçe'nin Tersine Sözlüğü*" [Kurmay Yayınevi – Ankara] de aynı şekilde alanında çığır açan ve büyük yankılar uyandıran bir "ilk" eserdir.

(Bkz: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi9pdf/tanitma_balciumut.pdf).

diğer insanları da etkiler. Adlar tarih, kültür, coğrafya, edebiyat, dil, dilbilim, halkbilim, etnografya, sosyoloji, psikoloji gibi birçok alanla yakından ilgisi ve ilişkisi olan ilginç bir alandır.

Eserde adlar ağırlıklı olarak dilbilimsel açıdan incelenmiş, diğer taraftan toplumu oluşturan çeşitli sosyo-kültürel çeşitliliğe değinilerek, etnik, dini, siyasi, sosyal gruplara da dikkat çekilmiştir.

Toplam 472 sayfadan oluşan eser üç ana bölüm ve sonuç kısmından oluşmaktadır. Kitabın giriş bölümünde adların yukarıda anlattığımız sosyo-kültürel değerlerine değinen Zengin, kitabın ana bölümünde adların tarihsel, sosyo-kültürel, psikolojik ve kullanım açısından özelliklerine, yansıttığı boyutlara, dil açısından kökenlerine, türlerine, cinsiyetine, sayısına ve tüm bunların yanı sıra dilbilimsel özelliklerine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda adların kökeni, yapısı, adlarda yer alan sözcük türleri ve sözcüklerin yapısı, ekler, cümle şeklindeki adlar, adların çekimi, yazılması, anlam yönü, çeşitli anlam türleri, adları oluşturan sözcük türleri arasındaki anlamsal ilişkiler, anlam kötüleşmesi, deyim ve kalıp ifadeler, ilginç anlamlı adlar gibi konular, soyadları bölümünde ise, soyadı kanunu, soyadlarının verilmiş nedenleri, dilbilimsel özellikleri gibi konular ele alınmaktadır. Zengin, soyadlarının konusunu kısa bilgilerle, yüzeysel bir şekilde ele almış, soyadları ile ilgili bir çalışmanın başlı başına bir araştırma konusu olduğunu dile getirmiştir.

Bu yeni kitabın dikkat çeken özelliklerinden biri de kaynakçasıdır. Çalışmanın sonunda adlarla ilgili şimdiye kadar yapılmış olan bütün çalışmalar elden geldiğince verilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bu kitapta adlar konusunda sunulan kapsamlı kaynakça, daha sonra adlarla ilgili bilimsel araştırmalar yapmak isteyen herkese büyük kolaylıklar sağlayacaktır.

Kitabın içeriği ve genel özellikleri ile ilgili kısaca bilgi verdikten sonra, kitabın ana bölümünden alıntılar yaparak takip edilen metodik yöntem ve ortaya çıkan ilginç bulguları kısaca özetlemek istiyorum:

- Kavram kargaşasını engellemek adına çokça kullanılan bazı kavramlar (*Gerçek ad, Göbek adı, Hitap adı, Takma ad, Lâkap, Unvan (san), Soyadı*) tanımlanmıştır.
- Adların tarihsel boyutu ve önemine vurgu yapılmıştır:

Adların her şeyden önce tarihle sıkı bir ilişkisi vardır, çünkü tarihin süzgecinden geçip gelmektedir ve tarihte olup biten her şey doğrudan adları da etkilemektedir. Türk toplumu da tarih boyunca kendi içinde ya da diğer milletlerle birçok olaylar yaşamış ve birçok değişim ve gelişmelere uğramıştır. Bütün bunlar onları farklı açılardan etkilemiş ve izler bırakmıştır.

- Adların sosyo-kültürel özellikleri açıklanmıştır:

Türk toplumundaki sosyal yaşam ve kültürel özellikler adları doğrudan etkilemiştir. Örneğin yaşam ve düşünme tarzı, dili, dini, kültürü vs. Ad verme gelenek ve görenekleri Türk toplumunda çok eskilere, Orta Asya'ya kadar uzanır ve iki bin yılı aşkın bir zamanı kapsar. Türk Mitolojisinde *aslan, at, balaban, boğa, deve, geyik, kaplan, keçi,*

koyun, köpek, laçın, kurt, pars, doğan, kartal, turna, kuğu, sungur gibi hayvan adları – göçebelikten dolayı – önemli bir yer tutar. Bunun yanında inançlarında doğanın ve doğadaki nesnelere de büyük bir önemi var ve bu özellikler adlara da yansımıştır. *Gün, Ay, Yıldız, Gök, Dağ, Deniz* gibi adların verilmesi bunun bir kanıtıdır.

- Adlandırmalara dair önemli gelenekler ve bulgular:

Büyüklerin, saygın kişilerin, aile büyüklerinin adını vermek. Bu gelenek günümüze kadar devam etmiştir. Böylece söz konusu kişileri adlar vasıtasıyla yaşatmak, onlara değer verdiğini ifade etmek gibi çeşitli unsurlar dile getirilmiştir.

Çocuğu korumaya yönelik olan gelenek ve görenekler. Örneğin çocuğun hayatta kalması için çocuğa kötü anlam ifade eden sözcükleri ad olarak vermek, erkeklere kız adı vermek, erkek çocuğun saçını uzatmak, adı ağır geldi diye değiştirmek, çok yaşayan kişilerin adını vermek ya da hiç çocuğu olmayan birine çocuğu satmak gibi.

Anne ve babanın ad aracılığıyla kendileri ya da çocuk için birtakım arzu ve isteklerini ifade etmeleri de söz konusudur; yani kendileri ya da çocuğun geleceğine ilişkin içinden geçen arzu ve istekler. Örneğin yeni doğan çocuğun göze çarpan bir özelliği, doğumdan sonra ilk göze çarpan yahut işitilen nesnenin adının verilmesi.

Türk toplumunda erkek çocuğun doğumu kızlara göre daha muteber sayıldığı için erkek çocuklara ad verilirken daha bir önem verilmiş ve özen gösterilmiştir. Erkekler daha çok güç, kuvvet, cesaret, kahramanlık, yiğitlik ile ilgili adlar verilirken, kızlara daha çok güzel duyguların ön plana çıktığı, şefkati, güzelliği, güzel şeyleri ya da kokuları, alımlı, çekici ve değerli şeyleri ifade eden adlar verilmiştir.

İlk zamanlarda adlar daha öz Türkçe iken, sonraları yabancı kültürlerin etkisinde kalmıştır ve İslamiyet’le birlikte en büyük değişimi yaşamıştır. Bugün genel olarak Arapça adlar en büyük payı oluşturmakta ve onu Farsça adlar izlemektedir.

Sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel şartlar, aile tipleri, yaşam tarzları, düşünce yapısı vs. her şey gün geçtikçe değişmektedir. Bütün bunlar adlara da yansımaktadır. Dolayısıyla adlar ve ad verme olayı aileden aileye değişen bir unsurdur.

Günümüz ad verme gelenek ve göreneklerine genel olarak bakıldığında, bir taraftan eski Türk gelenek ve görenekleri ile İslamiyet’in etkisini, diğer taraftan ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda görülen gelişmeler ve dünyadaki globalleşmeden kaynaklanan faktörleri gözlemlemek mümkün.

Günümüz ad verme kriterlerini belirleyen en önemli hususlardan biri de, insanların genel olarak geçmişe göre daha bireysel, daha özgür ve daha bağımsız davranmasıdır. Çünkü anne ve babalar gün geçtikçe sosyal, siyasal, kültürel etkenlere bağlı kalmadan kendi arzu ve istekleri doğrultusunda adları seçip vermektedir.

Adların psikolojik açıdan özellikleri de söz konusudur. Çocuğa verilen bir ad sadece bir sözcükten ibaret değildir. Onun adı, hem taşıyan kişi hem de çevredeki insanlar üzerinde birtakım ruhsal etkiler bırakır.

Türkçe adlar dilbilimsel özellikleri bakımından çok renkli, çeşitli ve zengindir. Ancak bu durum bazen kolaylıkların yanında zorluklar da getirmektedir. Örneğin adların cinsiyetinde bunu görebilmekteyiz, çünkü Türkçe adlarda karşılaşılan en önemli sorunlardan biri, kimi durumlarda cinsiyetin belirlenememesidir.

Ad ve soyadların belli bir sayısı olur. Her insanın normal olarak bir adı ve bir de soyadı vardır. Kanunen bir insan en fazla iki ad alabilir. Soyadı da normal olarak bir tanedir, ancak günümüzde kadınlar da soyadını muhafaza edebildikleri için bu sayı iki de olabilmektedir.

Türkçedeki adlara köken açısından bakıldığında, sözcük türü bakımından ya özel adlardan ya da tür adlarından geldikleri görülür. Tür adlarından oluşan adların çoğunun anlamı anlaşılmaktadır. Ancak özel adlardan oluşan adların anlamı anlaşılamamaktadır.

Adların kökenine dil açısından bakıldığında, yerli ve yabancı adlar olmak üzere iki büyük gruptan geldiği görülür. Adların yaklaşık % 70'i yerli, % 30'u yabancı adlardan oluşur. Erkek adlarının yaklaşık % 75'i, kadın adlarının % 47'si yerli adlardan oluşmaktadır.

Adların sözcük türleri açısından başta isim, sıfat ve fiiller olmak üzere belirteç, şahıs zamirleri ve sayı sözcükleri gibi sözcük türlerinden oluştuğu görülür.

Adların % 54'ü tek sözcükten oluşan basit adlardır. Bu oran erkek adlarında % 35, kadın adlarında % 65'tir. Dolayısıyla Türkçedeki adların yarısı basit adlardan oluşmaktadır ve bu oran kadın adlarında daha fazladır.

Türemiş adlar tek bir sözcükten oluşabileceği gibi birden fazla sözcükten de oluşabilmektedir. Türemiş adlarda hem yapım hem de çekim ekleri yer almaktadır.

Adların çekimi ya da tekil-çoğul biçimleri normal sözcüklerdeki gibidir ve herhangi önemli bir fark söz konusu değildir.

Dilde kullanılan her sözcük gibi kişi adlarının da bir anlam yönü söz konusudur, ancak normal sözcüklerden farklılıklar gösterir, çünkü normal sözcüklerin sözlüksel, temel ve yan anlamları, zıt anlamları, çok anlamları varken, kişi adlarının anlamları yoktur. İster anlamı anlaşılın, ister anlaşılmasın kişi adlarının anlamı olmaz. Bu nedenle başka bir dile çevrilemezler.

Herhangi bir sözcük ifade edildiği zaman, o sözcük aynı zamanda belli bir üslubu da yansıtır ve üslupla ilgili anlamlar söz konusu olur, adlarda ise üslupla ilgili anlam söz konusu değildir, ancak ad kullanıldığı zaman bu tür anlamlar oluşmaktadır.

Birden fazla sözcükten oluşan, yani bileşik adlarda, bileşik sözcükler anlam açısından iki gruba ayrılmaktadır. Bunlardan bazıları anlam açısından birbiriyle ilgisi olan sözcüklerden, bazıları da anlam açısından birbiriyle ilgisi olmayan sözcüklerden oluşmaktadır.

Dildeki her sözcükte zamanla dil içi ve dil dışı gibi faktörlerle anlam açısından olumlu-olumsuz değişimler görülebilir, yani anlam kötüleşmesi ya da anlam iyileşmesi

gerçekleşebilir. Bu durum adlar için de geçerlidir ve bazı adlarda zamanla anlam kötüleşmesi söz konusu olabilmektedir.



Mevlana Austausch Programm und Vergleich des Deutschunterrichtes an der Tetova Universität Mazedonien und an der Van Yüzüncü Yıl Universität

Abdülkerim Uzağan, Van

Das Mevlana-Austausch-Programm

In Anlehnung an das Studentenaustauschprogramm Erasmus ruft die Türkei ein neues Projekt ins Leben. Der Name des Projekts lautet "Mevlana-Austausch-Programm". Der Hochschulrat YÖK will mit diesem Projekt die Türkei auf dem Bereich der Bildung zu einem Anziehungszentrum verwandeln. In einer ersten Phase soll mit Universitäten, die nicht Teilnehmer des Erasmus Programms sind, kooperiert werden. Bisher wurden mit 32 Ländern 228 Protokolle unterzeichnet. Im Austauschprogramm befinden sich die USA, China, Russland, Japan und andere Länder.

Von dem Austauschprogramm sollen etwa 2 Tausend StudentInnen und 2 Tausend Lehrkräfte profitieren.

Das Programm wurde nach dem türkischen Mystiker Mevlana Dschalal ad-Din Muhammad Rumi benannt. Er wurde am 30. September 1207 in Balch, Chorasán, heute in Afghanistan, geboren und starb am 17. Dezember 1273 in Konya. Er war ein Mystiker und einer der bedeutendsten persischsprachigen Dichter des Mittelalters und wurde von seinen Derwischen Maulana (مولانا, Maulānā, Mevlânâ „unser Herr/Meister“) genannt. Nach ihm ist der Mevlevi-Derwisch-Orden benannt. Er ist mit folgendem Gedicht berühmt geworden:

Komm! Komm! Wer du auch bist!
Auch wenn du Götzendiener oder Feueranbeter bist.
Komm wieder! Dies ist die Tür der Hoffnung, nicht der Hoffnungslosigkeit.
Auch wenn du tausendmal dein Versprechen gebrochen hast.
Komm! Komm wieder!

Das mazedonische Erziehungssystem im Bereich DaF

Die Ausbildung dauert vier Jahre. Die offizielle Erziehungssprache ist Albanisch. Andere angebotene Sprachen sind:

Türkisch
Englisch
Französisch
Italienisch
Mazedonisch

Im DaF-Bereich wird in der ersten und zweiten Klasse Albanisch und Deutsch gesprochen. In der dritten und vierten Klasse wird mehr Deutsch gesprochen.

Im Deutschkurs wird das Lehrbuch *Studio D* verwendet. Es gibt eine Lektorin aus Österreich, die für die Stufenprüfung zuständig ist (siehe Bild 1-2).

Die StudentInnen werden nach ihrem Sprachniveau eingeteilt in A1, A2, B1, B2. Die StudentInnen dürfen niedrigere Stufe frei besuchen. Die Hauptseminare werden von einem Hilfsdozenten, Dozenten oder Professor vermittelt. Die Assistenten, Tutoren oder wissenschaftlichen Mitarbeiter machen Übungen zur Ergänzung des Unterrichts. Ab der dritten Klasse sollen die StudentInnen eine Präsentation machen. Es werden pro Semester drei bis vier Mal Prüfungen abgehalten. Jeder Student hat ein Index. Dieser Index zeigt die Anwesenheit bzw. Abwesenheit, Noten und die Unterschriften von Lektoren. Nach dem Ende des Studiums wird dieser Index zum Studentenwerk zurückgegeben (siehe Bild 4-5).

Es gibt an dieser Uni Arbeits- und Reise-Programme im Rahmen der Erasmus und Mevlana Austausch Programme. Die Lektoren haben Erfahrungen mit dem Mevlana Programm. Während drei StudentInnen z.B. durch dieses Programm an der Universität Trakya in Edirne studieren, kommen einige StudentInnen als ReimmigrantInnen aus der Türkei.

Geschichte der Deutschen Abteilung in Van

Die Deutsche Abteilung und Fakultät wurde 1980 als Naturwissenschaftlich-Philosophische Fakultät in Van unter der Atatürk Universität in Erzurum gegründet. Die Fakultät hiess naturwissenschaftlich-philosophische Fakultät. Der erste wissenschaftliche Mitarbeiter (Arif Ünal, heute Prof. Dr. an der Sakarya Universität [siehe Bild 7]) wurde 1980 aufgenommen. 1982 wurde unsere Abteilung nach dem Hochschulgesetz unter dem Institut für westliche Sprachen und Literatur vereinigt. 1994 wurde die deutsche Abteilung ein selbständiges Institut. 1993 wurden die ersten StudentInnen aufgenommen. Ihre Zahl war 25 (siehe Bild 6). 2002 sind nicht mehr neue StudentInnen gekommen. 2009 wurde die Abteilung wieder geöffnet. 2012-2013 wurde das Studienprogramm aufgrund des Mangels an StudentInnen und Lektoren mit Dokortitel wieder eingestellt. Früher gab es von überall StudentInnen. Heute kommen sie eher aus finanziellen und familiären Gründen mehr von nah gelegenen Städten.

Trotz aller Benachteiligungen konnten wir im Rahmen des Erasmus Programms vier StudentInnen und einen Lektor für zwei Semester an die Würzburg Universität schicken. Drei StudentInnen haben in Mazedonien an der Tetovo (Kalkandelen) Uni ein Semester lang studiert. Das deutsche Institut in Van wird vom Dekanat und der Uni nicht unterstützt. Es fehlt an Deutschunterricht nach europäischen Kriterien und Stufen. Das Goethe Institut hat vor und nach dem Erdbeben selten Materialien geschickt. Die Österreichische und Schweizerische Botschaft zeigen keine Interesse an unserem Institut. Regionale, kleine Universitäten haben in der Türkei mehr Nachteile als die grösseren.

Zwischen den Jahren 1993-2002 bekamen StudentInnen mit vier richtigen Antworten im Deutschtest der Hochschulzugangsprüfung einen Studienplatz am

Institut. Es gab keine Vorbereitungsklasse. Die Aufnahme war nur mit dem Deutschttest, nicht mit Englisch. Damals wurden die Absolventen als Grundschul- und Englischlehrer eingesetzt. Nur wenige wurden Deutschlehrer. Mehr als die Hälfte unserer StudentInnen kommen aus Van. Die anderen StudentInnen sind aus dem Südosten und Ostanatolien. Nur einige wenige kommen aus der westlichen Türkei.

Für die Vorbereitungsklasse verwendet man *Schritte I*, für die Grammatik Schulz / Griesbachs *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. In der vierten Klasse gab es zwei StudentInnen, die in Deutschland lebten. Sie sind jetzt an der Hacettepe und Sakarya Universität. In der vierten Klasse ist nur ein Student übrig geblieben, der in Deutschland gelebt hatte. In der dritten Klasse gibt es zwei StudentInnen, die in Deutschland gelebt hatten. In der zweiten Klasse gibt es nur vier StudentInnen, und alle sind mit Englischkenntnissen zu uns gekommen.

Überlegungen zum Mevlana-Austausch-Programm

Unsere StudentInnen waren bezüglich eines Auslandsstudium unsicher, weil sie zum ersten Mal weit weg von ihrer Familie studieren sollten. Andererseits hatten sie zuvor nie in einem Studentenwohnheim gewohnt. Für sie bedeutete das Ausland eine andere Religion, Kultur und Sprache. Sie wussten, dass es ein Kulturprogramm war. Ich habe sie als Abteilungsleiter ermutigt und ihnen geholfen. Am Anfang haben sie Schwierigkeiten gehabt, weil alles anders als in der Türkei war. Die Häuser, Esskultur, Bekleidung und Sprechweise waren ganz anders. Die Einheimischen schauten sie komisch an. Studentenwohnheime, die Konvit genannt werden, waren anders als in ihrer Heimat. Sie haben auch bemerkt, dass die StudentInnen an der Tetova Universität besser Deutsch sprechen können als sie. Der Grund dafür war, dass die meisten in Deutschland, Österreich oder der Schweiz gelebt hatten.

Die Austausch-StudentInnen haben zugegeben, dass dieses Programm ihre Kultur und Weltanschauung positiv geändert hat. Sie haben gelernt, wie man im Ausland überleben kann und Schwierigkeiten überwindet. Sie haben Freunde aus Bosnien-Herzegowina, Albanien und Mazedonien gewonnen und auch andere Sprachen ein bisschen kennengelernt. Sie haben verschiedene Lerntechniken und Methoden in der deutschen Sprache gelernt. Sie haben zugegeben, dass sie jetzt mehr Selbstvertrauen haben (siehe Bild 3).

Literaturverzeichnis

http://de.wikipedia.org/wiki/Dschalal_ad-Din_ar-Rumi (letzter Zugang: 10.06.2014)

<http://www.trtdeutsch.com> (letzter Zugang: 09.06.2014)



Bild 1: Unterricht in Tetovo im Rahmen des Mevlana-Austausch-Programms. A. K. Uzagan



Bild 2: DaF-StudentInnen in Tetovo



Bild 3: Mevlana-Austausch-Studentinnen



Bild 4: Index für die Noten in Mazedonien

Bild 5: Index mit Fächern und Punkten in Mazedonien



Bild 6: Notenbeleg für Van StudentInnen in den 90er Jahren



Bild 7: Lektoren und einige StudentInnen unserer Abteilung

V. Internationaler Kongress der Komparatistik an der Universität Mersin – eine Nachlese

SibyllaWolfgarten, Mersin

Das wissenschaftliche Interesse auf dem Feld der Komparatistik ist in den letzten Jahren in der Türkei – auch dank wachsender Institutionalisierung des Fachgebietes – stark gestiegen. Ein Kennzeichen dafür ist der V. Internationale Kongress der Komparatistik. So treffen sich alle zwei Jahre Literaturwissenschaftler aus der ganzen Welt auf dem Internationalen Kongress der Komparatistik in der Türkei.

In diesem Jahr wurde der Kongress an der Fakultät für Natur- und Geisteswissenschaften der Universität Mersin veranstaltet. Hauptveranstalter des Kongresses war anlässlich der Gründung der neuen Abteilung für Komparatistik mit deutschem Sprachschwerpunkt Herr Dr. habil. Cemal Sakallı.



Foto 1: Eröffnungsrede vom Herrn Dr. habil. Cemal Sakallı

Der vom 15.-17. Oktober 2014 stattfindende Kongress beschäftigte sich dieses Mal mit lokalen Kontexten, globalen Konnexionen, Übergängen, Abweichungen und Neuerungen in Literatur, Kultur und Kunst. Die Inspiration zum Titel dieses Kongresses gaben der türkische Schriftsteller Yaşar Kemal mit seinen eindrucksvollen sozialen und lokalen Landschafts- und Kulturbeschreibungen Anatoliens und der französische Soziologe Pierre Bourdieu mit seinen Ansichten zum Kulturtransfer auf globaler Ebene. Die Themengebiete erstreckten sich über verschiedene Geisteswissenschaften hinaus

und boten das bisher breiteste Spektrum, das bisher auf diesem Kongress geboten wurde. Insgesamt wurden 142 Beiträge zum Kongress zugelassen.

Die Beiträge wurden in vier Sektionen vorgetragen und diskutiert. In der ersten Sektion befasste man sich mit lokalen Kontexten nationaler Literatur in der Türkei. Um über Literaturgeschichte und komparative Literaturkritik zu diskutieren, kamen Philologen aus der ganzen Türkei zusammen. In der zweiten Sektion hingegen wurden die Einflüsse anderer künstlerischer Bereiche und neuer Medien auf die Literatur diskutiert.

Da die türkische Literatur wie die Literatur in anderen Ländern kontinuierlich durch Übersetzungen, und die Rezeption der internationalen Literatur bereichert wird, diskutierte man in der dritten Sektion Fragen zum Informations- und Kulturtransfer und zur Literaturübersetzung. In der vierten Sektion standen Einflüsse aus Wissenschaft und Philosophie im Mittelpunkt.

Herr Dr. Sakallı, der Hauptveranstalter des Kongresses eröffnete diesen mit einer Rede. Dieser folgte ein Konzert des Konservatoriums der Universität Mersin. Prof. Dr. Onur Bilge Kula, Leiter der Germanistik-Abteilung der Hacetepe Universität in Ankara, gab als einer der beiden Ehrengäste einen Einblick in die Literaturwissenschaft und den Literaturmarkt in der Türkei. In seinem Vortrag betonte Herr Kula die Mittlerfunktion der türkischen Literatur auf internationaler Ebene.



Foto 2: Ehrengast: Prof.Dr. Francis Claudon

Der zweite Kongressehrengast kam aus Frankreich. Der an der Universität Paris und der Universität Wien arbeitende Professor für Komparatistik, Francis Claudon, sprach in

seinem Vortrag über die Komparatistik in Europa und die Hybridität in der Literatur, welche u.a. durch Inspirationen der Türkei auf die europäische Literatur entstanden ist.

Neben den beiden Ehrengästen wurde außerdem erstmals ein Ehrenautor zum internationalen Kongress der Komparatistik eingeladen. Murathan Mungan – einer der wohl zur Zeit bekanntesten Autoren in der Türkei – versteht es, über die Grenzen der verschiedenen Genres hinweg zu schreiben. So kamen viele Besucher am Abend des ersten Kongresstages, um der Lesung des wegen seiner gesellschaftskritischen Texte gefeierten Autoren beizuwohnen.

Schließlich fand im Rahmen des Kongresses eine Kunstausstellung statt. Diese beschäftigte sich mit den Verbindungen zwischen bildender Kunst, Kino und Text und rundete den Kongress zu lokalen Kontexten und globalen Konnexionen in Literatur, Kultur und Kunst ab.



Foto 3: Erste Sitzung am 15 Oktober 2014: "Literatur im lokalen und globalen Kontext".
Von links: Asst. Prof. Hülya Yıldız Bağçe (ODTÜ), Prof. Dr. Zhao Ming LIU (Erciyes Universität),
Leiter: Prof. Dr. Gerhard F. Strasser (The Pennsylvania State Universität), Dr. Brita Melts (Universität of
Tartu), Prof. Dr. Zbigniew Bialas (Universität Slesia)

Tagungsbericht: „Umwandlungen und Interferenzen“, Oradea/Nagyvárad/Großwardein, 18-19. September 2014

Erika Verešová, Istanbul

Am 18. und 19. September 2014 wurde zum VI. Mal die *Internationale Germanistentagung* an der Christlichen Universität Partium in Oradea (Rumänien) veranstaltet. Unter dem Titel „*Umwandlungen und Interferenzen*“ lud das Forum Literatur- und Sprachwissenschaftler zu einem gemeinsamen Gedankenaustausch ein, um Meinungen und Reflexionen zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges zu äußern. Die Tagung wurde von der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens und von dem Zentrum für Deutschsprachig-Jüdische Kultur Mitteleuropas an der Eötvös-Lóránd-Universität Budapest unterstützt.



Die Konferenzvorträge gliederten sich in zwei literaturwissenschaftlichen und in eine sprachwissenschaftliche Sektion. Das gemeinsame Konferenzthema für alle Sektionen war vorgegeben – im Mittelpunkt der Fragestellungen stand das Phänomen des Krieges.

In den literaturwissenschaftlichen Sektionen behandelten die VorträgerInnen den Forschungsschwerpunkt „Der erinnerte und erzählte Krieg“. Dabei war das Ziel nicht, zu einer Rekonstruktion historischer Ereignisse zu gelangen, sondern die von dem Krieg verursachten gesellschaftlichen und biographischen Wendepunkten, „Umwandlungen“ in literarischen Werken aufzufinden und sie zu zeigen. Am ersten Konferenztage sprach Detlef Gwosc von der Hochschule Mittweida über Victor Klemperer's Arbeiten, die er unter medialen Aspekten berücksichtigt hatte. Eszter Propszts von der Universität Szeged beschäftigte sich mit den Kriegserfahrungen der ungarndeutschen Literatur, Anita Szentpétery-Czeglédy von der Károli Gáspár

Universität der Reformierten Kirche behandelte die autobiographischen Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg bei Günter Grass und Günter de Bruyn. Ein bedeutender Teil von den Vorträgen richtete sich nach den (Un-)Möglichkeiten mentaler Aufbearbeitung von Kriegstraumata. In diesem Zusammenhang wurden die Erinnerungen an Shoah in Kriegsberichten von Joanna Małgorzata Banachowicz von der Universität Wrocław untersucht. Nicht nur der Erste und der Zweite Weltkrieg, sondern auch die Jugoslawienkriege und ihre Rezeption in der deutschsprachigen Schweizer Literatur, ferner die literarische Tätigkeit als Anti-Kriegsarbeit nahmen unter den Aspekten der Kriegsthematik einen wichtigen Platz ein. Mit diesen Themen setzten sich Eszter Pabis und Andrea Horváth, beide von der Universität Debrecen, auseinander. Zum Erinnerungsdiskurs gehören die Tagebuchrezeptionen auch. Péter Varga von der Christlichen Universität Partium sprach über das Leben des Großbürgertums in den Krisenzeiten im Bezug auf das Tagebuch von Robert Jánosi Engel.

Nach den vielfältigen Vorträgen und weiterführenden Diskussionen endete der erste Konferenztag mit einer interessanten Stadtführung durch die ehemalige ungarische Kulturstadt Oradea und mit einem Konzert in dem Festsaal der Universität.

Am nächsten Tag habe ich in meinem Vortrag versucht, Parallelitäten in der Entstehung des mentalen und körperlichen Kriegszustandes aufzudecken. Ich verglich den Roman *Heute wär ich mir lieber nicht begegnet* von Herta Müller mit der Novelle *Alles, was draußen ist* von Saskia Hennig von Lange. Unter psychoanalytischen und narratologischen Aspekten bin ich den Auswirkungen des Bösen auf das menschliche Leben nachgegangen.

Die Behandlung des Erinnerungsdiskurses wurde von Hilda Schauer von der Universität Pécs fortgesetzt, indem sie zwei Romane von Wolfgang Koeppen miteinander verglich. Daran knüpfte sich Miklós Takács von der Universität Debrecen mit seinem Vortrag an. Seine Überlegungen zum Phänomen des Traumas als Interpretationsrahmen der Literatur im 20. Jahrhundert richteten die Aufmerksamkeit auf literaturtheoretische Ansätze hin. Kálmán Kovács ist auch an der Universität Debrecen tätig. Sein Vergleich zwischen Goethe und Gerhart Hauptmann brachte einen neuen Aspekt des Anti-Kriegsdiskurses in die Tagung, die Reflexionen über den Krieg breiteten sich bis zu den napoleonischen Kriegen aus. Die autobiographisch gefärbten Werke mit Kriegsthematik wirken anders als die theoretischen Überlegungen von Goethe und Hauptmann. Ali Osman Öztürk von der Necmettin Erbakan Universität beschäftigte sich in seinem Vortrag mit Stefan Zweig's autobiographischer Novelle *Der Fremdling*. Als die Folge eigener Kriegserfahrung gelangt hier die Figur eines russischen Soldaten zur Entfremdung und Heimatlosigkeit. Orsolya Nagy-Szilveszter von der Sapientia Universität analysierte die Werke von Herta Müller, indem sie die Identitätsfragen und die Fiktion in ihren Büchern untersuchte. Der Traum und die Modifikationen der Kunst in Paul Celan's Gedichten leiteten das Augenmerk wieder auf das Feld der Psychologie in dem Vortrag von Andrea Bánffi-Benedek von der Christlichen Universität Partium. Somit wurde die Beziehung von Psychologie und der Literatur nochmals hervorgehoben.

Als Schlussfolgerung für die literaturwissenschaftlichen Sektionen kann die Vielfalt der Forschungsaspekten angemerkt werden. Das Phänomen des Krieges wurde aus literaturgeschichtlicher, literaturtheoretischer, ästhetischer und psychologischer

Sicht betrachtet. Die meisten Vorträge richteten sich auf den Erinnerungsdiskurs, bzw. auf die Analyse (auto)biographischer Werke wie Tagebücher und Erzählungen über den Krieg. Die VI. *Internationale Germanistentagung* erfüllte somit sein Ziel, eine breite Diskussionsfläche für das Thema Krieg unter dem Titel „*Umwandlungen und Interferenzen*“ zu sichern.

Um ein möglichst volles Bild über die Tagung zu leisten, soll hier eine knappe Zusammenfassung auch aus dem Bereich der Sprachwissenschaft folgen:

Die sprachwissenschaftliche Sektion beinhaltete die Forschungsschwerpunkte Allgemeine Sprachwissenschaft, Translationswissenschaft und Didaktik, unter dem Themenkomplex „Sprachvergleich – Sprachkontakt – Translation“. In mehreren kontrastiv ausgerichteten Arbeiten wurde die deutsche Sprache aus inter- und intralingualer Perspektive reflektiert und mit anderen Sprachen wie z. B. das Kroatische, das Rumänische und das Ungarische verglichen. Alma Halidovic von der Universität Tuzla untersuchte den polyfunktionalen Konnektor „wenn“ im deutsch/bosnisch/kroatisch/serbischen Sprachvergleich. Bei ihren Analysen stützten sich die SprachwissenschaftlerInnen oft auf frühere zeitgenössische Tageszeitungstexte oder Zeitschriftenartikel. Somit brachten sie einen medialen Bezug in ihre Forschungen hinein. Sanela Mesic von der Universität Sarajevo ging zum Beispiel der Frage nach, „wie der Tod des Kronprinzen Franz Ferdinand und seiner Gemahlin in der Presse verkündet wurde?“. Die Untersuchungen der sprachwissenschaftlichen Sektion konzentrierten sich vor allem auf Konjunktionswörtern, Phraseologismen, multisegmentalen Kurzwörtern und Deverbativa mit fester Präposition. Ferner wurden diese grammatikalisch-semantisch ausgerichteten Vorträge mit praxisbezogenen Fragestellungen der Translationswissenschaft kombiniert – Elzbieta Sieroslawska von der Pädagogischen Universität Kraków behandelte in ihrem Vortrag die translologische Analyse eines gesungenen Textes; Heinrich Siemens in der Vertretung des Bonner Tweeback Verlags erklärte die phonetischen Entwicklungsphasen einiger plattdeutschen Laute und ihre Stellung unter slawischen und germanischen Sprachen.

Am zweiten Konferenztage präsentierte die sprachwissenschaftliche Sektion Themen zu Lexikologie, Phraseologie, Diskurslinguistik und Didaktik. Die Vorträge basierten meist wieder auf medialen Korpora und waren kontrastiver Art. Der didaktische Vortrag von Éva Varga von der Eszterházy-Károly-Hochschule untersuchte die Aspekte des kooperativen Lernens aus der Sicht des Lehrers.

Als Fazit der Konferenz ist vor allem das freundschaftliche Zusammentreffen von Germanisten aus verschiedenen Ecken Europas – von Lettland durch Deutschland, Polen, Ungarn, Serbien und aus der Türkei bis nach Rumänien – hervorzuheben. Ein gemeinsames Auftreten im akademischen Bereich gegen Krieg und anti-humane Bewegungen ist in heutiger Welt leider immer noch aktuell. Die Tagung, wo zahlreiche Vorträge zum Erinnerungsdiskurs gehalten wurden, verweist in sich selbst auf die Bedeutung einer kollektiven Erinnerung an die von Menschen verursachten Katastrophen, an die zerstörenden Kriege. Diese Erinnerung soll als Ausrufezeichen im Gedächtnis weiterleben. Die Vorträge der Kolleginnen und Kollegen sind alle Beweise dafür, dass der Frieden, die Freiheit und die anderen humanen Werte gegen den Krieg zu schützen sind.

Die in der Tagung vorgetragenen Aufsätze sind in der Schriftenreihe *Großwardeiner Beiträge zur Germanistik* im Jahr 2015 beim Peter Lang Verlag zu erwarten.



Von links (hinten): Nagy Ágota, PhD, Dr. Szilvia Ritz, (Rektor) János Szabolcs, PhD, Crişan Renáta Alice, PhD candidate, *Prof. Dr. Detlef Gwosc*, Szabó Eszter, Drd., Prof. Dr. Ali Osman Öztürk.
(Vorne): Erika Verešová, Drd., Joanna Małgorzata Banachowicz, Drd.

Türk Alman Üniversiteleri İşbirliği Konferansından Notlar

Sevinç Sakarya Maden, Edirne

Giriş

23 Ocak 2014 tarihinde Berlin'de gerçekleşen bir açılış ile 2014 yılı “Türk-Alman Bilim Yılı” olarak ilan edilmiştir. Bu çerçevede Alman Akademik Değişim Servisi (DAAD) ile Yükseköğretim Kurulu, yükseköğretim işbirliklerinde var olan engelleri saptamak ve birlikte çözüm yolları aramak amacı ile iki ülkeden uzmanların oluşturduğu bir çalışma grubu kurmuştur. Türk-Alman Bilim Yılı Çalışma Grubu olarak adlandırılan bu çalışma grubu 30-31 Ekim 2014 tarihlerinde İstanbul'da İstanbul Üniversitesi Kongre Kültür Merkezinde Yükseköğretim kurumları arasındaki mevcut işbirliğini derinleştirmek ve yeni işbirliği zeminleri oluşturmak amacı ile “Türk Alman Üniversiteleri İşbirliği Konferansı” başlıklı bir konferans düzenlemiştir.

Bu yazı, Türk ve Alman yükseköğretim kurumlarındaki farklı dallardan öğretim üyeleri ve yöneticilerden oluşan toplam 150 kişiyi bir araya getirip, var olan ve gelişmekte olan ortak projeleri görüşüp derinleştirmeyi amaçlayan ve benim de Trakya Üniversitesi adına katılmış olduğum “Türk Alman Üniversiteleri İşbirliği Konferansı” başlıklı toplantının genel oturumlarında, eşzamanlı çalıştaylarında ve üniversite buluşma (matchmaking) bölümlerinde gerçekleştirilen etkinlikleri özetleyen nitelikte bir bilgilendirme raporudur.



Türk-Alman yükseköğretim kurumları arasında düzenlenmiş iki taraflı işbirliklerinde elde edilen deneyimlerle ilgili anket çalışmasının sonuçlarına dayanarak Türk-Alman işbirliklerinin sağladığı imkânların ve yaşanan engellerin tartışılmasının amaçlandığı bu toplantının ilk günü öğrenimle, ikinci günü ise araştırmayla ilgili konulara ayrılmıştır.

Türk Alman Üniversiteleri İşbirliği Konferansı'nın Birinci Günü

Konferansın açılış konuşmalarını Türk Alman Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Halil Akkanat, TÜBİTAK Başkan Yardımcısı Dr. Mehmet Alper Kutay, DAAD Genel Sekreteri Dr. Dorothea Rüländ ve YÖK Başkanı Prof. Dr. Gökhan Çetinsaya yaptılar.

Açılış konuşmalarının ardından İstanbul Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Yunus Söylet, Peter Greisler (Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı), Maria Kelo (ENQA), Alman Rektörler Konferansı Genel Sekreteri Dr.-Ing. Thomas Kathöfer, Gebhard Reul (DAAD) ve Doç. Dr. M. Murat Erdoğan'ın (Hacettepe Üniversitesi) konuşmacı olarak yer aldıkları genel oturumlara geçildi:

Konferansın genel oturumunun ilk konuşmasını İstanbul Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Yunus Söylet “Türk Uluslararasılaşma Stratejisi ve Türk-Alman Üniversite İşbirliği Üzerindeki etkisi” başlığıyla yaptı. İÜ Rektörü Prof. Dr. Söylet konuşmasında Türk üniversiteleri ile Alman üniversiteleri arasındaki ilişkilerin önemini vurguladı, Türk yükseköğrenim hayatı ve uluslararasılaşma süreci hakkında önemli bilgilere yer verdi. Prof. Dr. Söylet, bilgi çağı ve küreselleşmenin birçok şeyi değiştirdiğini ve ülkeler için en önemli iki gücün bilgili ve kaliteli insan kaynağının olduğunu söyledi. Prof. Dr. Söylet, rekabetçi ortamın hepimiz için çok önemli olduğunu ve çok daha fazla çalışmaya ve daha fazla bilgi üretmeye, bilgiyi daha fazla yaygınlaştırmaya, bu bilgiyi daha fazla toplumun kullanımına sunmaya mecbur olduğumuzu ve bunları da en iyi kaliteli yetişmiş insanlarla yapılabileceğini ifade etti. Söylet sözlerine şöyle devam etti:

“Bilişim ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler, her şeyi baş döndürücü bir hale getirdi. Avrupa Birliği gibi birliklerin yarattığı kültür bizim küreselleşme karşısındaki aldığımız tavırları da etkiliyor. Dünya bir büyük köy oldu ve bundan sonra hiç kimse hiçbir şeyi tek başına yapamayacak. Üniversiteler de tabii ki bundan etkilendiler ve değerli YÖK Başkanımızın da konuşmasında altını çizdiği gibi bir taraftan bilgi çağı ve bilgi toplumu bir taraftan küreselleşme bir taraftan bu rekabet ortamı, üniversitelerin hem etkisini, hem değerini hem de toplumun gözündeki rolünü ve sorumluluğunu çok arttırdı.

Çağdaş üniversitelerden toplumlar ve diğer paydaşlar, vergi verenler ve vergiyi yönlendirenler, hem girişimci olmalarını, hem ayaklarının üstünde durmalarını hem de özel hesap verebilmelerini bekliyor. Eğer biz, üniversiteler olarak özellikle gelecekte çok sayıda tartışma konusu olan üniversitenin gücünü devam ettirebileceksek, mutlaka devletten bağımsız, finans kaynaklarını oluşturmak ve bunu bilimin hizmetine sunmak zorundayız. Üniversitenin boşalttığı her alanı dünyada her işte her zaman olduğu gibi başka kurumlar ve üniversiteyle eşdeğer olmayacak şekilde dolduruyorlar. Dolayısıyla sihirli kelime işbirliği. İşbirliği sinerji oluşturuyor. Ve sinerji de berekete yol açıyor.”

Prof. Dr. Söylet sözlerine şöyle devam etti:

“Bizim kültürümüzde aslında işbirliği hiç yabancı değil. Öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği bugün nasıl artış gösteriyorsa, önümüzdeki 20 yılda da bu devam edecek. Akademik araştırmalarda uluslararası işbirliği aynı şekilde artmaya devam edecek. Kaliteyi de mutlaka çok daha fazla, şimdiye kadar olandan çok daha fazla öngörmek zorundayız. Kalite kültürde doğrusu Bolonya sürecinin de katkısıyla hızla yaygınlaşıyor, özellikle Türkiye’de program bazında akreditasyon, ulusal ve uluslararası akreditasyon hızla artıyor.”

Prof. Dr. Söylet, bunun Türkiye’nin ilgi duyulan bir ülke haline getirdiğini söyledi ve bütün üniversitelerin çok ciddi bir şekilde uygulamaya çalıştığı Bolonya sürecinin ve

Bolonya sürecindeki Erasmus değişim programının insana, yeni yetişen gençlere yönelik o felsefesini, o farklı kültürleri tanıma, lokal değerleri koruyan birer dünya insanı olma felsefesini kavramış olmamızın da bu süreçte etkili olduğunu ekleyerek, ülkelerin karşılıklı etkileşimiyle eskiyen bilgi çerçevelerinin yenilediğini düşündüğünü, daha çoğulcu diyalog ortamlarının oluşmasına neden olduğunu ve tüm beşeri refahın insanlık refahının uluslararasılaşmayla artacağına inandığını ifade etti.

Prof. Dr. Söylet, Türkiye’de Uluslararasılaşma adına nelerin olduğunu şöyle izah etti:

“Türkiye’de uluslararası öğrencilerin sayısı 2000 yılında 16.600 civarındayken, 2014’de 55.000’e çıktı. Bu önemli bir artıştır ve yurtdışı bursları [bağlamında] Türkiye Cumhuriyeti’nin bunlardan 13.000 tanesinin gelişi için bir desteği oldu. Uluslararası öğretim üyesi sayılarımız çok düşük olmasına rağmen, yine 2000 yılından 2013 yılına kadar % 0.6’lık bir yükselme gösterdi. Ama henüz daha doldurulmamış, devletin hazır tuttuğu ve üniversitelerimizin kullanabileceği 1000 civarında kadro var uluslararası öğretim üyeleri için. Bunu da burada değerli rektörlerimin dikkatine tekrar sunmuş olmak istiyorum. Erasmus değişim programı ile 2006-2013 yılları arasında 27.261 öğretim üyesi gitti ya da geldi. Genellikle bizden gidenlerin sayısı 3 katı kadar.”

Prof. Dr. Söylet, Erasmus'un büyük bir kazanç olduğunu ve karşılıklı tanıma ve kültür değişikliği açısından 98.765 öğrencinin bu yolla son 7 yıl içerisinde yurt dışına gittiğini ya da Türkiye’ye geldiğini söyledi. Prof. Söylet Mevlana programı ile 931 öğretim üyesinin bir yıl içinde Erasmus ile gidemedikleri dünyanın farklı ülkelerine gittiklerini, bir yıl içinde giden ya da gelen öğrenci sayısının 997 olduğunu ve ortak ve çift diploma programlarının sayısının 196’ya ulaştığını dile getirdi.

Prof. Dr. Söylet çok beğendiği bir söz ile sözlerine son verdi: “Günümüzde refah yaratmanın yolu arazi, bedensel emek, imalat aletleri ve fabrikalar değildir. Günümüz ekonomisinin başlıca hammaddesi bilgi ve nitelikli insan gücüdür. Bizler ne kadar şanslıyız ki tam da bunlarla uğraşan bir grubu temsil ediyoruz.”

Prof. Dr. Söylet'in sunumundan sonra genel oturumlar aşağıdaki başlıklar altında devam etti:

- *“Alman Uluslararasılaşma Stratejisi Ve Bologna Bağlamında Ortak Dereceler Üzerine Güncel Düşünceler”*
Konuşmacı: Peter Greisler (Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı)
- *“Yükseköğretimde Dış Kalite Güvencesi: Fırsatlar ve Engeller”*
Konuşmacı: Maria Kelo (ENQA)
- *“Almanya’da ve Türkiye’de Tanıma Uygulamaları”*,
Konuşmacı: Dr.-Ing. Thomas Kathöfer “Alman Rektörler Konferansı Genel Sekreteri)
- *“Türk-Alman Üniversitesi İşbirliği Üzerinde Anket Sonuçlarının Sunumu”*
Konuşmacı: Gebhard Reul (DAAD) ve Doç. Dr. M. Murat Erdoğan (Hacettepe Üniversitesi)

Ortak Çalışma Programları

Genel Oturumların ardından eşzamanlı “Ortak Çalışma Programları”na geçildi. Ortak Çalışma Programları’nda “Birbirini Tanıma Uygulamaları”, “Kalite Güvencesi”, “Öğretim Dilleri” ve “Türk-Alman Üniversite Deneyimleri” başlıkları altında 4 çalışma grubu oluşturuldu ve çalıştaylardan çıkan sonuçlar ilk önce grup içinde daha sonra tüm konferans katılımcılarına sunuldu.



Akşam düzenlenen Boğaz turu ile “Türk Alman Üniversiteleri İşbirliği Konferansı”nın ilk günü programı sona erdi.



Türk Alman Üniversiteleri İşbirliği Konferansı'nın İkinci Günü

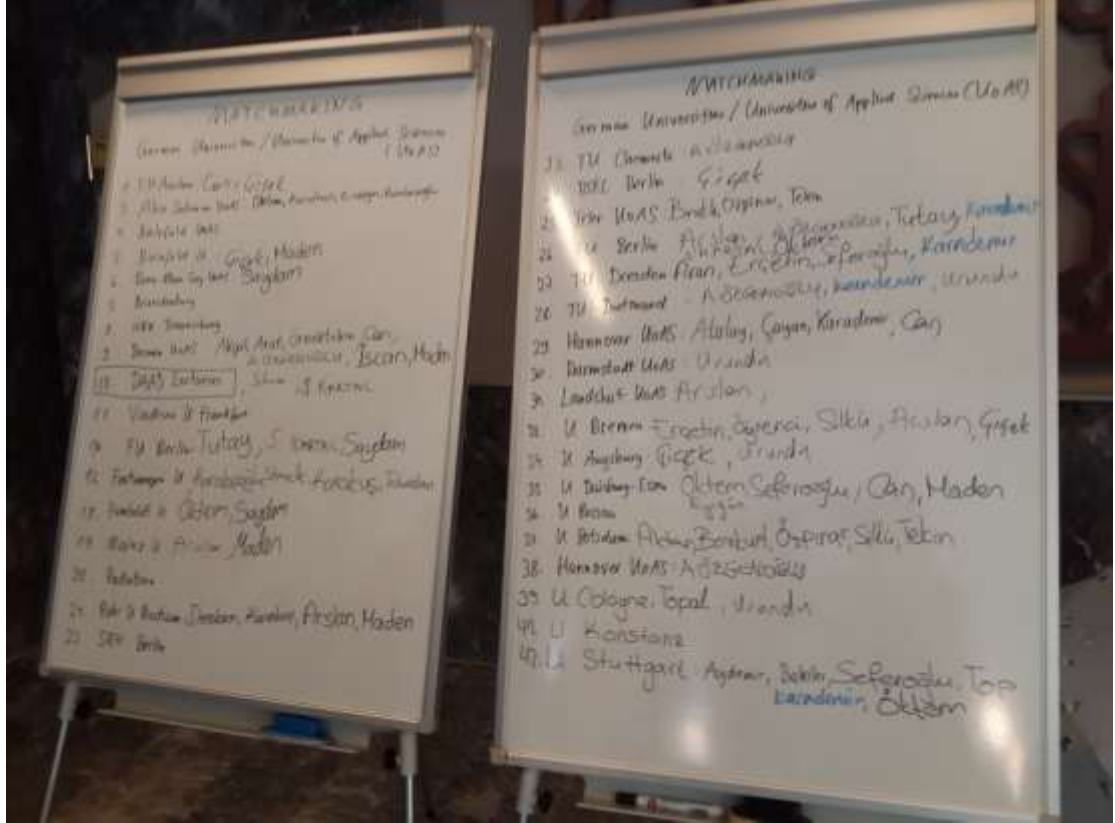
Konferansın ikinci gününde “Genel Oturumlar” kapsamında ardı ardına aşağıdaki başlıklar altında sunumlar yapılmıştır:

- “*İlkeler: Araştırmada Türk-Alman İşbirliği*”
Konuşmacı: Prof. Dr. Ing. Dr. Ing. Erman Tekkaya
- “*İkili Araştırma – En İyi Uygulama ve Finansman Araçları*”
Konuşmacı: Dr. Zeynep Arzıman Büyükboduk/ Peter Webers
- “*Küresel Zorluklar ile Mücadelede Bir İleri Adım Yaklaşımı: Horizon 2020*”
Konuşmacı: Dr. Christian Menzenmayer
- “*FP7 de Türk – Alman Tecrübesi: “Enerji Uygulamaları için Fonksiyonel Nitritler (FUNEA)” ve “Horizon 2020 Yoluyla Ek Potansiyeller”*”
Konuşmacı: Hasan Mandal

İkili Görüşmeler (matchmaking)

Genel oturumların ardından Türk ve Alman üniversiteleri arasında Türk-Alman üniversite işbirlikleri konusunda ikili görüşmeler gerçekleştirilmiş, katılımcıların çokluğu nedeniyle her üniversite yetkilisi görüşme yapmayı planladığı en çok 5 üniversiteden randevu talep edebilmiştir.

“Türk Alman Üniversiteleri İşbirliği Konferansı”nın ikili görüşmeler bölümünde Trakya Üniversitesi adına yapılan görüşmeler aşağıda sıralanmıştır:



Trakya Üniversitesi Adına Yapılan 1. Görüşme

Johannes Gutenberg Mainz Üniversitesi'nden Dilek Dizdar ile görüşülerek, Johannes Gutenberg Mainz Üniversitesinde bulunan “Translationsstudies” adlı Mütercim-Tercümanlık bölümü ile bir Erasmus+ ikili antlaşmasının imzalanıp imzalanamayacağı tartışılmış, lisans ve lisansüstü düzeyde bu konuda öğrenci ve öğretim elemanı değişiminin yapılabileceği, ancak Almanya'ya gidecek olan öğrencilerin dil düzeylerinin C1 veya C2 düzeyinde olması gerektiği konusunda hemfikir olunmuştur. Bunun için her iki üniversitenin karşılıklı dil öğretme konusunda bir proje geliştirmesi gerektiği ve bunun için e-postalar ile görüşmelerin sürdürülmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Alman tarafı yaz aylarından Trakya Üniversitesi'nden Almanya'ya gidecek olan öğrencilere dil kursu vermeyi düşünebileceğini, ancak bunun karşılığında da Türkiye'ye Erasmus+ programı kapsamında gelecek olan Alman öğrencilere Trakya Üniversitesi'nde Türkçe dil kurslarının verilmesi talep edilmiş ve bundan sonraki yol haritası belirlenmiştir:

- Johannes Gutenberg Mainz Üniversitesi'nin web sayfası incelenerek, Trakya Üniversitesine uygun programlar tespit edilecek, ilgili programın sorumluları ile e-posta ile iletişime geçilecek ve Dilek Dizdar bölümler arası antlaşma imzalanması için yardımcı olacaktır.
- Erasmus ile Türkiye'ye gelen öğrencilere Trakya Üniversitesi'nde Türkçe dil kurslarının hangi şartlarda verilebileceği araştırılacak, buna karşılık Trakya Üniversitesi'nden Johannes Gutenberg Mainz Üniversitesine gidecek olan Trakya Üniversitesi öğrencilerine Almanca kursları sunulacaktır.
- Ortak lisans ve yüksek lisans programlarının açılması konusunda çalışmalar yapılacaktır.
- Almanya'da yetişkinlere yönelik sunulan "Studierende 50+" programı incelenerek ve Trakya Üniversitesi'nde de Türkiye'deki yetişkinlere hayat boyu öğrenme projesi kapsamında iki üniversitenin işbirliği yapacağı bir proje kapsamında benzer bir eğitimin verilip verilemeyeceği araştırılacaktır.

Trakya Üniversitesi Adına Yapılan 2. Görüşme

- Trakya Üniversitesi adına görüşme yapılan ikinci üniversite Duisburg-Essen Üniversitesi'dir. Bu üniversitede dış ilişkiler sorumlusu olan Verana Heuking ile iki üniversite arasında bir Erasmus+ antlaşmasının yapılıp yapılamayacağı hususu görüşülmüştür. Ancak bunun için önce üniversitenin web sayfasının incelenerek ilgi duyulan programların bölüm başkanlarının bu konuda olurlarının alınması gerektiği sonucuna varılmış, karşılıklı anlaşma imzalama isteği doğduğunda, Verana Heuking'den yardım alınabileceği konusunda söz alınmıştır.
- Duisburg-Essen Üniversitesi ile başlatılan "Deutsch Türkische Stereotype im Vergleich" başlıklı proje konusunda da ne şekilde işbirliği yapılabileceğinin araştırılmasına karar verilmiştir.



Trakya Üniversitesi Adına Yapılan 3. Görüşme

Trakya Üniversitesi adına yapılan görüşmelerden üçüncüsü Augsburg Üniversitesi Rektör Yardımcısı Prof. Dr. İur Henning Rosenau ile gerçekleşmiştir. Prof. Dr. İur Henning Rosenau karşılıklı olarak üniversite birimlerini inceledikten sonra hangi programlar ile ilgili işbirliği yapılabileceği konusunda yazışmayı önermiştir.

Trakya Üniversitesi Adına Yapılan 4. Görüşme

Trakya Üniversitesi adına yapılan 4. Görüşme Bochum Üniversitesi'nden Rudolf Galla ile gerçekleştirilmiştir. Uluslararası programlardan sorumlu Rudolf Galla ile öğretmenlik programları konusunda ikili anlaşma imzalama imkânları tartışılmış, e-posta ile bu konudaki görüşmelerin sürdürülmesine karar verilmiştir.

Trakya Üniversitesi Adına Yapılan 5. Görüşme

Trakya Üniversitesi adına yapılan 5. görüşme Peter Greisler ile gerçekleşmiştir. Peter Greisler Trakya Üniversitesi öğretim elemanlarının DAAD bursları ile araştırma yapmak için uzun süreli Almanya'ya nasıl burslu gidebilecekleri konusunda bilgi vererek başvuru yapmak için ne tür online linklere bakmak gerektiğini anlatmıştır. Ayrıca Trakya Üniversitesi'nde de bir adet DAAD öğretim elemanının görevlendirilmesi için nerelere başvurmak gerektiğini izah etmiş, önümüzdeki yıl bir DAAD öğretim elemanının Trakya Üniversitesi'ne görevlendirilip görevlendirilemeyeceği konusunun Ağustos 2015'te gündeme alınabilmesi için kimlere başvurulması gerektiğini söylemiştir.

Türk Alman Üniversiteleri İşbirliği Konferansı öncesinde kendileri ile görüşmenin fayda sağlayacağını düşündüğüm Bielefeld Üniversitesi'nden Uwe Kroik ve Bochum Üniversitesi'nden Barbara Hasanmüller etkinlikten erken ayrılmak zorunda kaldıkları ve ayrılan stantlarda bulunamadıkları için kendileri ile düşünülen görüşmeler yapılamamıştır.

Türk-Alman Uluslararası Medya Çalışmaları Programının İmzalarının Atılması

Konferansın ikinci günü saat 14.30'da 2014-2015 eğitim-öğretim yılında hayata geçen İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi ile Bonn Rhein Sieg Üniversitesi ve Deutsche Welle Akademisi'nin birlikte gerçekleştirdikleri "Uluslararası Medya Çalışmaları, Türk Alman Ortak İkinci Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı"nın resmi açılışı yapılmıştır.

İÜ Rektörü Prof. Dr. Söylet, Programın Koordinatörleri Prof. Dr. Ceyhan Kandemir (İÜ İletişim Fakültesi Öğretim Üyesi), Prof. Dr. Michael Krzeminski (Bonn-Rhein-Sieg UoAS) ve Prof. Dr. Christoph Schmidt (DW Akademisi/Bonn-Rhein-Sieg UoAS) ile birlikte program hakkında bilgilendirme yapmış ve "Uluslararası Medya Çalışmaları" Türk Alman Ortak İkinci Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı'nın İstanbul Üniversitesi'nin yabancı dilde ikinci uluslararası yüksek lisans programı olduğunu söylemiştir. "Türk Alman Üniversiteleri İşbirliği Konferansı"nın Bitirme Tartışması" kapsamında, İÜ Rektörü Prof. Dr. Yunus Söylet "Öğrenilen Dersler" başlığı altında değerlendirmelerde bulunmuş ve bu toplantıdan çıkarılan dersleri sunmuştur.

Faydalı Linkler:

DAAD Informationszentrum Istanbul-Deutsch Türkisches Jahr der Forschung, Bildung und Innovation 2014. Aufrufbar unter: <https://www.daad.de/miniwebs/icistanbul/de/25226/index.html> (12.11.2014)

Das Deutsch Türkische Wissenschaftsjahr-Ministerium-BMBF. Aufrufbar unter: <http://www.bmbf.de/de/22881.php> (12.11.2014)

DTWJ Anasayfa. Aufrufbar unter: <http://www.turk-alman-bilimyili.com.tr/ana-sayfa/> (12.11.2014)

DTWJ Homepage. Aufrufbar unter: http://www.deutsch-tuerkisches-wissenschaftsjahr.de/homepage/?no_cache=1 (12.11.2014)

Conference on German-Turkish university cooperation, Istanbul University, 30-31 October 2014

Draft Program

Thursday, 30 October 2014

- 14:00 Opening
(In case of participation to conference) Fikri Işık, Minister of Science, Industry and Technology and
Prof. Dr. Gökhan Çetinsaya, President YÖK
Dr. Dorothea Rüländ, Secretary General DAAD
(In case of participation to conference) Dr. Mehmet Alper Kutay, Vice President TÜBİTAK
Prof. Dr. Halil Akkanat, Rector Turkish-German University
- 14:20 **Plenary Session**
"The Turkish strategy of internationalization and its impact on German-Turkish university cooperation"
Prof. Dr. Yunus Söylet, Rector Istanbul University
- 14:35 „The German strategy of internationalization and current considerations on Joint Degrees in the context of Bologna“
Peter Greisler, Federal Ministry of Education and Research
- 14:50 "External Quality Assurance in Higher Education: opportunities and obstacles"
Maria Kelo, ENQA
- 15:20 "Recognition practice in Germany and in Turkey"
Dr.-Ing. Thomas Kathöfer, Secretary General German Rectors' Conference
- 15:30 Presentation of the results of the survey on Turkish-German university cooperation
Gebhard Reul, DAAD
Assoc. Prof. Dr. M. Murat Erdoğan, Hacettepe University
- 15.50 *Break*

16:15 **Joint study programmes – best practice**

Working group 1: Recognition practice

Chair: Dr.-Ing. Thomas Kathöfer, HRK

Co-Chair: Prof. Dr. Muzaffer Elmas, Rector Sakarya University

Introductory note: ECTS and recognition practice in the German Turkish Masters Program in Social Sciences (GeT MA) of Middle East Technical University and Humboldt University Berlin

Assoc. Prof. Ayça Ergun Özbalat, METU

Prof. Dr. Silvia von Steinsdorff, Humboldt Universität Berlin

Working group 2: Quality Assurance

Chair: Prof. Dr. Metin Toprak, YÖKAK Executive

Co-Chair: Dr. Olaf Bartz, Accreditation Council

Introductory note: Quality assurance in the master programme "International Media Studies" of Istanbul University and Bonn-Rhein-Sieg University of Applied Sciences/University of Bonn/Deutsche Welle Academy

Prof. Dr. Ceyhan Kandemir, Istanbul University

Prof. Dr. Christoph Schmidt, DW Academy/Bonn-Rhein-Sieg UoAS

Working group 3: Languages of instruction

Chair: Prof. Dr. Uwe Koreik, Universität Bielefeld

Co-Chair: Prof. Dr. Cemal Yıldız, Marmara University

Introductory note: The language conception of the LL.B double degree programme of Kemerburgaz University and University of Cologne

Ayşegül Altınbaş, Kemerburgaz University

Dr. Jan Kruse, University of Cologne

Working group 4: Experiences of the Turkish-German University

Chair: Prof. Dr. Halil Akkanat

Co-Chair: Prof. Dr. Philip Kunig, Free University Berlin/TAU

Introductory note: Cooperation within the Faculty of Law

Prof. Dr. Zafer Zeytin

18:00 Presentation and discussion of the results of the working groups (10 min. each)

20:00 Boat trip on the Bosphorus with dinner (**Only our foreign guests from Germany and rectors, vice-rectors and assistant to rectors from Turkey are kindly invited for this event.*)

Friday, 31 October 2014

Cooperation in research

- 09:00 **Keynote:** "Turkish-German cooperation in research"
Prof. Dr.-Ing. Dr.-Ing. E.h. A. Erman Tekkaya, TU Dortmund University
- 09:30 **Bilateral research – best practice and funding tools**
Chair: Dr. Zeynep Arzıman Büyükboduk, TÜBİTAK
Co-Chair: Peter Webers, Federal Ministry of Education and Research
- Research project "Development of a microscope scanning system"
 Presentation and discussion
 Dr. Christian Münzenmayer, Fraunhofer-Institute for Integrated Circuits
 Assoc. Prof. Rengül Çetin Atalay, Bilkent University
- 10:30 *Break*
- 10:50 A Step Forward Approach to Tackle with Global Challenges: Horizon 2020
Turkish – German Experience on FP7: "FUNctional Nitrides for Energy Applications (FUNEA)" and Further Potentials by Means of Horizon 2020
Presentation and discussion
Prof. Hasan Mandal, Sabancı University
- 11:50 **Matchmaking: bilateral talks on Turkish-German university cooperation**
- 13:30 Lunch
- 14:30 Official Opening of the Double degree Master Programme "International Media Studies" (Istanbul University, Bonn-Rhein-Sieg University of Applied Sciences/University of Bonn/Deutsche Welle Academy)
Coord. Prof. Dr. Ceyhan Kandemir, Istanbul University
Coord. Prof. Dr. Michael Krzeminski, Director IMEA-Institute /Bonn-Rhein-Sieg UoAS
- 14:45 "Lessons learnt" – Wrap up discussion
Moderation: Prof. Dr. Yunus Söylet, Rector Istanbul University
- 15:30 End of the conference

Tagungsbericht *XII. Internationaler Türkischer Germanistik-Kongress „Migration und kulturelle Diversität“, 12.-14. Mai 2014, Kocaeli/Türkei:*

Eröffnungs- und Schlussrede der Abschlusssitzung

Kadriye Öztürk, Eskişehir

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Studierende, liebe Gäste aus dem In- und Ausland,

heute Nachmittag halten wir gemeinsam die letzte Sitzung ab: die Abschlussdiskussion des XII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongresses zu dem heutzutage sehr wichtigen Themenschwerpunkt „Migration und kulturelle Diversität“. Der Kongress wurde zwischen dem 12. und 14. Mai 2014 in den Räumen des Instituts für westliche Sprachen und Literaturen der Fakultät für Natur- und Literaturwissenschaften der Kocaeli Universität in Zusammenarbeit mit dem türkischen Germanistenverband (GERDER) in Kocaeli/Türkei veranstaltet. Bevor wir mit der Sitzung beginnen, möchte ich Sie alle wegen des Bergwerkunglücks (in Soma am 13. Mai 2014) zu einer Schweigeminute zum Andenken an über zweihundert um ihr Leben gekommene Bergarbeiter einladen. Ich danke allen und bitte Sie wieder Platz zu nehmen.

In den letzten drei Tagen wurden im Rahmen des Kongresses etwa 85 wertvolle Beiträge zu verschiedenen germanistischen Disziplinen wie Literaturwissenschaft, Translationswissenschaft, Sprachwissenschaft, Fremdsprachenlehrforschung unter verschiedenen Aspekten, Kulturwissenschaft, Migrantenliteratur, Spracherwerb wie auch Literatur der Postmoderne und des Postkolonialismus diskutiert. Ich danke allen Sektionsleiterinnen und -leitern für die langen und sehr regen Diskussionen.

Außerdem sei hier angemerkt, dass wir viele ausländische Germanisten sowohl in den Sitzungen, in den Pausen als auch beim gemeinsamen Essen kennenlernen durften. So hatten wir Gelegenheit, Kontakt mit ihnen aufzunehmen sowie unsere Gedanken auszutauschen. Wir hatten Gäste aus Südafrika, Griechenland, Deutschland, Österreich, Russland, Slowenien, Spanien, Marokko, Georgien, Korea, Ungarn, Japan, Schweden, Mazedonien, Kamerun, den Niederlanden und aus der Schweiz.

Wir haben auch an einem von dem Rapper „Doppel-U“ alias Christian Weirich gestalteten Abend teilgenommen, zusammen Rapmusik gemacht und alle waren begeistert von dem von Goethes und Schillers Gedichten adaptiertem Rap. Ich möchte hier den Organisatoren des Kongresses meinen besonderen Dank aussprechen, insbesondere Herrn Prof. Dr. Metin Toprak, der sehr engagiert den Kongress organisierte und sich um jeden Gast ununterbrochen kümmerte. In diesem

Zusammenhang ist auch dem GERDER-Vorstand Herrn Prof. Dr. Ali Osman Öztürk zu danken, ohne dessen Mühe und Motivation für GERDER der Kongress nicht vorstellbar gewesen wäre. Wegen einer Verspätung in der Organisation des Türkischen Germanistikkongresses lag der zuletzt in Izmir veranstaltete nun schon fünf Jahre zurück.

Ich danke auch dem Organisationsteam für die Räumlichkeiten, die Unterkunft, Verpflegung und Shuttle-Busse. Ebenso für die Zeremonie zum Andenken an die verstorbenen Kolleginnen und Kollegen, sowie für den feierlichen Akt für die uns ans Herz gewachsenen emeritierten Kolleginnen und Kollegen. Ich möchte auch dem GIG-Vorstand Herrn Prof. Dr. Ernst Hess-Lüttich danken, der zahlreichen Diskussionen beiwohnte. Die Teilnehmer haben drei Tage lang in drei Parallelsitzungen (im Konferenzsaal, Raum 228 und Raum 229) diverse Beiträge bzw. Referate gehalten, die fruchtbar und anregend für weitere Forschungen sein werden.

Der Kongress war außerdem ein Anlass für die türkischen Nachwuchswissenschaftler Bekanntschaft mit renommierten inländischen und ausländischen Germanisten zu schließen. Die Veranstaltung wurde mit dem Oberbegriff „lebenslanges Lernen“ gekoppelt. Die Diskussionen in den Sitzungen waren sehr spannend und umfassend. Die Referentinnen und Referenten in der Schlussdiskussion hatten das Wort:

Herr Prof. Dr. Acar Sevim (Universität Marmara in Istanbul/Türkei) vertrat die Meinung, dass man die klassische philologische Forschung in den Vordergrund rücken sollte. Frau Prof. Dr. Nazire Akbulut hat die Referate aus einem soziologischen Blickwinkel heraus betrachtet: Ihrer Feststellung nach liegt die Fokussierung der Referate auf der Migranteliteratur. Frau Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden (Universität Trakya in Edirne/Türkei) äußerte ihre Bewertungen über die Inhalte der Referate, die auf die Fremdsprachenlehrforschung des Deutschen als Fremdsprache eingingen.

Herr Prof. Dr. Mahmut Karakuş (Universität Istanbul/Türkei) hat wie Prof. Dr. Akbulut die Beiträge in den literaturwissenschaftlichen Sitzungen inhaltlich beobachtet und erwähnte das Gemeinsame in den Beiträgen mit dem Schwerpunkt auf „Migranteliteratur und Kulturwissenschaft“. Das zu beobachtende Thema von Frau Dr. habil. Zehra Gülmüş (Anadolu Universität in Eskişehir/Türkei) war der Inhalt der translationswissenschaftlichen Beiträge.

Im Namen des Komitees danke ich abschließend allen Teilnehmern des 2014 in Kocaeli organisierten XII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongresses, ich wünsche allen alles Gute und eine angenehme Heimreise. Wir erwarten die ausländischen Gäste, die traurig von uns Abschied genommen haben, beim nächsten Türkischen Germanistikkongress in der Türkei. Letztendlich sei Herr Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu hier nicht zu vergessen, der als Begründer von GERDER (Verband der Türkischen Germanistinnen und Germanisten) überhaupt erst als unser Wegbereiter gewirkt hat und viele türkische Germanisten unter einem Dach zusammenbrachte.

Tagungsbericht XII. Internationaler Türkischer Germanistik-Kongress „Migration und kulturelle Diversität“, 12.-14. Mai 2014, Kocaeli/Türkei:

Einige kritische Anmerkungen

Acar Sevim, Istanbul

In dieser Tagung wurden überwiegend die Beziehungen zwischen Migration und Literatur behandelt. Man konnte beobachten, daß sich der Schwerpunkt der türkischen Germanistik auf die Migrantenliteratur verlagert hat. Alle Beiträge und behandelten Werke hatten etwas gemeinsam: die antiislamische Haltung. Immer wieder wurden die Probleme einer fremden Person in der christlich-deutschen Gesellschaft aufgezählt. Dann kam man zum Ergebnis, daß vor allem die Mädchen in Deutschland die Gelegenheit bekamen, sich vom Druck der türkisch-islamischen Kultur zu befreien. Deswegen finde ich die Bezeichnung „Immigrantenliteratur“ schon richtig, da hier meistens nur spezielle Probleme der Ausländer behandelt werden. Die meisten Autoren beschreiben ähnliche Zustände, sie bildeten Klischees.

Interessante Ansichten waren zu hören. Der japanische Germanist Ryozo Maeda vertrat den Standpunkt, daß die türkische Germanistik angesichts der Erfolge der Schriftsteller mit Migrationshintergrund keine Auslandsgermanistik mehr ist. Der Vorschlag des deutschen Kollegen Gerhard Plumpe über die Abschaffung der Literaturwissenschaft erregte Aufsehen. Er fand es lächerlich, daß die Studenten die literaturwissenschaftlichen Begriffe wie Jambus, Trochäus usw. lernen müssen. Ihm wurde klargemacht, daß durch die Abschaffung der Literaturwissenschaft die Studenten nicht mehr in der Lage wären, zwischen den einzelnen Gattungen der Literatur zu unterscheiden. Damit haben wir die Sinnlosigkeit dieses Vorhabens erklärt. Anscheinend verstehen wir etwas anderes unter Germanistik. Ich als Vertreter der konservativen Germanistik vertrete den Standpunkt, daß die Studenten unbedingt die Standardwerke der Literaturwissenschaft kennenlernen müssen, um die anspruchsvollen Werke der Weltliteratur lückenlos verstehen zu können.

Auch die Themen Fremdenverständnis, Hang zum Mediendeterminismus, medienkulturorientierter Diskurs in der Kulturwissenschaftlichen Germanistik der Gegenwart, die neuen Medien waren wichtige Diskussionsgegenstände der Tagung.

Tagungsbericht XII. Internationaler Türkischer Germanistik-Kongress 'Migration und kulturelle Diversität', 12.-14. Mai 2014, Kocaeli/Türkei:

Ein Kongress mit bewegten wissenschaftlichen Diskussionen

Nazire Akbulut, Ankara

Der XII. Türkische Internationale Germanistik Kongress wurde vom 12.-14. Mai 2014 von der Abteilung für Westliche Sprachen und Literaturen an der Philosophischen Fakultät der Universität Kocaeli in Zusammenarbeit mit dem türkischen Germanistenverband (GERDER) veranstaltet. Das Motto der Tagung lautete „*Migration und kulturelle Diversität*“.

Laut den Veranstaltern haben aus 16 Ländern 120 Teilnehmer sich beworben und in 15 Sitzungen haben 85 Referentinnen ihre Referate vorgetragen. Die mit den Namen verstorbener türkischer und deutscher Germanistinnen – je nach Arbeitsbereich – betitelten Sitzungen fanden in fünf Gruppen statt: Literatur-, Kultur-, Sprach- und Übersetzungswissenschaft sowie Deutsch als Fremdsprache (DaF). In den DaF-Sitzungen haben 25, in den literaturwissenschaftlichen 29, in den sprachwissenschaftlichen 26 und in den übersetzungswissenschaftlichen sieben Germanistinnen jeweils ein Referat gehalten.

Die Sitzungen, an denen ich teilnahm, waren überwiegend Literaturwissenschaft betreffende Themen. Zuvor jedoch haben die Vertreter der deutschen, österreichischen und der schweizerischen Botschaften sowie der des Goethe Instituts in Ankara und die Leiterin des DAAD in Istanbul als Sponsoren des Kongresses die Teilnehmer begrüßt. In den Begrüßungsworten der Veranstalter, des Stellvertreters der Rektorin, aber auch in denen der Sponsoren wurde Migration im Zusammenhang mit Geographie, Kunst, Literatur, Ethnologie und der Beitrag der Migration zum sozialen Wandel angesprochen. In einem der vier Plenarvorträge hat Peter Horn die Migration psychologisch vom ‚Ich‘ und vom ‚Anderen‘ ausgehend erläutert. In den anschließenden Diskussionen wies er darauf hin, dass die ‚Migration eine Verstärkung‘ ist.

Ernest Hess-Lüttich jedoch schärfte unseren Blick auf die massenhaft erzwungene Migration durch Kriege, Kriegs- und Krisenflüchtlinge. Außerdem warnte er vor einer Manipulation, weil „aus der Migrationsdebatte im Laufe der Jahre eine Islamdebatte geworden ist“.

Durch Wortmeldungen fanden zeitweise bewegte wissenschaftliche Diskussionen statt, ein ersehnter Anblick, dessen ich seit Jahren auf keiner Tagung in dieser Fülle Zeuge wurde. So warnte z.B. Manfred Durzak davor, nicht „heiße Gefühle in den

Plakaten wachzurufen, die durch rabiante Sprache artikuliert werden“. Er setzte fort, dass wir als SozialwissenschaftlerInnen im „Wolkenkuckucksheim“ sitzen und „uns umorientieren müssen“. Diese Diskussionen innerhalb der kleinen Gruppe von GermanistInnen aus verschiedenen Ländern stellten Selbstkritik für alle Akademiker dar, um nicht ‚Nischenwissenschaften‘ zu betreiben – ein Zeichen dafür, wie vortrefflich das Thema gewählt war. Damit behauptete ich, das Thema 'Migration' war ein guter Grund, dass wir unseren Arbeitsbereich verlassen und unseren Blick auf die Gesellschaft und auf die Änderungen in der Gesellschaft gerichtet haben.

Gerhard Plumpe, der sich als ‚Privatperson‘ definierte, ging in seinem Vortrag von J.W. von Goethes Begriff der „Weltliteratur“ aus und schlug von dort einen Bogen bis zur ‚interkulturellen Kompetenz‘.

In den einzelnen Referaten wurde ‚Migration‘ zeitlich vom Mittelalter bis zur Gegenwart aufgegriffen. Die in deutscher Sprache vorgetragenen Aufsätze nahmen sowohl die Perspektive der MigrantInnen als auch die der Einwohner des Gastlandes / eingewanderten Landes ein. Die Sitzungen, in deren Mittelpunkt zwar individuelle oder gesellschaftliche Beziehungen der deutschen Bevölkerung zu MigrantInnen standen, diskutierten überwiegend die türkisch-deutschen Beziehungen.

Wenn eine Zusammenfassung vom Standpunkt der Soziologie aus gewagt werden sollte, so kann an dieser Stelle behauptet werden, dass die ReferentInnen bemüht waren, die Migration überwiegend philologisch einzuordnen, in der mehr soziale Realität, sprachliche Tatsachen und literarische Fiktionen mit geringer kritischen Stellungnahmen konstatiert wurden.

Als Ursachen für Migration wurden zusätzlich zum Krieg, um den Feind zu besiegen und fremde Orte zu erobern, auch ökonomische Gründe genannt, worin als Selbstentscheidung, die ‚gewollte‘ Migration konstatiert wurde. Ein Beispiel im 20. Jahrhundert stellte dafür eine Gruppe von WirtschaftsmigrantInnen dar, die die literarische Tätigkeit als Grund für eine Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart verstanden, die nicht nur bis zum Anfang der Anwerbejahre, sondern darüber hinaus bis zu den Wurzeln des Alevitentums zurückgriff. (Nazire Akbulut)

Ein anderer Anlass hieß die ‚gezwungene‘ Auswanderung, worunter Frauen als Kriegsbeute (Leyla Coşan) aufgezählt wurden. Frauen wurden auch in einem Vortrag über ‚Frauenliteratur mit verfremdendem Eigenbild‘ thematisiert (Sevil Onaran). Migration in ihrer positiven Auffassung hieß ‚Völkerverständigung‘, worin die Verharmlosung und die Verschönerung der Auswanderung beabsichtigt war. Im Zusammenhang damit wurden je nachdem das Eigenbild der MigrantInnen bzw. der Einheimischen oder das Fremdbild der Einheimischen bzw. der MigrantInnen sowie das ‚Kollektivgedächtnis‘ in Frage gestellt (Alejandro Boucabeille).

Der Grund für die Entstehung der MigrantInnenliteratur wird immer noch als ‚Überlebensstrategie‘ gesehen, was so viel heißt, dass im Hintergrund ein Leid der Fall ist. Während dieser psychologischen Therapie durch literarische Tätigkeit wird die gewohnte bzw. die eigene Erzähltradition mit dem neu gelernten kombiniert ausgeübt. Doch es ist keine unkritische Übernahme eines Vorgefundenen, sondern eine kritische selektive Ausübung, die zu literarischer Hybridität führt.

Im weiteren Programm sind verschiedene Lesungen und musikalische Aktivitäten geplant. Christian Weinrich mit seinem Künstlernamen ‚Doppel U‘ alias hat eine musikalische Migration in die Literaturwelt unternommen, in der er seine eigenen Vorurteile und die der Kongress-TeilnehmerInnen widerlegte: Er hat Gedichte von Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich Schiller sowohl erfolgreich als Rap gesungen als auch die anwesenden Vertreter der ‚akademischen Welt‘ zum Singen motiviert.

Auch beim gemeinsamen Abendessen war eine ‚musikalische Migration‘ zu erkennen. GermanistInnen aus nahen und fernen Ländern nahmen die köstlich vorbereiteten Gerichte im Garten des *Mercan Restaurant* zu sich, begleitet von türkisch adaptierter aserbaidischer und arabischer Musik sowie ebenso adaptierter Musik der Roma.

Migration als „Selbstverständlichkeit“ oder „Multikulturalität“ wurde als Binsenwahrheit des Lebens interpretiert.



Von links: Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden, Prof. Dr. Acar Sevim, Prof. Dr. Mahmut Karakuş, Prof. Dr. Kadriye Öztürk, Prof. Dr. Nazire Akbulut, Dr. hab. Zehra Gülmüş.

Tagungsbericht XII. Internationaler Türkischer Germanistik-Kongress „Migration und kulturelle Diversität“, 12.-14. Mai 2014, Kocaeli/Türkei:

Literatur-, kultur- und medienwissenschaftlich orientierte Vorträge

Mahmut Karakuş, Istanbul

Der zwölfte Germanistikkongress wurde unter dem Motto *“Migration und kulturelle Diversität”* vom 12. bis 14. Mai 2014 an der Kocaeli Universität veranstaltet. Im Kongress wurden die Beiträge in 3 Parallelsitzungen, die zu vier Fachbereichen Literaturwissenschaft, Medienwissenschaften, Sprachdidaktik (DaF), Linguistik, Übersetzungswissenschaft gehören, vorgetragen.

In der Abschlussdiskussion wurde ich mit der Aufgabe beauftragt, mich kurz über die literatur- und filmwissenschaftlichen Beiträge zu äußern. Da ich gemeinsam mit meiner Kollegin Prof. Dr. Canan Şenöz Ayata einen relativ ausführlichen Bericht über den genannten Kongress verfasst habe, der unter dem Titel *“Kongress-Bericht über den XII. türkischen internationalen Germanistik-Kongress ‘Migration und kulturelle Diversität’”* in der Zeitschrift *DIALOG*¹ erschienen ist, soll hier nur in Grundzügen der literatur- und filmwissenschaftliche Aspekt des Kongresses angesprochen werden. Dabei beziehe ich mich auf den genannten Bericht in der Zeitschrift *DIALOG*.

Der Grundzug der meisten literatur- und filmwissenschaftlichen Beiträge, die sich vorwiegend im Kontext des Rahmenthemas *“Migration und kulturelle Diversität”* bewegten, war die Beschäftigung mit der Fremdheit, in diesem Zusammenhang mit der Migration und mit der kulturellen Diversität. Das Fremde war schon der Gegenstand des ersten Plenarbeitrags des ersten Kongresstages mit dem Titel *“Das unausgesprochen Selbstverständliche des Fremden”* von Peter Horn. Der Beitrag von Max Siller mit dem Titel *„Anmerkungen zu ‚Migration und kultureller Diversität‘ in der deutschen Literatur des Mittelalters“* beschäftigt sich mit der Migration, allerdings mit der historischen Migration im Mittelalter. Leyla Coşan widmete sich in ihrem Beitrag mit dem Titel *„Zwangsmigration ‚orientalisch-exotischer Schönheiten.‘ Frauenschicksale im Zeitalter der Türkenkriege“* den Frauenschicksalen der Beutetürkinnen, die durch die deutschen Heere als orientalische Schönheiten verschleppt wurden. Mahmut Karakuş setzte sich in seinem Beitrag *„Narrative Vielschichtigkeit in ‚Die Brücke vom Goldenen Horn‘ von Özdamar“* mit der Darstellung der heterogenen Frauenbilder in dem

¹ Karakuş, Mahmut – Şenöz, Canan Ayata: „Kongress-Bericht über den XII. Türkischen Internationalen Germanistik-Kongress ‚Migration und kulturelle Diversität““, in: *Diyalog. Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 2014/1, s. 171-178.
(http://www.gerder.org.tr/diyalog/Diyalog_2014_1/17_Bericht_Karakus_Senoz.pdf) (letzter Zugriff: 18.12.2014)

genannten Roman von Özdamar auseinander. Mahamat Ali Alhadji hat sich auch mit seinem Beitrag *„Jusuf Naoums Kaffeehausgeschichten: ein neues Genre in der deutschen Literaturlandschaft“* im Rahmen des Migrationsdiskurs‘ bewogen, indem er sich der sogenannten ‚Migrationsliteratur‘ widmete. Anette Horn stellte in ihrem Beitrag *„Die fremde Stadt in Kafkas Roman Der Prozess“* die Besonderheit der Stadt im Roman Kafkas in den Vordergrund. Alejandro Boucabeille widmet sich in seinem Beitrag *„Verdrängte Stadtgeschichte“* einer Stadt, nämlich von Innsbruck. Özgü Ayvaz hat sich in ihrem Beitrag *„Intellectual Migration“* mit einer besonderen Form der Migration auseinandergesetzt, nämlich mit der Migration der Intellektuellen. Der zweite Kongresstag begann mit dem Plenarvortrag von Gerhard Plumpe mit dem Titel *„Goethes Idee der Weltliteratur und die Rolle der Literaturwissenschaft heute“*. Der zweite Plenarvortrag des zweiten Tages wurde von Dietmar Goltschnigg unter dem Titel *„Migration und kulturelle Vielfalt in der habsburgischen Moderne bis zum ersten Weltkrieg“* gehalten.

Nach den beiden Plenarvorträgen am zweiten Kongresstag hat Kadriye Öztürk in ihrem Beitrag *„Writing Migration, Writing Travel, Postkolonialismus und kulturelle Diversität in der deutschen Literatur“* den Begriff der kulturellen Diversität zu erläutern versucht. Berta Raposo hat sich in ihrem Beitrag *„Interkulturalität und Nationenvergleich. Ein Beispiel aus der deutschen Reiseliteratur des 18. Jahrhunderts“* mit der Reiseliteratur als Quelle der Darstellung der interkulturellen Begegnung und Konflikte auseinandergesetzt. Ingrid Garcia-Wistädt bewog sich mit ihrem Beitrag *„Fremdbild und Ideologie. Das zwiespältige Spanienbild in den deutschen Reiseberichten der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts“* auch im Rahmen der Reiseliteratur und Stereotypenbildung. Isabel Gutiérrez Koester hat sich in ihrem Beitrag *„Fremdbild und Ideologie. Das zwiespältige Spanienbild in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“* auch mit den Stereotypen auseinandergesetzt.

Yun-Young Choi widmete sich in ihrem Beitrag *„Fernliebe und Fernheimat als Schauplatz der Globalisierung. Mit besonderer Berücksichtigung des Films ‚Endstation der Sehnsüchte‘“* dem Phänomen der Arbeitsmigration aus Korea nach Deutschland. Anna Daszkiewicz hat sich in ihrem Beitrag *„Zur Animalisierung und Infantilisierung des türkischen Mannes im deutschen Fernsehen anhand der ARD-Serie ‚Türkisch für Anfänger‘“* auch mit einem Film, nämlich mit *Türkisch für Anfänger*, auseinandergesetzt und versuchte darzustellen, wie die türkischen Männer im Film dargestellt werden. Auch Ersel Kayaoğlu ist in seinem Beitrag *„Konstruktion der Fremde und der Deutschland-Migration in Fernsehserien am Beispiel der Serie Gurbette Aşk“* vom Film bzw. vom Fernsehen ausgegangen, um die Art und Weise der Darstellung des Fremden herauszuarbeiten. Müzeyyen Ege hat einen Film zum Gegenstand ihrer Arbeit mit dem Titel *„Hyperkultur und/oder Transdifferenz medial inszeniert – Eine Diskussion zum interkulturellen Film“* gemacht.

Zoltan Szendi hat in seiner Arbeit *„Doppelt verwurzelt. Zu Identitätsfragen in der ungarndeutschen Lyrik nach 1945“* zunächst einen Exkurs in die ungarische Geschichte vorgenommen, in dem auch die Osmanen vorkamen. Mit der Kriminalliteratur einer Frau namens Esmehan Akyol beschäftigte sich in ihrem Beitrag *„Kati Hirschel als Gegenpol zu Kayankaya? Esmehan Akyols Detektivin als Projektionsfläche“* Sevil Onaran. Gül Yiğit hat sich in ihrem Beitrag *„Die Migration und die Darstellung des Fremden in der Kinderliteratur am Beispiel des Romans Shirin“*

von Nasrin Siege“ einem besonderen Genre innerhalb der Literatur, nämlich der Kinderliteratur der Migranten gewidmet.

In ihrem Beitrag „*Innovative Formen und Inhalte der Migrantenliteratur*“ hat sich Nazire Akbulut mit einer besonderen Kunstform, nämlich mit dem Tanztheater auseinandergesetzt. Ryozo Maeda hat sich in seinem Beitrag „*Jenseits der narrativen Matrizen? Zum medienkulturvergleichenden Diskurs in der kulturwissenschaftlichen Germanistik der Gegenwart*“ der kulturwissenschaftlichen Wende in der Germanistik gewidmet. Myriam-Naomi Walburg ging in ihrer Arbeit mit dem Titel „*Ich schlage vor, unsere Literatur als Literatur zu benennen*“ – Über die Kategorie der Migrationsliteratur“ von der Frage aus, was eigentlich die sogenannte Migrationsliteratur charakterisiert. Die eben genannten Beiträge waren Referate im Bereiche der literatur- und filmwissenschaftlichen Bereich auf dem Kongress, die ich verfolgen konnte.



Von links: Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden, Prof. Dr. Acar Sevim, Prof. Dr. Mahmut Karakuş, Prof. Dr. Kadriye Öztürk, Prof. Dr. Nazire Akbulut, Dr. hab. Zehra Gülmüş.

Tagungsbericht XII. Internationaler Türkischer Germanistik-Kongress „Migration und kulturelle Diversität“, 12.-14. Mai 2014, Kocaeli/Türkei:

Translationswissenschaftlich orientierte Vorträge

Zehra Gülmüş, Eskişehir

In der Türkei gehört die Übersetzungswissenschaft für das Sprachenpaar Deutsch-Türkisch, insofern als die deutsche Sprache und Kultur zu ihrem Forschungsgegenstand gehört, zum Bereich der Germanistik. So zählen nach der Satzung des türkischen Germanistenverbands *GERDER* Wissenschaftler, die im Fachbereich „Übersetzen und Dolmetschen Deutsch“ (*Almanca Mütercim-Tercümanlık*) forschen und lehren, zu Germanisten. Auch auf dem Programm des XII. Internationalen Türkischen Germanistik-Kongresses in Kocaeli/Türkei (12.-14. Mai 2014) waren, wie in den Kongressen davor, eine Reihe von Beiträgen aus der Übersetzungswissenschaft vorgesehen. Die Anzahl lag bei rd. 10% der Gesamtbeiträge.

Abgesehen von dem eingeplanten, aber leider ausgefallenem Beitrag mit dem Titel „Kulturtransfer durch Übersetzung am Beispiel literarischer Übersetzungen vom Türkischen ins Deutsche“ von Christine Dikici (Marmara-Universität, Türkei), wurden insgesamt neun Vorträge gehalten.

In den Vorträgen wurden verschiedene Gesichtspunkte der Übersetzungswissenschaft behandelt, wobei der Schwerpunkt bei problemorientierten bzw. anwendungsbezogenen Untersuchungen lag. Eine Ausnahme bildete der theoretisch ausgerichtete Vortrag von Turgut Gümüsoğlu (Universität Istanbul, Türkei) mit dem Titel „Kulturtranslation und translatorische Begegnungsräume“. Gümüsoğlu befasste sich zunächst mit dem Begriff der „Hybridität“ als Gegenkonzept zum Begriff der „Interkulturalität“ und „Multikulturalität“ und ging dann in seinen Ausführungen dem Begriff der „kulturellen Übersetzung“ nach. Sueda Özbent (Marmara-Universität, Türkei) thematisierte am Beispiel von zwei deutschen Übersetzungen zu Sait Faik Abasıyaniks Erzählung *Semaver* die „Interkulturellen Zusammenhänge beim Übersetzen“ und verglich dabei die zwei Translate im Hinblick auf die von den Übersetzern angebotenen Lösungsmöglichkeiten.

Zum Bereich des literarischen Übersetzens gehörte auch der Beitrag von Zehra Gülmüş (Anadolu-Universität, Türkei) mit dem Titel „Das Übersetzen von *Satire. Osman Engins Kurzgeschichtenband, Dütschlünd, Dütschlünd übür üllüs‘ in der türkischen Übersetzung, El Aman, El Alman, En Yaman Alaman‘*„. Gülmüş führte zunächst das Problem des Übersetzens von *Satire* aus und zeigte dies dann an ausgewählten Beispielen. Christiane Limbach (Universität Sevilla und Pablo de Olavide-Universität, Spanien) beschäftigte sich in ihrem Beitrag mit dem Titel „Die

Beschreibung von kulturellen Elementen in der Audiodeskription“ mit der audiovisuellen bzw. intersemiotischen Übersetzung - ein Thema, das angesichts neuer Medien immer wichtiger wird. Zur Kategorie des medialen Übersetzens gehörte auch der Beitrag mit dem Titel *„Zur sprachlichen Repräsentation von räumlichen Informationen in Hörfilmen“* von Nilgin Tanış Polat (Ege-Universität, Türkei). Tanış Polat wies damit auf ein Thema hin, das angesichts des steigenden Medienkonsums auch im Hinblick auf die Übersetzungsproblematik zunehmend bedeutender wird.

Mehmet Tahir Öncü (Ege-Universität, Türkei) stellte in seinem Beitrag *„Makro- und mikrostrategisches Übersetzungsverhalten im Sprachenpaar Deutsch-Türkisch“* das Ergebnis einer Studie zum Übersetzungsverhalten von verschiedenen Studierendengruppen vor, nämlich das anders geartete Übersetzungsverhalten von Remigranten mit Deutsch als 1. Fremdsprache und Studierenden mit Deutsch als 2. Fremdsprache. Dilek Altinkaya Nergis und Selda Gürel (Dokuz Eylül-Universität, Türkei) machten in ihrem Beitrag mit dem Titel *„Deutsche Bedienungsanleitungen auf dem türkischen Verbrauchermarkt – eine vergleichende Studie“* das Problem des Übersetzens von Gebrauchstexten zum Untersuchungsgegenstand. Sevil Çelik Tsonev und Ensa Filazi (Universität Istanbul, Türkei) stellten in ihrem Beitrag mit dem Titel *„Übersetzungsproblematik kultureller Diversität bei türkisch-deutschen juristischen Texten: Ein Vergleich von Vollmacherklärungen und ihrer sozio-kulturellen Hintergründe“* zunächst grundlegende Probleme von Rechtsübersetzungen vor und wiesen dann am Beispiel von Rechtstexten im Türkischen auf Aspekte der kulturellen Diversität bzw. auf unterschiedliche Sprachverwendungspraktiken hin. Carmen Cayetana Castro Moreno (Universität Sevilla, Spanien) betonte in ihrem Beitrag mit dem Titel *„Interkulturelle Kompatibilität des Textübersetzens bei Textdatenversionen“* einen für die Übersetzerausbildung sehr wichtigen Aspekt - die Anwendung von Übersetzungstechnologien.

Alle neun Vorträge wurden mit großem Interesse verfolgt. Es folgte meist eine anregende Diskussion, die dann angesichts der Zeitbegrenzung öfters in der Kaffeepause weitergeführt wurde.



Von links: Prof. Dr. Acar Sevim, Prof. Dr. Mahmut Karakuş, Prof. Dr. Kadriye Öztürk, Dr. hab. Zehra Gülmüş, Prof. Dr. Nazire Akbulut.

Tagungsbericht XII. Internationaler Türkischer Germanistik-Kongress „Migration und kulturelle Diversität“, 12.-14. Mai 2014, Kocaeli/Türkei:

Erziehungswissenschaftlich und DaF-orientierte Vorträge

Sevinç Sakarya Maden, Edirne

Einführung

Auf dem XII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress “Migration und Kulturelle Diversität”, der in Kocaeli an der Kocaeli Universität vom 12. bis zum 14. Mai 2014 stattfand, waren alle Bereiche der germanistischen Forschung präsent. Der Fachbereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) war mit 22 bemerkenswerten Vorträgen vertreten, die zum Teil Überlegungen zu innovativen Unterrichtskonzeptionen enthielten, Vorstellungen von Projekten oder Lehrwerken waren oder sich auf die Ergebnisse einer Lehrwerkanalyse oder Umfrage fokussierten bzw. sich auf Entwicklung von neuen Konzepten konzentrierten oder die Erfahrungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zur Einsetzung von verschiedenen Materialien im DaF-Unterricht dargelegt haben. Eine beeindruckende Fülle von Themen hat gezeigt, dass die Germanistik in der Türkei ihre Arbeit umfassend und in einem internationalen Kontext realisiert.

Bericht zu den DaF-Vorträgen

In der ersten DaF-Sitzung des XII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongresses am 12.05.2014, die von *Nilüfer Kuruyazıcı* moderiert wurde und *Prof. Dr. Safinaz Duruman* gewidmet war, waren drei Vorträge vorgesehen. Alle drei Beiträge enthielten Überlegungen zu innovativen Lern- bzw. Lehrkonzeptionen.

Abdulkerim Uzağan aus der Yüzüncü Yıl Universität hat unter dem Titel “*Mevlana Austausch Programm und Vergleich des Deutschunterrichtes in Tetova Universität Mazedonien und in Van Yüzüncü Yıl Universität*” die Zuhörer über seine Erfahrungen mit dem Mevlana Austauschprogramm informiert, und an Beispielen gezeigt, wie durch einen Vergleich der Abteilungen für Deutschlehrausbildung in Mazedonien und in der Türkei ein kultureller Austausch zwischen den Studierenden der Tetova Universität und der Van Yüzüncü Yıl Universität zustande gekommen ist.

Anastasia Şenyıldız aus der Universität Uludağ hat in ihrem Vortrag mit dem Titel “*Lernen durch Austausch: Ein Kooperationsseminar zum Thema ‘Migration und DaF-Vermittlung’*” darüber Wissen vermittelt, wie durch kooperatives Lernen das Lernen anderer Art gefördert werden könnte. Anastasia Şenyıldız hat in ihrem Beitrag zunächst die Konzeption des fünftägigen Seminars dargestellt, das an der Abteilung für die

Deutschlehrausbildung der Uludağ Universität gemeinsam mit *dem Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt* durchgeführt wurde, und die Ergebnisse einer Studentenforschung zur Seminarevaluation präsentiert und zum Schluss die Bedeutung und Perspektiven des Themas 'Migration' für die Deutschlehrausbildung zur Diskussion gestellt. Sie hat außerdem noch betont, dass die Befragten entweder Studierende aus Darmstadt (ein Drittel davon mit Migrationshintergrund) oder ausgewählte DaF-Studierende aus Bursa waren.

Sevinç Hatipoğlu aus der Universität Istanbul hat in ihrem Beitrag mit dem Titel *„Möglichkeiten der Multiliteralität im fremdsprachlichen Klassenraum. Darstellung eines Comenius-Projekts“* das von der EU geförderte Projekt „Multilingual Virtual Talking Books / MuViT“ vorgestellt und Überlegungen angestellt, wie dieses Modell im Rahmen der Deutschlehrausbildung eingesetzt werden kann, um angehende Deutschlehrende auf konkrete Unterrichtssituationen vorbereiten zu können.

In der 2. DaF-Sitzung des ersten Tages, die von Mustafa Çakır moderiert wurde und *Prof. Dr. Karl-Steuerwald* gewidmet war, wurden 4 Vorträge gehalten:

Mehmet Can Sander aus der Ludwig-Maximilians-Universität hat in seinem Vortrag mit dem Titel *„Entwicklung eines DaF/DaZ-Trainingsprogramms für DaF/DaZ-Lernende mit Türkisch als Muttersprache in Deutschland“* ein Konzept für ein Sprachprojekt vorgestellt, das zur Optimierung und Effektivierung des DaF/DaZ-Unterrichts in Deutschland sowie in der Türkei dienen sollte. Sander hat in seinem Beitrag betont, dass das Endprodukt dieses Projekts regionale Lehrwerke (sowie Sprachunterrichtsmaterialien) für Deutschland seien, in denen aber auch die eigene Kultur der Lernenden (in diesem Fall DaF/DaZ-Lernende mit Türkisch als Muttersprache) stark vertreten ist.

Dalim Çiğdem Ünal aus der Universität Hacettepe hat in dem 2. Vortrag der 2. DaF-Sitzung des 1. Tages an Beispielen gezeigt, wie die türkisch-deutsche Migrationslyrik im kreativen DaF-Unterricht eingesetzt werden könnte. Ünal hat sich in ihrem Beitrag mit dem Titel *„Die türkisch-deutsche Migrationslyrik im kreativen DaF-Unterricht“* zuerst mit Begriffen, wie türkisch-deutsche Migrationslyrik, Rezeptionsästhetik und Kreativität auseinandergesetzt, dann eine erprobte Unterrichtssequenz mit einer übersichtlichen Tabelle, die den ganzen Unterrichtsplan, -verlauf und -phasen aufzeigt, den Zuhörern vorgestellt. Sie hat an dem Beispieltext *„zeiten“* von *Nevfel Cumart* gezeigt, wie das Verfahren des kreativitätsorientierten Unterrichts exemplifiziert werden kann, um Anregungen zu geben, mit der Migrationslyrik im DaF-Unterricht richtig umgehen zu können. Ünal hat behauptet, dass auch die angegebenen Lernertexte schließlich demonstrieren und verdeutlichen, dass die richtige Auswahl und eine sinnvolle Kombination von kreativen Arbeitsverfahren zur Sicherstellung der Unterrichtsqualität beitragen.

In dem dritten Vortrag der 2. DaF-Sitzung des 1. Tages, der von den 4 WissenschaftlerInnen, Ali Osman Öztürk aus der Universität Necmettin Erbakan, Yunus Alyaz, Mehmet Dogan aus der Universität Uludağ und Anastasia Şenyıldız aus der Universität Uludağ stammt und den Titel *„Dokumentarfilme im Fremdsprachenunterricht und deren Beitrag zur Entwicklung der sprachlichen*

Fertigkeiten und des Verantwortungsbewusstseins von Lehramt-Studierenden“ trug, hat Alyaz darauf hingewiesen, dass Ausgangspunkte dieses wissenschaftlichen Forschungsprojekts der Uludağ Universität Überlegungen zum Einsatz von Dokumentarfilmen im Fremdsprachunterricht und deren Beitrag zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und des sozialen Verantwortungsbewusstseins von Lehramt-Studierenden waren. Er hat betont, dass sich die Untersuchung ausschließlich auf Umwelt- und Natur-Dokumentarfilme fokussiert hat und zum einen die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien zu Dokumentarfilmen (neben Deutsch auch Englisch und Französisch) erzielt wurden und zum anderen eine intensive Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Thema Umwelt sowie die Entwicklung ihres Umweltbewusstseins beabsichtigt wurden. Alyaz hat in seinem Vortrag erklärt, wie in der Vorbereitungsphase der Dokumentarfilm „*Home*“ von Yann Arthus-Bertrand (2009) hinsichtlich seiner sprachlichen, inhaltlichen und filmästhetischen Aspekte analysiert wurde und Migrationsprobleme der Klimaflüchtlinge in diesem Film angesprochen werden und dass im Schlussteil noch einige positive Entwicklungen, wie der zunehmende Einsatz von Wind- und Solarenergie und die Rolle des persönlichen Konsumstils, gezeigt werden.

In dem letzten Vortrag der 2. DaF-Sitzung des 1. Tages hat wiederum Yunus Alyaz an Beispielen gezeigt, wie mit authentischen Materialien in den I[nformations- und]K[ommunikations-]T[echnologien]-basierten Fächern gearbeitet werden kann. Der Vortrag mit dem Titel *“Die Arbeit mit authentischen Materialien in den IKT-basierten Fächern“* stammt von den Wissenschaftlern Yunus Alyaz, Jonathan Broutin und Sercan Alabay aus der Universität Uludağ. Alyaz hat als erstens die Phasen, Ziele, Aktivitäten und die Zwischenbefunde des Pilotprojekts dargestellt, das an den Deutsch- und Französischabteilungen der Uludağ Universität durchgeführt wurde und anschließend mitgeteilt, dass in diesem Pilotprojekt die Inhalte des Unterrichts auf Türkisch und Deutsch/Französisch vermittelt und dann anhand von Materialien in der Zielsprache in Form von digitalen Produkt-Handbüchern, Bedienungsanleitungen u. ä. als unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten weiter bearbeitet wurden. Er hat außerdem noch hinzugefügt, dass die praktischen Anwendungen während des Wintersemesters 2013-2014 in den Deutsch- und Französischabteilungen jeweils mit ca. 100 Studierenden (insgesamt ca. 200) durchgeführt worden sind und um die Entwicklung des IKT-Wortschatzes zu erfassen. Den Zuhörern wurde außerdem noch das Wissen vermittelt, dass in dem Projekt eine Liste von 90 Fachbegriffen als Vor- und Nachtest eingesetzt und deren Ergebnisse quantitativ untersucht worden sind.

In der ersten DaF-Sitzung des 2. Tages am 13.05.2014, die von Ryozo Maeda moderiert wurde und *Dr. Heinz-Christinus* gewidmet war, wurden 4 Vorträge gehalten:

Gönül Karasu hat in dem 1. Vortrag mit dem Titel *“Die Lehrwerke für fremdsprachlichen Deutschunterricht im Tourismus an der A[nadolu] U[niversität]“*, dessen Daten von 4 WissenschaftlerInnen, von Mustafa Çakır, Gönül Karasu, Geraldine Raabe und Behiye Arabacıoğlu aus der Universität Anadolu erhoben wurden, das Lehrwerk *“Deutsch für Tourismus I und II“* vorgestellt und die Daten einer Lehrwerkanalyse präsentiert. Sie hat auch die Entstehungsbedingungen sowie die Produktionsphasen dieser Lehrwerke bekannt gemacht und gesagt, dass die Lehrwerke an der Anadolu Universität im Studiengang für Tourismus und Hotel-Management an der Fakultät für die Fernstudien eingesetzt werden. Karasu hat hervorgehoben, dass die

Lehrwerke unter der Berücksichtigung von Mannheimer Gutachten sowie der Stockholmer Kriterienkatalog kritisch betrachtet, und durch die empfohlenen Standards von Barkows, Harnisch und Kummer analysiert worden sind. Sie hat zum Schluss außerdem noch die Zusatzmaterialien, die zu erstellen sind und als unverzichtbarer Bestandteil des Fernstudiums erfasst werden, zur Diskussion gestellt.

Sevinç Sakarya Maden aus der Trakya Universität hat in ihrem Beitrag mit dem Titel *“Ein Einblick in das Bildungs- und Ausbildungsprogramm der reformierten Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern und der Türkei”* zur allererst das Bildungs- und Ausbildungsprogramm der reformierten Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen vorgestellt und danach mit dem Bildungs- und Ausbildungsprogramm der Lehrerbildung in der Türkei verglichen. Maden hat geschildert, dass mit dem am 26. Mai 2009 in Kraft getretenen Gesetz die reformierte Lehrerbildung in NRW in 3 Jahre Bachelorstudium und 2 Jahre Masterstudium mit integriertem Praxissemester eingestuft worden ist und dass die Lehrerbildung in NRW außer des Praxissemesters noch weitere Praxiselemente wie das mindestens einmonatige Orientierungspraktikum sowie ein vierwöchiges außerschulisches Berufsfeldpraktikum und vor dem Studium das 20-tägige Eignungspraktikum und nach dem Master den 18-monatigen Vorbereitungsdienst beinhaltet. Sie hat in ihrem Vortrag diskutiert, ob die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen auf Grund des durchdachten Konzepts auch über Deutschland hinaus vor allem in der Türkei als Modellprojekt betrachtet werden kann.

Eleni Peleki aus der Universität Leipzig hat anstatt den auf dem Programm verkündeten Vortrag mit dem Titel *“Integration durch Bildung”- ein Sprachförderungsprojekt aus der Sicht mehrsprachiger SchülerInnen und derer FörderlehrerInnen an Schulen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg. Grenzen und Perspektiven für die DaZ-Lehreraus(weiter)bildung“* zu halten, die Daten ihrer Doktorarbeit mit dem Titel *“Zur Evaluation des Schulmodells der Sprachlernklassen an Grundschulen in Bayern. Eine empirische Studie mit mehrsprachigen Kindern“* vorgetragen, weil sie für die Veröffentlichung der Daten des geplanten Vortrags kein Erlaubnis von ihrer Institution erhalten hat. Eleni Peleki hat in ihrem Vortrag die Ergebnisse ihrer Untersuchung in Hinblick auf Kinder in Regelklassen der Grundschulen mit Migrationshintergrund Türkisch präsentiert.

Der 4. Vortrag der ersten DaF-Sitzung des 2. Kongresstages war von Yasemin Balçı aus der Universität Marmara mit dem Titel *“Motivationen und Methoden deutscher Frauen beim Erwerb der türkischen Sprache”*, der jedoch thematisch dem DaF-Bereich nicht zugeordnet werden kann.

In der 2. DaF-Sitzung des 2. Kongresstages, die von Sevinç Sakarya Maden moderiert wurde und Prof. Dr. Yüksel ÖZÖĞÜZ gewidmet war, wurden 3 Vorträge gehalten, von denen aber nur die Vorträge von Sevinç Hatipoğlu und Aysel Deregözü aus der Universität Istanbul und der Vortrag von Emine Tok aus der Universität Uludağ thematisch dem DaF-Bereich zugeordnet werden können. Der Vortrag von Sevinç Rzyayeva aus der Slawistischen Universität Baku mit dem Titel *“Fiktives – Imaginäres – Reales in literarischen Texten”* hätte eigentlich in einer Sitzung für Literatur vorgetragen werden sollen.

In dem ersten Vortrag von Sevinç Hatipoğlu und Aysel Deregözü aus der Universität Istanbul, der den Titel *“Selbständige Lerner als Entdecker kultureller Diversitäten”* trug, hat Deregözü an Beispielen gezeigt, wie selbständige Lerner kulturelle Diversitäten entdecken. *Deregözü* hat versucht aufzuzeigen, inwieweit DaF-Lehrwerke in Hinsicht auf Förderung der Selbständigkeit der Lerner in Betracht gezogen werden können.

Emine Tok aus der Universität Uludağ hat an Hand ihrer erhobenen Daten dargelegt, dass für DaF-Studierende unbedingt Sprachlernberatung angeboten werden muss, da Lerner wissen, was sie lernen müssen aber nicht im Stande sind, zu wissen, wie sie lernen sollen. Emine Tok hat in ihrem Vortrag mit dem Titel *“Sprachlernberatung für DaF-Studierende”* darauf hingewiesen, dass es sich um ein Förderangebot an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Uludağ Universität handelt, in dessen Rahmen eine individuelle Präsenz-Sprachlernberatung für Studierende des ersten Studienjahres durchgeführt wurde. Sie hat erzählt, dass das Fördern der Lernerautonomie der Studierenden und der Bewusstwerdung im Hinblick auf den eigenen Sprachlernprozess Ziel dieses Vorhabens sei. Durch die Sprachlernberatung sollte auch bezweckt werden, dass die Studierenden ihre Ziele selbst bestimmen, verfolgen und zuletzt das Erreichte reflektieren. Sie sollen eigene Lern- und Arbeitsgewohnheiten hinterfragen und somit Verantwortung für die Strukturierung des Sprachlernprozesses (Planung, Durchführung, Evaluierung) übernehmen.

In der 3. DaF-Sitzung des 2. Kongresstages, die von Leyla Coşan moderiert wurde und *Yrd. Doç. Dr. Umut-Gürbüz* gewidmet war, haben vier Wissenschaftlerinnen, Binnur Erişkon Cangil und Birsen Sayınsoy Özünal aus der Universität Istanbul und Handan Köksal und Mukadder Yücel aus Universität Trakya einen Beitrag geleistet:

Binnur Erişkon Cangil hat in ihrem Vortrag mit dem Titel *“Interkulturelle Interaktion in der Deutschlehrerausbildung – Eine vergleichende Studie”* die Daten einer älteren Untersuchung mit den Daten einer neueren Studie verglichen. Sie hat erklärt, dass im Studienjahr 2010-2011 62 Studenten an der Deutschabteilung der Hasan Ali Yücel Erziehungswissenschaftlichen Fakultät im ersten Semester, in Hinblick auf ihren Gesichtspunkt bezüglich der *deutschen Sprache, Deutschland* und über *die Deutschen* abgefragt worden sind und dieselbe Gruppe am Ende ihrer vierjährigen Studienzeit (Studienjahr 2013-2014) auf die gleichen Fragen geantwortet haben, mit dem Ziel, zu erforschen, ob Unterschiede im Hinblick auf *die deutsche Sprache, Deutschland* und über *die Deutschen* nach dem 4-jährigen Deutschlehrerausbildungsstudium aufgetreten sind. Erişkon Cangil hat in ihrem Vortrag die Antworten der Studierenden präsentiert und die Ergebnisse der Umfrage zur Diskussion gestellt.

Birsen Sayınsoy Özünal aus der Universität Istanbul ist in ihrem Beitrag mit dem Titel *“Förderung der mündlichen Interaktionskompetenz der angehenden Deutschlehrer in den Fachseminaren”* der Frage nachgegangen, durch welche Strategien man die mündliche Interaktionskompetenz der Studierenden der Deutschlehrerausbildung fördern kann. Denn es gäbe das Problem, dass fast alle Studenten bei den Gruppenarbeiten immer aktiv und effektiv mitarbeiten und gute Leistungen hervorbringen, aber bei den Unterrichtsgesprächen nur wenige sich aktiv am

Unterricht beteiligen. Nach Sayınsoy Özünal könne bei geringer aktiver Teilnahme der Studierenden das behandelte Thema nicht durch unterschiedliche Meinungen und Kommentare bereichert werden. Diesbezüglich hat Sayınsoy Özünal in ihrem Beitrag ihre Vorgehensweise mit den angehenden Deutschlehrern der Istanbul Universität als Beispiel herangezogen und einige konkrete Vorschläge bzw. Strategien zur Förderung mündlicher Interaktion in deutscher Sprache zur Diskussion gestellt.

Handan Köksal hat unter dem Titel *“Die Berufsorientierung der Absolventen der Deutschlehrausbildung der Universität Trakya”* geschildert, wie unter den Absolventen der Deutschlehrausbildung der Universität Trakya eine Umfrage durchgeführt worden ist, um die Beschäftigungsfelder, die Tätigkeitsbereiche und die berufliche Situation der Absolventen quantitativ präsentieren zu können und anschließend die Ergebnisse einer Absolventenbefragung vorgetragen. Aus den entstandenen Resultaten der deskriptiven Arbeit folgten Ableitungen, Kommentare und Ausblicke.

Auch Mukadder Yücel aus der Universität Trakya hat in ihrem Vortrag mit dem Titel *“Feststellungen von türkischen DeutschlehrerInnen an Gymnasien zum fremdsprachlichen Deutschunterricht”* die Daten einer Umfrage präsentiert. Yücel hat in ihrem Vortrag erklärt, dass sie in ihrer Untersuchung versucht hat, aufzugreifen, welche Feststellungen und Einschätzungen türkische DeutschlehrerInnen zum fremdsprachlichen Deutschunterricht an Gymnasien besitzen. Um dieser Intention nachzufolgen, wurden am Beispiel der Stadt Edirne DeutschlehrerInnen an Gymnasien befragt, welche Feststellungen und Probleme sie aus der Sicht des Lehrprozesses DaF, Schülerprofils und Lehrwerke haben. Dadurch sollte dargelegt werden, wie weit das theoretisch erworbene im realistischen Umfang praktiziert und durchgeführt wird.

In der 1. DaF-Sitzung des 3. Tages am 14.05.2014, die von Ratiani Lali und Özlem Tekin moderiert wurde und Prof. Dr. Ihsan-Sarı gewidmet war, waren 2 Vorträge vorgesehen.

In dem ersten Vortrag mit dem Titel *“Einstellung angehender Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit von Kindern: Eine qualitative Untersuchung”*, der von Cemal Yıldız und Gülay Heppinar aus der Universität Marmara stammt, hat Gülay Heppinar erklärt, dass zur Datenerhebung im Oktober des Wintersemesters 2013/2014 ein Leitfadeninterview mit drei Fragen durchgeführt worden ist, dass die Stichprobe aus 10 angehenden Lehrpersonen bestand, die einsprachig waren und auf Lehramt in Deutschland an der Universität zu Köln studierten und dass die Interviews mit Hilfe der Kriterien von Grounded Theory ausgewertet und in einem Kategorienschema nach Corbin und Strauss systematisiert dargestellt worden sind. Heppinar hat in ihrem Vortrag die Daten zu der Einstellung angehender Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit von Kindern präsentiert. Sie hat darauf hingewiesen, dass die befragten angehenden Lehrpersonen für eine einsprachige bzw. für eine „einsprachige Bilingualität“ plädiert haben, obwohl in den internationalen Studien wissenschaftlich belegt wurde, dass die einsprachige Erziehung nicht zum Erfolg führt.

Meral Çakır hat in ihrem Beitrag mit dem Titel *„Vergleich der Ergebnisse eines Projekts und der Lehrveranstaltung “Kommunikationsfähigkeiten” im Rahmen der Fertigkeit Sprechen“* als erstens die Ergebnisse des dreijährigen Projekts *“Die*

Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Deutschlehrerkandidaten in der Türkei“, welches im Studienjahr 2010/2011 mit den Studierenden als Projektgruppe an der Deutschlehrerabteilung der Istanbul Universität mit Unterstützung des Goethe-Instituts Istanbul gestartet wurde und immer noch weitergeführt wird, dargelegt und als zweitens die Ergebnisse des Projekts nur im Rahmen der Fertigkeit Sprechen mit den Resultaten der Veranstaltung “Kommunikationsfähigkeiten”, welche im 3. Studienjahr (5. Semester) an der Abteilung unterrichtet wird, verglichen. Sie ist der Frage nachgegangen, ob zwischen den Ergebnissen des Goethe Zertifikats C1 und den Resultaten der Veranstaltung “Kommunikationsfähigkeiten” Gemeinsamkeiten oder gravierende Unterschiede in Bezug auf die Studierenden vorhanden sind.

In der 2. DaF-Sitzung, die von Neşe Onural moderiert werden sollte und Yrd. Doç. Dr. Afife Gücüyener gewidmet war, ist der Vortrag mit dem Titel “*Almanca Öğretmenliği Programlarında Okutulan Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Bir Değerlendirme*” wegen der Abwesenheit von Talat Fatih Uluç ausgefallen.

Obwohl die Vorträge aus dem Fachbereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) im Raum 229 gehalten wurden, waren 2 weitere Beiträge (von Joachim Liedtke und Özlem Tekin), die im Raum 228 geleistet wurden, thematisch betrachtet dem Fachbereich DaF zuzuordnen.

Joachim Liedtke hat in seinem Vortrag “*Interkulturelle und sprachliche Diversität als Herausforderung der Fremdsprachendidaktik: Zur Intergration des Kontextes in die Computergestützte Wortschatzarbeit.*” Beispiele für computergestützte Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht gezeigt. Özlem Tekin hingegen hat in ihrem Vortrag mit dem Titel “*Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei*” sich mit dem Thema Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch und mit den damit verbundenen wichtigsten Merkmalen des Tertiärsprachenunterrichts befasst. Sie ist auf Untersuchungen und Veröffentlichungen eingegangen, die sich bislang als Forschungsgegenstand auf den Tertiärsprachenunterricht fokussiert hatten.

Schlussfolgerung

Diversität, Inklusion, Multilateralität, Oralität,, Mehrsprachigkeit, Multilingualität, Medialität, interkulturelle Kompetenz, Lernerautonomie, Qualifikationen, Bologna Prozess, Bilingualität, Migration, Computermigrant, Informations- und Kommunikationstechnologien, Migrationshintergrund, Sprachlernberatung, Sprachlerntagebuch, Qualitätsstandards, Lernerautonomie, postkommunikativer Fremdsprachenunterricht, Interaktionskompetenz, reformierte Lehrerausbildung, Migrationslyrik, Code-Switching waren Begriffe, die öfter in den Vorträgen aus dem DaF-Bereich auftraten und unter den Zuhörern große Interesse erweckt und neue Forschungsideen angeregt haben.

Es war ein Kongress der wissenschaftlichen, anspruchsvollen Leistungen, ein Leistungsvergleich zwischen der türkischen Germanistinnen und Germanisten und ihren Kolleginnen und Kollegen aus vielen Ländern der Welt. Thematisch betrachtet waren von den im Raum 229 vorgetragenen 22 Beiträgen nur 20 Studien aus dem DaF-Bereich. Die 2 Vorträge, der Beitrag von Yasemin Balcı und von Sevinç Rzayeva hätten eigentlich unter anderen Bereichen der germanistischen Forschung präsentiert werden

sollen. Stattdessen sind aber 2 weitere Vorträge, die am 14. Mai 2014 im Raum 228 unter der Moderation von Nazire Akbulut und Erdinç Yücel vorgetragen wurden, dem DaF-Bereich zuzuordnen, sodass zum Abschluss gesagt werden kann, dass auf dem XII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress *“Migration und Kulturelle Diversität”* der Fachbereich DaF insgesamt mit 22 Beiträgen vertreten war, aber da Talat Fatih Uluç nicht anwesend war, in der Tat nur 21 Vorträge aus dem DaF-Bereich gehalten worden sind.

Zusammenfassend enthielten die ersten zwei Vorträge, der Beitrag von Abdülkerim Uzağan, in dem das Mevlana Austauschprogramm und der Vortrag von Anastasia Şenyılmaz, in dem das Kooperationsseminar an der Universität Uludağ vorgestellt wurde, Überlegungen zu innovativen Lern- bzw. Lehrkonzeptionen. Auch die Präsentationen von Sevinç Hatipoğlu und Aysel Deregözü mit dem selbstständigen Lernen und der Beitrag von Emine Tok mit der Sprachlernberatung und der Vortrag von Joachim Liedtke mit der computergestützten Wortschatzarbeit (insgesamt 5 Studien) machten innovative Unterrichtsvorschläge. Die Präsentation von Mehmet Can Sander ist ein Beispiel für eine Konzeptionentwicklung hinsichtlich eines DaF/DaZ-Trainingprogramms und zugleich eine Projektvorstellung genauso wie der Vortrag von Sevinç Hatipoğlu (insgesamt 2 Studien). Handan Köksal, Binnur Erişkon Cangil, Cemal Yıldız, Gülay Heppinar, Eleni Peleki und Mukadder Yücel haben die Ergebnisse einer Umfrage (insgesamt 5 Studien) präsentiert. In den DaF-Sitzungen wurde außerdem noch die reformierte Lehrerausbildung in NRW vorgestellt. Özlem Tekin hat sich mit den Prinzipien des Tertiärsprachenunterrichts befasst. In dem Vortrag von Mustafa Çakır, Gönül Karasu, Geraldine Raabe und Behiye Arabacıoğlu sind die Ergebnisse einer Lehrwerkanalyse dargelegt und die Lehrwerke *“Deutsch für Tourismus I und II”* vorgestellt worden. Die übrigen 5 Beiträge von Dalim Çiğdem Ünal, Ali Osman Öztürk, Yunus Alyaz, Mehmet Dogan, Anastasia Şenyıldız, Yunus Alyaz, Jonathan Broutin, Sercan Alabay, Birsan Sayımsol Özunal und Meral Çakır waren Erfahrungsberichte der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen hinsichtlich der Einsetzung von Materialien im DaF-Unterricht.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der *XII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongresses* haben durch ihre Vorträge, durch ihre Diskussionsbeiträge den hohen wissenschaftlichen Ansprüchen und den aktuellen Anforderungen von Forschung und Lehre Genüge geleistet. Ich persönlich bin bereichert an Erfahrungen, bereichert an neuen Erkenntnissen, bereichert an neuen menschlichen Kontakten nach Hause zurückgekehrt. Ich bin allen, die einen Beitrag geleistet haben, sehr dankbar.

An dieser Stelle möchte ich mich auch bei allen, die sich voll und ganz der Vorbereitung und Durchführung dieses Kongresses gewidmet haben, insbesondere beim Prof. Dr. Metin Toprak herzlich bedanken. Herzlichen Dank auch an alle Sponsoren und Veranstalter und ganz besonders an die Leitung der Universität Kocaeli, die ihre Räume zur Verfügung gestellt hat und die Teilnehmer gastfreundlich und herzlich aufgenommen hat. Nicht zu vergessen ist auch der Dank an Prof. Dr. Ali Osman Öztürk, den Präsidenten des Vereins GERDER, der anstatt den Kongress in einem Hotel zu organisieren, sich zuletzt als veranstaltende Institution für die Universität Kocaeli entschieden hat.

Einen besonderen Dank möchte ich auch den studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus der Universität Kocaeli aussprechen, die stets einsatzbereit waren und keine Mühe gescheut haben, damit alles bestens läuft. Das ist ein gutes Kennzeichen für die Arbeitsweise der Abteilung für Germanistik an der Universität Kocaeli hinsichtlich der wissenschaftlichen Nachwuchsausbildung.

Ich hoffe, wissenschaftlich gewachsen uns in Antalya wieder zu treffen!



TeilnehmerInnen der Sitzung DaF auf dem XII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress
“Migration und Kulturelle Diversität” in Raum 229