

DIALOG

INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

DIALOG

2013 / 2

INHALT

Vorwort des Editors

DEUTSCHE LITERATUR

Heinrich von Kleist'da Alman Birliği Fikri | **1**

Acar Sevim, Istanbul

Romancı Yönüyle Herta Müller | **16**

Yüksel Gürsoy, Konya

TRANSLATIONSWISSENSCHAFT

Çeviribilimde Bilişsel Yaklaşımlar:

Çeviribilim ve Uygulamalarında Çevirmen Odaklı Yaklaşım ve Bilişsel Yönelimlere Bir Üst Bakış | **29**

Rahman Akalın, Mersin

Zur Funktion der Übersetzung in der Lehrerausbildung für Deutsch in der Türkei | **41**

Mehmet Gündoğdu, Mersin

Sözlüksel Alan Teorisi ve Çeviri | **55**

Süeda Özbent, Istanbul

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Schriftliche Prüfungen in literarischen DaF-Seminaren | **67**

Nazire Akbulut, Ankara

Die Relation zwischen Form und Funktion bei der Grammatikvermittlung | **78**

Fatma Karaman, Adana

Einstellungen der Lernenden der Deutschlehrrausbildung zu Deutsch als Unterrichtssprache | **87**

Handan Köksal, Edirne

Interkulturelle Redensarten und ihr kulturhistorischer Hintergrund | **95**

Otto Holzapfel, Freiburg i. Br

Almanca Eğitim Veren Bölümlerde Ders Materyallerinin Saptanmasına ve Üretimine Yönelik Bir Proje Önerisi | **103**

Dalım Çiğdem Ünal, Ankara

IMAGOLOGIE

Macaristanlı Georgius'a Göre XV. Yüzyıl Türkiyesi'ndeki Heterodoks Kesim | **110**

Altay Tayfun Özcan, Kütahya

REZENSIONEN

Alman Edebiyatıyla Bütünleşmiş bir Polonya Yahudisi: Marcel Reich-Ranicki | **121**

Gürsel Aytaç, Ankara

18. Yüzyıl Brandenburg-Prusyası'nda Müslümanlar | **128**

Leyla Coşan, İstanbul

Das Kursbuch von Umut Balcı: *KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık: Konu Anlatımı ve Soru Örnekleri* | **132**

Yasemin Darancık, Adana

Konzeption einer modell- und wissensorientierten Textanalyse | **135**

Mehmet Tahir Öncü, İzmir

Hatalı Çevirilerin Öğrettikleri! | **139**

Yılmaz Özbek, Erzurum

Kurzgeschichten kurzgefasst | **142**

Hasan Yılmaz, Konya

Text und Kommunikation in Relation | **144**

Erdinç Yücel, Konya

BERICHTE UND VORANKÜNDIGUNGEN

Vorstellung eines Studienbesuchs in Nordrhein-Westfalen | **147**

Sevinç Sakarya Maden, Edirne

Sakarya Germanistik Çalıştayı Raporu | **160**

Mehmet Tahir Öncü, İzmir – Ali Osman Öztürk, Konya

42. Internationale Balladen-Konferenz | **162**

Meral Ozan, Bolu / Ali Osman Öztürk, Konya

14. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu | **165**

Feryal Çubukçu, İzmir

V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi | **166**

Cemal Sakallı, Mersin

XII. Internationaler Germanistikkongress | **168**

Metin Toprak, Kocaeli

Liebe Kolleginnen, Liebe Kollegen,

Mit der 2. Online-Ausgabe der interkulturellen Zeitschrift *DIYALOG* begrüße ich Sie alle ganz herzlich. Dank der eingereichten Beiträge aus verschiedenen Bereichen der Germanistik entstand nun eine inhaltlich bunte Nummer mit den Schwerpunkten *Deutsche Literatur, DaF, Übersetzungswissenschaft und Imagologie*.

Im Rezensionsteil befinden sich Besprechungen neuer germanistischen Publikationen im In- und Ausland.

Berichte und Vorankündigungen bilden den letzten Teil der vorliegenden Ausgabe, in dem Sie wichtige Hinweise und Informationen über die bereits stattgefundenen und bevorstehenden Veranstaltungen erhalten können.

In diesem Zusammenhang hoffen wir, alle lieben Mitglieder des GERDERs und Interessenten anlässlich des 12. Türkischen Germanistik Kongresses an der Kocaeli Universität zahlreich begrüßen zu dürfen.

Erfreulich finde ich noch, dass mehrere KollegInnen aus über zehn Universitäten mit ihren wissenschaftlichen Aufsätzen, Forschungsergebnissen und Rezensionen zum Gelingen dieser Ausgabe beigetragen haben, denen ich für das entgegengebrachte Interesse an unserer Zeitschrift meinen aufrichtigen Dank aussprechen möchte. Mein herzlicher Dank gilt auch den BegutachterInnen der Beiträge für ihre selbstlose Mitwirkung.

Von der 2. Ausgabe an dürfen wir eine ISS-Nummer (engl. *International Standard Serial Number* bzw. die Internationale Standardnummer für fortlaufende Sammelwerke) tragen, die uns von dem nationalen ISSN-Zentrum am Kultusministerium in Ankara zur Verfügung gestellt wurde.

Ebenfalls wurde aus namhaften AkademikerInnen ein internationaler Wissenschaftsbeirat gebildet, deren Mitglieder künftig die für Publikation vorgeschlagenen Beiträge mitbegutachten werden. An dieser Stelle möchte ich auch allen ausländischen KollegInnen, die unsere Einladung freundlichst angenommen haben, meinen aufrichtigen Dank sagen; wir freuen uns sehr auf ihre Zusammenarbeit.

Der Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe 2014/1 ist der 30. Mai 2014; ich bitte also die KollegInnen, die der Zeitschrift in Zukunft beitragen möchten, darum, sich an die vorgegebenen redaktionellen Richtlinien, die bereits dem entsprechenden Link auf der Website unseres Verbandes (http://www.gerder.org.tr/diyalog/Redaktionelle_Richtlinien.pdf) zu entnehmen sind, zu halten, und grüße Sie alle herzlich.

Konya, Dezember 2013

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk

Geschäftsführender Herausgeber und
Vorsitzender von GERDER

Heinrich von Kleist'da Alman Birliği Fikri

Acar Sevim, Istanbul

Öz

Bu yazıda Alman edebiyat tarihinde çok önemli bir isim olan Heinrich von Kleist'ın Alman birliği konusundaki çabalarını ele aldık. Kleist, Alman yazarlar arasında en fazla Prusyalı olan, Prusyalılar arasında da en fazla Alman olan kişidir. Bu yazar şimdiye kadar Alman Filolojilerinde bu yönüyle fazla tanıtılmamıştır. Oysa Kleist büyük bir Alman milliyetçisidir. O birçok başka büyük şairden farklı olarak Almanlığa sahip çıkmış ve Alman milletin birliği için mücadele etmiştir.

Yaşadığı dönemde Alman Ordusu Fransızlar karşısında korkunç bir hezimete uğramış, bir devlet çökmüştü. Başkent işgal edilmişti. Bu durum milliyetçiler açısından kabul edilemezdi. Bu yıllar Kleist'ın doğrudan ya da dolaylı yoldan siyasete karışmaya başladığı yıllardı.

O sıralar milliyetçiler gizli örgütlerde biraraya geliyorlardı. Bazı vatansever dernekler ciddi planlar üzerinde çalışıyordu. Bu grupların bir üyesi de Kleist'dı. Avusturya'yla Prusya arasındaki çekişmeyi tasvip etmiyordu. Onun için bu iki Alman devletinin düşmana karşı birlikte hareket etmesinden daha doğal bir şey olamazdı. Artık Kleist'ın edebî eserlerinde geleceğin milliyetçiliğinin unsurları görülüyordu. Prusyalı milliyetçiler arasında radikal kesimlendi. O zaman savunduğu fikirler *Herrmannsschlacht* ve *Prinz von Homburg* adlı piyeslerinde, kendini gösterecektir.

Anahtar Sözcükler: Heinrich von Kleist, Prusya, Alman, milliyetçi, Avusturya.

Abstract

In diesem Aufsatz geht es um den großen deutschen Dichter Heinrich von Kleist und seinen Kampf für die deutsche Einheit. Kleist war der preußischste Dichter unter allen deutschen Dichtern und der deutscheste Dichter unter allen preußischen Dichtern. Aus dieser Sicht wurde er in den Seminaren der deutschen Philologien in der Türkei nicht behandelt. Dabei war Kleist ein großer deutscher Nationalist. Im Gegensatz zu vielen großen deutschen Dichtern setzte er sich für das Deutschtum ein und bemühte sich für die deutsche Einheit.

Zu seiner Lebenszeit erlitt die deutsche Armee eine große Niederlage vor den Franzosen und der deutsche Staat ging zu Grunde. Die preußische Hauptstadt wurde vom Feind besetzt. Das konnten die deutschen Patrioten nicht dulden. In diesen Jahren begannen Kleists politische Aktivitäten.

Zu jener Zeit bildeten die deutschen Patrioten geheime Widerstandsorganisationen. Sie machten ernsthafte Pläne für die Befreiung des Vaterlandes vom fremden Joch. Auch Kleist war ein Mitglied einer dieser Organisationen. Die ewige Konkurrenz zwischen den feindlichen Brüdern Österreich und Preußen war für die deutsche Einheit ein Hindernis. Er setzte sich für einen gemeinsamen Kampf Preußens und Österreichs gegen Napoleon ein. In seinen letzten Schriften und Dramen sah man Elemente eines zukünftigen modernen Nationalismus. Er gehörte zu den radikalen Nationalisten Preußens. Seine nationalistischen Gedanken findet man in zwei Dramen, in *Herrmannsschlacht* und *Prinz von Homburg*.

Schlüsselwörter: Heinrich von Kleist, Preussen, Deutsch, nationalistisch, Österreich.

Bu yazıda Alman edebiyat tarihinde çok önemli bir isim olan Heinrich von Kleist'ın Alman birliği konusundaki çabalarını ele alacağız. Kleist, Alman yazarlar arasında en fazla Prusyalı olan, Prusyalılar arasında da en fazla Alman olan kişidir. (Bruck 1931:

21) Bu yazar şimdiye kadar Alman Filolojilerinde bu yönüyle fazla tanıtılmamıştır. Oysa Kleist büyük bir Alman milliyetçisidir.

Kleist yakın zamanın büyük Alman yazarları arasında da “düşünce olarak en fazla Alman olan” kişidir. O birçok başka büyük şairden farklı olarak Almanlığa sahip çıkmış ve Alman milletinin birliği için mücadele etmiştir. Hangi şartlar altında mücadele ettiğini görmek için tarihte kısa bir yolculuk yapmak gerekmektedir.

Kleist’in en büyük düşmanı Napoleon idi. Bütün ülkeler bu adamdan korkuyordu. Artık Napoleon neredeyse bütün Avrupa'ya hükmediyordu. Her akrabasına bir krallık hediye etmişti. Fransızların imparatoru Napoleon bütün sözleri ve davranışlarıyla kendini bütün Avrupa kıtasının imparatoru olarak gördüğünü gösteriyordu. Bütün Orta Avrupa'yı dize getiren bir dizi askerî zaferden sonra elindeki gücü acımasızca kullanacağından herkes emindi. En önemlisi Almanya haritasını radikal bir biçimde değiştirmeye kararlıydı. Napoleon emrediyor, yenilen halklar da emre itaat ediyordu.

Viyana'daki Kayzer'in artık söz geçiremediği Alman prensleri de güçlü Napoleon'la birleşmişlerdi. Napoleon hep Alman İmparatoru'nun tarafında yer alan küçük prenslikleri planlı bir şekilde dağıtmıştı. (Press 1993: 40)

Alman prensleri ve İmparatorluk Meclisi'nde oy sahibi olan soylu ve ruhban sınıfından üyeler direniş göstermiyor, daha çok uyum gösteriyordu: 7 Temmuz 1806'da Alman İmparatorluk Meclisi kendiliğinden dağıldı. 4 gün sonra da Paris'te Batı ve Güney Alman prenslerinin elçilerine 24 saat içinde imzalamaları için bir “Ren Birliği Anlaşması” sunuldu. Bununla 16 Güney Alman prensi Napoleon'un müttefiki olacaktı.

12 Temmuz 1806 tarihinde Napoleon, Ren Birliği adı altında yeni bir prensler ittifakı oluşturdu. İmzalanan utanç anlaşmasında 16 Alman prensi Alman İmparatorluğu'ndan ayrılıyor ve Napoleon'un himayesi altına giriyordu. Bunun için Fransa onları kısmen zorlamış, kısmen kandırmış ya da rüşvetle satın almıştı. 1808'e kadar bu Ren Birliği'ne Avusturya, Prusya, Kurhessen ve Braunschweig dışındaki bütün Alman devletleri katılmıştı.

Bu prenslikler kıta Avrupası'nda yapacağı her savaş için Napoleon'a 63 bin asker vermeyi taahhüt ediyorlardı. (Treitschke: 41)

Alman Ordusu korkunç bir hezimete uğramış, bir devlet çökmüştü. Başkent işgal edildi. Napoleon Berlin'e girdiğinde bazı hainlerin Fransız millî marşını söylediğini duyunca şaşkına dönmüştü. Prusya kaleleri birbiri ardına tek kurşun atmadan teslim ediliyordu. (Bisky 2007: 268)

Napoleon, Kuzey Almanya'da işinin daha zor olduğunu, o kadar kolay müttefik bulamayacağını biliyordu. Güney Almanya'da kendine sadık Alman müttefikler bulmuştu. Bu müttefikler yeni kurulan devletlerini yeni Fransız prenslerine göre yönetiyorlardı. Kuzey Almanya'da ise karşısına katı Protestan kültürüne bağlı bir halk çıkmıştı. Bu yüzden işi daha sıkı tuttu ve Kuzey-Batı 'da kendi akrabalarını işbaşına getirdi. (Treitschke: 47)

Aydınlanma fikrinin çok sayıda Alman taraftarı reformist bir çizgide bulunmakla beraber Alman İmparatoru'na kuşkuyla bakıyor ve Napoleon'u ülkenin muhtemel yenileyicisi olarak görüyordu. Oysa Korsikalı'nın hedefi Alman İmparatorluğu'nun temellerini kırmak ve güçlenen orta devletlerinin de yardımıyla ülkeye hâkim olmaktı. Bu politikanın ne kadar başarılı olduğu 1805'de Napoleon, Avusturya'ya öldürücü darbeyi vurduğunda görüldü. O zaman Güney Almanya'nın prensleri Korsikalı'nın tarafına geçmişti. Bu prensler Napoleon'la birlikte İmparator'a karşı yürüyüşe geçtiğinde bunun sıradan bir prens isyanı olduğu sanılmıştı. Oysa bunun sebebi Alman İmparatorun değil Napoleon'un reformların yolunu açacağı beklentisiydi. (Press 1993: 41)

Napoleon'un en büyük hayali Şarlman'ın İmparatorluğu'nu yeniden kurmaktı. Alman İmparatorluğu'nu yıkarak hedefine iyice yaklaşıyordu. (Diwald 1978: 412)

1 Ağustos 1806'da Napoleon, Alman İmparatorluğu'nun anayasasını artık tanımadığını ilân ediyordu. 5 gün sonra da İmparator II. Franz, Napoleon'un bir ultimatomu üzerine Viyana'da Alman İmparatorluk Tacı'nı bırakmak zorunda kaldı. (Venohr 1978: 156) Şarlman'ın Roma'da taç giymesiyle doğan bin yıllık Kutsal Roma - Cermen İmparatorluğu yıkılmıştı. Bu zaten irili ufaklı prensliklerin oluşturduğu gevşek bir birlikti. Başlarında da bu prenslerin seçtiği bir Kayzer (İmparator) bulunuyordu. Napoleon son darbeyi vurmuştu.

Burada Napoleon, Habsburg sisteminin önemli bir zayıf noktasını yakalamıştı: Büyük ölçüde aristokrasiye dayanan Avusturya'nın yönetici kesimi II. Josef'in de reformlarda başarısız olması sonucu ülkeyi hantal bir hale getirmişti. Bu durum daha sonra Kayzer II. Franz'ın döneminde devrim aleyhtarı muhafazakâr tutumuyla daha da kötüleşti. Napoleon Güney Almanya'daki orta devletleri büyütürken, krallara ve grandüklere İmparatorluk'tan bağımsızlık vaadiyle ve onları reform tuzağıyla elde ederek ideal bir alternatif sunmuş oluyordu. (Press 1993, 42) Bu durum milliyetçiler açısından kabul edilemezdi. (Press 1993: 43)

Napoleon'un istediği bir millî Alman devleti değildi. Uyanan Alman milliyetçi hareketinin kendisi için yaratabileceği tehlikeyi farketmişti. Bu yüzden Almanya'nın üç bölünmesi, Prusya ve Avusturya'nın dışlanması, geri kalanların da Fransız himayesi altına sokulması planlanıyordu. (Press 1993: 43)

1806'da İmparator'un tahtından feragat etmesinden sonra Prusya'nın siyasî hedefleri tek bir yöneydi: Kuzey Almanya'nın Prusya liderliğinde birleştirilmesi... Muhtemelen bir Kuzey Alman İmparatorluğu düşünülüyordu. Bu da Almanya'nın bölünmesinin tamamlanması demekti. (Press 1993: 44, 45)

Bu yıllar Kleist'in doğrudan ya da dolaylı yoldan siyasete karışmaya başladığı yıllardı. Prusya Ordusu'nun bir mensubu olarak bu ordunun ve siyasetçilerin hantallığını yakından görmüştü. Bu sıralar Avusturya açıktan açığa İmparatorluğun bekası için savaşıyordu. Kleist 1806'da Prusya'nın yaşadığı felâketi korkuyla izliyor ve devletin reformcu çevrelerine sempati duyuyordu. Kutsal Roma-Cermen İmparatorluğu'nun dağıldığı 1806 yılı Almanlık açısından bir kâbus niteliğindedeydi.

O tarihlerde seyahatte olan en büyük Alman şairi Goethe ise, Alman İmparatorluğu'nun yıkılması karşılığında şu notu düşmüştü:

“O günlerde benim için arabacımın uşağımla olan kavgası çok daha önemliydi...” (Venohr 1978: 157) Ancak bütün Almanlar Goethe gibi düşünmüyordu. Kleist ileriye görebilen önemli Almanlardan ve ülkedeki az sayıdaki milliyetçiden biriydi. (Venohr 1978: 174). Ülkesinin aşağılanmasından çok kötü bir şekilde etkilenen vatansever yazar şunları öngörüyordu:

“Zaman yeni düzenler getirecek gibi görünüyor ve biz sadece eski düzenin yıkılmasını görmekle kalmayacağız. Avrupa'nın bütün medenî bölümü büyük tek bir zenginler sistemi oluşturacak ve tahtlara Fransa'ya bağlı yeni prens hanedanları oturacak. “(Venohr 1978: 162) Kleist o zor günlerde Königsberg'den kızkardeşine yazdığı bir mektupta da şunları diyordu: “Biz Romalıların boyunduruğu altındaki halklarız. Fransa'yı zenginleştirmek için Avrupa'nın yağmalanması amaçlanıyor. Ama sonuç ne olur, bilemeyiz..” (Venohr 1978 : 166)

Vatanın kurtarılmasıyla birlikte Almanya'nın birliği de kurulacaktı. Ernst Moritz Arndt, Joseph Görres, Friedrich Ludwig Jahn, Theodor Körner gibi isimlerin yazdıklarıyla yayılan bu milliyetçilik anlayışı yeni kuşağı da peşinden sürüklüyordu. (Schlenke 1983: 181)

Kleist o günlerin siyasî olaylarını 1984'te bulunan “Kralın Saksonya'dan, Dresden'den gidişi” başlıklı makalesinde anlatmıştır. Bu makale siyasî gazetecilik açısından çok ustalıklı kaleme alınmış bir yazıydı. Şair burada *Herrmannsschlacht*'da yaptığı gibi vatan haini yöneticilere doğrudan saldırmıyor, Kral'ın Fransız dalaverelerinin ve diplomatik çabalarının bir kurbanı olduğunu savunuyordu. (Bisky 2007: 370)

Korsikalı kır atının üzerinde Münih'e girmiş, ardından da Viyana'yı işgal etmişti. Aynı zamanda Güney Almanya'nın prensleri de Napoleon'un tarafında savaşmalarının ödülünü almışlardı: Bavyera ve Württemberg kiralık, Baden ise grandükalık olmuştu. Napoleon yenilmez gibi görünüyordu. Almanya'da Prusya dışındaki bütün prenslikler ya da devletler Fransa'nın kontrolü altındaydı. (Venohr 1978: 160)

Napoleon için politika halkların kaderiydi, politikayı satranç oyunu gibi uyguluyordu. Avrupa onun için satranç tahtası, halklar ise figürlerdi. Birkaç ustaca hamleyle prensleri mat ediyordu. Çünkü onlardan daha iyi ve hızlı düşünüyordu. Olağanüstü konsantrasyon yeteneği, bunun yanında çağdaşlarını korkutan bir organizasyon gücü ve askerî dehası vardı. Tahtlarla, taclarla oynuyor, Avrupalı kralları tahtlarından indiriyor, yerlerine kendi akrabalarını ya da kendine hizmet eden mareşalleri getiriyordu. Dünyayı adeta Korsikalı bir klan reisi gibi yönetiyordu. Büyük Friedrich'in bütün emekleri hebâ olurken, Prusya silâhlarından arındırılmış, eli kolu bağlı bir halde Napoleon'un ayakları altına serilmişti.

Napoleon ordusuyla Viyana'ya yürümüş, Schönbrunn İmparatorluk Sarayı'nda kalmış ve İmparator Franz'ın kızı Marie- Louise'yi kendisine vermesi için zorlamıştı. Hem Avusturya İmparatoru'nu tahttan indirmiş, hem de kızını almıştı. Habsburg Hanedanı'ndan bir kızla evlenerek Bonaparte ailesini Avrupa hanedanları arasına

sokmuştu. Oysa Napoleon soylu bir aileden gelmiyordu. Sadece muazzam yeteneğiyle bütün Avrupa'yı dize getiren sıradan bir subaydı. Kurduğu imparatorluk Şarlman'inkinden bile daha büyüktü. Çünkü kardeşlerinin ve generallerinin krallıkları sadece kukla krallıklardı. (Gombrich 1995: 285)

Alman prensliklerinin çoğu Fransız hâkimiyeti altına girdiğinden beri hepsi tarihte ilk kez kaderlerinin aynı olduğunu hissettiler. Hepsi Alman olduklarının farkına varmışlardı. Bütün Almanların yabancı hâkimiyeti altında olması bütün Almanlarda bir ortak irade yaratmıştı. Tarihte ilk kez bütün Almanlar, öğrencisi, şairi, köylüsü, soylusu kurtulmak için prenslerine karşı birleşmişlerdi. En büyük şairleri Goethe'nin kendilerine inanmayıp alay etmesi ise talihsiz bir olaydı. (Gombrich 1995: 286)

Bir fikir birliğinden de söz edilebilir miydi ? Almanya'da önemli sayıda aydın, Fransız İmparator'u ilerlemenin lokomotifi olarak görüyordu. Filozof Hegel de Napoleon'a hayrandı. Goethe ise Korsikalı generali orta sınıftan özgürlüğünün garantörü ve bütün dünyaya egemen olması gereken kozmopolitizmin hâmisini olarak görüyordu. Napoleon 1808'de Erfurt'a geldiğinde Almanların bu en büyük şairini Paris'e davet etmişti. Orada daha rahat büyük imkânlarla çalışabilirdi.

Bütün Almanya Napoleon'un casuslarının gözetimi altındaydı. Bu yüzden milliyetçiler gizli örgütlerde biraraya geliyorlardı. Bu günlerde gizli örgütler kurmak kaçınılmazdı. (Treitschke: 70) Anî bir halk ayaklanmasının bu Fransız kâbusunu sona erdireceği umud ediliyordu. Askerlerin, burjuva kesiminden insanların ve bilim adamlarının da üye olduğu bazı vatansever dernekleri ciddi planlar üzerinde çalışıyordu. Küçük paralarla silâh alınıyor, Almanya'nın her yerinde dava arkadaşları aranıyor. Bu grupların bir üyesi de Kleist'di. Bazı milliyetçiler geceleri Berlin'de ormanda toplanıyor ve durum değerlendirmesi yapıyor. Beklenen savaş gecikince Friedrich Wilhelm yerine kardeşi Prens Wilhelm'in tahta çıkarılması fikri taraftar buldu. Vatanseverler büyük bir heyecan içindeydi. Kılık değiştirerek düşmanın mevzileri ve sayısı hakkında istihbarat topluyorlar, sahte isimler altında yolculuk yapıyorlardı. Artık Korsikalı generalin nasıl ortadan kaldırılacağı konusu günlük sohbetlerin alışılmış konusu haline gelmişti. Bu işi en ciddi düşünenler arasında Kleist de vardı. Napoleon'a karşı korkunç bir nefret besleniyordu. Genç akademisyenler ve üniversite öğrencileri de gizli dernek toplantılarına katılıyorlardı. Marburglu öğrenciler “Alman soyunun ve özgürlüğünün korunması” adlı gizli bir örgüt kurmuşlardı. Bu gizli örgütler arasında en tanınmış Königsberg'deki Tugendbund (Erdem Birliği) idi ve 350 kadar üyesi vardı. (Treitschke: 70, 71)

Napoleon, Berg dükalığını akrabası Murat'ya, Westfalya Krallığı'nı ise kardeşi Jerome'a vermişti. 1806'da kardeşi Joseph Napoli Kralı, diğer kardeşi Louis Hollanda Kralı olmuştu. Joseph 1808'de İspanya Kralı oldu. Bu paylaşma sırasında hak, hukuk, bölge halkının dili ve kültürü hiçbir şekilde dikkate alınmıyordu.

Almanların Napoleon tarafından dize getirildiği o zor günlerde Kuzey Almanya'da Alman birliği fikri uyandı. İşgal altındaki o günlerde Alman İmparatorluğu yıkılmış, Almanlar artık bir halk olma özelliğini kaybetmiş, sadece aynı dili konuşan insanlar durumundaydı. Bu dil birliği bile tehdit altındaydı, Westfalya Krallığı'nda Elbe Nehri'ne kadar olan kesimde Fransızca resmî dil olmuştu.

Şairler ve âlimler hep ideal bir Almanya'dan sözediyorlar, küçük devletçiklerin sınırları ötesinde bir birliği düşünüyorlardı. Siyaseti de içeren edebiyat bu fikirleri zamanla devlete taşıdı. Filozof Fichte fikirlerini ayırıcı bütün özellikleri bir kenara atarak bütün Alman milletine ulaştırmaya çalışıyordu. Almanlık fikri en önemli fikir haline gelmişti. (Treitschke: 68) Fichte, ölümünden kısa bir süre önce sadece Prusya Devleti'nin Almanya'da önderlik yapabileceğini açıklamıştı. Filozofa göre sadece Prusya gerçek bir Alman devletiydi ve Almanya'nın doğal hâkimiydi. (Treitschke: 105)

Napoleon'a karşı sürdürülen kurtuluş savaşı, ilk yarısında Prusya'nın Fransa boyunduruğu altındaki diğer Almanlara karşı sürdürdüğü bir savaştı. Prusya'nın savaştığı Almanlar milletin neredeyse dörtte üçünü oluşturuyordu. Modern Alman devleti nasıl kuzeyde oluşmaya başladıysa millî bağımsızlık da sadece kuzeyden hareketle oluşacaktı. Burada Protestanlık ağırlıktaydı, bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaptıkları herşeyde filozof Kant'ın görev öğretisinin izleri vardı. Buna karşılık güneydeki Alman devletleri varlıklarını, kurumlarını ve askerî güçlerini Fransa'ya borçluydular.

Alman milliyetçiliği fikri yavaş yavaş Prusya halkının en alt tabakasına kadar inmişti. Şimdi bütün sınıflar siyasî sorumluluk altında birleşmişlerdi. Soylu toprak sahipleri küçük şehir burjuvasıyla dost olmayı öğrenmişti. (Treitschke: 104)

Ancak Alman birliğinin önünde uzun yıllar süren bir Avusturya - Prusya kavgası vardı. Alman İmparatorluk tacı 1440'dan itibaren 350 yıl boyunca 1806'da ilk Alman İmparatorluğu'nun sonuna kadar Habsburg Hanedanının başında kaldı. Habsburg Hanedanı aslında sadece Avusturya, Macaristan ve Bohemya üzerinde hüküm sürüyordu. Almanya'da ise irili ufaklı birçok bölgenin prensi işbaşındaydı. Özellikle de kuzeydeki Protestan bölgeleri 30 Yıllık Savaş'tan bu yana Viyana'daki İmparator'a fazla itaat etmiyorlardı. Almanya'daki Protestan prenslikler içinde en güçlü olanı Prusya'ydı,

Prusya Kralı (Büyük) II. Friedrich'in hedefi Prusya'yı Almanya'nın en güçlü devleti yapmak ve Avusturyalı imparatorların egemenliğine son vermektir. (Gombrich 1995: 265) Friedrich, Avusturya'nın en kuzeydeki toprağı olan Silezya'yı işgal etmeye karar verdi. Silezya uğruna Prusya ve Avusturya 3 defa harbe girdi, binlerce kişi öldü. Avusturya-Prusya çekişmesi 1740 ve 1760 yılları arasında bütün Avrupa'yı etkileyen bir olay haline aldı. Zaman zaman 750 bine yakın asker birbiriyle savaştı. Bu Silezya çekişmesi 1763'e kadar sürdü. O yıl imzalanan bir anlaşmayla Silezya, Prusya'ya bırakıldı. (Diwald 1978: 435, 436) Friedrich hayatının sonuna kadar Avusturya'daki İmparatoriçe'yle mücadele etti. (Gombrich 1995: 265, 266)

Kleist, Avusturya'yla Prusya arasındaki çekişmeyi tasvip etmiyordu. Onun için bu iki Alman devletinin birlikte hareket etmesinden daha doğal bir şey olamazdı. Bunun için 1809'da "Avusturya'nın kurtuluşu üzerine" başlıklı bir savaş manifestosu hazırladı. Burada her şeyi Avusturya İmparatoru I. Franz'ın ağzından kaleme almıştı. Burada bundan böyle Alman İmparatorluğu'nun tekrar varolacağı ilân ediliyordu. 16 ile 60 yaşları arasındaki bütün Almanlar Fransızları ülkeden kovmak için silâha sarılacaktı. Elinde silâhla kendi vatanına karşı savaşırken yakalanan herkes savaş mahkemesinde yargılanarak idam edilecekti. Savaş bittikten sonra da bir kongre toplanarak ülkeye en uygun anayasa hazırlanacaktı. Bu açıklama bütün Almanlar içindi. Eski imparatorluk

yeniden ayağa kalkacaktı. Aslında İmparator Franz böyle bir manifestoyu hiçbir zaman yayınlamazdı. (Press 1993: 31)

Artık Kleist'ın edebî eserlerinde geleceğin milliyetçiliğinin unsurları görülüyordu.. Avusturya'nın başkaldırısı başladığında Kleist Avusturya'ya gitti. Artık kendi kaderini Alman milleti için başkaldıran bir Avusturya'yla birleştirmişti. Kleist'ın milliyetçiliğinin çıkış noktası eski imparatorluktu. Prusya Kralı'nın tebaası olarak dağılan imparatorluk, başlayan Alman millî duyguları ve geleneksel Prusya Monarşisi arasında zor bir kimlik problemi karşısında bulunuyordu. (Press 1993: 33)

Açıkça imparatorluk anlayışının yeni bir aşamaya girdiği görülüyordu. İmparatorluğu esas alan bir milliyetçilik anlayışı yerini yavaş yavaş yeni bir Alman birliği duygusuna bırakıyordu. (Press 1993: 35)

Bu gelişmeler karşısında Kleist'ın 1808'deki milliyetçi düşünceleri Prusya'yı değil, uyanan Avusturya'yı esas alıyordu. Artık Avusturya'da savaş propogandası yapan kesimle birlikte faaliyet gösteriyordu. *Hermannsschlacht* adlı dramasıyla uyanmakta olan Alman millî şuurunun önemli bir örneğini vermişti. Bu eserde millî önder arayışı göze çarpıyordu ve Avusturya'yla Prusya'nın birlikte hareket etmesinin propogandasının yapıldığı çok açıktır. (Press 1993: 47)

Kleist neden bu kadar Avusturya'ya bel bağlamıştı? Çünkü Viyana'da artık açıkça militan bir Alman milliyetçiliği gözleniyordu. 1808'de Avusturya savaşa karar verdi ve yenilemiş bir imparatorluğun liderliğine soyundu.

“Avusturya'nın 1809'daki Alman ayaklanması” üzerine çok tartışılmıştır. Burada imparatorluğu esas alan bir milliyetçilikle Alman milliyetçiliğinin birleştirilmeye çalışıldığı savunulur. Bu düşünce Kleist'ı da çok etkilemişti. (Press 1993: 49, 50)

Friedrich Laun hatıralarında (1837) Kleist'ın Almanya'yı ezdikleri için Fransızların en aşırı düşmanı olduğunu, Fransızların İmparatoru'nu herhangi bir şekilde ortadan kaldırmanın en yüce erdem olduğuna inandığını, Dresden'den çıktığında bu işi üstlenmesinden korkulduğunu, bir süre sonra Kleist'ın bir arkadaşından arsenik temin etmesini istediğini anlatır. (Sembdner 1996: 306)

Prusya Kralı'nın danışmanları ve en yüksek memurları arasında hem Fransa'yla bir ittifak kurulmasını isteyenler hem de Napoleon'la kararlılıkla mücadele edilmesini savunan milliyetçiler vardı. Kleist'ın bazı arkadaşları da Rusya'ya yaklaşmayı tehlikeli buluyor, Fransa'yla birlikte hareket edilmesini istiyordu. Maliye ve Ekonomi Bakanlığı da yapan Baron vom und zum Stein ise tarafsızlık politikasını İmparatorluk davasına ihanet olarak görüyordu. Kleist da Prusyalı milliyetçiler arasında radikal kesimlendi. O zaman savunduğu fikirler *Hermannsschlacht*¹ ve *Prinz von Homburg* adlı piyeslerinde, savaş şarkılarında ve siyasî yazılarında da kendini gösterecektir. Şaire göre Fransa'yla

¹ Kleist, *Hermannsschlacht*'da Cermen prenslerini sofra takımlarını, mücevherlerini satıp topraklarını boşaltmaya, sürülerini imha etmeye, yerlerini yakmaya ve özgürlüklerini savunmaya çağırır. Millet için verilen bir savaşta mal, mülk ve kişisel rahat düşünülemezliğini savunur. Burada insan mal, mülk için değil uğruna her şeyin feda edileceği bir fikir için savaşmalıdır. 20'inci yüzyılın dilinde bu topyekün seferberlik demektir. Kleist Aralık 1805'te Kral'dan da böyle bir seferberlik ilânı bekliyordu. Topyekün savaş fikri Prusyalı reformcular için vazgeçilmez fikirdi.

başlatılacak bir çatışma bütün güçleri seferber etmek için olağanüstü tedbirleri gerektirecekti. Kleist'in savaş propogandasındaki keskinlik ve radikallik Fransız işgali sırasında yaşadıklarıyla açıklanır. Prusya yıkılmadan bir yıl kadar önce Kleist sadece düşmanın imhasıyla veya Prusya'nın tamamen batmasıyla son bulabilecek bir savaşın sürdürülmesi gerektiğine inanıyordu. Fransa'da Devrim sırasında olduğu gibi Kral'ın soylulardan, rahiplerden ve şehirlerden seçilen üyelerin katıldığı bir toplantı düzenlemesini istiyordu. Fransa'da bu toplantıdan sonra Devrim başlamıştı. Kleist, hakların, tebaa sadakatinin ve hanedanın görevlerinin yerine millî ruhun almasını bekliyordu. (Bisky 2007: 262, 263)

Prusya Aralık 1805'de Schönbrunn Anlaşması'yla Frank bölgesini Fransa'ya vermişti. Bu olay Kleist için Prusya'nın çöküşüydü. Önemli bir askerî güç olan Prusya 1805'te kurulan Avusturya-Rusya ittifakına katılmamış ve dolaylı olarak Austerlitz Savaşı'ndaki yenilgiye katkıda bulunmuştu. Prusya Kralı III. Wilhelm'in 25 Şubat 1806'da Napoleon'la imzaladığı anlaşma ülkenin teslimiyet belgesi niteliğindedi. Kleist her gün Prusya'nın yönetici kesiminin devleti yıkılmaya terkettiğine tanık oluyordu. İmparatorluğun sönüşünü, İmparator II. Franz'ın Kutsal Roma-Alman İmparatorluğu tacını bırakmasını, direnişçi kitapçı Palm'in Fransız infaz kıtasının kurşunlarıyla öldürülmesini, Prens Louis Ferdinand'ın Saalfeld Savaşı'nda (1806) ölüşünü, Jena ve Auerstedt savaşlarında Büyük Friedrich'in kurduğu ordunun aldığı ağır yenilgiyi, Prusya kalelerinin birbiri ardına teslim edilmesini üzüntüyle görmüştü. Fransızlar, Alman halkının herşeyini talan ederken gönüllü alayları kuruluyordu. O zor günlerde Königsberglilerin vurdumduymaz bir şekilde eğlencelerine devam etmesi de onu dehşete düşürüyordu. O günlerde şairde Fransız olan herşeye karşı da bir patalojik nefret duygusu gelişti. Atalarının yüzyıllarca hizmet ettiği devlet çökerken Kleist 29 yaşındaydı. (Günzel 1985: 206, 207)

O günlerde İngiltere, Avusturya ve Rusya, Fransa'ya karşı birleşirken Prusya tarafsız kalıyor ve eski imparatorluğun düzeninin bozulmasını, Avusturya'yla kendisi arasında yeni Alman devletçiklerinin güçlenmesini ve bunların Fransa'ya bağımlı olmasını bir şey yapmadan seyrediyordu. Milliyetçiler bu durumu kabullenemiyordu. Napoleon, Güney Almanya'daki müttefiki devletlerle birlikte Avusturya'ya saldırmıştı. Alman, Fransızın yanında Almanla savaşıyordu. Viyana'yı ele geçirmesi ve Rusya ile Avusturya'yı Austerlitz'de yenmesi Kleist'ı çileden çıkarmıştı. Prusya Kralı'na çok kızıyordu. (Blamberger 2011: 240, 241)

Bavyera Elektör Prensi, Bavyera Kralı olmuştu. Bunun dışında Württemberg de krallık olmuştu. Düzen yıkılmıştı. 14 Ekim 1806'da da Prusya kıtaları Jena ve Auerstedt'de imha edildi. 20 binden fazla Alman askeri hayatını kaybetti ya da ağır yaralandı. 2 hafta sonra da Napoleon Berlin'e girdi. (Blamberger 2011: 242)

O günler Kleist için korkunç günlerdi... III. Friedrich Wilhelm direniş gösteren, Prusya'nın Avusturya'yla ittifak kurmasını ve ayaklanmasını savunan Baron vom und zum Stein'ı Napoleon'un baskısıyla görevden almak zorunda kalmıştı. Ülke Napoleon'un insafına terkedilmiş, malî olarak iflâs etmiş, Fransız işgal kuvvetleri tarafından yağmalanmış olup her sahada reformlara ihtiyaç duyuyordu. Artık Prusya'nın tek umudu kültürlü, ilerici memur ve subaylardı. Bunlar Napoleon'un zulmüne karşı millî fikirleri temsil eden, Prusya toplumunun modernleşmesi için kafa yoran, sınıf ayrımına dayalı devleti bir burjuva toplumuna dönüştürmeye ve bu sayede emir almaya alışık kişileri

devletine sahip çıkacak reşid olmuş vatandaşlar yapmaya çalışan insanlardı. Hedefleri halkı idealist eğitim anlayışı doğrultusunda özgürlükçü fikirlerle eğiterek her türlü egoizmden uzak bir şekilde siyasî hayata katılmasını sağlamaktı. Aslında bunlar aristokrat ve burjuva kesiminden küçük bir elit azınlıktı. Sonuçta Prusya toplumunda devrim Fransa'da olduğu gibi kitlelerin ayaklanmasıyla değil yukarıdan ilerici bürokrasinin, aydın memurların öncülüğünde gerçekleşecekti. Bu kesim Prusya'nın 1806'da çökmesiyle ve kraliyet ailesinin kaçmasıyla ortaya çıkan iktidar boşluğunu doldurmaya çalışmıştı. O günlerde Kleist kralın gümüş tabaklarda yemek yeme yerine servetini savaş için harcayıp insanlara örnek olması gerektiğini düşünüyordu. Şair 1808'den itibaren milliyetçi reformcuları desteklemişti. Bu işi *Berliner Abendblätter*'i çıkararak gazeteci ve *Herrmannsschlacht*'ı yazarak şair olarak yapmıştı. (Blamberger 2011: 243-245)

Prusya Ordusu'nda kökten değişiklikler yapılmadan hiçbir kurtuluş çabası mümkün olmayacaktı. Böylece orduda da reformlar başladı. Paralı askerlik, yabancıların askere alınması, dayak cezası büyük ölçüde kaldırıldı. Subaylar alınan kararlarda daha fazla söz sahibi olacaklardı. Askerler daha iyi motive edilecekti. Bu tür reformlar Kleist'a da çok uygundu. Bütün bu konular *Prinz von Homburg* adlı dramasında işlenmiştir. (Fetzer 1979: 70, 71)

Kleist'in kısa hayatının sonuna doğru yazdığı ve en olgun eseri olarak değerlendirilen *Prinz von Homburg*'da yine Prusya ön plana çıktı. Kleist, Avusturya ile birlikteliği başaramayınca Avusturya'sız bir Alman birliğine razı mı olmuştu? Oysa bu Prusya 1809'da eski rakibi Avusturya'yı desteklemekte tereddüt göstermişti. (Press 1993: 54)

Kleist, 1808 yazından itibaren Prusya Ordusu'yla gizli temas halindeydi. Ordu adına haberler iletiyor, casusluk yapıyordu. Bu son derece tehlikeli bir görevdi, çünkü Napoleon her olup biteni yakından izletiyordu. Casusluğun cezası da idamdı. (Fetzer 1979: 70)

Kleist 1808 yılının ikinci yarısında Prusya'da Napoleon'a karşı verilecek kurtuluş savaşını ve devletin yapması gereken reformları hazırlayan çevrelerle bağlantı kurdu. Königsberg'deki askerî makamlarla Westphalen Krallığı'ndaki milliyetçiler arasında bağlantıyı sağlayan ve daha sonra generalliğe terfi edecek olan subay von Hüser, Fransız muhbirlerinin dikkatini çekmemek için birkaç kez Saksonya sınırına gelerek Dresden'de yaşayan “ülküdaşı” Kleist'a mektuplar verdi. Von Hüser gizli bir milliyetçi örgütün lideri olan Leopold Heinrich von Lützow'un emriyle hareket ediyordu. (Bisky 2007: 352) Kleist'ın işbirliği içinde olduğu Berlin, Breslau ve Königsberg'deki reformcu gruplar içinde ünlü milliyetçi yayıncı Ernst Moritz Arndt, ilâhiyatçı Friedrich Daniel Schleiermacher ve Albay August Graf Neidhardt von Gneisenau gibi çok önemli isimler vardı. Freiherr vom Stein ve arkadaşları halk kitlelerinin Napoleon'a karşı topyekün verilecek bir kurtuluş savaşına katılmaları için önce elde ettikleri siyasî ve sosyal haklarla temelden reform görmüş bir Prusya devletini kendi devletleri olarak benimsemeleri gerektiğine inanıyorlardı.

Kleist'in da Stein, Scharnhorst ve Gneisenau gibi bir silâhlı Alman ayaklanması için yapılan planlara dâhil olduğuna dair belirtiler vardır. Avusturya ve Fransa arasında başlayacak bir savaş halinde bu ayaklanmayla bütün Kuzey Almanya harekete

gececekti. Prusyalı vatanseverlerle *Hermannsschlacht*'daki Cermen boylarının Romalılara karşı verdiği kurtuluş savaşında başvurduğu taktik arasında büyük benzerlikler vardı. Benzerlikler rastlantı olamayacak kadar çoktu. (Günzel 1985: 258) İspanya'daki ayaklanma sansüre rağmen Haziran 1808'de Almanya'da da duyuldu. İspanyolların elde ettiği başarılar sonucu Prusyalı reformcular Kont Götzen'i Silezya'ya gönderdiler. Kont'un görevi Fransa'yla bir savaş halinde Avusturya'yla ittifak kurabileceklerini iletmekti.

Kleist, *Hermannsschlacht* üzerinde çalışırken Stein'in bir mektubu Fransızların eline geçti. Bunun üzerine Stein ikinci kez görevden alındı. 8 Eylülde Prusya Prensi Wilhelm, Paris'te Fransa'yla bir anlaşma imzaladı. Ancak bunun amacı başlayan ayaklanma hazırlıklarını kamufle etmekti. Aynı taktiğe *Hermannsschlacht*'daki Cermenler de başvurmuştu. Hermann önce Romalı kumandan Varus'la ittifaka razı olmuş, ama aynı zamanda Roma lejyonlarını birlikte tuzağa düşürmek için Cermen Prensi Marbod'a elçiler göndermişti. Kleist dramasında beşinci perdede geldiğinde Stein, Scharnhorst ve Gneisenau tereddüt eden krala karşı bir isyan planlıyorlardı. Amaçları kralı devirip yerine kendi adamlarını getirmekti. Stein'la Hermann arasında benzerlik bulanlar vardır. (Günzel 1985: 258, 259)

Yenilmez Korsikalı İspanya'da korkunç bir hezimetle uğramıştı. (Bisky 2007: 352) Bu haberler Viyana ve Königsberg'de büyük sevinçle karşılanmıştı. Königsberg'de bir sacayağı oluşturan Stein, Scharnhorst ve Gneisenau bir halk ayaklanmasını organize ediyorlardı. Vatansever üçlü, İmparator Franz'ın Fransa'ya karşı savaşması durumunda III. Friedrich Wilhelm'i Avusturya'yla ittifak konusunda ikna etmeye çalıştı. (Bisky 2007: 353) Prusya, Avusturyalı soydaşlarıyla birlikte düşmana karşı savaşmalıydı.

Ancak Prusya Kralı ve çevresindekiler genel bir Alman halk ayaklanması durumunda tahtın ve feodal ayrıcalıkların elden gideceğinden korkuyordu. Bu yüzden Napoleon'la karşı karşıya gelmeyi göze alamazlardı. Stein'in Fransız baskısıyla görevden alınması bundan dolayıdır. Bütün bu olup bitenler karşısında Kleist'da millî kurtuluş savaşı düşüncesi daha da pekişti. Königsberg'de edindiği tecrübeler ona toplumsal reformların millî kurtuluşun ön şartı olduğunu göstermişti. (Fetzer 1979: 68)

Halk direnişi Jakobin anlayışla örgütleniyordu. 17 yaşının üstündeki her erkek silâhlanacaktı. Tereddüt gösteren bütün bürokratlar derhal görevden alınacak ve hepsi din adamları tarafından yakından denetlenecekti. Subay ve astsubayların seçimi isyancılar tarafından yapılacaktı. Bölgelerde kraliyet komiserleri insan hayatı üzerinde tam yetkiyle görev yapacak, bütün kamu mallarını ve özel mülkiyeti kullanma yetkisine sahip olacak, bütün resmî makamlara emir verebilecekti. Savaşa katılan bütün köylüler angaryadan kurtulacak, bütün korkakların ve hainlerin mallarına el konularak savaş mağdurlarına dağıtılacaktı. Düşmanın girdiği bütün her yer yakılıp yıkılacak, kadın ve çocuklar ormanlara ve ıssız yerlere kaçırılacak, yorgun düşmana geceleri baskın yapılacak, gerilla savaşı sürdürülecekti. Fransa'ya destek veren bütün Alman prensleri tahttan indirilecek ve halk tarafından göreve lâyık hükümdarlar seçilecekti. Milliyetçi harekete destek vermeyen bütün bakanlar da bütün haklarını yitirmiş öldürülmesi caiz kişiler haline getirilecekti. Her türlü soyluluk ünvanı da savaşa katılmama halinde geçersiz sayılacaktı. Tamamen milliyetçi bir kafadan çıkan bu proje ya da fikirler Kleist

tarafından *Herrmannsschlacht*'da² işlenmiştir. (Bisky 2007: 354)

Ayaklanmayı hazırlayan milliyetçi gizli örgütler içinde Tugendbund (Erdem Birliği) en tanınmıştı. Kleist'in ayrıldığı nişanlısıyla evlenen Prof. Krug bu teşkilâtın ilk ve en önemli üyelerinden biriydi. Bu örgüt halk eğitimine ağırlık veriyordu. Doğu Prusya'yla Bohemya arasında çok sayıda milliyetçi örgüt kurulmuştu. Kleist'in bu örgütlerle ilişkisi vardı. Bunlar silâh depoluyorlar, gönüllü topluyorlar, yöneticilere karşı darbe hazırlıyorlar ve Fransızlarla müttefikleri hakkında bilgi topluyorlardı. (Bisky 2007: 355)

Hedefte 1806'da kaybedilen kaleler ve Westphalen Krallığı vardı. Siyasî durum Kleist'in *Herrmannsschlacht*'da gösterdiği gibiydi. Cermen boyları birbirleriyle anlaşmazlık halindeydi. En güçlü prensler olan Marbod ve Hermann birbirlerine güvenmiyorlardı. Romalılar da bu anlaşmazlıktan istifade ediyorlardı. Almanlarla ayrı ayrı anlaşmalar yapıyorlar, hepsini teker teker yıkmaya çalışıyorlardı. Zayıf liderler de Hermann'dan yardım bekliyorlardı. O ise bir imha savaşı planlıyordu. Kleist dramasında böyle bir imha savaşının nasıl organize edildiğini ve kazanıldığını anlatıyordu. Mesele Almanlar için olmak ya da olmamak meselesiydi. Bunun için büyük fedakârlıklar yapılmalıydı. Gerektiğinde insanlar bütün servetlerini bu uğurda feda etmeliydi. Cermen ülkesinin (= Almanya'nın) kurtarılabilmesi herşeyin savaş uğruna feda edilmesiyle mümkün olacaktı.

1808 yılının sonlarında Viyana'da Fransa'yla savaş kararı alındı. Kleist, Avusturya İmparatoru Franz için coşku dolu bir şiir yazdı. 21 Nisanda Hessen bölgesinde ayaklanma başladı. Berlin Emniyet Müdürü, Kleist'in "Berlin'e dönüşü münasebetiyle Prusya Kralı'na" adlı şiirinin basılmasına Napoleon'a dil uzatıldığı ve yeni bir savaş çağrısı yapıldığı gerekçesiyle izin vermedi. Yine aynı gün Saksonya Kralı bir bildiri yayımlayarak kendisine bağlı olan Alman halkını Avusturya'ya karşı savaşmaya çağırdı. (Günzel 1985: 259)

Saksonya Kralı I. Friedrich August, 24 Nisan 1809'da Leipzig'de yayınladığı bildirimde Avusturya'nın durup dururken gereksiz yere askerî tedbirlere başvurduğunu, bu yüzden komşularının kendilerini savunmaya hazırlamaları gerektiğini iddia ediyordu. Ona göre Fransız İmparatoru'na savaş ilân edilmesi ve Napoleon'un himayesindeki Ren Birliği topraklarına girilmesi çok ileri gitmek demektir. Bu "haksız" saldırı Ren Birliği'nin koruyucusuyla, yani Napoleon'la birleşmelerini zorunlu kılmıştı. Saksonya Kralı şimdi ülkesindeki Almanların Napoleon'un safında kendi soydaşları olan Avusturyalıları silâh çekmesini istiyordu. Bu açıkça Alman soyuna bir ihanetti. Napoleon'a sırtını dayayan bir Alman kralı diğer soydaşlarına karşı savaş çağrısı yapıyordu. (Günzel 1985: 288)

Kleist ümidini Avusturya'ya bağlamıştı. O günlerde Avusturya'ya giderek bu davaya yayıncılık yoluyla katkıda bulunmak istiyordu. O ana kadar hep bireylerin kişisel bunalımlarını ve problemlerini ele almıştı, artık kişileri aşan millî hedeflere yönelmenin ve bu konularda sorumluluk üstlenmenin zamanı gelmişti. O aylarda ortaya çıkan *Herrmannsschlacht*'da, şiirlerde ve makalelerde hep coşku görülüyordu. (Günzel 1985: 260)

² Kleist bu eseri 1808'in ikinci yarısında Stein ve arkadaşları halk ayaklanmasını planlarken yazdı.

Tarihçi Friedrich Christoph Dahlmann (1785- 1860)³, otobiyografisinde Kleist'la birlikte Bohemya'da bütün güçleriyle Avusturya'nın savaşına bütün Almanların katılması için çaba gösterdiklerini, birleşen Prusya ve Avusturya'nın Almanya'nın geri kalan kısmını da arkasından sürükleyeceğini düşündüklerini yazar. (Sembdner 1996: 296)

Kleist 1809'un Nisan ayında 24 yaşındaki Dahlmann'la birlikte Avusturya'ya gitti. Şair ve bazı Prusyalı subaylar gönüllü olarak Avusturya Ordusu'na katılmak istiyorlardı. Ancak içeri alınmadılar. Avusturya Polisi ülkeye hiç kimseyi sokmama emri almıştı. Daha sonra Kleist ve arkadaşı 21 Mayıs'ta meydana gelen Aspern Savaşı'na tanık oldular. Savaştan sonraki gün muharebe alanını gezdiler. Kendilerinden şüphelenen bir köylü ihbar edince savaş alanına koşan yüzlerce asker "Fransız casuslarını yakaladık" diye bağırdılar. Kleist da Avusturyalıları ikna etmek için yazdığı vatansever şiirlerden okumaya başladı. Vatanseverlik kokan bu şiirler bazı hükümdarlar ve kahramanlar için yazılmış olup savaş çağrıları yapıyordu. Bu, şüpheleri ortadan kaldırmaya yetmedi. Hatta şairin ismini duyduklarında Kleist ailesinden başka bir subayın Magdeburg'u savaştan Fransızlara teslim edişini hatırladılar. (Sembdner 1996: 303-305) Aspern savaş alanındaki bu sahne Prusya Ordusu'nun saygınlığının o sıralar ne denli azaldığını göstermektedir.

Kleist'in dostu Pfuel gizli bir görevle Avusturya'da faaliyet gösteren Kleist'la buluştuğunu otobiyografisinde⁴ anlatacağı. (Sembdner 1996: 310) Kardeşi Friedrich von Pfuel'in otobiyografisinde de Kleist'in bu dönemde istihbarat çalışmalarına katıldığına dair işaretler vardır. Bu kişi kardeşinin o günler gizli bir görevle Avusturya'da faaliyet gösteren Kleist'la buluştuğunu bildirir. Friedrich von Pfuel o sıralar General Knesebeck'e eşlik ettiği ve Kleist ve Dahlmann'la sık sık buluştuğu için gerçeği en iyi bilenlerdendir. (Zimmermann 1989: 180) Hermann F. Weiss da çalışmasında⁵ Kleist'in o yıllardaki siyasî faaliyetleriyle ilgili belgeler yayınlamıştır.

Kleist 1808'de Dresden'de Joseph von Buol'un çevresinde toplanan Avusturya taraftarlarına katılmıştı. Buol o tarihlerde Dresden'deki Avusturya temsilciliğini yönetiyordu ve şairi de destekliyordu. Avusturya Gizli Servisi'ne çalışan başka biri de yazar Eichler'di. Weiss, Eichler'in Bohemya'daki Napoleon karşıtlarıyla Saksonya arasındaki en önemli aracı olduğunu da yazar. Avusturya propoganda yazılarının kuzeye ulaşmasındaki en önemli görevi o yapmıştır. Adı geçen gruplar arasındaki haberleşmeyi de o sağlıyordu. Bu yüzden Kleist 25 Mayıs 1809'da Buol'dan bir mektubunun Eichler kanalıyla ulaştırılmasını rica etmişti. Resmî belgelere göre Eichler, Avusturya Gizli Servisi adına Saksonya'da faaliyet gösteriyordu. (Zimmermann 1989: 180)

Friedrich Christoph Dahlmann ve Kleist, Prag'da Prusya adına haber toplayan Friedrich von Pfuel ve Karl Friedrich von dem Knesebeck'le birlikte hareket ettiler. Knesebeck, bir Prusya-Avusturya ittifakının mümkün olup olmadığını araştırıyor ve Avusturya'ya Arşidük Karl'ın yanına gidiyordu. (Zimmermann 1989: 180)

³ Dahlmann daha sonra politikaya atılacak, liberal devlet hukukçusu olarak tanınacak, Avusturya'sız bir Alman birliğini savunacak ve 19'uncu yüzyılın en ünlü tarihçileri arasına girecekti.

⁴ Pfuel'in yayınlanmamış otobiyografisinin de bulunduğu aile arşivi savaşta yanmıştır. (Sembdner 1996: 310)

⁵ *Studien und Funde zu Heinrich von Kleists politischem Wirken 1808 bis 1809.*

Kleist'in 25 Mayıs 1809 tarihli bir mektubu Aspern Savaşı'ndan sonra nasıl heyecanlandığını göstermektedir. Daha önce Prusya'nın savaşa katılmasına ya da halk ayaklanmasına şüpheyle bakarken artık Prusya Kralı'nın bütün Kuzey Almanya'yı da arkasına alarak harekete geçeceğinden emindi. Bu mektup Kleist'in o tarihlerde ajanlık yaptığını ve Prag'daki milliyetçilere savaş hakkında bilgi verdiğini ispatlamaktadır. Amacı elinden geldiği kadar siyasî ve askerî gelişmeleri etkilemekti. Knesebeck'in zafer konusunda vereceği raporun Prusya Sarayı'ndaki milliyetçilerin elini güçlendireceğini düşünüyordu. Kleist da Avusturya Genelkurmayı'yla ilişki kurduğu için vereceği bilgilerin önemi vardı. (Zimmermann 1989: 180, 181)

25 Mayıs'ta da Prusyalı kahraman Binbaşı von Schill, Baltık Denizi kıyısındaki Stralsund'u kurtardı. Yine de Almanya'da beklenen büyük ayaklanma başlamadı. *Schill'in süvari alayına Prusya Kralı tarafından yardım gönderilmemişti*. Arşidük Karl'ın Aspern'de kazandığı zafer de işe yaramadı, çünkü birlikleri ağır kayba uğramış ve İmparator olan kardeşiyle aralarındaki çekişme rahat karar almasını önlemişti. (Günzel 1985: 294, 295)

Kleist, Aspern zaferinden birkaç gün sonra Dahlmann'la birlikte savaş alanında gezerken Avusturyalı subaylara milliyetçi şiirlerini gösterdiğinde kendisine “her türlü siyasî şiirin ukalâca gereksiz müdahale” olduğu anlatılacaktı. Şair o güne kadar savunduğu bireyci tutumundan vazgeçmeye çalışırken edebiyatıyla desteklemeye çalıştığı askerler tarafından refüze edilmiş oluyordu. Yine Don Quichote gibi komik duruma düşmüştü. Alman milliyetçisi Kleist az daha Fransız casusu diye tutuklanacaktı. Oysa şair, Arşidük Karl'ı “yenilmeyeni yenen kişi” diye göklere çıkarmıştı. O kahraman Arşidük 12 yıl sonra *Prinz von Homburg*'un Viyana'da sahnelenmesini “ordu üzerindeki moral bozucu etkisi” yüzünden yasaklatacaktı! (Günzel 1985: 295, 296)

Germania (1809)

Kleist şimdi Kuzey Almanya'da dağıtmak üzere yeni bir milliyetçi haftalık dergi kurarak mücadele etmek istiyordu. (Sembdner 1996: 308) Derginin adı *Germania* olacaktı. Bu dergi sayesinde Kuzey Almanya'yı harekete geçirmeyi hayal ediyordu. (Sembdner 1996: 310)

Kleist, Prag'da Emniyet Müdürünün sarayında vatanseverlere heyecanlı konuşmalar yapıyor ve milliyetçi şiirlerini okuyordu. Derginin çıkarılması için önemli kişiler devreye girdi. İzin dilekçesi İmparator Franz'a takdim edildiyse de o her zamanki gibi karar veremedi. Dergi sadece Napoleon'a karşı verilen kurtuluş savaşına hizmet edecekti. Devlet ayaklanmayı kendisi organize etmeliydi. Propaganda ve gizli örgütler aracılığıyla nizamî birliklerle gerillalar arasındaki işbirliğini sağlamalıydı. (Bisky 2007: 380) Sonunda Kleist'in istediği dergi çıkarılamadı. Wagram'da 5-6 Temmuz 1809'da yenilen darbe bütün umutları söndürmüştü. Napoleon Avusturyalıları yenmişti. İspanyolların Napoleon'a karşı elde ettiği başarıdan cesaretlenen Alman milliyetçilerinin umutları sönmüştü. Onlar Almanya ve İtalya'da halk isyanlarının başlayacağını, Prusya ve Rusya'nın Avusturya'nın yanında savaşa gireceğini ummuşlardı.

Avusturya Ekim 1809'da Napoleon'la aşağılayıcı bir anlaşma imzaladı. Buna göre büyük toprak kayıpları olacak, tazminat ödenecek, asker sayısı azaltılacak ve Avusturya

İngiltere'ye karşı uygulanacak ablukaya katılacaktı. Artık milliyetçiler ne Avusturya'ya ne de zayıf Kral III. Friedrich Wilhelm'in yönetimindeki Prusya'ya güvenebileceklerdi. (Blamberger 2011: 360)

Kleist yine kaybeden taraftaydı. Siyasî edebiyat ve gizli örgüt faaliyetleriyle bir yol tuturma denemesi başarıya ulaşmamıştı. (Hohoff 2007: 111) Prusya ve Avusturya yönetimlerinin ürkek ve kendi çıkarlarını ön planda tutan tavrı iki Alman devletinin birlikte hareket etmesini engelliyordu

Kleist 1809 yılının martıyla temmuzu arasında milliyetçi eğilimli şiirler ve düzyazılar yazdı. Zaten siyasî yazılarının çoğunu o yıl yazmıştı. Propoganda içeren bazı makaleleri *Germania* için kaleme alırken Dresden'de ya da Avusturya yolculuğu sırasında yazdığı, ancak ölümünden çok sonra yayınlanan *Katechismus der Deutschen*'da⁶ Alman prenslerin meşruluğunu tartışıyor, Fransa'yla müttefik olan Saksonya Kralı'na artık bağlı olmadığını ilân ediyordu. Burada bir Sakson çocuğu iyi bir milliyetçi olup olmadığı konusunda babası tarafından sınavdan geçirilmektedir. Ajitasyon içeren bu yazı İspanya'da dağıtılan ve Fransız işgalcileri hedef alan bir *Yurtdaş İlmihali* 'nden hareketle hazırlanmıştı. (Günzel 1985; 298, 299)

Sonuç

Napoleon'un Avrupa'daki saldırıları sonucu 1800'lerde kozmopolit Aydınlanma kültürü yerini açık bir milliyetçiliğe bıraktı. Bu hem Fransızlar için hem de onların düşmanları için geçerliydi. (Blamberger 2011: 362) Görüldüğü gibi Alman milliyetçiliği tarihinde özel bir aşamaya gelmişti. Artık bölgesel (mikro) milliyetçiliğin yerini bütün imparatorluğu kapsayan bir milliyetçilik anlayışı almıştı. (Schulz 1993: 57) Yani özgür entelektüalizmden milliyetçi düşünceye kayma olmuştu. Aslında bu geçiş birden bire olmamıştı, sadece daha önce yer yer kendini gösteren motifler ve fikirler iyice belirginleşmişti. (Bisky 2007: 389) Büyük filozof Fichte'nin söylediklerine göre “yalnızca vatan ve millet bireysel varoluşumuza süreklilik ve anlam kazandırabilirdi”. Kleist'in mektuplarında da benzer görüşler vardı. Kleist, “hayatın amacının ne olduğunu sadece millette ve vatan sevgisinde öğrenebiliriz.” diyordu. (Bisky 2007: 390)

Bütün Almanların Napoleon'a karşı bir olup ayaklanması onun için eğitimle ilgili bir şeydi. Milliyetçi bir elit tabaka halkı savaşa hazır hale getirmeli ve ideolojik eğitimden geçirmeliydi. Ancak Kleist'in propoganda yazıları hayattayken basılamadı. Etkilerini ancak daha sonra milliyetçi duyguların harekete geçtiği dönemlerde gösterdi. (Blamberger 2011: 364)

Kleist 10 Kasım 1811'de yazdığı bir mektupta “Kral'ın Fransızlarla imzaladığı anlaşmanın ölmek isteme sebeplerinden biri olduğunu” belirtiyordu. (Vierhaus 1991: 81, 82) Dahlmann'ın verdiği bilgiye göre, Kleist umudunu yitirdiği ve vatanının kurtuluşunu artık mümkün görmediği için hayatına son vermişti. (Sembdner 1996: 446) *Prinz von Homburg* umduğu gibi milliyetçiliği ayağa kaldırsaydı, yani istediği gibi bir savaş başlasaydı, 1813 yılının şubat, mart aylarında başgösteren Prusya ayaklanmasına kadar dayanabilseydi Kleist'in kaderi farklı mı olurdu sorusu hep sorulmuştur. (Vierhaus 1982: 31) Şair genç yaşta intihar ettiği için zaferi görememişti.

⁶ Almanların İlmihali.

Kaynakça

- Bisky, Jens** (2007): *Kleist. Eine Biographie*. Berlin: Rowohlt.
- Blamberger, Günter** (2011): *Heinrich von Kleist: Biographie*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Bruck, Moeller van den** (1931): *Der Preußische Stil*. 3. Aufl. Breslau: Korn.
- Fetzer, Dorothea, Alexander Preusser, Gotthard Stängle** (1979): *Heinrich von Kleist*. Salzburg: Andreas.
- Diwald, Hellmut** (1978): *Geschichte der Deutschen*. Frankfurt , M. : Propyläen.
- Gombrich, Ernst H.** (1995): *Eine kurze Weltgeschichte für junge Leser*. 8. Aufl. Köln: Dumont.
- Günzel, Klaus** (ed.) (1985): *Kleist: Ein Lebensbild in Briefen und zeitgenössischen Berichten*. Stuttgart: Metzler.
- Press, Volker** (1993): “Das Ende des alten Reiches und die deutsche Nation”. *Kleist- Jahrbuch 1993*. (ed.) Hans Joachim Kreutzer. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Schlenke, Manfred** (ed.) (1983): *Preußen- Ploetz: Eine historische Bilanz in Daten und Deutungen*. Freiburg, Würzburg: Ploetz.
- Schulz, Gerhard** (1993): “Von der Verfassung der Deutschen: Kleist und der literarische Patriotismus nach 1806” *Kleist- Jahrbuch 1993* Hg. v. Hans Joachim Kreutzer . Stuttgart, Weimar: Metzler. S. 56- 74.
- Sembdner, Helmut** (ed.) (1996): *Heinrich von Kleists Lebensspuren: Dokumente und Berichte der Zeitgenossen*. 7. baskı . München: C. Hanser.
- Treitschke, Heinrich** von: *Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert*. Essen: Phaidon (Nachdruck).
- Venohr, Wolfgang ve Friedrich Kabermann** (1978): *Brennpunkte deutscher Geschichte 1450-1850*, Kronberg , Taunus: Athenäum.
- Zimmermann, Hans Dieter** (1989): *Kleist, die Liebe und der Tod*. Frankfurt am Main: Athenäum.

Romancı Yönüyle Herta Müller*

Yüksel Gürsoy, Konya

Özet

Nobel Edebiyat ödülünü 2009 yılında kazanan Herta Müller, 1953 yılında Romanya'nın Almanca konuşulan Banat bölgesinde dünyaya geldi. Romanya'da Çavuşesku dönemini açıkça eleştirmesi nedeniyle Herta Müller kendi ülkesinde kitaplarının basılması yasaklandı. Herta Müller 1987 yılında Romanya'dan Almanya'ya göç etti. Yazarın hayatı, gizli polis teşkilatının ve Banat bölgesinin hayatındaki önemi, edebiyat dünyasındaki yeri ve sanatının günümüz için önemi araştırıldı. Yazarın şimdiye kadar yazmış olduğu "Der Fuchs war damals schon der Jäger", "Herztier", "Heute wäre ich mir lieber nicht begegnet" ve "Atemschaukel" adlı romanlarının ana sorunları, figürler, ana motifler, yapı özellikleri ve yazarın üslup özellikleri gibi altı başlık altında incelendi.

Anahtar Sözcükler: Herta Müller, Alman-Rumen Edebiyatı, Çavuşesku.

Abstract

Herta Müller With Her Novel Writing Aspect

Herta Müller, who was awarded the Nobel Prize in Literature in 2009, was born in Banat of Romania where German was spoken in 1953. Publication of her books in her own country was forbidden as she clearly criticised the period of Ceausescu in Romania. Herta Müller immigrated to Germany from Romania in the year of 1987. The life of the author, the importance of secret police service and the region of Banat on her life, her place in the literary world and the meaning of her art for today were searched. The novels she wrote up to now, namely "Der Fuchs war damals schon der Jäger", "Herztier", "Heute wäre ich mir lieber nicht begegnet" and "Atemschaukel", were examined under six titles like: Key Issues, Key Figures, Key Motifs, Structure Features and Author's Stylistic Features.

Keywords: Herta Müller, German-Romanian Literature, Ceausescu.

Herta Müller'in Hayatı ve Edebiyat Dünyasındaki Yeri

Herta Müller 1953 yılında Almanların yoğun olarak yaşadığı Romanya Banat Bölgesinin Nitzkydorf köyünde doğmuştur. Doğum tarihi ve doğum yeri, hayatını ve sanatı biçimleyen iki dev unsurdur. Dedesi büyük ve zengin bir çiftçi ve tüccar iken komünizmin her şeyi devletleştirmesi ve babasının aşırı alkol alması nedeniyle ailesi ve kendisi yokluk içersinde bir hayat sürmüştür. Çocukluk ve ilk gençlik yılları herkesin birbirini tanıdığı, yaklaşık 400 hanenin yaşadığı ve Almancanın (Suabya şivesinin) konuşulduğu bir köyde geçmiştir. Bu köyde sadece çiftçiler, birkaç zanaatkar ve şehir fabrikalarında çalışan işçiler yaşıyordu. Müller çocukluk yıllarını hiç de iyi hatırlamaz ve onları acı gençlik yılları diye tanımlar.¹ Ailesi genelde köyde diğer çocuklarla oynamasına izin vermemiştir. O sürekli inek gütmek, tavuk kesmek ve annesine yardım

*Bu makale 2013 yılında Ankara Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında yapılan "Romancı Yönüyle Herta Müller" adlı doktora tezinin bir özettir.

¹Mareike Roder: *Bittere Jugend. Müller: Ich wollte mich umbringen, News aus Berlin*, Literatur, 30 Oktober 2009.

etmek zorunda kalmıştır. Hiçbir zaman çocuk olamamış ve bir yetişkin gibi büyümüştür. Bu, onu o kadar etkilemiştir ki, eserlerinde geri dönüşler yaptığı zaman genellikle çocukluk yıllarından bahseder.

“Dedem öldüğünde sadece bir gece onun yanında evde kaldım. Bir sonraki gün büyük şehre geri döndüm. Bana biraz daha kalabilirsin diyebilirlerdi, iki gün izin almıştım...”²

“Annem masasından kalktı ve kaşlarını çatarak, tabağının yanında ekmek ve bıçak durmasına rağmen ona ve kendisine ekmeğini kesti. Biz, dedem ve ben ekmeğimizi kendimiz dilimlemek zorundaydık.”³

Lise, Timeşvar’da olduğu için orada yatılı okumak zorunda kaldı. Sık sık köyünü ve ailesini özlemesine rağmen, köye gelmesini ailesi istemedi veya ona izin vermedi. Timeşvar’a geldiğinde 15 yaşındaydı ve şehirde resmi dil Rumence olduğu için bu dili de böylece öğrenmek zorunda kaldı. Timeşvar’daki üniversite eğitim yılları soğuk savaş yıllarına rastlar. Romanya komünist rejimini, ardından gizli polis teşkilatının (Securitate)⁴ terörünü bütün benliğiyle yaşamış, bu yaşantı onu ömrü boyunca meşgul etmiştir. Müller, 2. Dünya Savaşı sonrası Avrupa’daki Alman azınlıkların çilesini, sürgün ve çalışma kamplarına gönderilen, o ülkelerin vatandaşları olmalarına rağmen baskılara uğramalarını, romanlarında anlatmaktadır. Müller, Alman-Rumen tarihinin en hareketli, en kötü yılları içinde benliğini bulma mutsuzluğuna uğrayan entelektüellerin temsilcisidir. Ailesi, Romanya’da yaşayan Alman azınlığına mensuptur. Babası da Romanya’daki diğer Alman erkekleri gibi 2. Dünya Savaşı sırasında Nazi Ordusunda savaşmış ve daha sonra kamyon şoförü olarak ailenin geçimini sağlamıştır. *“Romanya vatandaşları olmalarına rağmen Alman azınlığına mensup erkekler Hitler’in ordusuna gönüllü yurtdışı Almanları olarak kayıt oldular.”⁵*

Babasını, Faşist Hitler Ordusuna katılmasından dolayı hiçbir zaman affetmemiştir. Bu romanlarındaki baba karakterine de yansımaktadır. Kendisi gizli polis teşkilatı Securitate ile çalışmayı reddederek “Babalarımızın yaptığı hataları ben yapmayacağım.” demiştir. 1945’te annesi de yaklaşık 80.000 Romanya Almanı gibi Sovyetler Birliği’ndeki çalışma kamplarına gönderilmiş ve burada 5 yıl esir işçi olarak kalmıştır. Banat Bölgesinin Müller’in kişiliğinde ve yaratıcılığındaki yeri konusunda birkaç noktaya daha değinelim. Herta Müller, Timeşvar şehrine, Banat Bölgesine ve köyüne bağlı kalmıştır. Fakat bu bağlılık hiçbir zaman ufkunu daraltmamıştır. Romanya’nın Banat Bölgesinin etnolojik kültürel yönü oldukça ilginçtir. Çeşitli unsurların kaynaştığı Banat, bir sınır bölgesi hüviyetini taşır. Romanya’nın Banat Bölgesini geniş anlamda vatani sayar. Rumenceyi fazla iyi bilmemesine rağmen kendisini daha çok bir Rumen olarak tanımlar.

2Bkz. Herta Müller: *Heute wäre ich mir lieber nicht begegnet*, Hamburg, Rowohlt Verlag, September 1997, s. 89. (Alıntı çevirileri, aksi belirtilmedikçe tarafımdan yapılmıştır. YG)

3A.g.e., s. 88.

4Securitate Komünist Romanya’da gizli servisti. Daha önce Romanya gizli polisi Siguranța Statului (Devlet Güvenliği) denirdi. Nikolay Çavuşesku’nun emrinde olan Gizli Polis (Securitate) konuşma özgürlüğü ve medya üzerinde sıkı kontroller uyguladı ve aynı zamanda iç muhalefete tolerans göstermedi. Sovyet NKVD yardımıyla 30 Ağustos 1948 tarihinde kurulan Securitate, Devlet Başkanı Nikolay Çavuşesku’nun devrilmesinden kısa süre sonra Aralık 1989 yılında kaldırılmıştır. Securitate Romanya’nın nüfusuna oranla Doğu Bloku’nun en büyük gizli polis güçlerinden biriydi.

⁵ Bkz. Carlos A. Aguilerca: Interview mit Herta Müller, *Akzente*, Heft 5, Oktober 2008.

“Romanya sülünü bana Alman sülününden daha yakındı. Ve birçok şey böyleydi, aslında yapı bakımından Romanyalı sayılırım. Rumence iyi konuşamıyorum, ama kendimi her yönden bir Romanyalı gibi hissediyorum.”⁶

Müller, birçok sohbetinde gizli polis devletinin baskısını ve baskının vermiş olduğu korkuyu bir çocuk olarak nasıl yaşadığını şu şekilde anlatır:

“50’li yıllardı, komünizmlı yıllar ve çok küçük köylerde bile korku vardı... Bir çocuk bile yetişkinlerin korktuğunu, insanların aniden kayıp olduğunu, insanların tekrar hapse girdiğini hissedirdi. Bir çocuk olarak ne yaptığınızı ve ne düşündüğünüzü asla göstermemeniz gerektiğini de hissederdiniz. Bu bilinmesi gereken bir kuraldı.”⁷

Müller, Banat’a ve Nitzkydorf Köyüne sık sık değinmiştir.

“...elbette Banat-Suabiya’nın özellikleri vardır, bunların sadece bu azınlıklara ait olduğunu düşünmüştüm, çünkü benim de yaşadığım küçük bir köy içinde izole olmuşlardı. Büyük bir ailenin belli özellikleri vardır, üç nesil bir evin içinde. Yerleşilen köyde yaklaşık 300 yıldır hiçbir değişiklik yoktur. Gelenekler, şarkılar, tatiller ve törenler değişmemiş ve bu da biraz tuhaf. Şehre geldiğimde kendime sordum, sen aslında nereden geliyorsun? Köylülere göre herkes kötüydü. Macarlar sinirli ve Romanyalılar da temiz değildiler. Diğerlerinin nasıl olduğu her zaman iyi bilinirdi, herkes pejmürde ve sadece biz iyi, sürekli iyi, en iyi, çalışkan ve düzenliydik. Yetişkin olduğumda ve köyden çıktığımda, sanki zaman durmuştu. Şehre karşı bir nefret doğmuştu. Köyde şiveli konuşuluyor, şehre vardığında bozulursun derlerdi ve bu çok kötü bir şeydi. Sadece şiveli konuşulması isteniliyordu. Bunların başka, ülkelerde, belki de taşra ortamında, ya da her yerde karşılaşılabileceğimiz dışlanmış grupların yaşadığı bölgelerde de görülebileceğini düşünüyorum.”⁸

Romanya Banat Bölgesinin Müller için önemi Dünya ve Alman edebiyatından şu örneklerle açıklanabilir: Proust ve Paris, Kafka ve Prag, Thomas Mann ve Lübeck, Camus ve Cezayir, Günther Grass ve Danzig, Heinrich Böll ve Köln, Herta Müller ve Romanya-Banat. Sanırım bu eşleştirme ile Müller’in hayatında Romanya’nın önemini en somut şekilde özetlemektedir. Köydeki sınıf öğretmeni Müller’in yeteneğini fark ederek onun şehirdeki liseye gitmesi gerektiğini söylemiş ve ailesi de onu Tîmeşvar’daki Alman lisesinde okutmuştur. Liseyi bitirdikten sonra Tîmeşvar şehrinde 1973-76 yıllarında Alman ve Rumen Dili ve Edebiyatı eğitimi almıştır. 1976’dan sonra bir makine fabrikasında tercüman olarak çalışmıştır. 1979 yılında gizli polis teşkilatı ile birlikte çalışmayı reddettiği için vatan haini ilan edilmiş ve görevden alınmıştır. O dönemde Almanca konuşan Richard Wagner, Ernest Wichner, Gerhard Ortinau, Rolf Bossert, Wlliam Totok, Johann Lippet gibi yazarların oluşturduğu *Aktionsgruppe Banat* grubunda yer almış fakat aktif üye olmamıştır. Çavuşesku yönetimine karşı arkadaşları ile birlikte ifade özgürlüğünün genişletilmesi için mücadele etmiştir. Belli bir süre sonra bu grup gizli polis tarafından kapatılmış ve grup üyeleri faşist ve ajan suçlaması ile sıkıntılı bir döneme girmişlerdir. Daha sonra Herta Müller tek kadın olarak diğer yazarlarla birlikte *Adam Müller Guttenbrunn* adlı Tîmeşvar Yazarlar Birliği çatısı altında eserler vermeye çalışmıştır.

⁶ Bkz. Carlos A. Aguilerca: Interview mit Herta Müller, *Akzente*, Heft 5, Oktober 2008.

⁷ Bkz. Dora Fitzli: “Eine ganz grausige Geschichte”, ein Gespräch mit Herta Müller in *ETH life: Die täglichen Web-Zeitung der EHT, Zürich* 2001, s. 1.
<http://web.ethlife.ethz.ch/articles/2TeilInterviewHerta.html> (02. 01. 2011)

⁸ Bkz. Carlos, a.g.m., *Akzente*, Heft 5/Oktober 2008.

1987 yılına kadar belli aralıklarla Nikolas Lenau Lisesinde, farklı anaokullarında Almanca öğretmeni olarak çalışmış ve özel Almanca dersleri vermiştir. Müller yazarlığa 1982 yılında sansürlenerek 5 yıl yayınevinde bekletildikten sonra yayımlanan *Niederungen* adlı eserle başlamış ve kitabın sansürsüz sürümü ancak iki yıl sonra Almanya’da basılabilmıştır. İlk eseri yayımlandıktan sonra köye geri dönemez, çünkü bölge halkının, yani köylülerin hep olumsuz yönlerini yazmış ve onları öfkelenmiştir. Şehirde tanıdıkları onu gördükleri zaman yüzüne tükürerek tepkilerini göstermişlerdir.

Müller’in Romanya’da eleştirilen yapıtları Almanya’da büyük bir ilgiyle karşılanmış ve yönetimi açıkça eleştirdiği için Romanya’da kitap yayımlaması yasaklanmıştır. Müller, Romanya’da ve dünyaya geldiği köyde bile kendisine *Nestbeschmutzerin* (ülkesini kötüleyen) yazar diye adlandırılmıştır. Memleketine yabancılaşan ve Çavuşesku diktatörlük rejiminin 15 yıl ölüm tehditleri altında geçiren Müller, korkuyu nasıl yendiğini şöyle açıklamıştır:

“Fakat tuhaf bir şekilde kendinizi alıştırıyorsunuz, hayalimsi bir normallik oluyor. Korkunuzu evcilleştiriyorsunuz ve bundan başka bir şey yapmaya çalışıyorsunuz. Aslında bunun farklı bir şey olduğunu bildiğiniz halde bunu bazen başarıyorsunuz. Arkamda durmayı yıllar içersinde öğrenmek zorunda kaldım: arkamda durmayı.”⁹

Sistem onu sürekli korkutmuş, ne zaman ve nerede başına ne geleceğini bilememiştir. Karakolda günlerce dinlemeye alınmış, şiddet görmüş ve şans eseri kurtulduğu trafik kazalarına şahit olmuştur. Bir gün bisikletle giderken bir kamyon tarafından taciz edilerek şarampole düşürülmüştür. Ya da başka bir gün kuaförde saçını boyatmak isterken saç derisi kaza süsü verilerek yakılmıştır.

Üzerindeki baskı o kadar artmıştır ki intiharı bile düşünmeye başlamıştır. Gizli polisin istediği bir olay olan intihardan, yaşamayı sevdiği için vazgeçmiştir. Batı Almanya’yı 3 kez ziyaret ettikten sonra 1987 yılında o zamanki eşi yazar Richard Wagner ile birlikte oraya göç etmiştir. Almanya’daki yerleştiği kampın tam karşısında eski Nazi Parti binasının bulunması onu çok öfkelenmiştir.

“Dünyayı anlamıyordum artık... toplama kampındaki atmosfer çok çirkindi. İnsanlara hep problemleri bir şekilde davranıldı. Ve düşündüm, bu ülkeye gelip de dilini hiç bilmeyenler acaba nasıl tahammül ediyorlardı ?”¹⁰

Herta Müller’in özgürlüğünü Almanya 8.000 Mark karşılığında Romanya’dan satın almıştır. Herta Müller daha sonra annesini yanına alabilmek için 8.000 Mark biriktirmek zorunda kalmıştır.¹¹ Almanya’ya yerleştikten sonra yurtdışı ve yurtiçi birçok farklı üniversitelerde ders vermiştir. Fakat isimsiz mektuplar alarak gizli polisin ölüm tehditleri Almanya’da da devam etmiştir. *“Bunu hesaba hiç katmamıştım. Kendime*

⁹Bkz. Günther Ruht: “Mein Herz klopft vor Angst in der Freunde”, *Die Politische Meinung*, Nr. 482, Januar 2010, s. 57.

¹⁰Bkz.

<http://cunstundcult.de/Seiten/Buecher/Wiki/AutorSuche.php?search=Herta%20M%FCller&PHPSESSID=5d76a141af1c2eb5d8dc52b9a6ad4f33>, (05. 12. 2011)

¹¹Tilman Spreckelsen, “Literaturnobelpreisträgerin Herta Müller Am Strick der Sprache”, *Frankfurter Allgemeine Feuilleton*, 08. 10. 2009

<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/literaturnobelpreistraegerin-herta-mueller-am-strick-der-sprache-1873830.html> (23. 12. 2013)

sordum, sen aslında neredesin? En iyisi bavulu tekrar almak ve gitmek, fakat nereye?”
12

Bu tehditlerin hiç birine boyun eğmemiş ve mücadelesine komünizmin yoksulluk ve acıdan ibaret içyüzünü gösteren konuları romanlarında işlemeye devam etmiştir. Herta Müller 1984 yılından itibaren hayatını yazarlık mesleğiyle kazanmaya başlamıştır. Yazar şu anda Almanya'nın Berlin kentinde yaşamaktadır. Eserlerinin edebi değeri kadar el attığı konular da onu 21. yüzyılın klasikleri arasına almıştır. Eserleri yaklaşık 24 dilde yayımlanmış olan yazarın başarısı çeşitli ödüllerle resmen belgelendirilmiştir.¹³

Ana Sorunlar

Herta Müller'in romanlarında olaylar çoğunlukla savaş sonrası (1944-1989) Romanya'sında geçer. *Atemschaukel* romanına kadar Müller'in eserlerinde sürekli otobiyografik izler, Banat Bölgesi, Komünist Romanya, Çavuşesku rejimi, devlet terörü, ahlaksızlık ve gizli polis teşkilatı görülür. *Atemschaukel* romanında ise İkinci Dünya Savaşı sonrası Romanya Almanlarının sürgün sorunu işlenilmektedir. Romanın konusu Müller'in aynı zamanda arkadaşı olan Oskar Pastior adlı yazarın gerçek hayat hikâyesinden alınmıştır. Aslında az da olsa yine otobiyografik izleri görebiliriz, çünkü Müller'in annesi 5 yıl boyunca böyle bir kampa, Ukrayna'ya sürgüne gönderilmiştir. Yaklaşık 80.000 Romanya Almanı bu çalışma kamplarında Nazi Almanya'sının vermiş olduğu zararı karşılamak amacıyla zoraki çalıştırılmıştır. Oskar Pastior ile birlikte 2001 yılında kaleme aldıkları eseri 2006 yılında Oskar'ın ölmesi sonucunda Müller yalnız tamamlar. Müller, Oskar'ı romanın başkahramanı ve aynı zamanda anlatıcısı Leopold Augberg olarak kurgular.

Ana sorunlarından biri olan Çavuşesku rejimi, onun hemen bütün romanlarında görülse de, en yoğun şekliyle sırasıyla *Der Fuchs war damals schon der Jäger*, *Herztier* ve *Heute wäre ich mir lieber nicht begegnet* de yer almaktadır. Aslında bu üç roman Çavuşesku rejimini eleştiren bir üçlemedir. Sistematik bir takip ve baskı rejimi içerisinde aşkın ve arkadaşlığın ihanete uğraması, sonu gelmiş bir dikta rejimi ve çökmüş bir toplum ele alınmaktadır üç romanda da. *Der Fuchs war damals schon der Jäger* adlı romanı, Harry Merkle ile birlikte hazırladıkları *Der Fuchs der Jäger* adlı filmin senaryosundan uyarlamıştır. Herta Müller'in 1992 yılında yazdığı bu romanında, Çavuşesku diktatörlüğü altındaki komünist Romanya'nın son günleri anlatılmaktadır. Adina adında bir öğretmen romanın kahraman figürüdür. Adina ülkede Çavuşesku'nun talimatı ile çiftçilerin hasat döneminde öğrencilerin çalıştırılmasına karşı çıkınca, ilk önce okul müdürü ve sonra gizli polis tarafından tehdit edilir, kara listeye alınır. Böylece insan avı başlar. Kedinin fare ile oynadığı gibi, gizli polis de Adina ile oynamaya başlar. Tamamen psikolojik baskı yapılıdır. Adina'nın özel hayatı kalmamıştır, sürekli ve her yerde takip edilmektedir. Sisteme karşı gelen kişiler bir çıkmaz sokak içerisinde hisseder kendilerini, ya intihar ya da ülkeyi terk ettirmektedir hedef. Genelde de

¹²Bkz.

<http://cunstundcult.de/Seiten/Buecher/Wiki/AutorSuche.php?search=Herta%20M%FCiler&PHPSESSID=5d76a141af1c2eb5d8dc52b9a6ad4f33>, (10. 01. 2012)

¹³Bkz., <http://www.dedecn.com/inhalt/20091012/dedecn8739564.html> (20. 01. 2012)

sınırdan kaçarken insanlar ya vurulur veya Tuna nehrinde boğulurlar. Doğu Bloku'nun çökmesi ile birlikte Çavușesku'nun iktidarı ve rejimi de sallanmaya başlamıştır. Çavușesku, Macar ve Alman asıllıların yaşadığı Timașvar'da gösteri yapan halka ateş açılmasını emredince, başlayan devrim hareketi dalga dalga yayılır, toplu tutuklamalar da başlar. Televizyondan Çavușesku'nun helikopter ile kaçtığını, birkaç gün sonra da yakalandığını ve karısı ile birlikte nasıl kurşuna dizildiklerini öğrenirler. Korku, takip ve ülke içindeki insan avı artık bitmiştir.

Romanlarının bir başka sorunsalı da Çavușesku rejimindeki ahlaksızlıktır. Bu da tüm eserleri için ortak nitelik taşımakla birlikte en yoğun şekilde *Herztier* romanında ifadesini buluyor. 1994 yılında yazılan bu eseri şöyle özetleyebiliriz: Anlatıcı her şeyi bilen, gören ve olayları yorumlayabilen güçlü bir kadındır, aynı zamanda romanın başkahramanıdır. Anlatıcısı hiçbir zaman adını öğrenemediğimiz bir üniversite öğrencisidir. Yurtta aynı odada 5 kişi kalmaktadırlar. Roman, Lola adında oda arkadaşının beden eğitimi hocası tarafından tecavüze uğradıktan sonra intihar etmesiyle başlar. Lola'nın kamuoyunda sadece intiharı konuşulur, sebepleri hiç araştırılmaz. Hatta bu eyleminden dolayı Lola, öldükten sonra üye olduğu komünist partiden ve okuldan bir tören düzenlenerek atılır.

“Beş kız yurdun girişinde duruyordu. Camekânda Lola'nın resmi asılıydı, parti kimliğinde olanın aynısı. Resmin altında bir kâğıt vardı. Birisi yüksek sesle okudu: Bu öğrenci intihar etmiştir. Eylemini kınıyor ve onu küçümsüyoruz. Bu, ülke için utanç verici bir durumdur.”¹⁴

Anlatıcı, bu olayın peşini bırakmaz ve arkadaşının niçin intihar ettiğinin araştırılmasını ve bilinmesini ister. Araştırmanın sonunda komünist parti üyelerinin izlerine rastlar. Anlatıcısı, bu merakı nedeniyle gizli polisin takibine takılır. Üniversite içersinde kendisine yakın gördüğü 3 erkek öğrenci ile yakınlaşmaya başlar, çok iyi arkadaş olurlar. Kurt, Edgar ve Georg adlı öğrenciler ile Çavușesku terör rejimine karşı kendi çaplarında direnmeye çalışırlar, gizli gizli buluşup devletin yasakladıkları eserleri ve şiirleri okurlar. Gizli polis (Securitate) tarafından sürekli izlenirler. Üniversiteden mezun olduktan sonra arkadaşlıkları devam eder ve kendi aralarında şifreli yazışmalarda bulunurlar. Gizli polisin baskısının artmasıyla, tehdit ve işkenceler de başlar. Bu psikolojik baskılardan ve şiddetten kurtulmak için ya Romanya'dan kaçacaklar ya da ülkede birçok kişi gibi intihar edecekler. Anlatıcı, Edgar ve Georg Almanya'ya göç ederler ve Edgar Frankfurt'da bir gökdelenen atlayarak intihar eder. Kurt'un Romanya'da kendini asarak intihar ettiği bilgisi gelir, fakat bu intiharlara arkadaşları inanmaz ve bunların birer cinayet olduğunu söylerler.

Müller'in romanlarında başka bir sorunsal gizli polis teşkilatıdır. Bu sorunsal da ortak nitelik taşımakla birlikte en yoğun şekilde *Heute wäre ich mir lieber nicht begegnet* romanında ifadesini buluyor. Müller'in romanlarında gizli polis teşkilatı genellikle zalim bir erkek figürle simgelenir. 1997 yılında yazılan ve Türkçeye henüz tercüme edilmemiş bu eseri şöyle özetleyebiliriz: Roman kahramanının adı bilinmemektedir ve olaylar hep onun etrafında gerçekleşir. Bir perşembe günü saat 10'da gizli polise ifade vermesi için karakola çağrılmıştır. Roman da bu randevu ile

¹⁴ Bkz. Herta Müller, *Herztier*, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 5. Auflage 2009, s. 30.

başlar. “Çağrıldım. Perşembe tam on. “¹⁵ Anlatıcı sabah erkenden kalkar ve kahvaltısını yaptıktan sonra evin önünden kalkan tramvay ile karakol durağına kadar yolculuk yapar. Romanda anlatılan zaman sadece yapılan yolculuk süresini yani yaklaşık 1-2 saati kapsar, anlatıcı kahraman sadece yolcuları, şoförü ve manzaraları izler. Bir film şeridi gibi tüm geçmişini, çok kısa olaylar şeklinde ve tasvirler yaparak gözlerinin önünden geçirir. Anlatıcı geri dönüşler yapar ve biz de başkahraman hakkında bilgileniriz. Romanda anlatıcı 1. şahıstır. O her şeyi gören, bilen, olayları yorumlayabilen bir kişidir. Anlatıcının bakış açısı romana hâkimdir. Okuyucu onun sağladığı imkânlar doğrultusunda romanın diğer kahramanlarını tanır ve yine onun sunduğu ipuçlarıyla olaylar hakkında bilgi sahibi olur.

Figürler

Herta Müller’in romanları konu yönünden olduğu gibi figürler yönünden de oldukça benzer bir yapı gösterir. Roman kahramanlarının bütün kişiliği Çavuşesku devri ve savaş yaşantılarıyla biçimlenmekte ve yine bu faktörlerle açıklık kazanmaktadır. Bu figürler hakkında genel bir bilgi edinmek için onları üç grupta toplayarak incelemek yerinde olacaktır. Bu grupların ilki çocuklardır. Müller’in romanlarında çocuk figürleri adeta özel bir titizlikle yaratılmış, eserlerin tümü içinde çoğu kez odak noktaları meydana getirecek şekilde işlenmiştir. Çocuk figürlerin doğrudan doğruya roman kahramanları ağırlığında ön planda ele alındığı eser ise *Atemschaudel*’dir. Romanya’da yaşayan 17 yaşında Leopold Augberg adlı bir Alman gencinin 2. Dünya Savaşı sonrası (1945-1950) Rusya’da 5 yıllık çalışma kampı hayatı anlatılmaktadır. Leopold, bu romanın çocuk kahramanıdır. Leopold’un kaderi savaş tarafından çizilmiştir, kendisinin tamamen suçsuz olduğu ve değiştirme gücünden de yoksun buldukları bir kötü ortam içinde yaşamak zorundadır. Aslında tüm çocuklar savaşın kurbanı olmuşlardır. Müller, roman figürleri hakkında fikir yürütmeyi, bilgi vermeyi veya her türlü açıklamalarda bulunmayı prensip olarak reddeden bir yazardır. Bu durumda yazarın roman figürlerinin özelliklerini ortaya çıkarmaya çalışırken başvuracağımız tek kaynak, romanların kendisi olacaktır. Yine özel bir edebi işlevle donatıldığını göreceğimiz figürler, yaşlı insanlardır. Bunların dışında kalan roman figürleri de gençler başlığı altında toplanmıştır. Bu ortak kuşağa giren kahramanlar hakkında genel bilgiler edinmek, bazı yargılara varabilmek için iki gruba ayırarak, kadın ve erkek figürler olarak incelemekte yarar vardır. Müller’in kadın olması nedeniyle, kadın figürler daha fazla ön plana çıkmaktadır. *Heute wäre ich mir lieber nicht begegnet* ve *Herztier* eserlerinde anlatıcı bir kadın ve (belki de) yazarın kendisidir. Tüm romanlarında ve bilhassa bu iki eserde yazarın kontrolsüz otobiyografik izlerini görürüz.

Müller’in eserlerinde karşımıza çıkan hususlardan biri de sadık kadın imgesine pek rastlanılmamasıdır. Kadınlar genellikle savaş sonrası, komünizmin ve Çavuşesku rejiminin ahlak çöküntüsünün kurbanı olmuşlardır. Erkek figürler Herta Müller’in eserlerinde genellikle gizli polis devletinin bir ajanı veya muhbiridir. Polis ya da asker olarak karşımıza çıkar, zalim kişilerdir. Devletin ve sistemin vermiş olduğu gücü kullanarak kadınları birer mal gibi kullanmaktadırlar. Erkeklerin eş olarak kadına

¹⁵ Bkz. Herta Müller, *Heute wäre ich mir lieber nicht begegnet*, Hamburg, Rowohlt Verlag GmbH, 1997, s. 7.

davranışları ele alındığında iyi bir erkek imgesi söz konusu değildir. Erkekler genelde duygusuz ve parasız olup, aç köpeklere benzetilir.

“Lola defterine, kantinde herkesin aç olduğunu yazıyor, herkes ağız şapırdatan bir yığın. Herkes kendi çapında inatçı bir koyun. Hepsi beraber aç it sürüsü.”¹⁶

İkinci Dünya Savaşı sonrası yılların insanlarını, onların mücadelesini, kaderini işleyen Müller’in eserlerinde büyükbabalar sayıca azdır. Çoğu Birinci ve İkinci Dünya Savaşı’nda hayatlarını kaybetmiş olduklarından o kuşağın erkeklerinden büyükbabalık çağına ulaşanlar çok değildir.

Ana Motifler

Herta Müller’in romanlarında birer odak noktası öneminde işlenmiş bazı sosyal kurumlar, bazı insanlık problemleri vardır. Mutsuz aile, ahlaksızlık, alkolizm, kıtlık, takip edilme ve ölüm korkusu gibi motifler altında toplanabilir. Herta Müller, savaş felaketini yaşamış bir ailenin çocuğu ve Çavuşesku rejimini yaşamış bir yazar olarak sağlıklı bir aile imgesinin ancak yokluğunu hissetmek, özlemine duymak ve duyurmak yolunu izlemek zorunda kalmıştır. Başka bir deyişle onun eserlerinde komünist ideolojinin, rejimin ve savaşın yıkıcılığı altında sarsılmış, bozulmuş, ya da kaybolmaya yüz tutmuş bir aile imgesi buluruz. Fakat bu imge okuyucuda yazarın duyduğu üzüntüyü, acımayı, burukluğu yaratacak biçimde ve etkili olarak ortaya konmuştur. Bir alışkanlık haline gelen alkol tüketimi Herta Müller’in romanlarında ulusal sorun haline gelmiş durumdadır. Rumenlerin dörtte üçünün tam bir alkolik olmasını Herta Müller “ulusal bir felaket” olarak yorumluyor ve bunu romanlarında da sürekli işliyor. Sokaklar alkol alan veya sarhoş olan erkekler ile doludur.

“İki gün önce adam parmaklarını gevşetmişti, şişe devrilmişti. Bir kadın adamın ayakkabısının tabanına vurdu. Sonra yakındaki apartmanın kapıcısı geldi, sonra bir çocuk, sonra da bir polis. Telefon kulübesindeki adam artık inlemiyordu, ölümü içki kokuyordu...”¹⁷

Herta Müller’in eserlerinde başka bir motif de insanların sürekli takip edilmesidir, sanki her yerde mikrofon ve gözler bulunmaktadır. Takip işlemleri, Securitate’de görevli erkek polis, asker veya istihbarat elemanları tarafından yapılmaktadır. Securitate Komünist Romanya’da gizli servisti. Securitate Romanya’nın nüfusuna oranla Doğu Bloku’nun en büyük gizli polis güçlerinden biriydi. Nikolay Çavuşesku’nun rejimi altında Securitate 1985’te 11.000 ajan ve yarım milyon muhbir ile görev yapmaktaydı. 22 milyon nüfusa sahip bir ülke için bu rakam oldukça fazladır. Securitate, Çavuşesku rejimi altında tutuklamalardan ve binlerce insanın ölümünden sorumlu olarak dünyada en acımasız gizli polis güçlerinden biriydi.

Herta Müller, romanlarında intihar konusunu da sürekli açık bırakmaktadır. Figürlerden intihar eden veya intiharı düşünenler eksik olmamaktadır. Bunun sebebi nedir? Veya insanlar niye intihar etmeyi düşünüyor? Bu soruların cevabını okur verecektir.

¹⁶ Bkz. Herta Müller, *Herztier*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 2007, s. 24.

¹⁷ Bkz. Herta Müller, *Der Fuchs war damals schon der Jäger*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 2009, s. 57.

Üslup Özellikleri

Herta Müller'in anlatım tarzına etki eden pek çok unsur vardır. Bunlardan birincisi ve en önemlisi Çavuşesku döneminin baskıcı rejimidir. Yazarın öldürülen arkadaşları, kaybedilen insanlar, ölüm korkusu, arkadaşlar arasında baş gösteren ihanet korkuları... Bunların hepsi onun anlatım tarzına etki eden temel faktörlerdir. Bundan dolayı ve Öztürk ve Balcı'nın da dediği gibi, onun anlatım tarzı dışavurumcu bir niteliğe bürünmüştür.¹⁸ Bu siyasi dönem, Herta Müller ile birlikte daha birçok yazarın da anlatım tarzına yansımıştır. Bu dışavurumcu anlatım tarzı, Çavuşesku dönemi ve sonrası olarak kendini iki farklı biçimde göstermektedir. Çavuşesku döneminde kendini bir nebze dizginlemeye çalışan dil, bu dönemden sonra, yani Müller'in Almanya'ya göçüyle beraber iyice eleştirel bir kimliğe bürünmüştür. Dili totaliter rejime karşı bir başkaldırı niteliğindedir; fakat bu başkaldırı çoğu zaman hedef rejime karşı bir saldırı ya da direnme olarak değil, insanların yüreklerine işleyen yıkıcılığı, umutsuzluğu ve acıları gözler önüne seren bir başkaldırı olarak ön plana çıkmaktadır. Böylece bu rejimin, neden olduğu telafisi olanaksız olumsuzluklardan utanç duyması hedeflenmiştir. Başka bir deyişle; baskıya ve zorbalığa karşı duyumsallıkla açılmış bir savaştır. Umutsuzluk, ihanet, güvensizlik ve ıstırap her zaman ön plana geçmiştir onun eserlerinde. Bu tür sorunlar, diktatörlük rejimi altında yaşamış bir yazarın içine işleyen ve kendiliğinden su yüzüne çıkan anlatılarda görülür. Müller de dilinin ve anlatım tarzının Çavuşesku diktatörlüğü ve onun sonuçları üzerine yoğunlaştığının bilincindedir, fakat yaşamış olduğu ve her daim anımsadığı kötü olayların sanatına yansımalarını istese de engelleyememektedir. *“Devamlı olarak diktatörlük konusuna yoğunlaşmam tamamen kişiseldir. Bu konu kursağıma takılmış bir lokma gibi duruyor. Onu nasıl gizleyebilirim ki?”*¹⁹

Müller'in yapıtlarında öne çıkan karakterlere yansımış olan yaşama karşı umursamazlığın ve yürek burukluğunun bu şekilde dile gelmesinin sebebi, Batılı ülkelerin Balkanlarda uygulamaya kalkıştıkları çıkara yönelik politikalarıdır. Yazar ve sanatçılar bu politikaların bilincinde olmalarına rağmen, ekonomik açıdan Batı'ya mahkûm olmalarından ve Çavuşesku diktatörlüğü döneminde Romanya'dan kaçıp bu ülkelere sığınmalarından dolayı bu çıkar politikalarını dile getirememişlerdir. Kısacası bir yandan Çavuşesku, diğer yandan Batılı devletler tarafından baskı altına alınan bu bölgenin insanı, yazar tarafından hayatı umursamaz ve yıkılmış bir biçimde tasvir edilmektedir.

Müller'in eserlerinde arkadaş ilişkileri, onun sosyal yaşamda tanık olduğu ilişkiler ve bu ilişkiler hakkında düşündükleriyle birebir örtüşmektedir. Baskı rejiminin neden olduğu arkadaşlıklar ya onsuz olunamayacak bir derecede yoğun ve samimi, ya da tam

¹⁸ Bkz., Ali Osman Öztürk /Umut Balcı (2005): „Herta Müller’de Biçem“. In: Cemal Yıldız/Latif Beyreli (Hrsg): „V. Internationales Symposium für Sprache, Literatur und Stilistik, Marmara Universit t Atatürk Fak lt t für Erziehungswissenschaften“, Band II, Ankara: Pegem/A Yayıncılık, 2006, s. 618-626.

¹⁹Herta Müller 1996 Bahar S mestrisi’nde, Dickinson College / Carlisle’de “writer in residence” konumunda davetli iken Wolfgang Müller’in, yazar ile yaptığı 05. 07. 1996 tarihli söyleşi. Öztürk, a.g.m., s. 618. Kaynakça ve söyleşinin bir bölümü için bkz. Ali Osman  zt rk / Umut Balcı (2006): “Herta Müller ve Emine Sevgi  zdamar’da Dilsel Yapıların Kullanımı”. II. Uluslar arası Karşılaştırmalı Edebiyatbilim Kongresi. Kuram - Alımlama Estetiği ve Yeni Yaklaşımlar. 7-8 Eylül 2006, Sakarya, Kongre Bildirileri, Sakarya 2006, s. 38, 39.

tersi, tamamen yapmacık ve şüpheli ilişkilerdir. Müller'in benimsediği ilgi çekici anlatım tarzı, eleştirel tutumun ortaya çıkardığı doğrudan anlatımdır. O, eserlerine düşüncelerini korkusuzca yansıtan, eleştiren, sorgulayan bir yazardır. İlk eseri olan *Niederungen* adlı öykü kitabı, yoğun eleştirel olarak kabul edilen tutumdan dolayı dört sene basılmadan bekletilmiştir. Sonraki romanlarında doğrudan anlatım tutumunun daha yoğun olarak işlenmesi buna bağlıdır. Herta Müller'in eserlerinde insani yıkıntılar, felaketler ve şaşırtıcı olay örgüleri konu edilmiştir. Tamamıyla kendine özgü bir dil çıkarmıştır ortaya. Sanat, insanın yaşadığı iyi kötü her türlü olayı konu edinebilir. Bu konular, toplumun etik yargılarına ters düşse de, iğrendirse de, aslında insani olduğu için ele alınmalıdır. Bu yaklaşımıyla Müller'in anlatım tarzı dışavurumcu özelliklere yaklaşmıştır.

*"Bir filmin güzel olması, o filmde anlatılan olayların güzel olduğu anlamına gelmez. Film güzeldir, çünkü bizi bazı konularda ikna ediyor, çünkü önümüze bir şeyler koyuyor, çünkü kendimizi ona kaptırıyoruz ve kendimizi onunla bütünleştiriyoruz"*²⁰

Bundan dolayı, romanlarında özellikle yasak ilişkiler gibi etik kuralları çiğneyen tabular da ön planda tutulmuştur. Onları defalarca okuyucunun karşısına koyar ve insanlarda bu tür şeylere neden olan kişi ve yönetimlere karşı bir tepki veya soğukluk uyandırmaya çalışır.

Üslup, yazarı tüm hatlarıyla okuyucuya gösteren bir aynadır, çünkü yazar kullandığı her sözcüğü ve her sanatsal ifadeyi, bilinçli bir şekilde kullanır. Müller'in anlatım tarzı, kendini en belirgin şekilde tümce yapısında gösterir.

*"Bunlar kağıt tarafından yutulmaktadır. Pürüzlü kağıtta şöyle yazılıdır: Halkın en sevdiği evladı. Parlayan şey görür. Kakül parlamaktadır. O hergün ülkeye bakıyor..."*²¹

Dili sade, cümleleri oldukça yalındır. Karmaşık bir anlatımı yoktur. Yan cümle kullanımı azdır. Dışavurumcu akımın²² temel özelliklerinden biri olan kısa cümleler kullanmıştır, yeni kelime üretmede oldukça başarılıdır. Tüm romanlarında zaman zaman yeni kelimeler kullanır. Almanlar ona *Wortschöpferin* (kelime üreticisi) unvanını vermiştir.²³ Dünyanın bütün dillerinde büyük yazarların, eserlerinde yeni kelimeler kullandıkları görülür. Yeni kelimeler kullanılır veya eski kelimelere yeni anlamlar verilir; en fazla yeni kelime *Atemschaudel* romanında vardır.

Romanlarında sık sık Rumence, Macarca ve Rusça dil öğeleri görülmektedir. *Herztier* adlı romanın sonunda bir sözlük bile bulunmaktadır. Kısa cümlelerle okuyucu üzerinde derin bir iz bırakabilmektedir. Az sözcükle sarsılmaz bir tasvir yeteneği sergilemektedir. Çevre ve insan tasvirleri her yönüyle çarpıcıdır.

²⁰ Bkz. „Poesie ist ja nichts angenehmes“, *Gespräch mit Herta Müller*, <http://www2.dickinson.edu/glossen/heft1/hertainterview.html> (03. 01. 2013).

²¹ Bkz. Herta Müller, *Der Fuchs war damals schon der Jäger*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 2009, s. 27.

²² Bkz. Gürsel Aytaç, *Genel Edebiyat Bilimi*, Papirüs Yayınları, İstanbul 1999, 194-196.

²³ Bkz. *Herta Müller: An ihren Lippen hängt man*, *Frankfurter Rundschau*, Kultur 07. 12. 2009, <http://www.fr-online.de/kultur/herta-mueller-an-ihren-lippen-haengt-man,1472786,2821914.html> (06. 11. 2012).

„Karınca ölü bir sineği taşıyor. Karınca yolu görmüyor, sineği çeviriyor ve geri geri sürüklüyor. Sinek karıncanın üç katı büyüklüktedir. Adına dirseğini çekiyor, sineğin yolunu kesmek istemiyor. Adına'nın dizinin yanında bir katran topağı parlıyor, güneşte kızıyor”²⁴

Hemen bütün romanlarında bu tür tasvirler en ön sırada yer alır. Anlatım tarzının ortaya çıkmasının başka bir sebebi de kişileştirme sanatının sürekli kullanılıp öykülerin bazı yerlerinde tekrarlanmasıdır. İnsan olmayan varlıkları insan gibi algılayarak, insana özgü nitelikleri o varlıklara katarak söz söyleme sanatını Müller'in tüm romanlarında tercih ettiğini görüyoruz: *„Rüzgâr önden geliyordu, tüm bozkır içime koşuyordu ve benim yere yığılmamı istiyordu çünkü ben çok zayıftım ve o da doyumsuzdu.”²⁵*

Herta Müller, Rumun şarkılarını çok sevmektedir.²⁶ Tüm romanlarında şarkı metni montajları bulunmaktadır. Müller bunu yaşadığı bölgeyi daha iyi tanıtabilmek amacıyla yapmaktadır, şarkılar Rumenceden Almancaya tercüme edilmiştir. Romanya'da yaşayan insanlar Çavuşesku'yu doğrudan eleştiremediklerinden bunu şarkılar sayesinde gerçekleştirebilmekte, eleştiriler ve farklı düşünceler bu şarkıların arkasına gizlenmektedir:

*“Dün akşam sevdiğimin kollarına
Attı rüzgar beni
Kırıldım o kollarda
Biraz daha esseydi
Durdu bereket versin ki.”²⁷*

*“Kış şimşegi ve gök gürültüsü
Gök parçalanırsa aralık ayında
Kral ölecektir bununla.
Uyan ey Rumun edebi uykudan
Bugün neşeli, yarın neşeli
Gidecek işler biraz daha ileri
Bir adım, bir adım, bir adım daha,
Bir adım, bir adım, bir adım daha,
Hep ileri, gitmeyelim geri değil asla.”²⁸*

Müller, romanlarında eleştirel bir tutum sergilemiştir. Anlatımı Çavuşesku döneminin gaddarlığına ve sevgisizliğine karşı şiddetli bir eleştiri kimliğine bürünmüştür. Bu eleştiri bazen mizahi bazen hicivsel bir tutumla aktarılırken bazen de karanlık, korkunç bir üslupla aktarılmıştır. Yani bu iki anlatım tutumunu ustaca, iç içe yoğurmasını bilmiştir. İki tutumun kaynaşmasıyla ortaya çıkan bu ahenk, öykülerine ciddi bir özgünlük ve çekicilik kazandırmıştır.

“Kurt her hafta mezbahadan söz ediyordu. İşçiler kesim sırasında sıcak kan içiyorlardı. İç organları ve beyin çalıyorlardı. Akşama doğru sığır ve domuz jambonlarını parmaklıkların

²⁴ Bkz. Herta Müller, *Der Fuchs war damals schon der Jäger*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 2009, s. 7.

²⁵ Bkz. Herta Müller, *Atemschaukel*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 2011, s. 194.

²⁶ Bkz., Michael Krüger (Hrsg.), “Herta Müller / Oskar Pastoir”, *Akzente*, Heft 5, Zeitschrift für Literatur, Hanser Verlag, Oktober 2008.

²⁷ Bkz. Herta Müller, *Hertzier*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 2007, s. 34.

²⁸ Bkz. Herta Müller, *Der Fuchs war damals schon der Jäger*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 2009, s. 268.

üzerinden dışarıya atıyorlardı. Erkek kardeşleri ya da kayınbiraderleri dışarıda arabada bekleyip onları arabalara yüklüyorlardı. İnek kuyruklarını çengellere takıp kurutuyorlardı. Kuruduktan sonra bazıları sertleşiyor, bazıları da yumuşak kalıyordu. Onların karıları ve çocukları da suç ortağı, dedi Kurt. Sertleşmiş kuyruklar kadınlar tarafından şişe fırçası, yumuşak olanlar da çocuklar tarafından oyuncak olarak kullanılıyor.”²⁹

Yapı Özellikleri

Herta Müller yazarlık mesleğine küçük öykülerle başlamıştır. *Kurzgeschichte* adıyla bilinen küçük öykü türü özellikle 20. yüzyıl edebiyatında tutunmuştur. Bu tür, işlediği konuyu son derece iktisatlı ve yoğun bir biçimde sunmayı gerektirir. Başka bir deyişle kısa öykü, yazarı anlatmak istediği şeyi en öz şekilde ifade etmeye zorlar. Müller, kısa öykülerle (*Niederungen*³⁰) yazı hayatına atılan biri olması dolayısıyla özlü anlatım sanatında temkinlidir. Müller, geriye dönüş tekniğini daha çok bilinç akımı tekniğiyle bir arada uygulamaktadır. Hatırlayan, düşünen figürlerin iç dünyasına ışık tutmada bu tarz oldukça elverişlidir. *Heute wäre ich mir lieber nicht begegnet* romanında anlatıcının çocukluk yılları hakkında öğrendiklerimiz, doğrudan doğruya geriye dönüş yoluyla anlatılanlara dayanmaktadır. Kahraman figürün kişiliği ve kaderi hakkında okuyucu oldukça aydınlatılmaktadır.³¹ Geriye dönüş tekniğinin çeşitli imkânlarından yararlanma bağlamında romanları arasında *Heute wäre ich mir lieber nicht begegnet* baş sırayı alır. Bu eserde bir günlük çerçeve süreye sığdırılan yaklaşık 20 yıllık tarihi, roman figürlerinin çağrışımlarını, hayale dalmaları, düşünmeleri, duygulanmalarıyla bağıntılı olarak dile gelmektedir. Romanı işlediği olayların zamanı bakımından değerlendirecek olursak şu özelliği tespit ederiz; Müller ele aldığı konunun geçmişini okuyucuya kahramanların kendi kendine düşünmeleri, hatırlamaları ya da aralarında geçen konuşmaları yoluyla iletir. Fakat geriye dönüp geçmişi baştan sona sırayla anlatma yolunu izlemez, adeta zaman yönünden bir geri bir ileri zikzaklar çizer. Bu da romanın anlaşılmasını oldukça güçleştirir.

Kaynakça

- Aguilerca, Carlos A.** (2008): “Herta Müller / Oskar Pastoir”, *Akzente*, Hanser Verlag (5).
- Aytaç, Gürsel**, (1999): *Genel Edebiyat Bilimi*, İstanbul: Papirüs Yayınları, 194-196.
- Gürsoy, Yüksel** (2013): *Romancı Yönüyle Herta Müller*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Müller, Herta** (2007): *Herztier*, Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Müller, Herta** (1997) : *Heute wäre ich mir lieber nicht begegnet*, Hamburg: Rowohlt Verlag,
- Müller, Herta** (2009): *Der Fuchs war damals schon der Jäger*, Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Müller, Herta** (2011): *Atemschaukel*, Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag,
- Öztürk, Ali Osman / Balcı, Umut** (2005): „Herta Müller’de Biçem [Zum literarischen Stil von HertaMüller]“, Cemal Yıldız/Latif Beyreli (Hg) (2006): *V. Internationales Symposium für*

²⁹Bkz. Herta Müller, *Herztier*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt 2007, s. 112.

³⁰Hikâyelerden oluşan ilk eseri *Niederungen* Romanya’da 1982’de sansürlenerek, 1984’te de Almanya’da sansürsüz olarak yayımlandı.

³¹Bkz. Herta Müller, *Heute wäre ich mir lieber nicht begegnet*, Rowohlt Verlag, Hamburg, 1997, s. 183.

Sprache, Literatur und Stilistik, Marmara Üniversitesi Atatürk Fakültesi für Erziehungswissenschaften“, Band II, Ankara: Pegem/A Yayıncılık, 618-626.

Öztürk, Ali Osman / Balcı, Umut (2006): “Herta Müller ve Emine Sevgi Özdamar’da Dilsel Yapıların Kullanımı”. *II. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyatbilim Kongresi. Kuram - Alımlama Estetiği ve Yeni Yaklaşımlar. 7-8 Eylül 2006, Sakarya, Kongre Bildirileri*, Yay. Haz. Binnaz Baytekin ve T. Fatih Uluç, Sakarya 2006, s. 35-49.

Roder, Mareike: Bittere Jugend. Müller (2009): Ich wollte mich umbringen, *News aus Berlin*, Literatur, 30 Oktober.

Ruht, Günther (2010): “Mein Herz klopft vor Angst in der Freunde”, *Die Politische Meinung*, (482).

Online Kaynaklar

Fitzli, Dora (2001) : “Eine ganz grausige Geschichte”, Ein Gespräch mit Herta Müller, EHT, Zürich, s.1, <http://web.ethlife.ethz.ch/articles/2TeilInterviewHerta.html> (02. 01. 2011)

<http://www.dedecm.com/inhalt/20091012/dedecm8739564.html> (20. 01. 2012)

<http://cunstudcult.de/Seiten/Buecher/Wiki/AutorSuche.php?search=Herta%20M%FCller&PHPSESSID=5d76a141af1c2eb5d8dc52b9a6ad4f33> (05. 12. 2011)

<http://cunstudcult.de/Seiten/Buecher/Wiki/AutorSuche.php?search=Herta%20M%FCller&PHPSESSID=5d76a141af1c2eb5d8dc52b9a6ad4f33> (10. 01. 2012)

Müller, Herta (2009): “An ihren Lippen hängt man”, Frankfurter Rundschau, Kultur,

<http://www.fr-online.de/kultur/herta-mueller-an-ihren-lippen-haengt-man1472786,2821914.html> (06. 11. 2012)

Poesie ist ja nichts angenehmes“, Gespräch mit Herta Müller, <http://www2.dickinson.edu/glossen/heft1/hertainterview.html> (03. 01. 2013)

Spreckelsen, Tilman (2009): “Literaturnobelpreisträgerin Herta Müller Am Strick der Sprache”, Frankfurter Allgemeine, Feuilleton, <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/literaturnobelpreistraegerin-herta-mueller-am-strick-der-sprache-1873830.html> (23. 12. 2013)

Çeviribilimde Bilişsel Yaklaşımlar Çeviribilim ve Uygulamalarında Çevirmen Odaklı Yaklaşım ve Bilişsel Yönelimlere Bir Üst Bakış

Rahman AKALIN, Mersin

Öz

‘Çeviribilim’ olarak adlandırılan araştırma alanında geride bırakılan son birkaç on yıla bakıldığında bilim ve kültürde yaşanan kimi olay ve gelişmelerin Almanya ve Avrupa merkezli ‘çeviri’ araştırmalarına yön verdiği söylenebilir. Bilişim konusundaki gelişmeler, eylem kuramının ve iletişimbilimin dönüşümü, işlevselciliğin yeniden yorumlanması; edimbilimin evrimi, bilişsel felsefedeki yeni gelişmeler, yeni bakış açılarını ortaya çıkarmıştır. Bu bakış açılarının birer sonucu olarak ‘çeviribilim’ olarak adlandırılan çeviri odaklı düşüncelerde yeni ağırlık noktaları ve buradan hareketle ‘kuram’ ya da ‘yaklaşım’ biçiminde ifade edilen çalışmalar oluşmuştur.

Kuramcılarının belli olgulara bakış açıları onların nesneye yaklaşım biçimlerini ve algılarını etkiler. Çeviri olgusuna dönük savlar ortaya koyan kuramcılara bakıldığında ‘olgular bütünü’ ya da ‘karmaşık olgu’ olarak değerlendirilebilecek bir olguya dair farklı yaklaşım ve tutum alışlardan söz edilmektedir.

Bu noktada, karmaşık bir dünyayı temsil eden çok boyutlu bir olgu olarak ‘çeviri’nin kendine özgü niteliği, 90’lı yıllardan başlayarak günümüze kadar gelen süreçte, ‘çeviribilimin’ psikoloji alanı ile ilişkilendirilmesi sonucunu beraberinde getirmiştir. Bu çerçevede araştırmaların ilgisi, ‘çeviri gerçekliği’nde merkeze oturtulan ‘çevirmen’e yönelmiş, ‘çevirmen’in bir ürün olarak ‘çeviri’yi hangi tutum ve ruhsal duruma dayanarak ortaya koyduğuna ilişkin araştırma yönelimi önem kazanmıştır. “Belli koşullar altında bir çevirmeni belli bir çeviri çıktısına, diğer bir deyişle belli bir çeviri metne götüren olay örgüsü nedir?” ya da “çeviri sırasında hangi zihinsel işlemler gerçekleşiyor?” gibi sorulardan hareket eden yaklaşımların bir üst bakışla ele alınması bu çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çeviribilim, çeviri, bilişsel, bilişbilim, biliş

Abstract

Cognitive Approaches in Translation Studies: An Overview To Cognitive Orientation As Part Of Translator Oriented Approach in Translation Studies

When we look at the last few decades of the research field named as ‘translation studies’, it can be suggested that some affairs and developments in science and culture led to ‘translation studies’ based in Europe and especially in Germany. The developments in informatics, the transformation of the communicative action theory and communication studies, the reinterpretation of functionalism, the evolution of pragmatics, and the new developments in cognitive philosophy revealed new point of views. As a consequence of these points of views new focal points in the translation oriented thinking is named as ‘translation studies’, and therefore new studies called as ‘theory’ and ‘approach’ emerged.

The point of views of theorists to the specific facts affect their attitudes to the object and perceptions. The theorists suggesting arguments on translation fact have various approaches and attitudes. Translation fact can be evaluated as ‘a completion of facts’ and ‘a complex fact’.

‘Translation’ representing a complex world is a complex fact. As a consequence of the complexity of translation fact, translation has been associated with psychology since the 90s. In this

context the researches turned their attention to ‘translator’ placed in center. The researches oriented on the attitude and psychological state on which ‘translator’ based while producing ‘translation’. This article discusses with an overview the approaches arising from such questions as “What stages take a translator to a specific translation output, in other words to a specific translated text, under specific conditions?” or “What mental processes occur during translation?”

Keywords: translation studies, translation, cognitive, cognitive science, cognition.

1. Giriş

Günümüzde bilim dallarının gelişmesi, bir taraftan bilimlerin ayrıntılanması ve sürekli olarak yeni kategorilerin ortaya çıkması sonucunu doğururken diğer taraftan bir olgu bütünü olarak ‘çeviri’yi anlamaya çalışmak, yeni bilim dallarının çeviriyi mercek altına almaya dönük yeni yaklaşımlarını ve ‘çeviribilim’ olarak adlandırılan alanla ilgili bildiklerimize yeni ‘kazanımlar’ katma ilgisini beraberinde getirmektedir. Örneğin bilgisayar dilbilimi ve bu alandan hareketle makineli çeviri araştırmalarında katkı arayışı, bu araştırma ilgisi ve itkisinin somut çıktılarıdır. Buna ek olarak son zamanlarda iki dillilik ya da çok dillilik, ‘dilsel aktarım’ ve çeviri sorunsallarına ilişkin soru ve sorgulamalarla bağlantılı olarak öğrenme süreçleri, problem çözme stratejileri, yaratıcılık araştırmaları gibi zihinsel süreçlerin irdelenmesine yönelik çalışmaların oranı hiç de az değildir (Königs 1993; Krings 1986; 1988; Kußmaul 1986; 1993; 1997; 2001; Kovtyk 1997; Höning 1989).

Schäffner’e (2004: 106) göre, bilişbilim, özellikle „psikoloji, nöropsikoloji, yaratıcı zeka gibi araştırma sahalarının diğer taraftan dilbilim ve felsefenin tasarım ve yöntemleriyle ele alınan disiplinlerarası bir araştırma alanını karşılayan” bir üst kavramdır. Beynin yapısını ve çalışma biçimini açıklayan modeller bu bağlamda ‘çeviri’ olgusu çerçevesine taşınmaktadır. Örneğin ‘kişinin bir dile ilişkin sahip olduklarının nasıl depolandığı ve geri çağrıldığı, nasıl yerleşiklik kazandığı’, ‘bir kişinin hakim olduğu farklı dillerin, beyin farklı bölgelerine mi kaydedildiği’ ya da ‘bir dilden diğer bir dile geçişte hangi sinir ağlarının rol oynadığı’ gibi sorular, bu nedenle öne çıkmaktadır.

Çeviribilimin disiplinlerarası araştırma hacminde var olan bilişbilimin, ‘çeviri’ olgusuna ilişkin yeni bilgi kazanımları sunup sunmadığı sorusu önem taşımaktadır. Çünkü bu bilgi kazanımları, araştırma ilgisini “tüm açı, etmen ve boyutlarıyla karmaşık bir bütünsellik” içindeki ‘çeviri’ (Vermeer 1986: 34; Snell-Hornby 1986: 12; Zybatow 2004: 134) olgusuna yönlendiren ‘çeviribilim’in, kendini tanımlama sürecinde katkı sunacaktır. Bu çalışmada bu soruya yanıt bulmaya çalışılırken çeviribilim olarak adlandırılan çalışma alanındaki bilişsel yaklaşıma genel, bütüncü ve derleyici bir üst bakış sağlama amacındaki bu kuramsal çalışmanın sınırlarını aşacağından özellikle çeviri eğitimi hedef alan psikodilbilimsel ve bilişsel kaynaklı modellerin uygulanarak, bu sonuçların değerlendirilmesine burada yer verilmemiştir. Ancak görgül bir yöntemin izlenmediği bu çalışmada yer yer var olan uygulama sonuçlarının bulunduğu raporlar kullanılmıştır.

2. ‘Çeviribilim’de Süreç Odaklı Yaklaşım

2.1. ‘Çeviribilim’de Süreç Odaklı Araştırmaların Kuramsal Dayanakları

‘Çeviribilim’de 90’lı yıllara gelinirken ve 90’lı yıllarla birlikte anlama, yorumlama ve metin oluşturma süreçlerinin bilişsel olarak nasıl işlediği sorusu gündeme yerleşmiştir (Klings 1986; Wilss 1988; Königs 1989; Hönig 1993; 1995; Kovtyk 1997; Kußmaul 1997 ve diğerleri). Bu kapsamdaki incelemeler daha sonra çeviri eğitiminde kullanılabilir veriler de ortaya koymuştur (Kovtyk 1997; Königs 1989; Kußmaul 1993; 1995; Zibatow 1997).

Bu kapsamda öncelikle çevirmen açısından oldukça önem taşıyan anlama, araştırma konusu olmaktadır. Psikodilbilimdeki araştırmalar, insanın anlama yoluyla bilgileri bir araya getirip toplamadığı, tersine bu bilgileri var olan bilgi kroksine eklediğini ortaya koymaktadır (Piaget 1952; Luckmann 1974: 109-110, Ginsburg ve Oppen 1975: 31-32). Örneğin Königs (1993: 231), „her yeni bilgide bilgileri temsil eden kartların yeniden karıştırıldığını ve kişinin, hangi kartlarla oynamak istediğine, gereği durumunda hangilerini bir tarafa koyabileceğine ilişkin” karar verdiğini savunurken, „kişinin zihinsel kartlarını hangi yasalara göre yeniden karıştırdığını” keşfetmeninse ilginç olacağını altını çizer.

Belli bir çeviriye giden yolun daha açık betimlenmesi için önce çeviri sırasında hangi zihinsel (mental) işlemlerin gerçekleştiğini araştırmak gerekir. Çeviri, dil kullanımının karmaşık bir türüdür (Mounin 1967: 61; Wilss 2000: 274). Bu karmaşıklığı anlamak, bu sebeple psikodilbilimin araçlarını da araştırmaya dahil etmeyi gerekli kılmaktadır. Hans P. Klings (1986; 1988), diğer kuramcılarının yanında bu konuya ilişkin en kapsamlı açıklamayı getiren kişidir. Buna benzer araştırmalar, kaynak olarak genelde ‘çeviribilimsel’ bakış açısından doğmamış, tersine örneğin ‘dil öğretimi ve öğrenimi araştırmaları’ ve ‘yabancı dil öğretimi’ gibi ağırlıklı komşu disiplinler çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Çeviri sürecinin çözümlenmesine dayanan bu yeni yaklaşım aşağıdaki temel sav ve önermelerde bir araya getirilebilir:

1. Çeviri sırasında “çevirmenlerin kafasında” işleyen zihinsel süreçler, çevirmen gerçekliği açısından merkezi bir konumdadır ve bu niteliğiyle “çeviribilimin” araştırma alanına aittir. (...)
2. Çeviri süreci merkezli yaklaşımın nesnesi, bir çeviri ürününün oluşmasına neden olan ilk araştırma çalışmalarından son düzeltme aşamasında kadar bütün bilişsel süreçlerin kendisidir. (...)
3. Çeviri sürecine dayanan böyle bir “çeviribilimsel” araştırma, temelde görgül ve tümevarımcıdır.
4. “Çeviribilim” içerisinde aynı şekilde kural koyucu sayısız yaklaşımın tersine çeviri süreci odaklı yaklaşım ilkesel olarak betimleyicidir, söz konusu yaklaşım, tüm eksikleriyle; denek olarak işlev gören ve kural koyucu bakış açısından belli bir davranışı sergileyen çevirmenin somut hareket biçimini betimler.
5. Süreç odaklı yaklaşımın ereği, “çeviri sürecinin ayrıntılı bir modeli”nin katmanlı bir yapı olarak kurulması ve süreçte önem taşıyan değişkenlerin etkisinin aydınlatılmasıdır (...) (Klings 1988: 394).

Yukarıdaki saptamalar, bilişbilim kaynaklı çeviribilim araştırmalarının temel ilke ve niteliklerini açık ve net biçimde ortaya koyması açısından oldukça merkezi bir önem taşımaktadır. Klings (1988: 394), süreç odaklı çeviribilim çalışmalarının altında

konumlandığı bilişsel çalışmaların çeviribilimin tümel araştırma hacminde yeri olduğunu savunmaktadır. Bu temel ilke saptayımı ise, bu çalışmaların araştırma nesnesine ve araştırma yöntemine ilişkin tartışma gereksinimi doğurmakla birlikte çeviri olgusuna dönük bilişsel bir araştırma düzleminin zeminini sorgulama yükümlüğü getirmektedir.

2.2. Çeviri Eksenli Bilişbilim Çalışmaları; Nöropsikolojik Temeller, Bellek ve Yaratıcılık Araştırmaları

Özellikle sözlü ‘dil aktarımı’ söz konusu olduğunda öncelikle bellek olmak üzere çeviri gerçekliğindeki zihinsel süreçleri araştırmalara dahil etme gerekliliği, bugün artık olağan bir durumdur. Bunu, metinlerin sözlü ve yazılı çevirisindeki süreçlere ilişkin sayıları hiç de azımsanmayacak orandaki kuramsal ve deneysel çalışma hacmi belgelemektedir (Kovtyk 1997; Krings 1986; 1988; Kußmaul 1993; 1997; Wotjak 1997). Bu çalışmalar örnek oluşturucu niteliktedir. Amerika ve Kanada’daki psikodilbilimsel araştırma eğilimleri ve buradan türeyen “Writing Center” ya da “Reading Foundations” (Kovtyk 1997: 612 – 615) olarak adlandırılan üniversite ve araştırma odaklı kurumlar buna paraleldir.

Kovtyk’e (1997: 612) göre çeviri „geri dönüşü olmayan” bir etkinliktir, bu yüzden iletişim sürecinde özel bir durum oluşturur. Yani çeviri metni hiçbir zaman orijinal çıkış metnine geri dönüştürülemez. Ancak çoğu psikodilbilimsel yaklaşıma bakılırsa bu açık durum, okuma ile çeviri arasındaki etkileşimin ayrıntılı olarak ele alınmasına yol açmamıştır. Okunarak elde edilen bilgilerin çok çeşitli araçlarla ve durumlarla sunma yükümlülükleri ve bunların bilişsel psikoloji ve bilgi felsefesi açısından temelleri şimdiye kadar çevirinin psikodilbilimsel (en azından bellek bakımından) temelleriyle bağlantılı olarak gözlemlenememiştir (Kovtyk 1997: 612).

2.2.1. Bilişsel Psikoloji ve Bellek

„Zihinsel süreçlerin ve zihinsel yapıların bilimsel analizi” (Atkinson ve diğerleri 1995: 791) psikolojinin uygulamalı nitelikteki bir alt alanı olarak değerlendirilebilecek bilişsel psikolojinin araştırma alanına dahildir. Bilişsel psikolojinin ortaya çıkmasında 1950’lerde psikolojide görüş değişikliğine sebep olan iki gelişme ön plana çıkmaktadır. Bunlar, Noam Chomsky’nin öncülük ettiği ve psikologlar ile dilbilimciler arasında işbirliğine zemin hazırlayan *psikolinguistiğin* ve beyin ve sinir sistemi hakkında keşiflerin ortaya çıktığı *nöropsikoloji* alanlarının gelişimidir (Atkinson ve diğerleri 1995: 791). „Bireyin bilgi edindiği, planlar yaptığı ve problemler çözdüğü zihinsel algı, bellek ve bilgi işlem süreçleri”, „bağsal öğrenmeden çok ‘bilme’ ve ‘algılama’ üzerinde duran” (Atkinson ve diğerleri 1995: 821) bilişsel psikoloji için araştırma konusu olmuştur.

Bilgilerin kaydedilmesi, depolanması ve geri çağırılması gibi bilgi işlem süreçlerinde ise bellek, oldukça merkezi bir öneme sahiptir, Nitekim Kautz’a (2000: 308-311) göre bellek, „algılarımız ile düşüncemiz arasındaki bağlantıyı” kurar. Ona göre, bu, tüm aktif ve reaktif davranışlarımızı yönlendiren „bilinç” olarak adlandırdığımız, „elle tutulamaz” şeyin bir bölümüdür. Bellek olmasaydı bizden sürekli istenen ve karmaşık bir ağ oluşturan çağrışımsal ve analitik bilgilenme süreçlerinin altından kesinlikle kalkamazdık (Kautz 2000: 308: 311).

Çeviri odaklı düşünüldüğünde de yalnızca bir boyutuyla dil aktarımı olarak tanımlanabilecek etkinlik de sağlıklı bir hafızayı gerekli kılar. Baddeley'e (1979: 219) göre anlamının gerçekleşmesi için sözlü çeviride çevirmenler yazılı çeviride de olduğu gibi sürekli olarak iç bilgi depolayıcılarına başvururlar. Başka bir deyişle bellek, „bilginin işlenmesine dayanan algılama, modelleri tanıma, anlama ve çıkarımlayıcı; sonuç çıkarıcı düşünme” gibi diğer görevlerin “tamamlayıcı parçası”dır (Baddeley 1979: 219).

Bilgileri al(ımla)ma, kaydetme ve geri çağırma olmak üzere belleğin üç alt sitemi vardır (Krşl. Aydın 2004: 163). Çeviri ve çevirmenler açısından bakıldığında; duyulan ve anlaşılan bilgilerin kaydedilmesi anlamında bu üç alt sitemden ikincisi; kaydetme ya da depolama öne çıkar. Fakat Kautz (2000: 310) haklı olarak „depolamanın, bellek araştırmalarının ilk evrelerinde belleğin pratikteki biricik görevi olarak görüldüğünün” altını çizmektedir. Bugün dahi toplum içerisinde bellekten anlaşılan onun kaydetme işlevine dönüktür.

İnsan belleği, yukarıda anılan bu işlevlerin gerçekleşmesi için „duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek” olmak üzere üç bölümden oluşur (Madi 2006: 137-141, Aydın 2004: 163). Bu bölümlerin görev ve yükümlülük alanlarına kısaca değinmek gerekirse; *duyusal kayıt*'ın, dolaysız bellek olduğu, başka bir anlatımla belleğin „ön bölgesi” olduğu söylenebilir (Kautz 2000: 310). Duyusal kayıt bölgesi, bir çok bilgiyi kaydedebilir, fakat bu bilgiler, kısa bir sürede, en fazla 20 saniye içinde unutulur. Diyese duyusal kayıt bölgesi, seçici çalışır, bizi çok fazla ya da gereksiz bilgiden koruyan bir „filtredir” (Kautz 2000: 310). Bilgiler, zincirleme biçimde duyusal kayıttan kısa süreli belleğe aktarılır (Krşl. Aydın 2004: 166). Ancak bunlar, bilgilerin işlenmesi, bağlantılanması ya da yeniden üretimi için önem taşıyacak bilgiler olmalıdır. Güncel belleğimiz olan *kısa süreli bellekte* buna uygun içerikler depolanmıştır. Kısa süreli bellek de, bir filtredir. Ancak bilgiler, burada duyusal kayıta olduğu gibi elektiriksel titreşimler olarak kaydedilmez, kimyasal olarak ve en fazla 1-2 saate kadar depolanır. Bu „iş depolayıcısı”nda (Kautz 2000: 310) duyusal kayıttan gelen bilgilerle uzun süreli belleğin yeni anlam birimlerine ilişkin bilgileri beraber işlenir. Kısa süreli bellek bu bilgileri, uygun görürse uzun süreli belleğe atar¹. „Merkezi depolayıcımız” olan *uzun süreli bellekte* bilgiler, kimyasal moleküller olarak uzun süreli olarak depolanır. Uzun süreli bellek, bilgi zeminimizin bulunduğu yerdir. Aydın'a göre (Aydın 2004: 169) „uzun süreli belleğin uzamı sınırsızdır. Buna göre bireyin uzun süreli belleği, uygun öğrenme yaşantıları ile desteklenirse, sınırsız bir gelişme kapasitesi gösterebilir”.

Çeviri araştırmaları ve uygulamaları düşünüldüğünde Kautz (2000: 311) belleğin, tıpkı bir kas gibi çalıştırılması gerektiğini savunmaktadır. Sözlü çeviri derslerinde ‘bellek araştırmaları’nın izlenelere dahil edilmesi bundandır. beynin sağ ve sol yarım küresinin işleyiş biçimlerini, öte yandan belleğin bilgilerin depolanması ve geri çağırılmasındaki işletiminin bilişsel yaklaşımlarla ortaya konması, özellikle çeviri eğitimi olmak üzere ‘çeviri’ odaklı görgül çalışmalara katkı sunacağı gibi bu çalışmalardan çeviri olgusuna dair betimleyici nitelikteki bilgiler de türeyebilecektir.

¹ Yeni gelen bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımını çeviri süreci temelinde gösteren şematik anlatımlar için bkz. Doğan, 2009.

2.3. ‘Çeviribilim’de Bilişsel ‘Modeller’in Değerlendirilmesi

2.3.1. ‘Kara Kutu’ – Sesli Düşünme

„Sesli Düşünme Protokolleri” psikolojide geliştirilmiş bir yöntem olmasının ötesinde Hans P. Krings’in (1986; 1988) çeviri sürecinin iki boyutu olan anlama ve formülasyon hakkında bildiklerimize yeni kazanımlar katabilecek deneysel çalışmasının ismidir. Konuya ilişkin „en etkili çalışmanın Ericsson/Simon (1984) tarafından yapıldığını” ifade eden Stolze (1997: 253) yöntem kapsamında „ileri düzey yabancı dil öğrencilerinin önüne bir çeviri konduğunu, sonrasında onlardan düşüncelerini sesli biçimde dillendirmeleri istendiğini” aktarmaktadır. Bunlar kayda alınarak daha sonra çözümlenmek üzere yazıya geçirilmiştir (Krings 1986). Sonra aynı yol, profesyonel bir çevirmenle uygulanmıştır (Krings 1988). Toplamda oldukça ilginç sonuçlara ulaşılmıştır, öyle ki insanın kendi kendini dinlemesine dayanan bir iç bakışın değerli olduğu ortaya çıkmıştır (Stolze 1997: 253).

Krings (1986), çeviri sürecinde çevirmenlerin kafasında nelerin olup bittiğini sorunsallaştırdığı çalışmasında, bu süreçte öğrencilerin / çevirmen adaylarının karşılaştıkları en temel sorunun sözcüklerin anlamlarıyla ilgili olduğunu, sorunları çözmek için kullandıkları arama stratejilerinde ise ana dillerinin öne çıktığını bulgulamaktadır. Frank G. Königs ise, (1993: 233) „kaynak metni anlama sürecinin tümceler ya da metin düzeyinde değil sözcükler düzeyinde” gerçekleştiğini vurgularken, bir sözcük türü olarak adların diğer sözcük türlerine oranla daha çok anlaşıldığını saptar. Öğrencilerden ve profesyonellerden oluşan iki araştırma gurubunun konuşma protokollerini karşılaştıran Krings (1988: 405-409) çeviri sürecinde öğrencilerin bağlamı hesaba katmaksızın; diyesi tümce tümce ilerlediğini, profesyonel çevirmenlerin ise metnin daha büyük bölümlerini sorunsallaştırarak toplam resmi görmeye daha da yakınlaştığını gözlemlemiştir. Buna ek olarak profesyonel çevirmenlerin alternatifleri ile birlikte sorunlu noktalarda daha enine boyuna düşünerek ve şüpheci ve sorgulayıcı biçimde davranarak daha çok sayıda sonuç metnini sundukları ortaya çıkmıştır. Öte yandan „profesyonel çevirmenlerin çok çeşitli yardımcı araçlar kullandıklarını, öğrencilerin ise çoğu zaman kaynak metni anlamak için kullandıkları iki dilli bir sözlükle yetindiklerini” gözlemleyen Krings (1988: 409) haklı olarak şu saptamayı yapmaktadır: „Her üç bulgu da, profesyonel çevirmenlerde otomatikleştirmenin yüksek olduğu kabulünü yanlışlamaktadır” (Krings 1988: 409). Bu gözlem, bilgi ve deneyim arttıkça çevirmenlerin çeviri sorunlarına daha temkinli yaklaştıklarını ortaya koymaktadır.

Buna benzer olarak, her şeyden önce tamamen betimsel süreç karşılaştırmalarının çeviri eğitimi için önemi açıktır. Öğrenenlerde ve profesyonellerde çeviri sürecinin dinamiklerine ilişkin daha kesin verilerin ortaya konmasıyla çeviri eğitimine dönük çeşitli kazanımlar elde edilebilir. Bu anlamda “Sesli Düşünme” yöntemi, çevirmen olarak izledikleri yolda öğrencileri eksiklikleriyle ilgili bilinçlendirmek için kullanılabilir². Königs (1989), bu yöntemin çeviri eğitiminde kullanılmasının anlamlı ve amaca uygun olduğuna dikkat çekmektedir.

² Bu yaklaşıma dayalı hazırlanan eğitmen odaklı bir öz-değerlendirme ölçeği için örn. bkz. Doğan, Arumi Ribas ve Mora-Rubio, 2009, s. 69-84.

2.3.2. Sezgi ve Biliş

Wilss 1988'de yayımladığı „Bilişsellik ve Çeviri” adlı kitabının ilk bölümünü, girişte yer alan „çeviribilim, çoğu zaman sorunlu, ancak andaş olarak nesnel ve öznel unsurlar arasındaki merkezci ve merkezkaç etkisine dayanan bir güç oyunu niteliğindeki bir sınırbilimdir ve sonuç olarak öyle kalacaktır.” tümcesinin açıklanmasına ayırmıştır. Ancak Stolze (1997: 256) Wilss’i „kitapta tasarlanmış nesnelleştirme mekanizmalarının daha sonra bir insan etkinliği olarak çevirinin görelî; kişiden kişiye değişen niteliğine atıfta bulunularak geri çekilmiş” olduğu gerekçesiyle eleştirir. Stolze’nin eleştirisine zemin hazırlayan psikodilbilimsel boyutların, çevirmenlerin yeteneklerinden açık biçimde ayrılmayacak olmasına rağmen nesnelleştirmenin bir kuram tartışması için kaçınılmaz olduğunu düşünmesindedir. Stolze’ye göre çalışmada „çevirinin bir karar verme süreci olduğu yeniden saptanmış, ne tür kararların alındığına ise hiç değinilmemiştir” (Stolze 1997: 256). İnsanların yaptığı çevirilerin ‘ölçülemezlik’ ve ‘üzerinde çalışılamazlık’ niteliği, sürekli vurgulanan, ancak bir sorun olarak değerlendirilen bir durumdur (Stolze 1997: 256). İnsanın tarihsel ve sosyal açıdan şekillenen belli bir çevrede yaşaması, bu çevrenin bireyde değişik davranışlara yol açması; ancak anladığımız bir şeyi çevirebildiğimiz; anlamının belirli bir nesnel ve kültürel ön bilgiyi ve ilgili yaşanmışlığı önköşması vs.; tüm bu gözlemler, içerikleri en son ayrıntıya kadar çözümlenebilir olmayan, nesnel olarak tartışılabilir olmayan gerçeklerdir. Bunu bilen Wills (1988: 107) „çeviride yaratıcılığın oldukça sorunlu olduğu etrafında dönen tartışma da buna dahildir” saptamasını yaparken bir çevirmen niteliği olarak yaratıcılığın da tartışılabilir ve çözümlenebilir olmadığı, diyesi değerlendirme konusu olamayacağını dile getirmektedir. Her ne kadar ‘yaratıcılık’, ‘karar’, ‘sezgi’ gibi kavramlar Wilss’te tanımlanıyorsa da, Wilss aslında „aktarım prosedürleri” olarak öne çıkardığı mekanik düşüncesinden ayrılmamaktadır (Stolze 1997: 256).

Wilss, tezinde şu saptamayı yapar: „Çevirmenler olarak, sezgisel yeteneklerimize özellikle, rasyonel sorun çözme yöntemleriyle işe yarayan bir sonuca varamadığımızda başvurmaktaız” (1988: 142). Wilss’e göre sezgi, „kavram ve yöntemle anlaşılması zor olan bir *kapalı kutu*” içindedir (Wilss 1988: 130) ve „bilimsel bilgilere ve sorgulamalara karşı görünüşte çok dayanıklıdır” (Wilss 1988: 135). Sezgisel çevirmen tutumu, nesnel kategori ve ölçütleri arayan çeviribilimciler için sempatik görülmeyen bir konu olmakla birlikte, kapalı kutuyu açmak ve neler olduğunu görme yönünde ilgi devam etmektedir. Hans Höning (1990) de, psikodilbilimsel testler yardımıyla, sezginin ve bilişin, erek dilde uygun ifadelerin aranmasında ve bulunmasında, ardardalık olmak üzere, çizgisel bir ilerlemeyi izlemediğini, aksine birbirine bağlı olduğunu savunur. Bu noktada genellikle, sezgi yoluyla varılan yargılar, bilişsellikle sağlamaştırılmaya çalışılmıştır (Stolze 1997: 258). Ancak „bu çözüm de, yine bir deneyimle ve sezgisel bir izlenim olarak ‘uygunluk’la denetlenmelidir” (Höning 1990: 155).

„Sezgisel yargılar, çevirinin neredeyse bütün düşünsel süreçlerinde” vardır (Stolze 1997: 258). Bir çok görüşün aynı anda ve çağrışımsal olarak bir araya getirilmesi, durumun direkt olarak aydınlanmasını sağlar. Buna karşın biliş ya da bilişsellik, her zaman, ilgili anda var olan ve çözülmesi gereken sorunsalla doğrudan bir ilişki içinde yer alan verilerle çalışır. Bu anlamda çeviri sürecinde sezgi ve bilişsellığın, birbiriyle bağlantılı olduğu söylenebilir.

2.3.3. Yapılandırıcı Çeviri

Daha çok çeviri eğitimi odaklı bakan Hönlğ'de (1989) ise başat araştırma konusu olarak 'çeviri edinci' öne çıkmaktadır. Hönlğ'e göre (1989: 126) anladığımız, her zaman „bizim bir parçamızdır” ve dil kullanıcısı, bir söylemden çıkardığı anlamdan sorumludur. Diyesi anlama, genellikle dereceli olarak ilerleyen ve sonu hiçbir zaman nesnel değil, daima öznel bir biçimde, üstelik alımlayan kişinin alımlama ilgisiyle tanımlanabilen bir 'anlam verme süreci'dir. Bu bağlamda bir çevirmenin, bir metni hiçbir zaman nesnel olarak anlamadığı sonucu belirlemektedir. Çevirmen, metne kendisi bir anlam yüklemektedir. Bu gerçek, çeviri edincinin merkezinde duran bir gerçektir. Hönlğ'e göre de (1992: 66) eğer çeviri edinci kazandırılacaksa, öncelikle „öğretilmesi gereken, bir metni anlamının ne olduğu”dur. Hönlğ (1992: 66) çeviri uygulamalarının, 'metni okuyun, sonra metni çevirin' ilkesine göre yapıldığı bir derste, eğitimdeki amacı kuşkulu görmektedir.

Sözünü yazılı olarak dile getiren bir kişi, Hönlğ'in deyişiyile, metnine bir anlam yüklemek zorundadır; yani „iletişim durumunu, kullandığı iletişim aracını ve söyleyeceği sözün işlevini dikkate alarak, iletmek istediğı düşünceye en uygun düşen sözlükbirimleri, dizimsel birimleri ve sözdizimsel yapıları seçer” (Hönlğ 1992: 67). Hönlğ, „kendilerini sorumluluk taşıyan metin üreticileri olarak değil, anladıkları ve söyledikleri için sorumluluk üstlenmedikleri belirsiz bir aralıkta duran aktarıcılar olarak” gören öğrencileri „... metin üretimiyle ilgili ve her tür çeviri yönteminin dayandığı en önemli ilkedden habersiz” olarak niteler. Bu nedenle, çeviri eğitimcisinin öğrenciye kazandırması gereken en önemli edinç şudur: „Kaynak metni anlamak istiyorsa ona bir anlam yüklemelidir” (Hönlğ 1992: 67).

Ona göre, bilişsel-eylemsel veriler, karmaşık düşünsel işlemlerle eş tutulamaz, bu nedenle Krings'in iç gözleme dayalı modeli Sesli Düşünme Protokolleri'ni reddeder. „Gösterge temelli çeviri” ile „özanlam temelli çeviri” arasında bir ayırım yapan Hönlğ (1992: 68), bir metinde gözlemlenebilen her şeyin, çeviri bakımından önem taşıdığını dile getirir. Öncelikle çevirmenin çeviri yetisi, kendisinin dilsel ve kültürel açıdan yeterli olup olmadığı, yeterli değilse daha çok birikim edinmesi gerektiğiyle ilgili farkındalığına bağlıdır. Hönlğ'e göre 'çeviriye geçmeden metnin çeviri amacıyla çözümlenmesi [...] diğer deyişle çevirmenin çevirinin yönelimiyle ilgili yaklaşımının oluşmuş olması gerekir. Bunun da adı çeviribilimde „çeviri stratejisidir” (Kurultay 1995: 115).

Psikodilbilimsel açıdan bilinç, „kendi kendine var olan bir şey değildir”, beyin etkinliğinin bir ürünü olarak, yeni alınan bilgiler ve düşüncelerle sürekli değiştirilerek kendi kendini yaratan bir fenomendir. Bu sav, beynin, bir kopyalama değil, bir bilgi işlem sistemi olduğunu ortaya koymaktadır (Kautz 2000: 308-311 ve Stolze 1997: 252 ve sonrası). Nörofizyoloji bakımından ise her bilgilenme süreci, henüz mevcut olan bilgi yapılarının dahil olduğu bir olguyu oluşturur. Bu bilgi yapıları iki farklı doğrultudadır: işlenmiş olan bilgilerden başka şeyler türetilir, ve bu işleme sürecinin etkisiyle, kendi kendilerini de değiştirir (Hönlğ 1993: 77)

Hönlğ (1993: 79), çeviride düşünsel süreçlerin gösterimine ilişkin akıcı bir diyagram oluşturma çabasına girişmiştir, çünkü:

1. Çeviri genel yönteminin aktarımı yapılmadan, çeviri özel yöntemlerinin aktarımı sadece değersiz değil, tehlikeli hale de gelir.
2. Çevirmen, üstlendiği rolün ya da düşünsel süreç niyetliliğinin bilincinde olmadan, düşünsel süreçlerin iş birliği ve yönlenmesi için gereksinim duyduğu özgüveni de geliştiremez (Hönig 1993: 79).

Çevrilmesi gereken metin, öncelikle çevirmenin düşünsel gerçekliğine uyarlanır. Bu sırada hacmi büyür, çünkü, artık daha fazla düşünsel kapasite gerekli hale gelir. Hönig (1993: 81), düşünsel işlem sürecinde iki işlem alanının betimini yapar. Bunlar, *denetlenmeyen işlem alanı* ve *denetlenen işlem alanı*dır. „Scenes and frames” modeliyle bağlantılı olarak ...gösterilmiş olan kaynak metnin ilk “anlaşılmasında”, denetlenmemiş inceleme süreçlerine özellikle “scenes and frames”in dahil olduğunu ifade eden Hönig, bu işlem alanlarını, ilgili kavram ikilisi temelinde şöyle formüle etmektedir;

Frame, bana göre, kaynak dil kavramından tüme varılan bir anlamlaştırmayken, scenes”ten, uzun süreli hafıza içeriklerinin daha geniş alanlı yapılandırılmaları anlaşılmalıdır. Eşzamanlı olarak bu “anlama” dahilinde görüntülenen erek dil bağlamında yapılar oluşturulur. Bütünlerin etkileşim içine sokulduğu yapılar, her inceleme sürecinin bir parçasıdır, ancak çeviri sırasında bunlar, erek dile yöneliktir ve denetlenmeyen işlem alanındaki süreçlerle etkileşim içindedir. Çevirmen, kaynak dilin, tasarımılanan erek dilin ve denetlenmeyen işlem alanının verilerinden görevinin farkındalığına ulaşır. Bu da, çevirmenin kendine mesleki deneyiminden otomatikleştirerek damıttığı ya da tamamen bir üst bilinçle tercih ettiği genel bir yöntemi oluşturduğu anlamına gelir. (Hönig 1993: 81 ve sonrası)

Hönig (1993: 85) için önem taşıyan, mantıklı bir genel yöntem yardımıyla, özel yöntemlerin mutlaklaştırılmasının önlenmesidir. Öğrenilebilen çeviri yetisi, bir özbilinç ve/veya bir özgüven oluşturmalıdır . Bu özbilinç çevirmenin ve/veya çevirmen adayı öğrencinin, çağrışım yetisini bilinçli olarak kullanabilmesini sağlar.

2.3.4. Yaratıcı Çeviri

Çeviri gerçekliği düşünüldeğünde, özellikle etki ağırlıklı ve anlatımcı metinler³ düşünüldeğünde yaratıcı fikirlerin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Paul Kußmaul (1993), „sesli düşünme protokolleri”nden hareket ederek ‘çeviride yaratıcılık’ konusunu araştırma konusu yapmıştır. Yaratıcılık araştırması çerçevesinde Kußmaul, „hazırlanma aşaması” ve „üretim aşaması” şeklinde bir ayırım yaparak, bunları betimlemeye çalışmıştır. „Sesli Düşünme Protokolleri”nin uygulanmasına bakıldığında ilgili yöntemden çıkan sonuç ve çıkarımların değerlendirilmesindeki olası eksikliklerin iyi fikirlerin kaybına neden olabiledeği gözlemlenmektedir (Stolze 1997: 262). Bu durum, Hönig’in „genel bir yöntem” yönündeki talebini destekler niteliktedir. Sesli Düşünme

³ Katharina Reiß ilgili çalışmasında Karl Bühler tarafından ortaya atılan “Organonmodell” (1934) e atf yapmış, metinler arasında metin dilbilimsel bir ayrıştırma yapmıştır. İlgili çalışmasında bu ayırımdan türeyen çeviri-yöntemsel çıkarımlar söz konusudur. Reiß, metinleri bilgilendirici, biçim ağırlıklı ve etki ağırlıklı metinler olarak 3’e ayırmaktadır. Reiß’in çeviriye yaklaşımını belirleyen referansı; çıkış noktası, orijinal diye nitelendirilen kaynak dil metninin işleviyle, erek dilde oluşturulacak metnin işlevsel olarak aynı ya da eşdeğer olması gerektiği ile ilgili yargısıdır. Bu yüzden metin türlerinin işlevinden hareketle Reiß, yöntemsel bazda şu çıkarımı yapar: Çoğunlukla bilgilendirici metinlerin (haber, belge, kullanım kılavuzu, yorum vb.) metin-içkin bir bilgiyi erek dilsel alımlayıcı topluluğuna iletme amacıyla, biçim ağırlıklı metinlerin (roman, şiir gibi biçimin; formun ön planda olduğu metinler) dilsel ya da şiirsel bir eserin okuyucuları için de okunur kılma amacıyla, etki ağırlıklı metinlerin ise erek dil alımlayıcılarında da aynı harekete geçme dürtüsü uyandırma amacıyla çevrildiğinden hareketle; temelde metin işlevi ile çeviri işlevi eş tutulur (Reiss, 1976, s. 23).

Protokolleri yoluyla yaratıcılık için en uygun koşulların neler olduğu iyi düşünülmelidir. Olası psikolojik engellerin nasıl açılacağı üzerinde düşünülmesi gerekir (Kußmaul 1991).

Yaratıcı sürecin üretim aşamasında, bilgi kombinasyonu ve bilginin yeniden düzenlenmesi yapılır. Kußmaul (1993: 279 – 285), çağrışımsal düşünme süreçlerine ilişkin bir örnek vermektedir:

Bir “Sesli Düşünme” testinde kullanılmış olan bir metnin konusu, “Kedi Tatilde” biçiminde verilmiştir. Susuzluk üzerine kolaylıkla bir kadeh kaldırılabilir durum, aşağıda verildiği gibi, çok canlı bir biçimde resmedilmiştir:

How well the summer wind goes down, whilst you bask in the balm of an island evening, fanned by the flattery of murmuring machos and lulled by the lilt of gypsy guitars. (...) How different the next day when your head is hurtling like an off-course cable car and the sun slugs you right in the eye. (Cosmopolitan, Ağustos 1980, s.82)

Denekler, “fanned by...” olan yeri çevirmekle meşgulken, aşağıdaki ifadeleri kullandı:

A: “Badem gözlü adamlar” demiştim ya da öyle bir şey işte...

B: Doğru ya, iki tane “ms”

A: Normalde “badem gözlü kızlar” denir.

B: Evet. (7 saniye geçtikten sonra). Duvarda asılı duran şu muhteşem İspanya resimlerinden ilham alsana (gülerek).

A: O resimlerde erkek yok ki (gülerek, 5 saniye ara).

B: Evet, herhangi bir şey “lulled by lilt of the gypsy guitars”. (Kaset başa sarılıyor, 10 saniye ara).

A: Az önce “hayran bakışlar şımartmış” dedim.

B: Evet, işte bu, kulağa hoş geliyor!

A: O zaman “adamlar”ı atalım gitsin.

B: Evet

A: O zaman “murmuring machos”, “hayran bakışlar” oldu şimdi (gülerek).

Burada kasetin çevrilmesini, bir tür oyalama taktiği olarak görebiliriz. Kaset başa sarılırken, düşünsel engeller aşıyor ve denek A, yaratıcı bir şekilde, kendini kaynak metinden soyutlayarak ki; kaynak metinden soyutlanmak sözcüklerden kopmak anlamına gelir- yeni bir öneride bulunuyor (Kußmaul 1993: 279 – 285). Kaynak metnin içeriksel, biçimsel ya da biçimsel mevcudunu alımlayarak yeni bir metin formüle etmek tam da Höniğ’in „özanlam temeli çeviri” (1992: 68), biçiminde ifade ettiği ve olumladığı çevirmen tutumuyla uyuşmaktadır. ‘Sesli Düşünme Protokolleri’yle çalışma, çeviri dersleri ve genel çeviri eğitimi düşünüldüğünde oldukça teşvik edici, ölçüt oluşturucu bir yol olarak değerlendirilmelidir. Çünkü bu ve buna benzer çalışmalar öğrenciler açısından bir öz-değerlendirme ve özdenetim olanağı sunmaktadır.

3. Sonuç

‘Çeviribilim’deki bilişsel çalışmalar, çevirmenin düşünsel süreçlerine yöneldiği için çevirmen odaklı yaklaşım çerçevesinde değerlendirilebilir. Çünkü, ilgili bakış açısı, çevirmenin zihninde işleyen düşünsel süreçler temelinde çevirmeni merkeze yerleştiren bir açılımı beraberinde getirmektedir. İlgili bakış açısının kaynağı ve temeli, psikodilbilimsel tartışmalara dayanmaktadır. Bu tartışmalar, çevirmenin düşünme süreçlerinin, çeviri süreci içinde belirleyici bir etken oluşturduğu, bu nedenle mental işleyişin, kompleks bir olgu olarak algılanması ve adlandırılması gereken tümel çeviri gerçekliği içinde bir belirleyen olduğu görüşünün yavaş yavaş kabul görmeye başlamasını sağlamıştır. Dilbilimdeki „bilişsel dönüşüm”le (Zybatow 1997: 67) paralel bu yeni bakış açısı, kuramsal alanda psikodilbilimin verilerinin; bulgu ve çıkarımlarının özellikle 90’lı yıllardan sonra çeviribilimin disiplinlerarası araştırma haznesinde etkinleşmesiyle sonuçlanmıştır.

Kaynakça

- Atkinson, Rita L. / Atkinson Richard C. / Hilgard Ernest R.** (1995): *Psikolojiye Giriş II.* (K. Atakay, M. Atakay ve A. Yavuz, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Aydın, Ayhan** (2004): *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Baddeley, Alan D.** (1979): *Die Psychologie des Gedächtnisses.* Stuttgart: Ulmer.
- Doğan, Aymil** (2009): *Sözlü Çeviri Çalışmaları ve Uygulamaları.* Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Doğan, Aymil / Arumi Ribas, Marta / Mora-Rubio, Begonya** (2009): “Metacognitive Tools In Interpreting Training: A Pilot Study”. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi.* 26/1. Ankara, s. 69-84.
- Ginsburg, Herbert / Oppen, Sylvia** (1975): *Piagets Theorie der geistigen Entwicklung.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hönig, Hans G.** (1989): “Die übersetzerrelevante Textanalyse.” İçinde: F. G. Königs (Yay.): *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema,* Goethe Institut, München, 1989, s. 121 – 145.
- Hönig, Hans G.** (1990): “Sagen, was man nicht weiß – wissen, was man nicht sagt. Überlegungen zur übersetzerischen Intuition”. İçinde: R. Arntz/G. Thome (Yay.) *Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wilss.* Tübingen 1990, s. 152 – 161.
- Hönig, Hans G.** (1992): “Çeviri, Çeviri Yapılabilmektedir. Çeviride bir Ön Eğitimin Gerekliliğini Savunma”. *Metis Çeviri,* Sayı: 19, 1992, s. 65 – 76.
- Hönig, Hans G.** (1993): “Vom Selbst-Bewußtsein des Übersetzers”. İçinde: J. Holz-Mänttari/C. Nord (Yay.): *Traducere Navem. Festschrift für Katharina Reiß,* Tampere 1993, s. 77 – 90.
- Hönig, Hans G.** (1995): *Konstruktives Übersetzen.* Tübingen.
- Kautz, Ulrich** (2000): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens.* Iudicium, s. 308 – 311.
- Kovtyk, Bogdan** (1997): “Lern- und Behaltenstechniken im Übersetzungsvorgang. Eine psycholinguistische Betrachtung am Beispiel des Lesen-in-Übersetzen.” İçinde: Fleischmann, Eberhard et al. (Yay.): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft.* Tübingen: Narr Verlag. s. 612 – 615.
- Königs, Frank G.** (1989): “Übersetzungsdidaktik und Psycholinguistik. Gedanken und Befunde zu einer ebenso zwangsläufigen wie notwendigen Verbindung”. İçinde: F.G. Königs (Yay.): *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema,* Goethe Institut München 1989, s. 147 – 178.

- Königs, Frank G.** (1993): "Text und Übersetzer. Wer macht was mit wem?" İçinde: J. Holz-Mänttari/C. Nord (Yay.): *Traducere Navem. Festschrift für Katharina Reiß*, Tampere 1993, s. 229 – 248 .
- Krings, Hans P.** (1986): *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlehrern*. Tübingen.
- Krings, Hans P.** (1988): "Blick in die "Black Box" – Eine Fallstudie zum Übersetzungsprozess bei Berufübersetzern". İçinde: Arntz (Yay.) *Textlinguistik und Fachsprache. AILA-Symposium*, Hildesheim 1988, s. 393 – 412.
- Kurultay, Turgay** (1995): "Çevirmen Çevireceği Metni Nasıl Okursa Okumuş Olur? Ya da Çeviri Sürecinde Bir Ön Aşama Olarak 'Çeviri Amaçlı Metin Çözümlemesi' Var mıdır?." İçinde: (Yay. Haz.) Işın Bengi Öner: *Çeviribilim 1. Çeviri Eğitiminde Özgün Metni Yorumlama, Çeviri Metni Oluşturma Sürecine Yönelik Yöntem Önerileri*. Bursa 1995, s. 111 – 124.
- Kurz, Ingrid** (1996): *Simultandolmetschen als Gegenstand der interdisziplinären Forschung*, Wien: WUV-Univ.-Verl.
- Kußmaul, Paul** (1993): "Empirische Grundlagen einer Übersetzungsdidaktik: Kreativität im Übersetzungsprozess". İçinde: J. Holz-Mänttari/C. Nord (Yay.): *Traducere Navem. Festschrift für Katharina Reiß*, Tampere 1993, s. 275 – 286.
- Kußmaul, Paul** (1995): *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia.
- Kußmaul, Paul** (1997): "Die Rolle der Psycholinguistik und der Kreativitätsforschung bei der Untersuchung des Übersetzungsprozesses". İçinde: Fleischmann, Eberhard et al. (Yay.): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr Verlag. s. 605 – 611.
- Kußmaul, Paul** (2001): *Kreatives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Luckmann, Thomas** (1974): "Einleitung". İçinde: Johannes Helm (Yay.): *Lew Semjonowitsch Wygotsky. Denken und Sprechen* (übersetzt von Gerhard Sewekow). s. 9-21. 5. Auflage. Berlin: Akademie-Verlag.
- Madi, Bülent** (2006): *Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur?* İstanbul: Morpa.
- Mounin, George** (1967): *Die Übersetzung. Geschichte, Theorie, Anwendung*. München: Nymphenburg.
- Piaget, Jean** (1952): *The origins of intelligence in children*, New York: International Universities Pres.
- Reiss, Katharina** (1976): *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*. Kronberg. Heidelberg.
- Rose, Steven** (2008): *21. Yüzyılda Beyin*. (L. C. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Snell-Hornby, Mary** (yay.) (1986) ve ikinci baskı (1994): *Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung*. (2. baskı) Tübingen – Basel: UTB –Wissenschaft, Francke Verlag.
- Stolze, Radegundis** (1997): *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. 2. Aufl., Tübingen: Narr Verlag.
- Vermeer, Hans** (1986): *Übersetzen als kultureller Transfer*. Snell- Hornby (yay.), s.: 30-53
- Wilss, Wolfram** (1988): *Kognition und Übersetzen. Zu Theorie und Praxis der menschlichen und maschinellen Übersetzung*. Tübingen.
- Wilss, Wolfram** (2000): "Interdisziplinarität: ein neues übersetzungswissenschaftliches Paradigma?" İçinde: Peter A. Schmitt. (Yay.): *Paradigmenwechsel in der Translation: Festschrift für Albrecht Neubert zum 70. Geburtstag* (s. 265 – 279) – Tübingen: Stauffenburg.
- Wotjak, Gerd** (1997): "Kommunikative und kognitive Aspekte des Übersetzens". İçinde: Fleischmann, Eberhard et al. (Yay.): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr. S. 46 – 53.
- Zybatow, Lew N.** (1997): "Bausteine zu einer kognitiven Translationslingustik". İçinde: Fleischmann, Eberhard et al. (Yay.): *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Narr Verlag. s. 67 – 75.
- Zybatow, Lew N.** (2004): "Methodologie der Translationswissenschaft und Methoden der Translation". İçinde: *Translation Theory und Methodology. Abstracts. EU High Level Scientific Conference Series on Text and Translation, 6–8 May. Saarbrücken*.

Zur Funktion der Übersetzung in der Lehrerausbildung für Deutsch in der Türkei

Mehmet Gündoğdu, Mersin

Öz

Yabancı Dil Öğretiminde Çevirinin İşlevi

Geçen yüzyılın ikinci yarısından bu yana, yabancı dil öğretiminde çevirinin yeri ve önemi ile ilgili yoğun tartışmaların sürdüğü gözlenmektedir. Bu tartışmalar temelinde konuyla ilgili yapılmış birçok araştırmadan, çevirinin yabancı dil öğretiminde dil becerileri geliştirmenin yöntimsel bir aracı olduğu anlaşılmaktadır. Oysa yakın zamanda “Avrupa Konseyi Yabancı Diller Eğitimi Ortak Kriterleri”nde, çevirinin yabancı dil öğretimindeki işlevi yeniden tanımlanmakta ve çeviri becerisinin yabancı dil öğretmenlerince edinilmesi gerek bir beceri olduğu vurgulanmaktadır. Buna rağmen, bu konudaki değişiklikler Almanca Öğretmenliği ders programlarına yeterince yansıtılmamıştır. Çeviri, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde hâlen geleneksel biçimiyle dilbilgisi kuralları ve sözcük öğretimi temelinde ele alınmaktadır. Oysa çeviri, dil becerilerinin ve iletişim yetisinin geliştirilmesini destekleyici çok yönlü bir araç olarak kullanılabilir. Böylece, çeviri uygun alıştırmalarla öğrencilerin iletişim yetisinin gelişmesine de katkı sağlayabilir. Bu çalışmada, yukarıda andığımız bakış açıları göz önünde bulundurularak çeviri dersinin Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde daha etkin ve daha verimli nasıl düzenlenebileceği ele alınmakta ve somut öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çeviri, çevirinin işlevi, Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Kriterleri Çerçevesi, Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi, Almanca Öğretmeni Yetiştirme.

Abstract

The Function of Translation in Foreign Language Teaching

It has been observed from the intense discussions that the function and importance of translation in foreign language teaching have been going on since the second half of the last century. On the basis of these discussions, it has been understood, from numerous studies carried out about the subject that translation is used as a methodological means of developing language skills in foreign language teaching. Nevertheless, “Common European Framework of Reference for Languages” defines the function of translation in foreign language teaching over again and emphasizes that the translation skill is a “skill” that foreign language teachers should acquire. In spite of this fact, the changes in that subject have not been reflected in German Language Teacher Education Curriculum. Translation is still dealt with in its traditional form as teaching the grammatical rules and vocabulary in German language teaching. However, translation can be used as a multi-sided means which supports developing language skills and communication ability. Thus, with suitable exercises, translation can contribute to the development of the students’ communication skill. In this study, how translation lesson can be organized more effectively and productively in the teaching of German as a foreign language is dealt with by taking the views mentioned above into consideration.

Keywords: Translation, Function of Translation, Common European Framework of Reference for Languages, Teaching of German as a Foreign Language, German Language Teacher Training.

1. Einleitung

Über die Bedeutung der Übersetzung herrscht in der Sprachlehrforschung keine Einigkeit. „Die Rolle der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht (FSU) ist nach wie vor in hohem Maße kontrovers. Wie bei kaum einem anderen fremdsprachendidaktischen Fragenkomplex stehen sich Positionen diametral gegenüber“ (Krings 1995: 325). Die unterschiedliche Einschätzung der Rolle der Übersetzung für den FSU rührt daher, dass in der Sprachlehrforschung verschiedene Lerntheorien miteinander konkurrieren, die unterschiedlichen Zielvorstellungen aufweisen und dass diese die Rolle der Übersetzung als didaktisches Medium ganz verschieden beurteilen. Negative Stellungnahmen sind vor allem dort zu verzeichnen, wo die Übersetzung im FSU mit der Grammatik-Übersetzungsmethode identifiziert wird, deren Hauptziel Verständnis und Anwendung der Konstruktionsregeln einer Fremdsprache ist. Die Übersetzung, und zwar die schriftliche gilt hier als die beste oder gar die einzige Übungsform. Im Gegensatz dazu erscheint die Übersetzung in der direkten bzw. audio-lingualen/ visuellen Methode, die lerntheoretisch auf behavioristischen Auffassungen beruht, als Störfaktor, der dem spontanen und direkten Gebrauch der Fremdsprache entgegensteht; man solle deshalb die Übersetzung so weit wie möglich aus dem FSU heraushalten. Aber unter dem wachsenden Einfluss der kognitiven Lerntheorie, die sich auf linguistische und psychologische Modelle bezieht und die der Muttersprache im FSU eine ganze Reihe von sprachpädagogisch wichtigen Funktionen zuweist, gewinnt die Übersetzung methodisch wieder an Aktualität und vor allem kommt ihr eine Hilfsfunktion zu, die in verschiedenen Phasen des Unterrichts zum Erlernen und Festigen sprachlicher Fertigkeiten dienen kann. Seit den letzten zehn bis fünfzehn Jahren sind einige Arbeiten zum Thema „Übersetzung und FSU“ zu beobachten, in denen es Bestrebungen gibt, die Übersetzung neben den vier Hauptfertigkeiten als fünfte Fertigkeit auszuweisen (vgl. Ehnert 1987; Königs 1989; Krings 1995; Nord 1999; Rodrigues 2000; House 2001). In diesem Sinne wird zunehmend wieder die Frage diskutiert, ob und in welcher Form sprachmittlerische Fertigkeiten Eingang in das Sprachenprofil finden müssen. Die meisten methodischen Überlegungen klammern den didaktischen Stellenwert der Übersetzung im Rahmen der Fremdsprachenausbildung nicht mehr aus. Dabei weist „der ‚Allgemeine Referenzrahmen für das Lehren und Lernen von Sprachen‘ des Europarats“ darauf hin, „dass auch der Gebrauch der Muttersprache im FSU in enger Beziehung zur ‚Fertigkeit Übersetzen‘ gesehen wird“ (Königs 2000: 6). Die neueren curricularen Vorgaben für die Fremdsprachen in manchen EU-Ländern legen ein leichtes Gewicht auf die Übersetzungsfähigkeit und „integrieren die Beherrschung des ‚Sprachmittels‘ ebenfalls in die Lernzielkataloge“ (Königs 2000: 6). Der didaktische Nutzeffekt der Übersetzung wird hauptsächlich deswegen angezweifelt, weil die Übersetzung eine ganz spezifisch sprachliche Fertigkeit ist, die sich von den vier Sprachfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben grundsätzlich unterscheidet. Trotzdem ist sie nie völlig aus dem FSU verschwunden.

2. Gegenwärtiger Stand

An den türkischen Universitäten hatte die Übersetzung innerhalb der Ausbildung der Deutschstudierenden bis zur Neuregelung der Curricula zur Lehrerausbildung, die durch Hochschulrat (YÖK) im Jahre 1998 vorgelegt wurde, einen hohen Stellenwert. Mit der Annahme der neuen Curricula zur Lehrerausbildung vollzogen sich tiefgreifende Veränderungen in der fachlichen Schwerpunktsetzung. Alle einzelnen Fächer wurden den neuen Zielsetzungen entsprechend revidiert und besonders die theoretischen Lehrveranstaltungen eingeschränkt; stattdessen erhöhte man die Wochenstundenzahl der sprachpraktischen Fächer. Besonders die Fächer, die die Sprachfertigkeiten der Studierenden entwickeln sollen, gewannen mit dem neuen Curriculum an Bedeutung. Für die Lehrveranstaltung „Übersetzung“ bedeutet diese Umorientierung eine starke Reduzierung der wöchentlichen Stundenzahl. Das neu eingeführte Curriculum sieht nur im fünften und achten Semester jeweils eine dreistündige Übung im Hin- und Herübersetzen vor. Im jüngsten Lehrplan, der seit dem Studienjahr 2006/07 gültig ist, wurde die Lehrveranstaltung „Übersetzung“ als obligatorischer Unterricht gestrichen. Diese Anordnung der Übersetzung im Rahmenprogramm bedeutet aber, dass neben den einzelnen Fertigkeiten Lesen, Sprechen, Schreiben und Hören heute der Übersetzung nur noch eine marginale Rolle zugemessen wird, obwohl in jüngster Zeit „der Allgemeine Referenzrahmen für das Lehren und Lernen von Sprachen des Europarats“ eine Neubewertung der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht anstrebt und dabei neben den anderen Fertigkeiten „Sprachmitteln“ als wichtige Fertigkeit ausweist, deren Beherrschung zu den Abschlussprofilen europäischer Fremdsprachenlerner zu gehören habe“ (vgl. Königs 2000: 6). Dessen ungeachtet haben sich die erarbeiteten Vorschläge für einen sinnvollen und lernzieladäquaten Einsatz von Übersetzungsübungen im FSU nicht einmal ergänzend oder modifizierend auf die Ausgestaltung des neuen Curriculums zur Lehrerausbildung ausgewirkt. So wird die Übersetzung in ihrer üblichen Gestaltung allenfalls als eine sprachpraktische Übungsform geduldet. Ein wichtiger Grund dafür dürfte zudem darin zu suchen sein, dass die Übersetzung in keiner direkten Beziehung zur Lehrerausbildung steht (vgl. Cangil 2000: 69).

In der Unterrichtspraxis gilt die Übersetzung nach wie vor als eine Übungsform, die bis zu einem gewissen Grad zur Vermittlung von grammatikalischen und lexikalischen Kenntnissen und zur Überprüfung von sogenanntem Sinnverständnis geeignet ist. Die Übersetzungsübungen werden üblicherweise von den jeweiligen Fachlehrern abgehalten, die in den meisten Fällen die übersetzungstheoretischen Voraussetzungen für einen sinnvollen und lernzieladäquaten Einsatz der Übersetzung nicht mitbringen (vgl. Reiß 1977: 536). Als Unterrichtsmaterial werden meistens verschiedene kurze Textabschnitte verwendet, d.h. den Studierenden werden einfach Texte ausgeteilt, die dann Satz für Satz übersetzt werden. Sind die Studierenden mit der Übersetzung dieser verschiedenen aktuellen und fachspezifischen Textabschnitte beauftragt, die meistens von Lehrkräften ausgewählt werden, dann geht es fast ausschließlich um die Erläuterung einer ausgangssprachlichen Einheit durch Angabe eines oder mehrerer zielsprachlicher Äquivalente. Doch erfahren die Studierenden nicht, welche speziellen Lernziele mit den jeweiligen Übungen verbunden sind. Bei den Studierenden ergeben sich hieraus dementsprechend Orientierungs- und Ratlosigkeit. In solchen Fällen werden den Studierenden oberflächliche Informationen über die

Nebenbedeutungen der ausgangssprachlichen Einheiten oder über den sprachlichen und nichtsprachlichen Kontext gegeben. Dabei wird von Fall zu Fall, also unsystematisch auf die Übersetzungsschwierigkeiten und die möglichen Lösungen hierfür hingewiesen. Wenn die Auswahl der ausgangssprachlichen Äquivalente für die Studierenden nicht immer eindeutig ist, bereitet die Übersetzung der verschiedenen Textsorten sogar Studierenden mit guten Sprachkenntnissen Probleme. Dies aber zeigt, dass der Übersetzungsunterricht nicht auf die Übungsform und auf die Produktion von Bedeutungsäquivalenz auf syntaktischer Ebene reduziert werden darf und der Übersetzungsvorgang im Unterricht ausführlich behandelt werden sollte. In diesem Sinne können die Übersetzungsübungen sogar mit unterschiedlichem Verwendungszweck, sei es als methodisches Mittel zum Erlernen der vier sprachlicher Fertigkeiten oder als zusätzliche Fertigkeit, sinnvoll eingesetzt werden (vgl. Grotjahn, R./ Klevinghaus, U.: 1975: 13).

In der vorliegenden Arbeit wird versucht zu zeigen, in welcher Weise und in welchem Umfang von der Übersetzung im DaF-Unterricht profitiert und wie in ihr verborgenes didaktisches Potential entwickelt werden kann bzw. welche Funktionen die Übersetzung in der Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer erfüllen könnte. Dem Gegenstand wird sich dabei aus der Sicht der DaF-Didaktik genähert. Als Ausgangspunkt sollen Kompetenzen dienen, die jeweils in der DaF-Didaktik als Lernziel definiert werden.

3. Zur Funktion der Übersetzung innerhalb des DaF-Studiums

Um die Übersetzungsübungen im DaF-Unterricht wirkungsvoller gestalten zu können, ist es vor allem erforderlich, Veränderungen in der Lehrerausbildung vorzunehmen, Lehrprogramme hinsichtlich der Vorgaben zur Übersetzung zu überprüfen bzw. Lernziele zu bestimmen.

Das oberste und wichtigste Lernziel für einen modernen FSU lautet seit spätestens der zweiten Hälfte der 70er Jahre „kommunikative Kompetenz“ bzw. Kommunikationsfähigkeit. Dieses übergreifende Lernziel beinhaltet die kommunikativen Fertigkeiten, die sich aus den vier traditionell fest etablierten Komponenten Lesefertigkeit, Schreibfertigkeit, Hörverstehen und Sprechen zusammensetzen, sowohl im mündlich-sprachlichen als auch im schriftlich-sprachlichen Bereich. In der Kommunikation treten diese vier Hauptfertigkeiten meist nicht isoliert auf. Sie sind interdependent und somit kombiniert oder integriert. Zum Erreichen des Lernziels „Fähigkeit zur Kommunikation in der fremden Sprache“ reicht es nicht aus, die sprachlichen Mittel zu lernen und sie im Rahmen einer sprachlichen Fertigkeit zu beherrschen. Die sprachlichen Mittel sollten auch in der realen Kommunikationssituation angewendet werden; das heißt, eine „echte“ kommunikative Kompetenz setzt voraus, dass nicht nur den Regeln der betreffenden Fremdsprache entsprechende Sätze und Texte produziert werden, sondern auch die korrekt gebildeten Konstruktionen in der Kommunikation richtig verwendet werden können.

Allgemein betrachtet zielt die sprachpraktische Ausbildung zukünftiger Deutschlehrer in der Türkei eher auf eine kommunikative Kompetenz, bzw. auf die Fähigkeit zur Kommunikation in der deutschen Sprache ab. Im Mittelpunkt dieser Zielsetzung stehen die Vermittlung von Sprachfertigkeiten und deren angemessene Anwendung im Alltags- und Berufsleben. In diesem Sinne dienen alle Unterrichtstätigkeiten bzw. Übungsformen diesem Ziel. Im Zusammenhang mit der sprachpraktischen Zielsetzung nennt das neue Curriculum zur Lehrerausbildung als Hauptziel des DaF-Unterrichts die Kommunikationsfähigkeit, d.h. die korrekte Beherrschung der deutschen Sprache, zu deren Verwirklichung die Übersetzung in einer ihrer vielfältigen Formen eventuell beitragen kann.

Die Übersetzung um ihrer selbst willen ist sicher kein Ziel in der sprachlichen Ausbildung der Deutschlehrer. Sie gehört keineswegs zu den vier elementaren Fertigkeiten, die die Grundlage für sprachliche Kommunikation bilden, wie die Fremdsprachendidaktik eindeutig lehrt. Übersetzen ist eine von den vier einzelsprachlichen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben grundsätzlich abweichende besondere Fertigkeit, deren Erwerb einer speziellen Ausbildung bedarf und im Rahmen des sprachpraktischen DaF-Unterrichts mit einer begrenzten Stundenzahl kaum zu realisieren ist. Die Übersetzung hat als zusätzliche Fertigkeit im Rahmen des Grobziels der Kommunikationsfähigkeit ihren besonderen Wert (vgl. Pauels 1976: 40-42). Sie kann zum Erlernen und Festigen aller vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen und somit zur Erreichung der kommunikativen Kompetenz durch entsprechende Übungen ihren Beitrag leisten. Wenn man die Funktion der Übersetzung in dieser Weise betrachtet, so ist sie wesentlicher Bestandteil der Kommunikationsfähigkeit. Die Schulung dieser besonderen Fertigkeit darf jedoch nicht dem unterrichtlichen Zufall überlassen werden. Sie muss in Einheiten geplant werden, damit sie im DaF-Unterricht als ein methodisches Mittel zur Förderung sprachlicher Fertigkeiten sinnvoll eingesetzt werden kann (vgl. Gündoğdu/ Büyüknisan 2005: 188-197).

Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz von Studierenden ist ein zentraler, unverzichtbarer Aspekt des DaF-Studiums. Wie diese Kompetenz am besten in Hinblick auf Übersetzung gefördert werden kann, hängt eng mit der Zielsetzung des DaF-Unterrichts zusammen. Da eines der wichtigsten Ziele im DaF-Unterricht noch immer die kommunikative Kompetenz ist, lassen sich für Lehrveranstaltungen mit dem Lernziel „kommunikative Kompetenz“ bei exakter Planung und rationeller Unterrichtsführung sowie bei anspruchsvollen Übungen integrative Übersetzungsübungen verwenden. Wichtig bei dieser Übungsform ist, das über die einzelnen Fertigkeiten bereits gespeicherte Wissen mit neu Erworbenem in Beziehung zu setzen, dieses Wissen zu aktivieren und für die Übersetzung nutzbar zu machen. Als vorhandenes Wissen gelten im diesem Fall sowohl die bereits vorhandenen fremdsprachlichen Kenntnisse wie auch die eigene Muttersprache. Dabei spielen auch außersprachliche Kompetenzen, die nicht linear erworben und auch nicht linear aktiviert werden, eine wichtige Rolle. Der Europäische Referenzrahmen beschreibt in diesem Zusammenhang, was von einem Fremdsprachenlehrer erwartet wird. Daraus ist ersichtlich, dass für den heutigen Fremdsprachenlehrer nicht nur eine kommunikative Kompetenz ausreicht, sondern dass auch allgemeine Kompetenzen wie Weltwissen, Lerntechniken, soziokulturelles Wissen usw. vonnöten sind.

Es gilt wohl als allgemein anerkanntes Erkenntnis, dass sich Lernen und somit auch der Erwerb von Fremdsprachen auf der Basis von bereits gespeichertem Wissen in Verknüpfung mit neuem Wissen vollzieht. Unter Bezug auf diese Annahme zum Erwerb von Fremdsprachen bietet die Übersetzung jedoch eine ausreichende Grundlage für einen kommunikativ orientierten DaF-Unterricht. Die Übersetzung würde hier eine kommunikative Funktion ausüben. Das bedeutet, dass die Kompetenz Übersetzen unbedingt den allgemeinen Unterrichtszielen zugeordnet werden muss. Sie ist ein Teil des Spracherwerbs und muss einem kommunikativen Anspruch genügen.

Aus diesen Überlegungen geht hervor, dass die Übersetzung in der sprachlichen Ausbildung der zukünftigen Deutschlehrer vielseitige jeweils von Lernzielen abhängende Ersatzmöglichkeiten finden, die zur Verbesserung bzw. Förderung einzelner sprachlicher Fertigkeiten beitragen können. Solche Übersetzungsübungen können immerhin zur Förderung und Kontrolle der Sprachkompetenz dienen, haben jedoch mit der Aneignung der sprachlichen Kompetenz im eigentlichen Sinn kaum etwas zu tun. Genau darin besteht auch die Funktion der Übersetzung im DaF-Unterricht.

3.1. Lesefertigkeit

Bei Lehrveranstaltungen, in denen man schwerpunktmäßig eher rezeptive Sprachkenntnisse vermittelt, kann die Übersetzung im Zusammenhang mit der Texterschließung und dem Leseverständnis von Texten durchaus Verwendung finden. Denn hierbei geht es nicht um die Einübung isolierter sprachlicher Phänomene, sondern um die Bewältigung von Texten. Dabei wird versucht, in semantischer, formaler, pragmatischer Hinsicht in eine gewisse Beziehung zu dem vorgegebenen Text zu treten. In diesem Zusammenhang kann besonders die Hinübersetzung bei Studierenden zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem vorgegebenen Text führen und daher die Prozesse des Leseverständnisses unterstützen.

Die Übersetzung kann vor allem der Fähigkeit zum Lesen verhelfen, wenn ein Text übersetzt werden soll. Es ist möglich, dass ein Text ein Geschehen oder eine Situation nicht vollständig, sondern in einzelnen Aspekten beschreibt. Alles Gesagte macht somit auf einen Realitätszusammenhang aufmerksam, der aber im Text selbst nicht direkt genannt wird. Um einen Text richtig zu verstehen, muss man diesen Realitätszusammenhang erfassen. Das Überfliegen des Textes allein genügt nicht, ihn optimal zu transferieren. Nur was man unmissverständlich und gänzlich verstanden hat, lässt sich übersetzen. Daher wird von den Studierenden erwartet, dass sie den Text in allen seinen Details richtig verstehen.

In der Praxis ist jedoch öfter zu beobachten, dass die Studierenden nach dem schnellen Überfliegen des ersten Satzes sofort den ganzen Text zu übersetzen versuchen, ohne ihn zunächst genau zu lesen. Und in diesem Fall konzentrieren sie sich nicht auf den Kontext, sondern auf die Wörter. Um das zu verhindern, lassen sich die das Textverständnis fördernden verschiedenen - z.B. globalen, selektiven, kursorischen

u.ä. - Lesestrategien anwenden, die in einem weiteren Arbeitsschritt durch Klassen-, Gruppenarbeit und Diskussionen noch vertieft werden können. Damit fördert die Übersetzung die rezeptive Sprachfertigkeit, bzw. das Textverständnis und eine darauf aufbauende Textinterpretation.

3.2. Schreibfertigkeit

Allgemein galt in der einschlägigen Literatur die Annahme, dass die Übersetzung keine adäquate Alternative zur freien Textproduktion sei, um die Schreibfertigkeit zu verbessern. In einer empirischen Vergleichsstudie arbeitete jedoch Krings (1987) heraus, mit welchen Strategien die Studierenden übersetzen bzw. Aufsätze verfassen. Dabei stellte sich daraus, dass sie mit ähnlichen Vorgehensweisen an Übersetzungen wie an Aufsätzen herangehen. Dies führte zu der folgenden Konklusion: „Die freie fremdsprachliche Textproduktion (...) kann zu einem guten Teil als eine selbstgestellte Hin-Übersetzungsaufgabe betrachtet werden (...). Oder anders ausgedrückt: die bei der Hin-Übersetzung aktivierten Strategien können als eine Teilmenge der in der freien Textproduktion aktivierten Strategientypen gelten“ (Krings 1987: 83).

Das bedeutet für den DaF-Unterricht, dass Übersetzen und Aufsatz bzw. freie Textproduktion Hand in Hand gehen. Übersetzen muss ein Teil des DaF-Unterrichts werden, weil es die Herausbildung der Schreibfertigkeit fördert und gleichzeitig zur Vervollkommnung der Schreibfertigkeit beiträgt.

3.3. Hörverstehen und Sprechen

Übersetzungsübungen können in der Tat zur Förderung der sprachlichen Fertigkeit Hören und Sprechen beitragen, da das Übersetzen nicht nur schriftliches, sondern auch mündliches Übersetzen bedeutet. Für Lehrveranstaltungen mit dem Lernziel kommunikative Kompetenz lassen sich in der Anfangsstufe bei anspruchsvollen Übungen Übersetzungen in Form von Dolmetschübungen verwenden. Gerade in der Form von spielerisch dialogisch aufgebauten Dolmetschübungen wird sowohl das Hören als auch das Sprechen intensiv gefördert. Das Dolmetschen erfolgt dabei nie kontextlos, sondern es wird in eine kommunikative Situation eingebaut, damit sich die Studierenden mit den einzelnen Gesprächsrollen identifizieren und diese adäquat darstellen können. Es geht also vor allem darum, „pädagogisches“ Übersetzen dahin zu erweitern, dass Studierende in kommunikativen Situationen lernen, Kontexte sinngemäß von der Ausgangssprache in die Zielsprache oder umgekehrt zu transferieren. Dabei werden die Fertigkeiten Sprechen und Hören „gespielt“ eingesetzt und auf diese Weise weiterentwickelt. Sie stehen sozusagen im Wechselprozess mit der Kompetenz Dolmetschen.

Ein schönes Beispiel dafür, dass mündliches Übersetzen zu aufmerksamen Hören führen kann, sind Übungen im Bereich von Synonymen mit geringen Bedeutungsabweichungen sowie Homophone. Die Studierenden werden die Erfahrung

machen, dass ihnen allein die Fertigkeit Hören noch keine richtigen Lösungen bietet, sondern erst im Übersetzen, d.h. in der Einbettung eines klaren Kontextes, das Gehörte eventuell korrigiert und adaptiert werden muss. Die angestrebte kommunikative Kompetenz lässt sich also auf dem Wege von Dolmetschübungen fördern.

4. Kontrastives Hilfsmittel

Die Übersetzung kann darüber hinaus als ein kontrastives Hilfsmittel zur Bewusstmachung verschiedener Sprachstrukturen in der Ausgangssprache und Zielsprache eingesetzt werden. Die kontrastiven Übersetzungsübungen ermöglichen den zukünftigen Deutschlehrern, Struktur-konvergenzen und -divergenzen zwischen der Ausgangssprache und Zielsprache zu erkennen, sich einzuprägen und sich präzise und nuanciert auszudrücken. Daneben zwingt diese Übungsform die Lehrerkandidaten, für die ausgangssprachlichen Erscheinungen die adäquaten Entsprechungen in der Zielsprache zu finden. So können die Studierenden lernen, besonders die Übersetzungsschwierigkeiten vergleichend zu bearbeiten und zu überwinden. Übersetzungsübungen fördern auch die Herausbildung der Fähigkeit, einen Großteil der den Studierenden noch nicht bekannten Bedeutungsnuancen zu erfassen. Gleichzeitig beschleunigen sie die Aneignung der ausgangssprachlichen Denkart und des fremden Sprachgefühls. Dieser Übungstyp hilft außerdem den Lehrenden bei, die wichtigsten Interferenzquellen den Studierenden bewusst zu machen und damit gleichzeitig auszuschalten.

5. Wortschatzerweiterung

Übersetzungsübungen können üblicher Weise bis zu einem gewissen Grade zur Vermittlung von Wortschatz verwendet werden. Die Übersetzung kann als ein Hilfsmittel im Sinne der schnelleren Beseitigung der Verständnisschwierigkeiten von Vokabeln, Redewendungen oder grammatischen Strukturen wirken. Dabei bietet sich gerade die Übersetzung auf verschiedener Weise für die verschiedenen Vokabelübungen an. Die innerhalb einer Übersetzung angewandten Übungen könnten auch zur Bewusstmachung der „faux amis“ und zur Wortschatzerweiterung in der deutschen Sprache beitragen. Außerdem können die Studierenden bei der Anwendung der Übersetzung sehr schnell die Grenzen ihres sprachlichen Repertoires erkennen. Außerdem können diese Übersetzungsübungen zur Aktivierung der Denkopoperationen beitragen. So werden durch ihren Einsatz nicht nur alle vier Hauptfertigkeiten geübt, sondern auch die Aufmerksamkeit der Studierenden in unterschiedlicher Weise auf außersprachliche Wirklichkeit und soziokulturelle Milieus gelenkt.

6. Textauswahl

Die Textauswahl ist wohl eines der größten Probleme beim Einsatz der Übersetzung im DaF-Unterricht. Das wichtigste Kriterium zur Textauswahl betrifft den sprachlichen Schwierigkeitsgrad der Texte. Aus diesem Grund sollten in der Regel literarische Texte

ausgeschlossen bleiben. Solche Texte sind meistens zu „trocken“ und außerdem zu sehr mit Fachterminologie befrachtet, als dass sie einen Studierenden übermäßig zum Übersetzen „motivieren“ könnten. Selbstverständlich gilt das nicht für „spannende“ literarische Texte, z.B. ‚konkrete Poesie‘. Sprachliche Möglichkeiten und Denk- bzw. Vorstellungswelt der Ausgangssprache lassen sich z.B. durch ein kleines Gedicht ganz gut zeigen. Da die DaF-Studierenden jedoch nicht zu Berufsübersetzern ausgebildet werden, sind auch die spezifischen Fachtexte für die Übersetzungsübungen nicht ausnahmslos geeignet. Bei der Textauswahl für Übersetzungsübungen sollte vor allem auf solche Texte geachtet werden, die den Studierenden motivieren und die ihn nicht überfordern. Außerdem ist zu beachten, dass die Texte auch der Interessenslage der Studierenden entsprechen sollten. Ein anderes Kriterium zur Textauswahl ist die Authentizität des Textes. Bei der Übersetzung können in diesem Sinne nur solche Texte angewendet werden, die weniger feste Wortverbindungen und die keine unklaren Abschnitte enthalten sowie die möglichst frei von unüblicher Sprachverwendung sind. Schließlich ist zu denken an aktuelle Texte bzw. einschlägige Artikel der deutschen Zeitungen, die sich mit aktuellen Themen befassen, da diese Themen den Studierenden vom Studium her vertraut sind. Eine weitere Möglichkeit ist die Auswahl von Texten, in denen landeskundliche Aspekte aus dem Bereich der fremdsprachlichen Sprachgemeinschaft behandelt werden. Solche Texte vermitteln dem Studierenden den Eindruck, ‚zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen‘, d.h. in den Übersetzungsübungen nicht nur etwas über die Sprache und das Übersetzen zu lernen, sondern zusätzlich landeskundliche Kenntnisse zu erwerben (Reiß 1976: 542). In diesem Zusammenhang ist der Übersetzungsunterricht eigentlich ein vielseitiges Anwendungsfeld, wo die Übersetzung zum Erwerb verschiedener Kenntnisse aus dem Teilgebiet der anderen Disziplinen wie Landeskunde, Linguistik, Literatur u.a. herangezogen werden kann. Wie können nun die Lehrkräfte Übersetzungsübungen, die den Studierenden übertragen werden, sinnvoll gestalten? Die Entscheidung des Lehrenden, in welchem Umfang er die Übersetzung verwendet, dürfte in erheblichem Maße vom jeweiligen Lernziel im Unterricht abhängen, nach denen er seinen Unterricht zu gestalten hat. Zunächst muss daher ein konkretes Ausbildungsziel festgelegt werden, um einen Bezugspunkt für alles Weiteres zu haben. Der Lehrende muss sich darüber genau im Klaren sein, welches Übungsziel er mit der methodisch bewussten Verwendung von Übersetzungen erreichen will und auf welchen Ebenen er übersetzen lässt.

7. Methodische Überlegungen

Statt einer langen Schlussbetrachtung soll an einem Beispieltext des DaF-Lehrwerks „Tangram 3“ gezeigt werden, wie sich Übersetzen in den DaF-Unterricht anhand von zusätzlichen Übungen sinnvoll integrieren lässt. Gewählt wurde eine Unterrichtseinheit aus „Tangram 3“, d.h. geplant ist Sprachunterricht für fortgeschrittene Studierende auf dem Niveau B1/B2. Das Thema „Lesen“ wird u.a. unter dem Motto „Wer liest, sieht mehr“ behandelt. Ziel der Übungen ist der bewusste Sprachvergleich auf unterschiedlichen Ebenen und Reflexion des eigenen Lernprozess durch die Studierenden.

Wer nicht liest, ist doof. (nach Elke Heidenreich)

Als Kinder haben wir mit Kreide auf die Hauswände gemalt: „WER DAS LIEST IST DOOF“. Ach, und wie haben wir uns dann gefreut, wenn es Eltern und Lehrer lasen, die Doofen! Heute möchte ich manchmal - gibt es überhaupt noch Kreide? - Kreide nehmen und beschwörend ganz groß auf alle Wände schreiben: „WER NICHT LIEST IST DOOF“. Es gibt eine Menge Leute, die nicht lesen. Und jetzt werden Sie sagen, na, die können dafür sicher prima Fußball spielen und Computer reparieren oder haben unheimlich viel Herzenswärme oder Charakter oder sind erfolgreiche Manager. Und ich sage Ihnen: Wer nicht liest, ist trotzdem doof.

Die Lust ein faszinierendes Buch zu lesen, darin zu versinken, ist auch die Lust am Leben. Und es bedeutet natürlich auch, sich nicht von anderen Medien ablenken zu lassen. Dann kann es eine glühende Liebesgeschichte werden - die zwischen einem Buch und einem leidenschaftlichen Leser.

Lesen ist anstrengend und aufregend - wie die Suche nach dem passenden Partner. Ob es die große Liebe war oder nur eine unbedeutende Kurzbeziehung, weiß man erst hinterher - und ein viel versprechender Titel ist noch keine Garantie für ein wunderbares Leseerlebnis.

Lesen ist gefährlich, wie eine Krankheit, wie ein Fieber. Es stellt viele Fragen, weckt Träume und Widerstand. Nicht ohne Grund verbieten und verbrennen Diktatoren zuerst die Bücher und stecken die Dichter ins Gefängnis.

Die Literatur ist auch ein Spiel. Spiel ist mit Lust verbunden. Wer keine Lust am Lesen hat, soll es halt lassen. Er kann ja trotzdem ein hervorragender Elektronikspezialist sein, er kann Herzen verpflanzen oder zum Mond fliegen. Ein bisschen doof ist er aber doch - schon weil er auf Lust verzichtet.

Nach jedem Buch ist man ein anderer Mensch als vorher. Auf irgendeiner Postkarte stand einmal: „Lesen ist für die Seele, was Gymnastik für den Körper ist.“ Es hat eine heilende Wirkung: Lesen macht nicht unbedingt glücklicher, aber man lernt sich besser kennen. Lesen ist auch die Erfahrung von Unterschieden - ich sehe, dass zu anderen Zeiten Menschen anders gelebt haben oder an anderen Orten unter anderen Umständen anders leben als ich. Ist also nicht der, der all das nicht wahrhaben will - nun ja ... doof?

(Aus: Kursbuch 133, Rowohlt Verlag, Renbek. In: *Tagram aktuell* 3).

Zu Beginn der Unterrichtseinheit steht ein Gespräch über deutsche Zeitschriften und Zeitungen. Dieses wird durch türkische Zeitschriften und Zeitungen erweitert und ergänzt, um den Studierenden dabei zu helfen, in der Gruppe aktiv mitzuwirken. Der Einstieg gestaltet sich demnach wie folgt.

1. Schritt: Die Studierenden werden aufgefordert, in Gruppenarbeit eine kurze Vorstellung der türkischen Medienwelt vorzubereiten. Mitgebrachte Zeitungen dienen als Anschauungsmaterial. Auf diese Weise werden die Kenntnisse der Studierenden über den betreffenden Themenkreis aktiviert.

2. Schritt: Der Lehrende stellt die mitgebrachten Zeitungen und Zeitschriften aus Deutschland vor und dabei wird die Aufmerksamkeit der Studierenden auf den neu einzuführenden Wortschatz gelenkt, der während der Erläuterungen auf OHP gesammelt wird (Beispiel, -e Wochenzeitung, -en, -e Tageszeitung, -en, -e Boulevardzeitung, -en, etc.).
3. Schritt: Danach werden kleine Gruppen (jeweils zwei oder drei Personen) gebildet und die Materialien aus Deutschland werden an die einzelnen Gruppen verteilt. Die neue Aufgabe an die Gruppen lautet, ihre deutsche Zeitung kurz vorzustellen, und zwar auf Türkisch. Bei der kurzen Vorstellung durch die Studierenden wird darauf zu achten sein, ob das gesammelte Vokabular auf Deutsch bereits ins Türkische übersetzt wird. Interessant ist zu beobachten, ob die Studierenden in der Ausgangssprache und Zielsprache die Kompetenz entwickeln, über einen bestimmten Sachverhalt adäquat zu sprechen. Anschließend werden die Studierenden aufgefordert, schriftlich zu begründen, welche türkischen Zeitungen und Zeitschriften sie gerne lesen. Von dieser Aufgabe ausgehend kann nun auf das generelle Leseverhalten der Studierenden Bezug genommen werden.
4. Dies kann man vertiefen, indem man die Studierenden bittet, ein Buch, das ihnen etwas bedeutet, in der Runde vorzustellen und zu begründen, warum sie dieses Buch ausgewählt haben. Anschließend wird ein Interview zum Leseverhalten in Partnerarbeit (PA) durchgeführt. Um dieses Interview vorzubereiten, bearbeiten alle Studierenden einen Fragebogen zum Thema Leseverhalten und machen sich mit den dort gestellten Fragen vertraut. Durch Erweiterung der Situation lässt sich das Interview in Form einer Dolmetschübung in den weiteren Unterrichtsverlauf integrieren. Die Studierenden spielen dabei die Rollen des Interviewten, des Interviewers sowie des Dolmetschers
5. Schritt: Dieses mündliche Übersetzen erfolgt in Kleingruppen und wird im Gruppenverband besprochen werden. Der Interviewer wird aus seinem Interview einen kleinen Bericht in der Muttersprache anfertigen. Diesen kleinen Bericht gilt es nun ins Deutsche zu übertragen. Diese schriftliche Arbeit wird von dem Lehrenden kontrolliert und gegebenenfalls mit den Studierenden diskutiert. Da es hier um eine Übersetzung ins Deutsche handelt, sollte die ganze Übung auf Deutsch durchgeführt werden. Auf diese Weise können die Studierenden ihre Vorstellungen auf Deutsch paraphrasieren.
6. Schritt: Der im weiteren Unterrichtsverlauf folgende Lesetext beschäftigt sich natürlich mit dem Phänomen Lesen „Wer nicht liest, ist doof“. Anhand der gängigen Lesestrategien werden die Studierenden einen Erwartungshorizont aufbauen, sich den Text global aneignen, um schließlich detaillierten Fragen nachgehen zu können. Vor der Übersetzung wird die Einschätzung des gesamten Textes in den Gruppen besprochen.

7. Schritt: Danach werden kleine Gruppen (jeweils zwei oder drei Personen) gebildet. Der Text wird von der Lehrkraft in Einzelabschnitte unterteilt und jede Gruppe erhält einen anderen Teil des Textes. Die Kleingruppen übersetzen gemeinsam den Textabschnitt. Nach der Anfertigung der Übersetzung sammelt der Lehrende alle Textabschnitte ein und fügt sie zu einem Ganzen. Der komplette Text wird den Studierenden auf OHP präsentiert und gemeinsam mit ihnen besprochen. Dabei sollen die Studierenden berichten, welche Schwierigkeiten tatsächlich entstanden sind und warum. Darüber hinaus begründen die Gruppenmitglieder, weshalb sie diese Entscheidungen getroffen haben.
8. Schritt: In folgender Phase werden diese Lösungen von den Lehrenden ausführlich in Bezug auf grammatische Strukturen und lexikalische Erscheinungen kommentiert. Daraus werden mehrere Lösungsvorschläge abgeleitet. Gegebenfalls werden diese Lösungsvorschläge in Bezug auf den Ausgangstext anhand textanalytischer Beschreibungsverfahren systematisiert. Es muss dabei immer wieder betont werden, dass es die einzig richtige Übersetzung nicht gibt. Anschließend wird von den Gruppen gemeinsam festgehalten, was definitiv schwierig war, und wie Lösungen angegangen werden können. Schließlich schlägt der Lehrende eine Lösung vor und begründet diese ausführlich.

Das hier skizzierte Vorgehen darf in keinem Fall als ein geschlossenes Konzept verstanden werden. Je nach Ziel kann sich dabei das methodische Vorgehen im Einzelnen unterschiedlich gestalten. Dazu können Übungen verschiedener Art entwickelt werden, um den Studierenden zu zeigen, wie bestimmte Strukturen der Ausgangssprache in verschiedenen Situationen und kontextuellen Umgebungen in die Zielsprache übertragen werden und dabei bestimmte Probleme erarbeitet werden können. Hinzu kommen auch differenzierende Übungen, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf fremdsprachliche Denkmuster und das fremde Sprachgefühl lenken.

Das hier vorgeschlagene Vorgehen wäre methodisch sinnvoll und damit Erfolg versprechend, da es eine Integration der sprachlichen Fertigkeiten in den Unterricht zulässt. Dieses Vorgehen bietet auch auf dieser Stufe die Möglichkeit, die Übersetzung nicht isoliert von den anderen Fertigkeiten zu schulen, sondern in diese Schulung zu integrieren. Dieses Vorgehen kann in jedem problemorientierten Übersetzungsunterricht Verwendung finden, und es bietet auch eine ausreichende Grundlage für einen kommunikativ orientierten DaF-Unterricht. Das hier beschriebene Vorgehen regt Studierende vor allem dazu an, über ihre eigenen Lernprozesse und Strategien zu reflektieren.

Durch eine solche Übersetzungsarbeit wird den Lehramtstudenten bewusst, dass ihre Aufgabe als zukünftige Lehrer/-innen nicht nur in der Vermittlung von grammatischen und lexikalischen Strukturen besteht. Sie erkennen, dass der Übersetzungsunterricht ein vielseitiges Anwendungsfeld ist, um die Übersetzung als eine besondere Fertigkeit zu trainieren, mit den anderen sprachlichen Fertigkeiten zu kombinieren und in die Praxis umzusetzen. Durch diese Übungen können die Studierenden ständig über ihren eigenen Lernprozess reflektieren und darüber hinaus

entscheiden, wie sie diesen Prozess am besten steuern können. Wenn man bei den Übersetzungsübungen den kulturellen Aspekt nicht ganz vernachlässigt, so können die Studierenden selber beobachten, dass die unterschiedlichen Sprachsysteme die außersprachliche Wirklichkeit in unterschiedlicher Weise gliedern und dass die Übersetzung somit Einsichten in die fremdsprachliche Denkart und in das fremde Sprachgefühl vermittelt.

Literaturverzeichnis

Allgemeine Europäische Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen (1996). 1. Entwurf. Sprachlernen für die Bürger Europas. Strasbourg

Cangil, Binnur Erişkon (2000): Deutschlehrerausbildung in der Türkei- Neustrukturierung und Perspektiven. In: Tapan, Nilüfer; Polat, Tülin; Hans-Werner, Schmidt (Hrsg.), *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./27.2000* (s. 63-70), Istanbul: KG Ajans.

Ehnert, Rolf; Schleyer, Walter (1987): Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. *Beiträge zur Übersetzungswissenschaft – Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik*. AKADAF 1987. Regensburg.

Fremdsprachen Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 23. (2000): Übersetzen im Deutschunterricht

Gündoğdu, Mehmet/ Büyüknisan, Emra (2005): Übersetzung im DaF-Unterricht. In: Kocadoru, Yüksel; Öztürk, Kadriye; Firtına, Özlem; Çakır-Damoğlu, Gülcan (Hrsg.), *Tagungsbeiträge zum IX. türkischen Germanistik - Symposium. „Wissen-Kultur-Sprache und Europa“*. - Neue Konstruktionen und Neue Tendenzen. Eskişehir, 188-197.

Grotjahn Rüdiger; Klevinghaus Ursula (1975): *Zum Stellenwert der Übersetzung im Fremdsprachenunterricht*. Bochum; Heidelberg.

House, Juliane (2001): Übersetzen und Deutschunterricht. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Teilband. Berlin; New York, 258-268.

Keim, Lucrecia (2003): Übersetzung im DaF-Unterricht In: *Info DaF* 30, 4, 383-394.

Königs, Frank G. (1989): Übersetzen und Fremdsprachenunterricht In: *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*. Hrsg. von Goethe-Institut. München, 7-14.

Königs, Frank G (1994): Psycholinguistische und didaktische Aspekte der Übersetzerbildung. In: *Neun Thesen zur Reflexion (und zur Provokation). Breitung. Sprachen- und Dolmetscherinstitut Dolmetscher- und Übersetzerbildung*. Hrsg von Goethe-Institut. München, 116-136.

Königs, Frank G (2000): Übersetzen im Fremdsprachenunterricht? Ja, aber anders! *Fremdsprache Deutsch* 23,(2000), 6-13.

Krings, Hans P (1995): Übersetzen und Dolmetschen. In: K.-R. Bausch et al (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3.. überarb. und erw. Auflage Tübingen; Basel , 325-332.

Nord, Christiane (1999): Fertigkeit Übersetzen. Erprobungsfassung. Hrsg. von Goethe-Institut (Fernstudieneinheit 39), München.

Pauls Wolfgang (1976): Zum Stellenwert der Übersetzung. In: *Zielsprache Englisch* 1976/ 2, 40-42.

Reiß, Katherina (1977): Übersetzen und Übersetzung im Hochschulbereich. *Die Neuren Sprachen* 76, 535-548.

Rodrigues, Cassio (2000): Warum hast du das so und nicht anders übersetzt? Übersetzen als Übungsform: praktische Beispiele aus dem brasilianischen Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 23, 25-32.

Tangram. Aktuell 3 (2006). Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Zojer, Heide (2000): Die Übersetzung im Dienste des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. In: *Jahrbuch 2000. Theorie und Praxis Österreichische Beiträge zu DaF an der Universität Graz*. Wien, 130-143.

Sözlüksel Alan Teorisi ve Çeviri

Sueda Özbent, İstanbul

Öz

Çeviri yaparken her iki dile, kültüre yeterince hâkim olmamak bir dizi çeviri hatalarına yol açabilir. Bu noktada kaynak ve erek dilde yeterli kelime hazinesine sahip olmanın yanı sıra kelimelerin kullanım alanlarını, kurallarını, edim bilimsel etkilerini, sözdizimsel kuralları vs. de iyi bilmek gerekir. Humboldt ve Saussure'ün dil hakkındaki düşüncelerinden etkilenen Trier'in ortaya attığı *sözlüksel alan teorisinin* metin anlama ve anlatma edinci kapsamında etkilerinin neler olabileceği ve çeviribilimin *sözlüksel alan teorisinden* nasıl yararlanabileceği konusu irdelenmeye çalışılacaktır.

Trier'e (1973:5) göre bir sözcüğün anlaşılabilmesi için, sözlüksel alanın tamamının bilinmesi gerekir ve ancak sözlüksel alana hâkim isek o sözcüğü doğru anlayabiliriz. *Anlam* sadece ve sadece sözlüksel alan sayesinde vardır. Sözlüksel alan yoksa anlam da yoktur. Anlatılmak istenen düşünceye veya olguya dair bir kelimenin belli bir dilde bulunmaması bu düşüncenin veya olgunun o dilde olmadığı anlamına gelmez. Hayata dair genel kültür bilgimize ve tecrübelerimize dayanarak bu yeni kavramı anlayabiliriz.

Anahtar Sözcükler: Sözlüksel alan, çeviri, benzerlik, aykırılık ve dizimsel temas.

Abstract

Lexical Field Theory and Translation

When translating from one language to another, lack of good command of some skills in both the source and the target languages culturally may lead to a set of translation errors. It is essential that one should not only possess some vocabulary skills in both languages, but also know about the pragmatic rules that govern the language in the appropriate selection and combination of single words into sentences. The article seeks to examine; the possible effects of "lexical field theory" introduced by Trier, who had been inspired by the suggestions of Humboldt and Saussure for language, on developing text comprehension skills and narrative competence; and how the theory can be of any use in translation studies.

According to Trier (1931), one can only acquire the meaning of a word through its relationships to other words within the same word-field. Meaning does not exist without the word-field. Lack of a concrete word relating to the thought to be described does not imply the nonexistence of that thought in the language. Based on experience and cultural knowledge, we can interpret this concept.

Keywords: Lexical Field, Translation, Similarity, Contrast, Contiguity.

Giriş

Çeviri eylemi süresince çevirmenin vermesi gereken, ortaya çıkacak olan ürünü etkileyen önemli kararlar vardır. Çeviri edinci sayesinde çevirmen görevini layıkıyla yerine getirmeye çalışır. Best'e (2002: 215) göre çeviri edinci yazılı veya sözlü çeviri yapan kişinin öncelikle genel bilgiye, her iki dilde metin edincine (metin anlama ve üretme), dilsel bilgilere, kültür bilgisine, gerekli alan bilgisine ve araştırma yapabilme edincine sahip olmalıdır. Özbent'in vurguladığı gibi "Genel bilgi gerektiği ölçüde alan bilgisi ile zenginleştirilerek her iki kültürde sahip olunan bilgi ve iki dilin dilsel bilgileri ile etkileşime girer ve bir sentez oluşturur. Çevirmen bütün bu bilgileri ilişkilendirme ve

gerektiğinde araştırma yapabilme edincine sahip olmalıdır.” (2011: 404) Her çevirmenin onu hata yapmaktan koruyacak ve araştırmaya sevk edecek hassasiyeti edinmesi şarttır. Gerçek şudur ki, kişi sadece anladığı kadarını anlatabilir. Ancak çevirmenin kaynak metni anlaması, onu doğru aktaracağına garantisizdir. Bazen kaynak dilde okuduğumuzu anladığımız halde tam olarak anlatamayabiliriz. Bunun çok çeşitli sebepleri vardır. Çeviri yaparken her iki dile, kültüre yeterince hâkim olmamak bir dizi çeviri hatalarına yol açabilir. Kelime hazinemiz yetersiz kaldığında çoğu zaman sözlükler de yeterli olamamaktadır. Bu noktada kaynak ve erek dilde yeterli kelime hazinesine sahip olmanın yanı sıra kelimelerin kullanım alanlarını, kurallarını, edim bilimsel etkilerini, sözdizimsel kuralları vs. de iyi bilmek gerekir. Bu çalışmada *sözlüksel alan teorisinin* metin anlama ve anlatma edinci kapsamında etkilerinin neler olabileceği ve çeviribilimin *sözlüksel alan teorisinden* nasıl yaralanabileceği konusu irdelenmeye çalışılacaktır.

Sözlüksel Alan Teorisi

Alman dilbilimci Jost Trier 1931’de yayınladığı „*Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes*“ adlı çalışmasıyla, Humboldt ve Saussure’ün dil hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak; kelime hazinesinin edinimi ve bilişsel süreç hakkında fikir yürütmüştür. Wilhelm von Humboldt’a göre dil iletişim ve düşünme aracıdır, ürün (*ergon*) değil, etkinliktir (*energia*). Bu bakış açısı dilin bir iç sistemi olduğuna ve kelime hazinesinin de bunun bir parçası olduğuna işaret eder. Humboldt’a göre bütün dillerin temel ayırt edici özelliği sınıflandırma sistemleridir. Trier’e göre her dil var olan gerçekliği kendince sınıflandırır ve böylece kendine has bakış açısını ve anlam dünyasını oluşturur (1973: 6). Ferdinand de Saussure’ün *langue (dil)*, *parole (konuşma, söz)* ve *langage (dil yetisi)* ayrımı dilbilime eşşüremlili ve artsüremlili yaklaşımını getirmiştir. Dilin anlam ve iç sistemiyle ilgilenen Trier çalışmalarında eşşüremlili yöntemi benimser.

Her ne kadar 1924’de Günther Ipsen fizik alanında yaygınlaşan “*alan teorisinden*” etkilenecek “*dilsel alan*” kavramını ortaya atmış olsa da (Porzig 1973: 79), daha sonra A. Jolles (1973:106-115) ve W. Porzig (1973: 79-103) tarafından kullanılmış olan kavram, J. Trier sayesinde tanınmıştır. “*Über Wort- und Begriffsfelder*” (1931) adlı çalışmada Trier sözlüksel alan teorisini detaylandırmıştır. Trier’in *dil*, dolayısıyla *sözlüksel alan* anlayışı Weisgerber’in bakış açısı ile örtüşür. Weisgerber dış dünyadaki gerçeklik ve insan arasında var olan, insanın iç ve dış dünyası arasındaki bağlantıyı sağlayan bir çeşit *ara dünya* olduğunu söyler (Weisgerber 1953: 48-132). Bu *ara dünya* nedeniyle değişik toplumlar ve diller gerçeği farklı yorumlar ve tabir ederler. Bir sözcük ait olduğu sözlüksel alan içerisinde anlamlıdır. Sözcüksel alan olmadan bir sözcüğün anlamından bahsetmek mümkün değildir. Trier *sözlüksel alan teorisini* bir dilin kelime hazinesindeki anlamsal bağları açıklamak amacıyla geliştirmiştir; “Sözcüklerin tek tek telaffuz edilmesi gerçeğinin aksine, hiçbir sözcük insanların bilincinde bağımsız olarak yer almaz”, der (Trier 1973: 1). Kıran’ın da ifade ettiği gibi “Aynı izlek ya da aynı kavram etrafında öbeklenebilen sözcükler bütününe oluşturduğu yapısal düzene *sözlüksel alan* denir. Başka bir deyişle, aynı kavramı sunmak ya da geliştirmek, gerçeğin aynı alanını betimlemek, aynı düşünceyi ifade etmek için kullanılan sözcüklerin tümünün oluşturduğu yapısal düzene verilen addır” (2010: 255). Trier’e (1973:1-2) göre bir sözcüğün anlaşılabilirliği için, sözlüksel alanın tamamının bilinmesi gerekir ve ancak sözlüksel alana hâkim isek o sözcüğü doğru

anlayabiliriz. *Anlam* sadece ve sadece sözlüksel alan sayesinde vardır. Sözlüksel alan yoksa anlam da yoktur. “Telafuz edilen sözcük, sözlüksel alandaki diğer sözcüklerden ayrılır, fakat belli bir noktada alanı teşkil eden sözcüklerden biridir ve alanla bütünleşir. O sözcükle anlatılmak isteneni tam olarak belirleyen de, onu diğerlerinden ayıran, fakat yine de dilsel gösterge örtüsünün oluşturduğu eksiksiz bütün içerisine yerleşebilmesidir. Bir alandaki sözcükler birbirleriyle ilişkilidirler” (Trier 1931: 2). Trier sözcüklerin etimolojisini göz ardı ettiği için eleştirilere maruz kalmıştır.

Anlatılmak istenen düşünceye veya olguya dair bir kelimenin belli bir dilde bulunmaması bu düşüncenin veya olgunun o dilde olmadığı anlamına gelmez. Hayata dair genel kültür bilgimize ve tecrübelerimize dayanarak bu yeni kavramı anlayabiliriz. Saussure’n *valeur* (*değer*) kavramı bu gerçek ile ilintilidir. Trier bu düşünceden yola çıkarak *gösterge* olarak sözcüklerin sadece *gösterilen* (düşünce/içerik) ve *gösteren* (ses/yazı) ilişkisinden ibaret olmadığını söyler (1973: 4-5). Dil sistemi içerisinde sözcükler birbirleriyle ilişkilendirildiklerinde aralarında belli bağlantılar olduğu görülmektedir. Bir sözcük dil sistemi içerisinde ait olduğu sözlüksel alandaki diğer sözcükler ile kıyaslandığında sistem içerisindeki gerçek yeri ortaya çıkar. Saussure’ün *valeur* ile ifade ettiği durum budur. Sözcüklerin anlamları onların *değerleri* ile ilgilidir. Böylece dil sistemi içerisinde sözcükler karşılıklı etkileşim içerisinde ve birbirlerinin anlam sınırlarını belirlerler. Bir sözlüksel alana yeni bir sözcük eklendiğinde, o alandaki diğer sözcüklerin *değeri* ve anlamları da etkilenir. İngilizcedeki *mutton* kelimesi, Fransızca *mouton* (*koyun*) kelimesinden gelmektedir. Bu kelimeler ilk bakışta eşdeğer gibi görünmelerine rağmen İngilizcenin sisteminde *mutton*, *sheep* ile yan yana (*karşıtlık ilişkisi*) kullanıldığından *valeur*’ü değiştirerek “koyun eti” anlamında kullanılmaktadır. Benzer bir durum İngilizce *heaven* (*cennet*) ve *sky* (*gökyüzü*) kelimelerinin Almancada sadece *Himmel* ile ifade edilmesi olarak karşımıza çıkar. Farklı dillerde farklı kavramlar olduğu için, sözlüksel alan sadece tanımlandığı dil içerisinde geçerlidir ve evrensel olamaz. Trier’e göre sözlüksel alan *langue* içerisinde geçerlidir ve sözlüksel alan sözcüklerin *gösteren* kısmı ile ilgilidir (1973: 11-12). Bugünkü bakış açısına göre *sözlüksel alan* kavramı hem *göstereni* hem de *gösterileni* kapsamaktadır.

Eşanlamlı görünen kelimeler dahi anlamsal olarak tam örtüşmezler ve her bağlamda birbirlerinin yerine kullanılamazlar ve hatta bu nedenle sistem içerisinde gereklidirler. Örneğin ak ve beyaz, kara ve siyah gibi kelimeler eşanlamlı gibi görünseler dahi, kullanım alanlarına baktığımızda her zaman birbirlerinin yerini alamadıklarını görürüz: Ak akçe, alın akı, süttten çıkmış ak kaşık... / kara gözlüm, kara elmas, kara gün, yüz karası, kara baht... gibi. Sözlüksel alandaki sözcükler kısmen eşanlamlıdır.

Trier teorisini açıklamak için beş dereceden oluşan not cetveli örneğini kullanır. Bu örnek her ne kadar matematiksel alandan seçilmiş olsa da Trier’e göre “mangelhaft (zayıf)” notunun sözcük anlamı değil, sistem içerisindeki anlamı önemlidir (1973: 7). “Mangelhaft” sözcük anlamıyla; yetersiz, kusurlu, eksik, hatalı, defolu, zayıf... gibi anlamlara gelmektedir. Bu notun doğru değerlendirilebilmesi için, beşli derecelendirmeye ait olduğunun bilinmesi de önemlidir. Zira aşağıdaki farklı derecelendirmelerde not aynı şekilde ifade edilse bile, anlamının aynı olmadığı görülmektedir. Aşağıdaki gibi beşli sistemde “mangelhaft” en zayıf not iken, altılı sistemde en zayıf not değildir. “Genügend”, “ausreichend” ve befriedigend” notları da

değerlendirildiğinde, farklı sistemlerde değerlerinin aynı olmadığı açıktır. Sözlüksel alandaki değişiklik tüm alanın etkilenmesine yol açmaktadır. Türkiye’de yürürlükte olan notlandırma 100 puan üzerinden hesaplanmaktadır (85-100 pekiyi, 70-84 iyi, 55-69 orta, 45-54 geçer, 0-44 başarısız). Günümüzde Almanya’da altılı derecelendirme sistemi uygulanmaktadır:

1-4	sehr gut (pekiyi)	gut (iyi)	genügend (orta)	ungenügend (zayıf)		
1-5	sehr gut (pekiyi)	gut (iyi)	genügend (orta)	ausreichend (geçer)	mangelhaft (zayıf)	
1-6	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	ungenügend

Tablo 1: Weisgerber (1953: 90)’den uyarlanmıştır.

Trier “tek bir sözcük bana hiçbir şey söylemez, ait olduğu sözlüksel alanın yapısı önemlidir”, der (1973: 7). Sözlüksel alana yeni bir sözcük eklendiğinde alandaki diğer sözcüklerin değerleri değişir. Kandler (1973: 357-360) sözcüklerin sadece bir bütünün parçası olmadıklarını, sözlüksel alanın yapısı bilinmeden de anlamlı olduklarını savunur. Babasından öğrendiği “Schlüsselbart” (anahtar dişi) sözcüğünü anahtar ile ilgili sözlüksel alanı bilmediği halde anlayıp öğrenebildiğini söylemektedir. Hatta beşli derecelendirmede zayıf olan iki not (geçer ve zayıf) birleştirildiğinde bundan diğer notların (pekiyi, iyi, orta) etkilenmeyeceğini savunmaktadır. Oysaki 100 puan üzerinden yapılan hesaplamada puan aralıklarının değişmesi kaçınılmazdır. Bu durum notların içeriğini etkileyecektir. Betz (1953) ve Gabka (1967) notlandırma örneğini dilsel bir gerçekliği yansıtmadığı ve insanlar tarafından oluşturulmuş, farklı ülkelerde ve kültürlerde az çok farklılık gösteren bir ölçek olmasından dolayı eleştirmektedirler.

Sözcüklerin karşılıklı etkileşim içerisinde oldukları prensibi yan yana kullanımları için geçerlidir. Kandler bunun yanı sıra dilde hiyerarşik (altanlam ve üstanlam) ilişkilerin de olduğuna dikkat çeker (Kandler 1973: 357). Sözlüksel alan yabancı dil edinimi açısından değerlendirildiğinde dili oluşturan sistemlerden biri olarak karşımıza çıkar. Anadilde dikkatimizi çekmeyen ve bize zorluk çıkarmayan sözcükler arası karşılıklı bağımlılık, öğrenilen dili mükemmel kullanabilmek için öğrenilmesi kaçınılmaz yapılardandır. Sözcükler *benzerlik (Similarität)* ve *aykırılık (Kontrast)* açısından karşılıklı olarak etkileşimde bulunarak, sistem içerisindeki konumlarını karşılıklı olarak belirlerken *dizimsel bağıntı* içerisinde dirler. *Benzerlik* sözcükleri belli özellik veya özellikler bakımından birbirine bağlar, *aykırılık* ise onlara bağımsızlığı verirken aynı zamanda sistem içerisinde birbirlerine olan sınırlarını belirler. Coseriu (1970: 111) ve Kalverkämper (1980: 424) sözlüksel alanı belirlerken *dizisel bağıntı*yı esas almaktadırlar. Saussure bu bağıntıya *çağrışımsal bağıntı* adını vermiştir (Vardar 1980: 49). Gerçekten de dilsel bağıntılar incelendiğinde not cetvelinde olduğu gibi sözcüklerin anlam sınırlarını kesin bir şekilde belirlemek mümkün değildir. Daha çok iç içe geçmiş anlam ağları ve çağrışımlar söz konusudur. Bir sözlüksel alanda yer alan kelimeler birden fazla temel anlamsal özellikte birleşmek zorundadırlar. Örneğin “sular” sözlüksel alanını “akarsular” (nehir, ırmak, dere, çay) ve “durgun sular” (deniz, göl, gölet, su birikintisi, havza) olarak ayırabiliriz.

Metot

70li yıllardan itibaren sözlüksel alan teorisinde zihinsel/psikolojik (Saussure 1916, Bally 1940) ve yapısal (Coseriu 1970, Geckeler 1971) yaklaşımlar gündeme gelmiştir. Aralarındaki temel fark çağrışımlara ne kadar güvenilebileceği hakkındadır. Bu tartışmaların ayrıntılarına çalışmanın kapsamını aşması nedeniyle girilmeyecektir. Temelde *benzerlik (Similarität)*, *aykırılık (Kontrast)* ve *dizimsel temas (Kontiguität)* dilbilimsel açıdan benimsenmiş yaklaşımlardır. Çözümleme için öncelikle bir üstsözlükbirim seçilir. Bu seçim isteğe bağlı olduğundan yapılan çalışmaların tüm sözlüksel alanları kapsamaması mümkün değildir. Eşanlımlılar ve karşıt anlamlılar sözlükleri de kullanılarak incelenen sözlüksel alana ait kavramlar tespit edilir. Bu iş için metin taramaları da yapılabilir. Birden fazla temel anlamsal özellikte birleşen sözcükler arasındaki hiyerarşik ilişkiler göz önünde bulundurularak alan içerisindeki organizasyonları tespit edilir (bak. şekil 2). Alanı oluşturan sözcüklerin ortak özelliklerine göre anlambirimcikler tanımlanır ve bileşen çözümlemesi yapılır. Yukarıda verilen “sular” üstsözlükbirimini oluşturan göstergelerin sözlüksel alan çözümlemesini aşağıdaki gibi göstermek mümkündür:

Üstsözlükbirim: “sular”

anlam birimcikler		akar	durgun	tabii	yapay	çok büyük	büyük	küçük	çok küçük	yataкта	düz alanda
dil göstergeleri											
der Strom	nehir	+	-	+	-	+	-	-	-	+	-
der Fluss	ırmak	+	-	+	-	-	+	-	-	+	-
der Bach	dere	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-
das Rinnsal	çay	+	-	+	-	-	-	-	+	+	-
der Kanal	kanal	+	-	-	+	-	-	-	-	+	-
das Meer	deniz	-	+	+	-	+	-	-	-	-	+
der See	göl	-	+	+	-	-	+	-	-	-	+
der Teich	gölet	-	+	-	+	-	-	-	-	-	+
der Tümpel	su birikintisi	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+
die Pfütze	pis su birikintisi	-	+	+	-	-	-	-	+	-	+
das Becken	havza	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+
das Becken	havuz	-	+	-	+	-	-	+	-	-	+

Tablo 2 Imhasly (1986: 87) ve Wagner (2013)'den uyarlanmıştır.

Yukarıdaki tabloyu oluştururken yapılan çalışmada, mevcut iki dilli sözlüklerde diğer dilde karşılık olarak sunulan seçeneklerin maalesef hatalı ve özensiz olduğu görülmüştür. Buna bir de sözlüklerin birbirlerinden alıntı yapma geleneği eklenince hatalar zinciri devam etmekte ve çevirmenin işi daha da zorlaşmaktadır. Bu eksikleri

değişik üstsözlükbirimler için örnekleme mümkündür. Buradan sözlüklere güvenilmez anlamı çıkarılmamalıdır, ancak eksiklerin olduğu aşikârdır. Bu çözümleme coğrafya alanında kullanılmak amacıyla yapılacak olursa, bu takdirde daha detaylı çalışmak gerekecektir.

Çalışmalar genellikle dizisel bağıntı ve benzerlik temelinde eşanlı ve karşıt anlamlı kelimeler sözlüklerinden yararlanarak yapılmaktadır. Yabancı dillerde bu alanlarda kapsamlı sözlükler bulunduğu halde Türkçede maalesef akademik düzeyde sözlük yoktur, mevcut sözlükler ilköğretim düzeyinde kalmaktadır.

Literatürde en yaygın örneklerden biri de “sterben” (ölmek) fiilidir. “Ölmek” fiili nötr bir ifadeyken, örneğin ölüm nedenine bağlı olarak kazandığı anlambirimcikler bakımından farklılık gösterir:

yiyeceksizlikten ölmek:	verhungern – açlıktan ölmek
susuzluktan ölmek:	verdursten – susuzluktan ölmek
havasızlıktan ölmek:	ersticken – boğulmak
su yutarak (denizde vs.) ölmek:	ertrinken – suda boğulmak
kansız kalarak ölmek:	verbluten – kan kaybından ölmek
soğuk nedeniyle ölmek:	erfrieren – donarak ölmek, donmak
ateş nedeniyle ölmek:	verbrennen – yanarak ölmek, yanmak

Bu ayrımın yanı sıra deyimleşmiş ve mecazi anlamda söylemler olduğu gibi özel anlam nüansları taşıyan ifadeler de mevcuttur.

Nötr olanlar:

sterben (ölmek), eingehen (hayvanlar ve bitkiler için), verenden (can vermek)

Ölüm nedeni ön planda olanlar:

fallen (şehit düşmek), zugrunde gehen (acı çekerek => mahvolmak), erliegen (hastalık yüzünden ölmek), umkommen (bir nedenle hayatını kaybetmek), verhungern, erfrieren... gibi yukarıdaki fiiller.

Özel anlam nüansları taşıyanlar:

verrecken (kaba ifade - gebermek, zıbarmak), heimgehen (kelime anlamı: eve dönmek => vefat etmek), hinübergehen (öteye geçmek => öteki dünyaya göç etmek), entschlafen (uykuya dalmak => ebedi uykuya dalmak), einschlummern (schlummern; uyuklamak => ebedi uykuya dalmak, uykuda ölmek), ableben (yaşantının bitmesi => vefat etmek, hayata gözlerini kapamak), erloschen (silinip sönüp gitmek => hayatını kaybetmek), verröcheln (röcheln: hırıltı çıkarmak => hırıltılar çıkararak ölmek), abkratzen (kratzen: tırmalamak, kazımak... => kaba ifade - gebermek)

Deyimleşmiş ifadeler:

“Radieschen von unten betrachten”; turpları yer altından seyretmek => benzer bir ifade: tahtalıköye gitmek

“Ins Gras beißen”; çimleri ısırarak; askerlerin ve savaşçıların ölüm tarzı (attan vs. vurulup düşerek) için kullanılır. Kaba ve konuşma diline ait bir tabirdir. Antik Devre; Homeros’un “İlyada” adlı eserine dayanmaktadır.

“Die letzte Reise antreten”; son yolculuğa çıkmak.

“Aus der Welt scheiden”; hayata/dünyaya veda etmek.

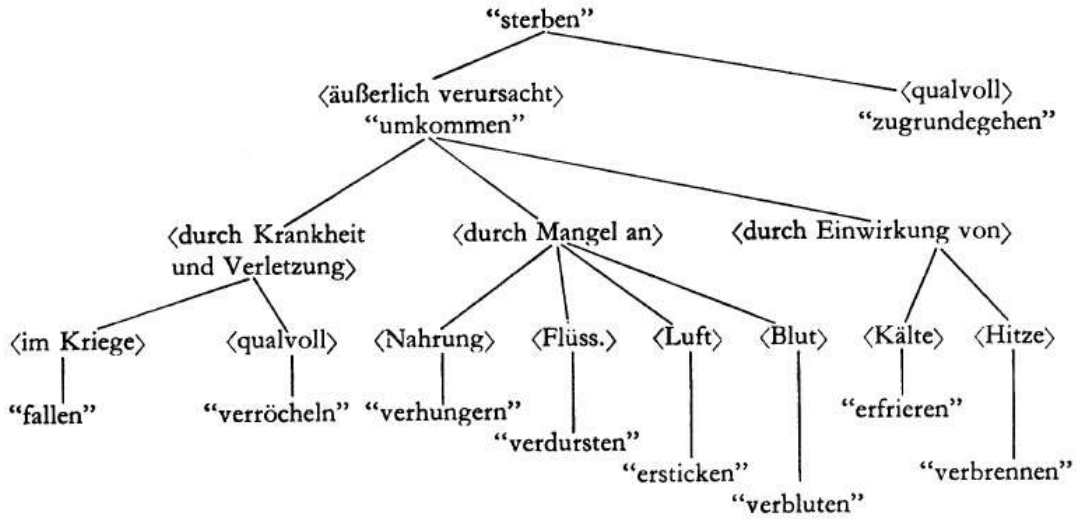
“Den Löffel abgeben”; kaşığı bırakmak; eski dönemlerde herkesin kendine ait belinde taşıdığı kaşığı olmuştur. Kişi ölünce bu kaşık kendisinden alınmıştır.

Yukarıda “ölmek” fiili için tespit edilen bağıntılar Weisgerber (1953: 141) tarafından aşağıdaki gibi gösterilmiştir:



Şekil 1: ”Hayatın sona ermesi”

Daha sonra K. Baumgärtner (1967: 172) “ölmek” sözlüksel alanını hiyerarşik yapının da görülebildiği bir başka yöntemle; şema halinde aşağıdaki gibi göstermiştir:



Şekil 2:

Şekil 2’de “umkommen” (hayatını kaybetmek) dış etkenlere bağlı olarak ölmeyi ifade ettiğinden, bir alt hiyerarşide ölüm nedenlerine göre tanımlama yapılmıştır; hastalık ve yaralanma (Krankheit und Verletzung), hayati bir ihtiyacın noksanlığı (Mangel) ve dış etkenler. Bunların neler olduğu yine bir alt hiyerarşide detaylandırılmıştır.

Sözlüksel Alan Teorisi ve Çeviri Eğitimi

Öğrenciler çeviri eğitiminden önce yabancı dil eğitimi almaktadırlar. Başlangıçta daha kapsamlı ve geniş kullanımlı sözcükleri öğrenseler de seviyeleri yükseldikçe kelime hazinelerinin de genişlemesi ve daha özel kullanım alanlı kelimeleri öğrenmeleri gereklidir. Orta seviyenin üstünde dil edinimine sahip kişilerin hedef dildeki tek dilli sözlükleri kullanmaları, bu kelimelerin nerede ve nasıl kullandıklarını öğrenmeleri bakımından önemlidir. Mütercim Tercümanlık Bölümlerine gelen öğrencilerin dil edinimleri bölümlerde de devam eder. Öğrencilerin eşanlamlı ve karşıt anlamlı kelime sözlüklerini de tanımaları gerekir. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda sözlüksel alan yöntemleri uygulanırsa, benzer anlamda birçok sözcüğü karşılaştırarak öğrenmeleri mümkün olacaktır. Anadillerinde alışık oldukları düşünme sisteminin sonucu olan bu sözlüksel alanların değişik dillerde ve kültürlerde farklı olduğunun farkına vararak çeviri esnasında sözcük seçimlerini daha yerinde yapabileceklerdir. İlk aşamada kendi dillerindeki ayrımları erek dilde arayacak, fakat daha sonra diğer dilde olan ancak kendi dillerinde olmayan ayrımları görecektir. Sözlüksel alan sadece tanımlandığı dil içerisinde geçerli olduğundan her dil için ayrı ayrı oluşturulması gerekir. İnsanlar dünyaya dair genel bilgi ve tecrübeleri ile yabancı dildeki farklı bakış açısını ve yorumu anlayabilir. Örneğin Almanca ve Türkçe için ayrı ayrı yapılan sözlüksel alan çalışmaları birbirleriyle karşılaştırılarak, hangi sözcüğün hangi sözcükle karşılanabileceği ve ne kadar örtüşüp örtüşmediği görülecektir. Sözlüksel alan bilgisi yetersiz olan bir çevirmen daha geniş kapsamlı bir sözcüğü (üst hiyerarşiden bkz. şekil 2) seçerek anlam nüansını yok edeceğinden belki de hatalı bir çeviri yapacaktır. Bazen yanlış seçim sonucunda çeviriye orijinalde olmayan anlamların da katılması söz konusu olabilir. Bir sözcüğün diğer dilde olmama durumunda ise o sözlüksel alandaki hiyerarşide üstte bulunan

sözcük betimlenerek kullanılabilir. Alan bilgisi sözlük çalışmalarında çevirmenlerin doğru seçimi yapmalarına yardımcı olabilir. Bazı kelimelerin, özellikle de *ödinçlemelerin*, aynı gibi görünseler de kullanımlarının farklı olduğu konusunda farkındalık yaratılmalıdır. Örneğin “randevu” sözcüğü Türkçede kişi ve kuruluşlardan (doktor, hastane gibi) randevu almak için kullanılsa da Almancada böyle bir kullanımı yoktur.

Kelime hazinesindeki sözcükleri birbirinden farklı kılan *karşıtlık ilişkisi*, dil ediniminde önemlidir ve sözlüksel alanları belirlemektedir. Yazılı veya sözlü iletişime geçildiğinde *langue* düzeyinde var olan imkânlar, *parole* düzeyinde içinde bulunan duruma uygun olarak kullanılır. İşte bu noktada dilin sentaks özellikleri *dizimsel bağıntı* olarak önem kazanır. *Dizimsel temas* bize her kelimenin belli bir kullanım alanı olduğunu gösterir. “Schwarz” siyah, “stark” güçlü anlamındadır; “schwarzer Tee” siyah çay, “schwarzer Kaffee” ise sütsüz sade kahve, “schwarzes Brot” esmer ekmek; “starker Tee” demli çay, “starker Kaffee” sert kahve demektir. “Starker Mann” güçlü kuvvetli adam için kullanılırken “stark gebaute Person” kişinin kilolu olduğunun kibarca ifade edilmiştir. “Schwarz arbeiten” kaçak çalışmaktır. Sözcükler gerçek anlamlarını kullandıkları durum ve metin içerisinde kazanırlar. Wittgenstein “imlerde dilegelmeyeni, uygulamaları gösterir. İmlerin yuttuğunu, uygulamaları dışavurur”, der (2001: 32). *Dizimsel temas* için farklı bir örnek; aynı sözlüksel alana ait iki sıfatın aynı cümlede kullanılmasıdır. Bu durum verilmek istenen mesajın özel bir anlama sahip olduğunu gösterir. Almancadaki deterjan sloganında “Ariel wäscht nicht nur sauber, sondern rein” cümlesinde “sauber” (temiz) ve “rein” (temiz) sözcükleri aynı sözlüksel alana aittir ve burada pekiştirme amacıyla bir arada kullanılmıştır. Nitekim bu slogan “Ariel ile çamaşırlarınız tertemiz” olarak çevrilmiştir. Şüphesiz ki, sloganların çevirisi başlı başına ayrı bir araştırma konusudur.

Farklı kültürlerde akrabalık ilişkileri o kültüre ve dile has bir şekilde ifade edilir. Bunun sebebi çok tartışılan bir konudur. O kültürdeki sosyal ilişkiler ve miras paylaşım sistemi nedenler arasında sayılabilir. Aşağıdaki tablo akrabalık kavramlarının ne kadar farklı olduğunu göstermektedir. Tablo 3’e bakıldığında Almancadaki “Schwager” ve “Schwägerin” sözcüklerinin Türkçedeki karşılıklarının çok detaylı olduğu görülmektedir.

Bir başka dilden örnek vermek gerekirse; Türkçedeki “anneanne” ve “babaanne” ayrımı Norveçcede dedeler için de vardır; “morfar” (annenin babası) ve “farfar” (babanın babası). Çevirmen burada bu ayrıntının çevirinin anlaşılabilirliği açısından ne kadar önemli olduğuna kendisi karar verecektir. Zaten metin bağlamından kimin kastedildiği anlaşılıyorsa, böyle bir durumda bu içeriği erek metinde ayrıca dile getirmek gereksiz olabilir.

anlam- birimcikler	kan bağı	aynı nesil	yaşça büyük	bayan	anne tarafı	kayın akraba	kocanın eşinin kardeşi	kadının eşinin kardeşi	amcamın veya dayının eşi	kız kardlerin eşleri	erkek kardlerin eşleri	kocanın kız kardeşi	kadının akrabal. eşleri	kardeşin eşi
<i>Bruder</i> erkek kardeş abi	+	+	-	-										
<i>Schwester</i> kız kardeş abla	+	+		+										
<i>Geschwister</i> kardeş	+	+												
<i>Onkel</i> amca dayı	+			-	-									
<i>Tante</i> hala teyze	+			+	-									
<i>Cousin</i> <i>Cousine</i> kuzen	+	+		-										
<i>Neffe</i> <i>Nichte</i> yeğen	+			-										
<i>Großvater, Opa</i> büyükbaba, dede	+		+	-										
<i>Großmutter, Oma</i> büyükanne, nine anneanne babaanne	+		+	+										
<i>Schwager</i> bacanak enişte kayınbirader	-			-		+				+			+	+
<i>Schwägerin</i> baldız elti görümce yenge	-			+		+	+					+		+

Şekil 3: Almanca ve Türkçedeki akrabalık ilişkilerini ifade eden kavramların karşılaştırılması.

Çevirmen kaynak dildeki orijinal metni tutarlılık açısından da incelemelidir. Stolze'ye göre bir metnin özgün mesajı sadece ve sadece tutarlı bir metinle sağlanabilir (2011: 253). Çevirmen kaynak metinde o kültüre has sözlüksel alanlar tespit ettiğinde, erek dilde *anlamsal izotopiyi* (yerdeşlik) sağlamak için, bu sözlüksel alanlara eşdeğer karşılıklar aramalıdır. *Sözlüksel alan, metin tutarlılığı ve izotopi* kavramları birbirlerini tamamlarlar ve esasen sözlüksel alan özel bir izotopidir. Anlam izotopisinin sağlanmasında anlambirimcikler önemlidir. Bir metni oluşturan cümlelerin anlamsal bağlantıları izotopi ile anlaşılır hale gelir. Çeviride sözlüksel birimlerin aktarılmasının

sözdizimine göre önceliği vardır. Kaynak metnin yanlış anlaşılması kısmen anlaşılmasız çevirilere yol açabilir. Sözlüksel alan ve eşanlamlılık metnin tamamına bilinçli olarak uygulanırsa bu tip hataların önüne geçilebilir (Stolze 2011: 253). Anlam izotopisi ard arda sıralanmış cümleleri metin yapan, metin tutarlılığı ve uyumluluğu arasında yer alan önemli bir unsurdur.

Sonuç

Sözlüksel Alan Teorisi dile olan yaklaşımı etkilediğinden, dil ediniminde ve dolayısıyla çeviride faydalı olabilir. Bu uygulamalar yaygın bir hale getirilirse öğrenciler daha bilinçli sözlük kullanacaklardır. Sözlüksel alan uygulamaları, anlamları çözümlemeye araç olarak kullanıldığında, bir sözcüğün o dilin sistemi içerisindeki yerini açıkça gösterecektir. Böylece kelime hazinesinin sistematik olarak edinimini sağlayabilir. Kaynak metnin sözlüksel alan açısından incelenmesi tutarlı bir metin oluşturmada büyük fayda sağlayacaktır. Amaç metin düzeyinde okuduklarını sorgulayan, düşünceleri irdeleyen ve araştırmacı kişilikli çevirmenler yetiştirmektir. Bu hassasiyeti kazanan bir çevirmen bunu alışkanlık haline getireceğinden çalışmalarında daha dikkatli olacak ve kaliteli çeviriler ortaya çıkaracaktır.

Kaynakça

- Bally, Charles** (1940). *L'arbitraire du signe. Valeur et signification*. İçinde: *Français Moderne* 8, 193-206.
- Baumgärtner, Klaus** (1967). *Die Struktur des Bedeutungsfeldes*. İçinde: IDS (Ed.): *Satz und Wort im heutigen Deutsch. Probleme und Ergebnisse neuerer Forschung*. Düsseldorf: Schwann, 165-197.
- Best, Joanna** (2002). *Die Bedeutung der grundsprachlichen Kompetenz in der Übersetzer- und Dolmetscherausbildung*. İçinde: Best, Joanna/ Sylvia Kalina (Ed.): *Übersetzen und Dolmetschen*, Stuttgart: UTB, 123-133.
- Betz, Werner** (1953). *Zur Überprüfung des Feldbegriffes*. İçinde: *Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachen*. 71. Bd., 1.2. Halbband, 189-198.
- Coseriu, Eugenio** (1970). *Die lexematischen Strukturen. Einführung in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes*, E. Coseriu (Ed.), Tübingen Narr, 105-124.
- Gabka, Kurt** (1967). *Theorien zur Darstellung eines Wortschatzes. Mit einer Kritik der Wortfeldtheorie*. Halle (Saale). Linguistische Studien.
- Geckeler, Horst** (1971). *Strukturelle Semantik und Wortfeldtheorie*. München: Fink Verlag.
- Gross, Harro** (1988). *Einführung in die germanistische Linguistik*. München: Iudicium Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von** (1969). *Gesammelte Schriften, Bd. III. Schriften zur Sprachphilosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Imhasly, Bernard / Bernhard Marfurt / Paul Portmann** (1986). *Konzepte der Linguistik. Eine Einführung*. Wiesbaden: Aula Verlag.
- Ipsen, Günther** (1932). *Der neue Sprachbegriff*. İçinde: Schmidt, Lothar (Ed.) (1973): *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kalverkämper, Hartwig** (1980). *Das Wortfeld der Fachlichkeit im Französischen. Ein Beitrag der Wortfeldforschung zur Methodologie der Fachsprachenlinguistik*. İçinde: Schützeichel, R.: *Sprachwissenschaft, Cilt 5*, Heidelberg: Universitätsverlag, 415-496.

- Kalverkämper, Hartwig** (2008). *Das syntaktisierte Wortfeld - ein Indiz für Fachlichkeit im Text*. İçinde: Krings, Hans P. (Ed.): *Sprachenvielfalt im Kontext von Fachkommunikation, Übersetzungen und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Frank & Timme, 197-207.
- Kandler, Günther** (1959). Die "Lücke" im sprachlichen Weltbild. İçinde: Schmidt, L. (Ed.) (1973): *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 350-370.
- Kıran, Zeynel / Ayşe (Eziler) Kıran** (2010). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin
- Kutschera, Franz** (1973). *Eine logische Analyse des sprachwissenschaftlichen Feldbegriffs*. Studia Leibnitiana - Sonderheft (3), 71-84.
- Özbent, Sueda** (2011). *Dil-Kültür-Çeviri Üçgeninde Çevirmen*. I. Uluslararası Çeviribilim ve Terimbilim Kurultayı. Kırıkkale Üniversitesi, 398-405.
- Öztoğat, Erdim** (1990). *Anlam Çözümlemesi: Temel Fransızca'da "Duygu" Sözlüksel Alanı*. <http://www.journals.istanbul.edu.tr/tr/index.php/dilbilim/article/view/17822/17077> (Erişim: 15. 7. 2013).
- Porzig, Walter** (1934). *Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen*. İçinde: Schmidt, Lothar (Ed.) (1973): *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 78-103.
- Saussure, Ferdinand de/ Charles Bally** (Ed.) (1967). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: de Gruyter.
- Stolze, Radegundis** (2011): *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Trier, Jost** (1931). *Über Wort- und Begriffsfelder*. İçinde: Schmidt, Lothar (Ed.) (1973): *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1-38.
- Trier, Jost** (1934). *Das sprachliche Feld. Eine Auseinandersetzung*. İçinde: Schmidt, Lothar (Ed.) (1973): *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 129-161.
- Trier, Jost** (1968). *Altes und Neues vom sprachlichen Feld*. İçinde: Schmidt, Lothar (Ed.) (1973): *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 453-464.
- Vardar, Berke** (Ed.) (1980). *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Wagner, Karl Heinz** (2013). *Einführung in die Semantik: Wortfelder* <http://www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/semantik/pdf/Felder.pdf> (Erişim tarihi: 14. 8. 2013).
- Weisgerber, Leo** (1939). *Vom inhaltlichen Aufbau des deutschen Wortschatzes*. İçinde: Schmidt, Lothar (Ed.) (1973): *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 193-225.
- Weisgerber, Leo** (1951/52). *Zur innersprachlichen Umgrenzung der Wortfelder (veranstalten und stattfinden)*. İçinde: Schmidt, L. (Ed.): *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 278-287.
- Weisgerber, Leo** (1953). *Vom Weltbild der deutschen Sprache*. 1. Halbband. Düsseldorf: Schwann.
- Wittgenstein, Ludwig** (2001): *Tractatus logico-philosophicus*. Çeviren: Oruç Aruoba, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları Cogito 45.

Schriftliche Prüfungen in literarischen DaF-Seminaren¹

Nazire Akbulut, Ankara

Zusammenfassung

Das lebensbegleitende Lernen - sei es institutionell oder nicht institutionell - dient offen oder verdeckt einer bestimmten Absicht. Von der vorbestimmten Absicht aus betrachtet wird jedes Gelernte einer Prüfung unterzogen. Im Rahmen dieses Referats wird eine literarische Prüfung eines DaF-Seminars mit Vorbedingungen und Nachwirkungen diskutiert. In wissenschaftlichen Arbeiten beschäftigt man sich überwiegend mit der Rolle der Lehrenden, der Lernenden und mit der Unterrichtsgestaltung. All diese Themen sind für den Unterricht, speziell für den Fremdsprachenunterricht, unumstritten. Ebenso von Bedeutung sollte die Bewertung der vermittelten bzw. angeeigneten Fremdsprachenkenntnisse sein. Das Referat wird das Prüfungsverfahren eines fremdsprachlichen Literaturseminars kritisch darstellen. Wichtiges Kriterium bei der Bewertung der Prüfungsergebnisse ist die Reflexion von produktiven Verfahren. Ausgehend vom ‚produktiven Verfahren‘, werden Multiple Choice und offene Fragen - sei es Abfragen von gelernten Inhalten oder allgemeinen Kenntnissen in individuellen Aussagen - kontrastiv diskutiert. Das bevorzugte Prüfungsverfahren wird nach den Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität überprüft.

Schlüsselwörter: Korrelation zwischen Lernen und Prüfen, Offene Fragen, Vergleich von Prüfungsverfahren, Prüfungen eines fremdsprachlichen Literaturseminars, kreatives Schreiben.

Abstract

Learning that accompanies to life serves a certain purpose directly or indirectly whether the purpose is an institutional or a non-institutional one. When these purposes are taken into consideration, everything that is learnt is subject to a certain test. Thus, the exam of a German literature course, what expectations it serves, the exam style and its results will be explored in this study. In scientific studies, generally teacher and student roles as well as teaching methods of the course are focused on. All the articles about these topics contribute to the courses, especially to the foreign language courses. Yet, the exam style of the course should also have the same importance. This study critically analyzes three exam questions taken from the exam of the course entitled *Analysis and Teaching of Short Literary Texts*. While evaluating an exam paper, the most important point is to see the results of the productive method. The answers to *open-ended questions* are compared to those of the *multiple-choice questions* while the advantages and disadvantages are being argued. The chosen question technique is also dealt with in terms of its *applicability-reliability*.

Keywords: Relation between learning and testing, open-ended questions, multiple choice questions, literature exams in foreign languages, creative writing

1. Das Lernen ist der Prüfung untergeordnet

Um überleben zu können und das Leben im sozialen Umfeld reibungslos oder menschengerecht zu verwirklichen, handelt der Mensch einerseits mit seinen Instinkten, andererseits jedoch überwiegend durch das Dazugelernte. Das Lehren dabei

¹ Dieser Beitrag wurde auf dem VIII. Internationalen Germanisten-Kongress (am 17.-19. Dezember 2012) in Sevilla/Spainien vorgetragen.

übernehmen Institutionen, wie z.B. Kindergarten, Schulen und Universitäten, die im Rahmen der politischen Systeme strukturiert sind und ihre versteckten vorprogrammierten Ziele umsetzen. Parallel dazu realisiert sich in der Gesellschaft – selbstverständlich auch unter Manipulation der jeweiligen patriarchalischen sowie religiösen Machtstrukturen – ein nicht-institutionelles, d.h. kulturelles Lernen.

Alles, was im Leben gelernt wird, wird auch auf unterschiedliche Art ‚geprüft‘. Das Gedächtnis des Geprüften soll das Gelernte im geeigneten Ort und in der nötigen Zeit verbal oder non-verbal reflektieren, so dass sich die Erwartungen des Prüfers erfüllen. Gruppenangehörige, die sich einer solchen kulturellen Prüfung nicht unterwerfen wollen, lehnen z. T. die gewünschten ‚Antworten‘ bewusst ab, weshalb sie als ‚asoziale‘ Individuen oder Gruppen abgewertet werden. Also ist die Korrelation zwischen dem individuellen Lernen und der gesellschaftlichen Prüfung zum Nachteil des Individuums von Sanktionen gekennzeichnet. Bei fremden Leuten allerdings wird das Fehlen des erwünschten Verhaltens vorerst bis zu einem bestimmten Grad toleriert; was über den Toleranzrahmen hinaus fehlt, wird diskriminiert.

Im institutionellen Lernen jedoch sichern die entsprechenden Antworten auf die gestellten Fragen Status. Das Fehlen der erforderlichen Reflexionen des Gelernten wird weder toleriert noch geduldet. Solche Situationen werden als Leistungsmangel eingestuft und die Person als lernschwach stigmatisiert. Die Prüfungen selbst sind jedoch insofern nötig, weil sie das Lernen fördern².

Da jede Leistung des Menschen einer Prüfung unterzogen wird, soll im Rahmen dieses Referats das Prüfen im Rahmen eines literarischen Seminars³, *Analyse und Didaktik kurzer Prosatexte* (im Folgenden als ‚Kurze Prosa‘ gekürzt) veranschaulicht werden. Kurze Prosa wird im *fünften* Semester – die durchschnittlichen Sprachkenntnisse der Lerner entsprechen der Stufe B1 – der Deutschlehrausbildung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät⁴ der Cukurova Universität obligatorisch belegt. Ausgehend von den offenen Fragen dieser Prüfung werden die Vor- und Nachteile von Multiple-Choice-Fragen in literarischen DaF-Seminaren vergleichend diskutiert. Wieweit diese Annäherung in den literarischen DaF-Seminaren anderer Länder oder in deutschen Schulen begrüßt wird, wird in den Raum gestellt.

2. Curriculum- und Seminarerwartungen

Die Lehrveranstaltung *Kurze Prosa*, die ich zehn Jahre lang durchgeführt habe, ist in dem Curriculum von 1998 mit folgender Rahmenbedingung definiert: „Die Besonderheiten kurzer Prosatexte und ihren Stellenwert in der Literatur bearbeiten; die

² Jacobs konstatiert, dass die getesteten Gruppen den nichtgetesteten Kontrollgruppen gegenüber „hoch signifikant überlegen“ sind. 2006: 3

³ Dieses Referat ist eine Rückbesinnung auf meine Lehrtätigkeit in die Jahre 1993-2008 an der Cukurova Universität in Adana.

⁴ 1998 wurde an den Pädagogischen Fakultäten der türkischen Universitäten ein einheitliches Programm für das ‚Lehramt Fremdsprache‘ (Englisch, Deutsch und Französisch) verordnet. Im Jahre 2007 wurde das Curriculum für Erziehungswissenschaftliche Fakultäten an den türkischen Universitäten von neuem überarbeitet.

Analyse kurzer Prosatexte und ihre Interpretationsmethoden vermitteln; ausgewählte kurze Prosatexte der [deutschsprachigen, NA] Gegenwartsliteratur analysieren.“⁵

Wieweit diese philologische Erläuterung die Erwartungen eines Curriculums aufzeigen, das eigentlich didaktisch angelegt sein sollte, habe ich anhand der Ausführungen von Hans-Georg Albers und Sibylle Bolton überprüft. Durch diesen Vergleich wurde festgestellt, dass sie sich nur in einem Punkt, und zwar an den „Lernziele[n] (das Soll) des Unterrichts“⁶ decken.

Wie an diesem Vergleich auch zu erkennen ist, prüfen Schulen und Universitäten als Erziehungsinstitutionen das Lernen, welches ein Prozess des Sich-Änderns ist, das im Verhalten und in den sprachlichen Äußerungen des Individuums festzustellen ist. Diese Änderungen – abgesehen vom emanzipatorischen Lernen – sind jedoch überwiegend nicht vom Individuum, sondern von der jeweiligen Gesellschaft bzw. von den politischen Systemen vorgesehene z. T. verdeckte Änderungen⁷. Das Seminar *Kurze Prosa* bezweckt eigentlich wie alle anderen Lehrveranstaltungen der universitären Bildung speziell in der Türkei, doch allgemein auf der ganzen Welt, die literarische Einstellung des Bürgertums, das nun die ‚Elite‘ der Gesellschaften darstellt, zu bekräftigen und zu verbreiten.

Wenn das Gesagte durch das besprochene Literaturseminar konkretisiert werden soll, so heißt es, die Prüfungsfragen sollten festhalten, ob die Lernenden die studierten Inhalte auch bewusst gelernt haben. Daher wird von ihnen die Produktion eines ‚literarischen‘ Textes verlangt, worin die Merkmale der studierten kurzen Prosagattungen sowie die „Lernzieldimensionen“⁸ Lesen, Verstehen und Schreiben auch einen Platz finden⁹.

Was könnte man nun unter „kurzen Prosatexten“ verstehen, mit denen die Studierenden produktiv umgehen sollen? Jede/r Hochschullehrer/in kann selbstverständlich die Rahmenbedingungen – je nach ihren Kompetenzen¹⁰ – variieren. Demzufolge kamen an der Cukurova Universität für mich in meinen dreistündigen Seminaren folgende kurze literarische Prosagattungen in Frage: Fabel, Märchen, Sage, Legende, Kalendergeschichte, Novelle, short story/Kurzgeschichte, Witz, Aphorismus, Anekdote und offene literarische Briefe.

Nach der Einführung am Semesterbeginn, in der Allgemeines über die literarischen Hauptgattungen Lyrik, Drama, Ausführliches über Prosa und kleine Gattungen, wie z.B. Sonett, Ballade, Roman, Novelle, Tragödie, Komödie usw. referiert wurde, beschränkten wir uns in den folgenden Wochen auf kurze literarische Prosatexte. Jede Woche nahmen wir uns eine kurze Prosagattung vor. In der ersten Stunde des

⁵ YÖK 1998: 68; ins Deutsche übersetzt von NA.

⁶ Albers/Bolton 1995³: 7.

⁷ Tekin 1982: 1; 11.

⁸ Thomas 2002.

⁹ Kompetenzen nach Kammler/Switalla: „Sprechen, schreiben, Umgang mit Texten und anderen Medien, Reflexion über Sprache“ 2001, zit. n. Böhme 2009; Zuhören, Lesen und mit Texten und Medien umgehen, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, Schreiben, Rechtschreiben. Siehe Landesbildungsserver – Baden Württemberg 2012.

¹⁰ (Hoch)SchullehrerInnen sollten folgende Kompetenz entwickeln: „Modell der beruflichen Handlungskompetenz: Personal-, Fach-, Sozial-, Methodenkompetenz. Paechter 2011: 4.

dreistündigen Seminars stellte jede/r Student/in ein Beispiel für die zu bearbeitende Gattung vor, indem er/sie den Inhalt des literarischen Textes zusammenfasste und die auffälligen Gattungsmerkmale zur Sprache brachte. In der darauf folgenden Stunde referierten Seminarteilnehmerinnen verschiedene Definitionen zur Gattung aus den literarischen Nachschlagewerken. Ein Vergleich der Primär- mit der Sekundärliteratur soll veranschaulichen, ob die darin benannten Merkmale im Text zu konstatieren sind. In der letzten Sitzung wurde versucht, nach den Merkmalen der Primär- und Sekundärliteratur einen Text selbst zu verfassen oder „produktive Veränderung literarischer Texte“¹¹ vorzunehmen, so dass das Gesagte durch anschließende Übung gelernt wird.

Wieweit das o.g. Konzept realisierbar ist, hängt von vielen Kriterien ab. Zu diesen Kriterien kommen selbstverständlich auch Lerninhalte hinzu.

Der Grad einer Leistung zu einem bestimmten Lernziel resultiert jedoch nicht nur aus der Schwierigkeit des Lernziels, sondern auch aus der Schwierigkeit des Lernvorgangs [vgl. Hannappel, S. 105]. Letzteres berücksichtigt u. a. die Komplexität der Sache, den vorangegangenen Unterricht, den Bekanntheitsgrad der Aufgabenform, die Selbstständigkeit der Schüler und die vom Lehrer bereitgestellten Hilfen.¹²

Abgesehen vom Fremdsprachenniveau der Lernenden sind die Bedingungen für höhere Leistung, die in diesem Zitat angesprochen werden, erfüllt. Berücksichtigt man die Funktion der (Hochschul-)LehrerInnen und das Lehrer-Lerner-Verhältnis in den fremdsprachlichen Fachbereichen, konstatiert man, dass sie sich aufgrund der geringen Teilnehmerzahl, der intensiven Gruppenarbeit und der Bilingualität in diesen Fachbereichen von anderen Studiengängen positiv unterscheiden, die in der Muttersprache absolviert werden.

Tatsache ist, dass sich das StudentInnen-Profil im letzten Jahrzehnt stark verändert hat. Anfang des Millenniums waren es hauptsächlich die RemigrantInnen, denen die Kolleginnen die deutsche Sprache und deutsche Literatur eher mit wissenschaftlichem als mit didaktischem Akzent vermittelten und abfragten; die Antworten erhielten sie eben auch in einem verständlichen Deutsch. Seit einigen Jahren jedoch sind die neuen Studierende ohne Deutschkenntnisse. Es fehlt ihnen nicht nur die Fremdsprachenbasis, sondern ihnen fehlt überwiegend auch jede schriftliche Äußerung. Bedenkt man, dass das Schreiben unter Jugendlichen ohne Schreibnormen auf minimaler Basis existiert (Chat im Internet, SMS per Handy) und es sich auch im Privatleben auffällig reduziert hat (keine Briefkorrespondenz), ist es unumgänglich, den Akzent in den Seminaren und Prüfungen zur deutschen Sprache bzw. zu deutschen Literatur auf das Schreiben zu setzen.

Der Grund, warum einige HochschullehrerInnen, zu denen auch ich gehöre, in den Prüfungen keine Testfragen anwenden, liegt darin, dass die Aufgabenstellung in offenen Fragen das Messen verschiedener Kompetenzbereiche der FremdsprachenlernerInnen¹³ in literarischen Seminaren besser ermöglicht. Auch die den Prüfungen unterliegenden

¹¹ Waldmann 2000³: 76ff.

¹² Thomas 2002.

¹³ Landesbildungsserver – Baden Württemberg 2012.

Lernziele, d.h. die kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernziele¹⁴ werden durch umfangreiche schriftliche Äußerungen deutlicher erkennbar. Der einzige Nachteil ist, besonders wenn man sie mit der Multiple-Choice-Fragetechnik vergleicht, dass diese Bewertung viel Zeit in Anspruch nimmt und verschiedene Schwächen hinsichtlich ihrer Gütekriterien zeigt.¹⁵

Die Studierenden lernen das Prüfen nicht nur als Prüflinge, sondern im Studiengang ‚Lehramt Deutsch‘ während der Ausbildung als Leistungsmessung in deutscher Sprache am eigenen Fachbereich und in türkischer Sprache bei den Schulpädagogen. In deutschsprachigen Lehrveranstaltungen setzt die zuständige Hochschullehrerin den Akzent meist auf Test-Techniken. Mit den gelernten Prüfungstechniken sollen die angehenden Deutschlehrerinnen vor allem die vier Fertigungsbereiche *Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen*¹⁶ prüfen lernen, die sie an den Schulen für DaF vermitteln sollen. Meines Erachtens fehlt dabei eine nähere Erläuterung der offenen Aufgaben im Seminar, obwohl diese wahrscheinlich in der späteren Berufspraxis am meisten gebraucht werden. Vielleicht geht man davon aus, dass jede/r Lehrer/in offene Aufgaben stellen und bewerten kann, was jedoch nicht immer der Fall ist.

2.1. Kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Prüfungsfragen

Wie an allen staatlichen Institutionen gelten auch an den türkischen Universitäten verbindliche Gesetze und Vorschriften. Die „übergeordnete Instanz“¹⁷ an der Cukurova Universität hat festgelegt, dass die „Lernfortschritte“¹⁸ jedes Seminarteilnehmers mit 40% Zwischenprüfung und 60% Finalprüfung als Leistungsmessung berechnet werden¹⁹. Des Weiteren wird erwartet, dass die obligatorischen Prüfungen „wirklich das prüfen, was überprüft werden soll“²⁰, also *Validität* aufweisen. Ob in den Prüfungen diese Erwartungen des Theoretikers, z.B. Waldmanns und Hass, und des Praktikers - in diesem Fall meine - immer erfüllt worden sind, soll nun unter die Lupe genommen werden. In einer der Zwischenprüfungen wurde den Lernenden folgende Frage gestellt:

Analysieren Sie die folgende literarische Erzählung nach Textbesonderheiten und vermitteln Sie sie anhand einer didaktischen Methode (40 Punkte).

Die angesprochene „literarische Erzählung“ wurde als Text im Anhang verteilt, der eigentlich aus drei verschiedenen kleineren Gattungen (Kalendergeschichte, Kurzgeschichte und Fabel) zusammengesetzt war. Die Antwort erfordert folgende Lernphasen: den literarischen Text verstehen, die Gattung erkennen, die gattungsspezifischen Merkmale herausarbeiten und über die Art der Vermittlung von Lerninhalten entscheiden. Wenn diese Prüfung in Form geschlossener Fragen

¹⁴ Siehe Tomas 2002.

¹⁵ Albers/Bolton 1995³: 27.

¹⁶ Albers/Bolton 1995³: 27; Kompetenzen nach Kammler/Switalla: „Sprechen, schreiben, Umgang mit Texten und anderen Medien, Reflexion über Sprache“ 2001, zit. n. Böhme 2009; Zuhören, Lesen und mit Texten und Medien umgehen, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, Schreiben, Rechtschreiben, siehe Landesbildungsserver – Baden Württemberg 2012

¹⁷ Albers/Bolton 1995³: 8.

¹⁸ Waldmann 2000³: 17.

¹⁹ CÜ Prüfungsvorschriften 2004, §23-32.

²⁰ Albers/Bolton 1995³: 8.

strukturiert gewesen wäre, hätten die Studierenden in der Prüfung die genannten Phasen vernachlässigt. Die verschiedenen Figuren, Orte, Ereignisse und die Sprache sollen Erkennungszeichen der Gattungen darstellen. Damit die vom ‚Absender‘ gestellte Frage beantwortet und der ‚literarische‘ Text vom ‚Empfänger‘ ‚sachgerecht‘ bearbeitet werden konnte, musste sie ‚richtig‘ verstanden werden. Auch wenn der Prüfungsgegenstand (Gattungsbesonderheiten kurzer Prosatexte) den Prüflingen bekannt war, verhinderten die sprachlichen Barrieren eine schriftliche Kommunikation.

Zwei Lernschwächen wurden anhand der Prüfungsergebnisse erkannt. Die erste Schwäche war, dass die Studenten *Angst* hatten, *Fehler zu machen*. Obwohl sie gemerkt haben, dass das literarische Exemplar eigentlich aus verschiedenen Texten besteht, scheuten sie davor zurück, diese Beobachtung zur Sprache zu bringen, bzw. zu verteidigen. Dies ist darin zu erkennen, dass die Studierenden zunächst Äußerungen über den inhaltlichen Widerspruch im literarischen Text schriftlich festhielten, anschließend jedoch diese Feststellungen durchgestrichen haben.

Eine weitere Schwäche wurde in der Bearbeitung des Problems *Rahmen- und Binnenerzählung* konstatiert, das scheinbar im Seminar nicht gründlich besprochen wurde. Denn sonst hätten die PrüfungsteilnehmerInnen die unpassenden Elemente im Wortschatz und in der Erzählart in den beiden aufeinander folgenden Texten erkennen müssen. Eines der grundlegenden Merkmale der Rahmen- und Binnenerzählung, eine parabelartige Beziehung zwischen den Texten, war im zusammengesetzten Prüfungstext nicht der Fall gewesen. Es bedarf einer anderen Arbeit, um herauszufinden, ob nun

„**Sinn und Zweck** dieser Leistungsmessung.

- a. dem Lehrer zur Planung und Steuerung des Unterrichtsverlaufes,
- b. dem Schüler [Studentinnen, NA] zur Einordnung seiner Leistungen und zur Planung seiner Laufbahn und
- c. der Gesellschaft zur Einordnung der Fähigkeiten des Schülers [Studentinnen, NA]“²¹ gedient haben.

Aus den didaktischen Gründen, wie auch im Zitat zu entnehmen ist, habe ich den Prüfungsverlauf erwogen. Für mich kamen Multiple-Choice-Fragen auf Grund der Gesamtkonzeption des Seminars, das mit einer handlungs- und produktionsorientierten Methode gestaltet wurde, nicht in Frage. Die Produktivität im Seminar sollte nicht durch ‚Manipulation‘ oder Zufallsantworten auf geschlossene Fragen konterkariert werden. Denn die richtigen Antworten in geschlossenen Fragen – trotz der Distraktoren – werden von den StudentInnen leicht erkannt bzw. erraten und angekreuzt.²² Auch aus Respekt vor der ‚literarischen Tätigkeit‘ der geprüften StudentInnen, fiel die Entscheidung zu Gunsten offener Fragen aus. Zudem stellen zwei pädagogische Modelle, eins aus dem europäischen Bereich, Pestalozzi-Schulen, das andere aus der Türkei, Köy Enstitüleri (Dorf-Institute), die *das Lernen auf Selbst-Ausüben* zurückführen, den Ausgangspunkt der Dozentin für ihre Entscheidung dar. Sie war überzeugt, dass durch offene Fragen dieser Art die Studierenden die kurzen Prosatexte

²¹ Thomas 2002.

²² Über die Vorteile von Multiple Choice-Fragen siehe Paechter 2011: 26 und über den Nachteilen siehe Paechter 2011: 27. Siehe auch Wojcieszak-Żyto 2012.

und ihre Gattungsmerkmale anhand eigener ‚literarischer‘ Produktivität besser kennenlernen.²³

Im Verhältnis zu geschlossenen Fragen ist die Validität der offenen Fragen selbstverständlich fraglich. Um diese Unsicherheit zu vermeiden, sind aus literarischen Nachschlagewörtern Merkmale der drei Gattungen aufgelistet und mit einer Notenskala abgeglichen. Insofern wurde die Validität in diesen ersten Prüfungen verwirklicht, doch diese Prüfungsfrage überprüfte nur einen Teil des Lehrplans, weil sie eine Zwischenprüfung war.

2.2. Aus den eigenen Fehlern lernen

Genauso wie die Suche nach alternativen Didaktikmethoden, um einerseits passive SeminarteilnehmerInnen zu aktivieren, andererseits Lerninhalte lerneradäquat zu gestalten, ist das Experimentieren mit der Prüfungsart auch ein eigener Anspruch an die Seminargestaltung. Wenn Lerninhalte abgefragt werden, sollen offene Fragen die Erwartung mit „vorgegebenen Stichpunkten“²⁴ begrenzen. Sonst wird aus der Antwort ein Essay. Die Lernenden besitzen mit ihrem Wissen einen Schatz, und die Fragen sollen den ‚Schatzinhabern‘ die Möglichkeit einräumen, aus der Schatztruhe einen bestimmten Gegenstand, z.B. ‚Ringe‘ zu erkennen, herauszusuchen und zu beschreiben. Doch diese Weisheit wurde in der folgenden Finalprüfung vernachlässigt, weil die Prüferin den Fehler beging, alles, was im Semester studiert worden war, abzufragen!

Erwartungen: Erstellen Sie einen Text, der aus Merkmalen verschiedener kurzer Prosa-Gattungen besteht und doch eine Einheit bildet. Schreiben Sie an den Rand des phantasierten Textes die Gattung und die Merkmale, die Sie dabei angewandt haben. Ergänzen Sie den ‚literarischen Text‘ mit der Information für mich:
Welche didaktische Methode (nur eine erläutern) würden Sie gebrauchen, wenn Sie diese Informationen vermitteln müssten?²⁵ (60 Punkte)

Die Forderung der Dozentin, eine unbeschränkte Zahl von Gattungen definierend zu literarisieren, erschwerte die Benotung, weil jeder Prüfling von unterschiedlichen vielen Gattungen und einer entsprechend hohen Anzahl von Merkmalen Gebrauch machte. Eine objektive Bewertung zu realisieren und die Reliabilität richtig einzusetzen war für die Hochschullehrerin eine Herausforderung. Klug von dieser Erfahrung, wurden im darauf folgenden Jahr die konstatierten eigenen Fehler in der Finalprüfung vermieden. Während bei der oben zitierten Prüfungsfrage den PrüfungsteilnehmerInnen die entsprechende Punktezahl nicht mitgeteilt wurde, wird dies in der Prüfung der darauf folgenden Jahre nachgeholt:

Erwartung: Verfertigen Sie einen literarischen Text, der zwei Besonderheiten der folgenden Gattungen beinhalten soll! Die Reihenfolge können Sie selbst bestimmen!
- Legende / - Fabel / - Novelle / - Märchen (4 x 10= 40 P)
- Themeneinheit (10 P) / - Sprachgebrauch (10 P)

²³ Über die Vorteile der offenen Fragen siehe Paechter 2011: 17 und über die Nachteile siehe Paechter 2011: 18.

²⁴ Albers/Bolton 1995³: 27

²⁵ Die zukünftigen DeutschlehrerInnen distanzieren sich von der ‚klassischen Didaktisierung‘-Methode nicht. Sie wollten „zuerst selbst vorlesen, dann vorlesen lassen, anschließend unbekannte Wörter erklären, Fragen zum Text stellen und zusammenfassen“. Dabei lernen sie in doppelter Weise Prüfungstechniken.

3.1. Prüfungstext von YK vom 16.01.2001 (Finalprüfung)

Die Geduld

Es war einmal eine alte Frau, die sehr alleine war. Sie versuchte mit jedem eine Beziehung zu schliessen im Dorf. Aber keiner wollte mit ihr Freundschaft schliessen, weil sie sehr alt und hässlich war. Sie war sehr reich und half armen Menschen um ihre Freundschaft zu gewinnen, aber es war zwecklos.

Eines Tages kam Helmut Kohl ins Dorf, um mit den Dorfbewohnern zu sprechen, aber als er die alte, hässliche Frau sah, rannte er so schnell wie möglich vom Dorf. So schimpfte das ganze Dorf die alte Frau an, sie weinend in den Wald. Im Wald flog ein Vogel auf ihr Schulter und fing an mit ihr zu sprechen. Der Vogel sagte: „Wieso weinen Sie? Kann ich irgendetwas für Sie machen.“ Die Frau wundert sich, nicht weil der Vogel sprach, sondern das erste Mal in ihrem Leben fragte jemand, was sie habe. Sie lächelte und fing ihr Kummer zu erzählen. Der Vogel sagte: „Weine nicht, du hast kein Kummer. Das Wichtigste im Leben ist Gesundheit und du bist Gott sei dank gesund. Habe nur etwas Geduld.“ Und der Vogel flog weg.

In dem Abend beim Schlafen träumt die alte Frau von der heiligen Maria. Einer der Engel neben Maria gab ihr im Traum etwas zu trinken. Die alte Frau trank von diesem Getränk und schlief im Traum ein. Als die alte Frau den nächsten Tag aufwachte, hatte sie keine Falten mehr. Nach diesem Tag an war sie nicht mehr alleine und sie lebte fröhlich bis ans Ende ihres Lebens.

Märchen: Es war einmal...
Anekdote: über berühmte Persönlichkeiten
Fabel: sprechende Tiere
Lehre
Legende: etwas heiliges
Märchen: glückliches Ende

An diesem Prüfungspapier erkennt man, dass die Studentin außer Interferenzfehlern, Schreibfehlern, Präpositionsfehlern, Deklinationsfehlern, Gattungsfehlern (im Märchen ‚duzte‘ man sich) sowie einer verfehlten Frage (statt *Novelle* die Gattung *Legende*), Syntaxfehler und Partikelfehler macht. Zudem projiziert sie darin als kulturelles Merkmal den Aberglauben an Inspirations- bzw. Verjüngungsgetränke in den islamischen Gebieten. Keine kulturelle eher persönliche Unkenntnis reflektiert die Benennung ‚Mutter Maria‘, denn im Islam wird sie so wie im Christentum genannt.

Doch die Konstellation der Gattungsmerkmale in einem phantasierten Text ist erfolgreich verwirklicht. Die bewusste Anwendung der Gattungsbesonderheiten ist nicht nur ein Zeichen der gelernten Inhalte, sondern auch ein Zeichen des Sprachgebrauchs; die Prüfungskandidatin ist nämlich eine der Remigrantinnen.

Prüfungen im Rahmen eines Seminars darf man nicht isoliert benoten. Der oben zitierte Prüfungsinhalt erhielt in der Gruppe eine durchschnittliche Benotung. Die Objektivität des/der Lehrers/-in gerät insofern in Gefahr, weil die Studentin ein sauberes Blatt einreichte; dadurch könnte sie/er den inhaltlichen Mangel ignorieren. Jedoch umging die Prüferin eine solche Gefahr durch Erstellen einer ausführlichen Benotungsskala.

4. Die Reliabilität und Objektivität der Prüfungsfragen

Die *Reliabilität* der offenen Fragen, d.h. „die Zuverlässigkeit der Leistungsmessung“²⁶, ist textintern von der Prüfungsfrage (Sprache, Länge, Art und Weise usw.) und textextern vom Prüfungsort sowie vom Prüfungsumfeld (Belichtung, Sitzordnung, fern von jeder Ablenkung; Gesundheit des Prüflings sowie Laune des Prüfers usw.) abhängig. Einige der textexternen Faktoren, wie z.B. Seminarräume, in denen Bänke und Tische an den Boden festgenagelt sind, sind zwar für unser Prüfungsumfeld ungeeignet, doch sie gelten für alle Prüfungsteilnehmer. Im Gegensatz zur Reliabilität

²⁶ Albers/Bolton 1995³: 25.

der geschlossenen Fragen, „die durch statistische Verfahren errechnet [wird]“²⁷, kann die Reliabilität der offenen Fragen, meiner Ansicht nach, zwar dadurch überprüft werden, ob die Curriculums- und Prüfererwartungen sich decken bzw. sich widersprechen, aber auch durch die Lernmotivation des Lerners und seine Reflexion des Erlernten in der Prüfung.

Die Leistungen der Lernenden im Rahmen des Seminars *Kurze Prosatexte* werden unter den Aspekten Didaktisierung des Wissens, literarischer Wert des erstellten Textes und der sich darin widerspiegelnden sprachlichen Fähigkeit bewertet. Mit anderen Worten wird die „fachliche Kompetenz“²⁸ geprüft. Somit ist hier die Absicht der Lehrkraft angesprochen. Erwarten die Lehrenden auf ihre Fragen nur auswendig gelernte Informationen oder eine individuelle Artikulation des Seminarinhalts? Bei Prüfungen der Art, von der hier berichtet wird, geht es um Letzteres. Wenn die Prüfungsfragen solchen *individuellen Antworten* Platz einräumen, gerät das *objektive Bewerten*²⁹ in Schwierigkeit.

Die Objektivität (objektiv bewerten) kann selbstverständlich durch uns bekannte Kriterien einigermaßen bewerkstelligt werden: z.B. durch erstellte Schlüsselbegriffe [„Bewertungseinleitung“, die auch für die Reliabilität von großer Bedeutung ist³⁰], durch Parallelesen der jeweiligen Antworten, durch festgelegte Punkte (z.B. für literarische Besonderheiten) ... Punkte, ihre korrekte Anwendung ... Punkte) und durch den Vergleich der Antworten, die denselben Punkt erhalten haben. Diese Faktoren, die das Messen erleichtern, reduzieren textinterne und –externe Messfehler. Doch leider gibt es genauso viele Anhaltspunkte, die dieses zuverlässige Messen in Gefahr bringen können. Das „freie Schreiben [kann] nicht absolut objektiv bewertet werden, denn der Bewerter muss dabei ein Urteil fällen über die Qualität der schriftlichen [...] Produktion“³¹. Diese Qualität wird durch die Schrift des Prüflings, seine Papierordnung, seinen Sprachgebrauch, die Kohärenz in seinem Antworttext usw. beeinflusst. Demzufolge ist die Objektivität durch subjektiv geprägtes Messen beeinträchtigt.

Über den Soll-Zustand ist man sich überwiegend einig. Der Ist-Zustand wird immer Überraschungen mit sich bringen.

5. Resümee

In diesem Artikel ging es mir als Germanistin - damals als Literaturdidaktikerin - darum, meine Erfahrungen mit türkischen Studierenden für das Lehramt Deutsch an einer Pädagogischen Fakultät zu konkretisieren. Dabei musste ich einen Schritt weiter gehen, indem ich meine philologischen Kenntnisse mit didaktischen Vorgehensweisen vereinigte.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Schwerpunkt auf die Prüfungsdokumente dieser StudentInnen gesetzt und unter verschiedenen Gütekriterien diskutiert. Um diese ‚Diskussion‘ sachgerecht führen zu können, wurden die Komponenten im Überblick

²⁷ a.a.O. (Albers/Bolton 1995³: 25).

²⁸ Thomas 2002.

²⁹ Albers/Bolton 1995³: 26.

³⁰ A.a.O (Albers/Bolton 1995³: 26).

³¹ A.a.O (Albers/Bolton 1995³: 26).

vorgestellt: Die Erziehung hat zwei Ansprechpartner (der/die Lehrende bzw. der/die Prüfer und der/die Lernende bzw. der/die Geprüfte); mindestens einen Gegenstand und das Umfeld. Daher müssen diese Bestandteile im Einzelnen sowie in Bezug zueinander bewertet werden.

Die Lehrveranstaltungen basieren auf einer Mischung von lehrer- und lernerzentriertem Vorgehen. Doch das türkische *Erziehungssystem* ist so stark auf das Prüfen von Lerninhalten konzentriert, dass ein junger Mensch, der elf Jahre durch einen solchen Prozess von Multiple-Choice-Testen geht, die eigene Meinung/Einstellung zu schätzen verlernt hat; daher müssen das lernerzentrierte Vorgehen, die Bevorzugung von alternativen didaktischen Methoden und das Erstellen von offenen Prüfungsfragen im Mittelpunkt der Erziehung stehen.

Ich konnte durch die Jahre hindurch beobachten, dass parallel zur Veränderung des StudentInnenprofis die Teilnahme an den Seminaren – dank der alternativen literaturdidaktischen Methoden – und das produktive Schreiben in den Prüfungen nicht abnahm, während das Niveau der Sprachkenntnisse von Neuimmatrikulierten sich verschlechterte.

Die Frage, die ich in den Zwischen- und Finalprüfungen des Seminars *Analyse und Didaktik kurzer Prosatexte* gestellt habe, erfüllt weitgehend die Gütekriterien. Die Validität ist erlangbar durch den Vergleich des Curriculums mit den Antworten der Fragen. An dieser Stelle muss ich gestehen, dass die Inhalte des Curriculums den berufsbezogenen Anforderungen an die Fremdsprachenkenntnisse nicht gerecht werden.

Die Prüfungsergebnisse der StudentInnen zeigen, dass sie trotz einiger Sprachfehler das Wissen in neuem Rahmen bearbeiten bzw. auf neue Verhältnisse übertragen können. Um selbstbewusste DeutschlehrerInnen auszubilden, müssen wir Hochschullehrerinnen die vorgeschriebenen Lerninhalte mit mehr Spielraum für Selbstartikulation vermitteln und abfragen.

Die Reliabilität der Antworten wurde durch eine Bewertungsanleitung, durch einen Vergleich der gleich benoteten Prüfungsdokumente und durch eine lernerfreundliche Bewertung gewährleistet.

Die Objektivität dagegen ist eine ‚sensible‘ Angelegenheit. Objektiv bewerten wird und sollte bestrebt werden, doch sie kann nicht immer erreicht werden können.

Wie weit meine Vorgehensweise positiv gewirkt hat und das durch das Curriculum beschriebene Lernziel erfüllt wurde, steht zur Debatte. Zur Debatte steht auch, ob diese Vorgehensweise in anderen Universitäten oder in anderen Ländern auch Akzeptanz findet. Doch dieser Artikel soll eher Folgendes anregen: den eigenen Seminarverlauf rückblickend zu durchdenken.

6. Literaturverzeichnis

- Albers, Hans-Günther / Bolton, Sibylle**, *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen Fernstudieneinheit 7*. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 1995³.
- Böhme, Katrin**, „Kompetenzen im Fach Deutsch in der Oberstufe - Was prüfen die Aufgaben im Deutschabitur?“ In: *Expertentagung zum Zentralabitur im Fach Deutsch*, Bad Berka, 26. - 28. Februar 2009. Letzter Zugriff: 04. 12. 2012.
- „Ön Lisans, Lisans Öğretim ve Sınav Yönetmeliği“ (Prüfungen, Prüfungsphasen und Bewertung der Çukurova Universität), In: Çukurova Üniversitesi Öğrenci İşleri Yönetmenlik ve Yönergeler, URL: http://ogrenci.cu.edu.tr/culisoyont_2004.asp. Letzter Zugriff: 14. 06. 2004.
- Haas, Gerhard**, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primär- und Sekundarstufe*, Hannover: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 2001⁴.
- Jacobs, Bernhard**, „Die Auswirkungen von Short-Answer- und Multiple Choice-Übungsaufgaben auf das Lernergebnis“. http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/sa_gegen_mc.html; <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2006/760/>. Letzter Zugriff: 2006.
- Paechter, Manuela**, „Entwicklung von Unterrichtsbeispielen“. 14.11.2011. URL:http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Praesentationen/Workshop_VortragPaechter_20111114.pdf. Letzter Zugriff: 10. 11. 2012.
- Tekin, Halil**, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Daily News Web Ofset Tesisleri, 1982.
- Thomas, Marco**, „Leistungsmessung im projektorientiertem Informatikunterricht“, (2002), URL: <http://ddi.cs.uni-potsdam.de/HyFISCH/Arbeitsgruppen/PLIB/Projektarbeit-Modul4/Materialien/Leistungsbewertung.htm>. Letzter Zugriff: 10. 10. 2007.
- Waldmann, Gerhard**, *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000³.
- „Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesine Yön Veren Temel İlkeler“ [Prinzipien der Curriculumentwicklung für Lehramtstudiengänge an den Pädagogischen Fakultäten]. In: YÖK [Yüksek Öğretim Kurumu/Türkischer Hochschulrat], (1998), URL: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretim/ogretmen_yetistirme_lisans/alm.pdf. Letzter Zugriff: 1998.
- “Welche Kompetenzbereiche werden im Fach Deutsch getestet?“ Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) , Berlin. In: *Landesbildungsserver Baden Württemberg* (2012), URL: <http://www.schule-bw.de/entwicklung/dva/vavera/aahgfvera/index.html#faq05>. Letzter Zugriff: 04. 12. 2012.
- Wojcieszak-Żyto , Joanna, „Auswahlaufgaben - ihre Vor - und Nachteile bei der Testdurchführung im Fremdsprachenunterricht“. URL: http://www.profesor.pl/mat/na9/pokaz_material_tmp.php?plik=na9/na9_j_zytko_060204_1.php&id_m=9082. Letzter Zugriff: 30. 11. 2012.

Die Relation zwischen Form und Funktion bei der Grammatikvermittlung

Fatma Karaman, Adana

Öz

Dilbilgisi aktarımında şekil ve işlev arasındaki ilişki

Yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecinde birçok problemle karşılaşmaktayız. Bunun birçok nedeni olmasına rağmen en önemli sorunlardan biri de öğrenme malzemesinin öğrenene anlamlı gelmemesi, aktarılmak istenen konuyla öğrenen arasında köprüünün kurulamaması ve öğrenenin öğrenme girdisini içselleştirememesidir. Bunun çözümü olarak da – anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için – şekil ve işlev arasındaki ilişkiye dikkat edilmelidir, çünkü anlamlı öğrenme malzemeleri, öğrenen açısından büyük bir öneme sahip ve vazgeçilmezdir. Fakat bu durum öğretene için büyük bir sorumluluk ve işyükü anlamına gelmektedir. Çalışmamızda dilbilgisi dersinde şekil ve işlev arasındaki ilişki Konjunktiv (dilek kipi) konusu ele alınıp dilin şekil ve işlev yönü dikkate alınarak öğrenene aktarılmaya çalışıldı. Geleneksel yabancı dil derslerinde genellikle dilbilgisel yapılar, dilin işlevsel yönüne vurgu yapılmaksızın şekil yönüyle öğrenene aktarılmakta ve öğrenme kazanımı, öğrenen tarafından ezberlenmiş dilbilgisel bir yapı olmaktan çıkamamaktadır. Bu durumda öğrenen edindiği dilbilgisel yapıyı ne konuşma becerisine ne de özellikle yazma becerisine aktarabilmektedir. Öğrenen söz konusu yapıyı nerde, hangi durumda ve nasıl kullanacağını anlayamamakla birlikte konuyu içselleştirememektedir. Bu şekilde düzenlenmiş bir ders çıktısı öğrenci açısından yararlı olmaması nedeniyle çağdaş eğitim anlayışıyla örtüşmemektedir.

Çalışmamızda yabancı dil öğrenim ve öğretim sürecinde öncelikle sadece dilin şekilsel yönüne dikkat çekildiği düşüncesinden hareket ettik. Dilbilgisel yapıyı aktarırken öncelikle öğrenende dil bilinci oluşturarak öğrenme malzemesinin işlevinin biçimden önce ön plana çıkarılması gerektiğini göstermek istedik. Dilin şekil yönünün işlev yönünün anlaşılmasını engellemesinin önüne geçilmesi gerektiğini belirterek öğrenme malzemesi kullanımının önemini örneklerle açıklamaya çalıştık.

Anahtar Sözcükler: Öğrenim ve öğretim süreci, Yabancı dil eğitimi, dilbilgisi, şekil ve işlev.

Abstract

Relationship between function and form in grammar transmission

We are facing with many problems on the foreign language learning and teaching process. Even if there are many reasons for that; one of the most important problem is that the learning tool is not meaningful for the learner, not to build a bridge between the aimed topic and the learner and the learner is not able to internalize the learning input. In order to solve this-to make the learning meaningful- there need to been paid attention to the relationship between the function and the form because the meaningful tools have a great importance on learners and they are essential. However, this situation means a big responsibility and workload for the learner. In our study, it is tried to transfer the relationship between the function and form with the subject of *conjunctions* in grammar lesson with the form and function parts. Usually in traditional foreign language lessons, grammatical structures are transferred with the forms to the learner without mentioning the functional parts and the learning recovery is not possible to be different than commit memories for the learner. In this case; the learner is neither able to transfer the learnt structures on speaking skill, especially nor on writing skill. The learner is not able to internalize the topic whereas not able to understand the learnt structure where, in which situations and how to use. Because of such prepared lesson output is not useful for the student, it is not match up with the mentality of the modern education.

Initially, in our study we moved from the thought of the form of the language is the only. While we are transferring the grammatical structures, we wanted to show the needing of the putting forward the learning tools function than the form with creating the language consciousness on learner. With the showing the need of preventing the form of the language becomes step forward than the function, we tried to explain the importance of using the learning tools with the examples.

Keywords: The process of the learning and the teaching, the foreign language education, form and function.

Einleitung: Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht

Sprache ist ein kompliziertes soziales Phänomen, das den Menschen von jeder anderen Spezies unterscheidet. Sie funktioniert auf der Basis eines komplexen, abstrakten Systems von Regeln. Dieses System ist in einem mathematisch beweisbaren Sinn zu komplex, als dass man es durch Üben und Nachahmen erlernen könnte (Thalmayr 2008: 18). Beim Lern- und Lehrprozess der Fremdsprache sollte man die Wesensart der Sprache vor Augen halten und von dieser Tatsache ausgehend den Fremdsprachenunterricht gestalten. Häufig wird Grammatik bei der Ablaufplanung des Fremdsprachenunterrichts als Hilfe zum Fremdsprachenlernen angesehen. Besonders in der geschriebenen Sprache gilt sie als wichtig z.B. für korrektes Deutsch.

Die Frage, welche Rolle grammatisches Wissen beim Fremdsprachenlernen spielen sollte, ist seit Jahrhunderten diskutiert worden, und verschiedene Positionen haben zu verschiedenen Vermittlungsmethoden geführt. Krashens Antwort ist klar: "Auch wenn der Verstehensprozess durch grammatisches Wissen gefördert werden kann, kann Grammatik nur (unter bestimmten Bedingungen) für die Selbstkorrektur bei der Sprachproduktion eingesetzt werden" (Edmondson/House 2006: 282). Das Grammatikwissen, das nicht aktiv von dem Lernenden verwendet wird und auf die vier Fertigkeiten nicht zu übertragen ist, bevorzugen wir gar nicht. Ein solches Grammatikwissen nennen wir Grammatik im Kopf, es steht im Kopf des Lernenden im passiven Fall. Unser Ziel ist, dieses passive Wissen zu aktivieren.

Wenn man von der Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht spricht, meint man eigentlich gewöhnlich die Rolle expliziter Kenntnisse der Regularitäten der Zielsprache bei der Sprachentwicklung (Edmondson/House 2006: 276). Solche Kenntnisse können natürlich aus einem Grammatikbuch erlangt werden. Die entscheidende Frage ist also, ob und wie explizite grammatische Kenntnisse im Fremdsprachenunterricht vermittelt und gelernt werden. In diesem Zusammenhang gewinnt es große Bedeutung, dass man den Lern- und Lehrprozess und den Lehrstoff nach dem Wunsch der Lernenden gestaltet. Bei dieser Diskussion muss die Tatsache berücksichtigt werden, dass viele Lerner insbesondere Erwachsene häufig explizites Wissen beim Fremdsprachenunterricht ausdrücklich verlangen. So sollte grammatisches Wissen durch den verständlichen Input zur Verfügung gestellt werden. Bekanntlich kann mit dem Ausdruck "Grammatik" das abstrakte Regelsystem einer bestimmten Sprache bezeichnet werden. Die Linguistik beschäftigt sich mit der Beschreibung einer solchen "externalisierten Grammatik, die in einem Buch festgelegt und beschrieben werden kann. Externalisierte Grammatik bedeutet, dass noch nie zuvor internalisiert wurde und dazu gehören alle Ergebnisse der Wissenschaften, die man sich selbst noch nie angeeignet hatte (externalisiertes Wissen, letzter Zugriff: 05. 09. 2013). Externalisiertes

Wissen wird explizites Wissen genannt, wenn es methodisch, systematisch standardisiert ist. So kann es leichter vermittelt werden und ist gut erlernbar.

Bisher wurden Schulgrammatiken so erstellt, dass eine oder mehrere linguistische Deskriptionen zum Ausgangspunkt genommen und in eine den Bedürfnissen des Fremdsprachenunterrichts entsprechende Grammatik umgewandelt wurden (Köchling 1989: 16). Der traditionelle Fremdsprachenunterricht lässt sich stark kritisieren. Traditionelle Beschreibungen orientieren sich an der lateinischen Grammatik. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht sind die grammatischen Regeln von großer Bedeutung. Der Unterricht wird nach dem Behaviorismus gestaltet. Erstens schreibt der Lehrende die Regeln an die Tafel wie eine Physiksformel, dann nimmt der Lernende das von dem Lehrenden gegebene Grammatikwissen auf, ohne dessen Funktion zu erkennen bzw. zu hinterfragen. In diesem Fall kann der Lernende nicht in der Lage sein zu wissen, in welcher Situation, wann und wie das Grammatikwissen verwendet wird. Also findet eine automatische Grammatikverwendung statt. Die Lernenden können keinen spontanen Text schreiben, wenn sie z.B. aufgefordert werden: "Schreiben Sie einen Text, in dem Sie Ihre Sommerferien erzählen". Sie können diese Aufgabe nicht überwältigen, weil es keine Orientierung gibt, wonach sie sich richten können. Diese Lage ist dagegen ein großer Mangel des traditionellen Fremdsprachenunterrichts. Eigentlich sollte man Grammatik doppelerspektivisch behandeln. Denn Grammatik ist in Hinblick auf Form und Funktion zweiseitig. Form ist ein offener Begriff für die morphologische Charakteristik von Sätzen. Funktion ist das pragmatische Pendant zu Satzform; es ist ein offener Begriff für den Handlungswert und die kommunikativen Zwecke einer satzförmigen Äußerung. Im Grammatikunterricht wird diese grundsätzliche Trennung zwischen Formseite und Funktionsseite oft nicht gesehen oder aus Gründen der Vereinfachung nicht berücksichtigt. Deshalb ist in Sprach- bzw. Arbeitsbüchern zwar die Bezeichnung Satzart etabliert, nicht aber die Bezeichnung Satzmodus; vielmehr wird mit Satzart irgendwie beides bezeichnet (Boettcher 2009: 41). Satzmodus wird im Wörterbuch *Der kleine Duden* als eine Aussageweise des Verbs im Deutschen beschrieben (Duden 1998: 270). Die Funktion des grammatischen Wissens sollte sich auch vor der Form fortsetzen. Nur wird die Formebene der Sprache hervorgehoben, ohne dass sie Sprachbewusstsein (language awareness) beim Lernenden erweckt.

Sprachkönnen mit Form- und Funktionsebene

Hier möchten wir zuvor die Begriffe Form- und Funktionsebene erklären, wie oben kurz erwähnt wurde. "Form ist die Gestalt, in der etwas erscheint, sich darstellt" (Duden, B. 10 1985: 263). Wir können die Formebene als die Sichtbarkeit einer Sprache gelten lassen, das heisst die Sprache als System. Funktionsebene wird im Wörterbuch *Wahrig* als Tätigkeit und als eine Zuordnung einer Bedeutung zu einer in Lautzeichen dargestellten Form definiert (Wahrig, 1982: 318).

Bei dem Lern- und Lehrprozess der Fremdsprache lenkt man im Allgemeinen zuerst die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Formebene von Fremdsprache, ohne die Funktion des Lernmaterials zu erwähnen, also ohne zu zeigen, in welchen Situationen es verwendet wird. Während die Formebene in den Vordergrund gestellt wird, wird Funktionsebene des Lernmaterials kaum hervorgehoben. Auf diese Weise

entsteht im Kopf der Lernenden eine Annahme, dass die Fremdsprache nur dadurch erlernt wird, wenn das grammatische Regelsystem beherrscht würde. Wir nehmen aber an, dass das eine falsche Annahme ist. Das Sprachwissen bedeutet gar nicht Sprachkönnen. In diesem Fall treffen wir hier in der Fremdsprachendidaktik eine große Problematik; In der schulischen Tradition des Fremdsprachenunterrichts wird nur die Formebene der Sprache behandelt, aber die Funktionsebene der Sprache wird nicht berücksichtigt. Denn die sprachlichen Grundregeln werden besonders von den Lernenden für das Sprachkönnen genug gehalten und diese Regeln werden ganz allein abgezielt. Demgegenüber bedeutet das Sprachwissen nicht Sprachkönnen. In diesem Zusammenhang werden wir mit den zwei Begriffen *Sprachwissen* und *Sprachkönnen* konfrontiert. Hier möchten wir Klarheit über diese zwei Begriffe verschaffen, was man unter diesen verstehen soll. "Sprachwissen ist im Gegensatz zum Sprachkönnen einerseits ein Teil der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, deren Grundlage die Mustererkennung und Kategorisierung sind und andererseits wird gemeinhin die Fähigkeit, einen Aussageinhalt grammatisch, orthografisch und syntaktisch korrekt zu formulieren (Linguistik, letzter Zugriff: 8. 10. 2013). Wie oben ersehen werden kann, ist Sprachwissen die Formebene der Sprache, dagegen heisst Sprachkönnen die Fähigkeit die Fremdsprache kommunikativ benützen zu können. Sprachkönnen ist auch Performanz der Sprachverwendung. Hier soll darauf geachtet werden, dass Sprachwissen nicht Sprachkönnen bringt. Es ist nicht mit Sprachkönnen gleichzusetzen. So sollte die Lernumgebung danach gestaltet werden. Wenn man die Funktionsebene des Grammatikwissens eher anbietet, gewinnt der Lernstoff unter dem Gesichtswinkel von Lernenden eine große genügende Bedeutung und kann er dessen Gebrauchsseite feststellen. Auf diese Weise kann der Lehrende das Interesse der Lernenden auf den Grammatikunterricht ziehen und wird der Lern- und Lehrprozess angenehm sein, dessen Motivation hoch steigt.

Die Relation zwischen Form und Funktion kann besser mit Hilfe der Gestalttheorie durchgesprochen werden. Die Gestalttheorie wird, wie auch die neobehavioristische Theorie des Zeichen-Lernens, zu den kognitiven Lerntheorien gerechnet. Diese Theorien sind dadurch gekennzeichnet, dass das Lernen nicht wie beim Behaviorismus nur in einer Reiz-Reaktions-Verknüpfung gesehen wird, sondern vornehmlich durch Prozesse der Einsicht bestimmt wird (Schröder 2002: 43). Wie gesagt, besteht Lernen nicht nur in einer Reiz-Reaktions-Verknüpfung. In Bezug auf Gestalttheorie entspricht Figur der Form; und Funktion dem Grund, den wir in unserem Beitrag betreffen. Die Figur-Grund-Beziehung wird mit der Form-Funktions-Beziehung gleichgesetzt. Die Figur sollte von dem Lernenden nicht für das Wichtigste gehalten werden. Wenn wir den Prozess der Grammatikvermittlung mit der Gestalttheorie adaptieren, können wir sehen, dass die Funktion der Sprache eigentlich Grund ist, während der grammatische Aufbau die Figur ist. Die Fähigkeit der Figur-Grund-Unterscheidung ist eine grundlegende Voraussetzung für eine sichere und schnelle Orientierung (Mayer, 2005: 40). Figur und Grund sollten nicht zugleich wahrgenommen werden. Die Figur setzt sich auch hinter dem Grund fort, denn wenn der Aufbau eines Satzes nicht korrekt ist, könnte der Empfänger bei der Kommunikation etwas verstehen, was der Sender nicht intendiert hat. Obwohl z.B. der Satz "*Er müssen bestehen die Prüfung.*" grammatisch fehlerhaft ist, können wir ihn sprachlich nicht ganz falsch bewerten, weil es sich hier um eine Kommunikation handelt und der Empfänger versteht, was gesagt werden will. Um ein anderes Beispiel zu geben: Im Vergleich zu

anderen grammatischen Kategorien verursachen die Relativsatzkonstruktionen bei den Lernenden die größten Lernprobleme, weil sie relativ bedeutungsleer sind und ihre Funktion daher latent bleibt, obwohl sie von der Form her leichter wahrgenommen werden. Formseite der Relativsatzkonstruktion wird von den Lernenden problemlos ergriffen, aber wenn wir z.B. im Übersetzungsunterricht (aus dem Türkischen ins Deutsche) sie nach einem Relativsatz fragen, können sie nicht verstehen, dass sie Relativkonstruktion verwenden sollen. Auf die Frage, was Relativsatz ist, können sie richtige Antwort geben. Auf die Frage dagegen, in welchen Situationen man sie verwendet, bekommen wir nicht die erwartete Antwort. Der Hauptgrund dafür liegt darin, dass die meisten Lernenden die Sprache nicht nur als ein inhaltlich-kommunikatives, sondern auch als formalsprachliches System sehen und dass sie den Gebrauch der Struktur nicht können.

Zwischen Form und Funktion eines Satzglieds gibt es z.B. keine absolute Relation: Die Aussage *Als ich den Film angesehen habe, erweckte meine Erinnerung* ist inhaltlich gleich mit der Aussage *Beim Fernsehen erweckte meine Erinnerung*. Jede Form kann für mehrere Funktionen verwendet werden und jede Funktion kann durch mehrere Formen ausgedrückt werden. Dies bedeutet, dass eine Sprache ein mehr oder weniger umfangreiches Inventar an Formen für verschiedene Funktionen nutzt. Trotzdem gibt es typische Formen für bestimmte Funktionen und typische Funktionen für bestimmte Formen. So ist beispielsweise das Subjekt im Deutschen typischerweise eine Nominalphrase im Nominativ und Nominalphrasen im Nominativ sind typischerweise Subjekte (Steinbach, letzter Zugriff: 24. 05. 2013). Wie oben angedeutet wird, hat jede grammatische Form eine oder mehrere Funktionen. Und auch jede Funktion hat eine oder mehrere Form. Zum Beispiel kann man etwas in verschiedener Weise ausdrücken:

Eine Zigarette rauchend, schaute er aus dem Fenster.

Während er eine Zigarette rauchte, schaute er aus dem Fenster.

Er rauchte eine Zigarette und schaute aus dem Fenster.

An den obigen Sätzen ersehen wir, dass eine Aussage mit mehreren Formen ausgedrückt wird und dass Form und Funktion von einander abhängig sind. Wenn Lernende die Funktion des Lernstoffes erlernen, können sie sie in Verbindung mit verschiedenen Formen verwenden. Sie können die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten und Verwendungen eines bestimmten grammatischen Elements sowie den möglichen Einsatz verschiedener sprachlicher Formen für einen intendierten Ausdruck kennen lernen.

Grammatik im Fremdsprachenunterricht sollte es sein

Hier möchten wir zuvor manche essentielle sprachdidaktische Gründe für den Misserfolg im Zusammenhang mit unserem Beitrag darlegen. Wie oben erwähnt wurde, einer der wichtigsten Gründe des Misserfolgs beim Fremdsprachenlehren ist, dass beim Fremdsprachenunterricht die Relation zwischen Form und Funktion nicht angeknüpft werden kann und dass anstatt der Funktionsebene die Formebene der Sprache in den Vordergrund gestellt wird. Ein weiterer Grund ist, dass die Grammatik für das erste Lernziel gehalten wird. Im Gegensatz zu dieser Ansicht sollte die Grammatik bzw. die Formebene der Sprache im Fremdsprachenunterricht nur als Mittel gelten, das zur

Erfüllung der Funktion führt. Die Schwierigkeit liegt eigentlich nicht in der Wahrnehmung der grammatischen Struktur, sondern in der Verwendung des Grammatikwissens.

Man sollte eigentlich beim Lehrprozess darauf achten, welche Bedeutung das sprachliche Element im Verwendungszusammenhang und für die Verständigung zwischen den Kommunikationspartnern hat. Auch die folgenden Fragen finden wir relevant: „Welche situativen Bezüge stellt das gelernte Wissen her? Wie wirkt es auf die Interaktion und Kommunikation? Welche sprachliche Handlung wird mit ihm vollzogen? Mit welchem Erfolg?“ (Günther 1995: 12-24). In diesem Zusammenhang sollte der Lehrende während des Lehrprozesses in erster Linie die Funktion des grammatischen Wissens erläutern. Die Verwendung des Satzaufbaus sollte von der Formebene vorausgeschickt werden. Wenn z.B. der Lernende Physik studiert und alle Physikformeln auswendig gelernt hat, bedeutet es nicht, dass er die Physik beherrscht, wenn er nicht weiß, welche Formel er bei der Begegnung des Problems benutzen soll. Genauso ist es auch bei der Verwendung der Sprache. Wenn der Lernende sich nur die Formebene der Sprache durch mechanische Übungen aneignet und nicht unterscheiden kann, welche Form welche Funktion erfüllt und zu welcher Intention sie eingesetzt wird, so taugt dieses Wissen im Alltagsleben nichts. Bei einem solchen Lehr-Lernprozess kann der Lernende das erlernte grammatische Wissen nicht auf die vier Fertigkeiten, insbesondere nicht auf die Schreib- und Sprechfertigkeit übertragen.

Vermittlung des grammatischen Phänomens Konjunktiv mit Form- und Funktionsebene

Bei vielen Grammatikkategorien wird dagegen die Relation zwischen Form- und Funktionsebene schwer erschlossen. Zum Beispiel ist der Konjunktiv diejenige Grammatikkategorie, die die Deutschlernenden am meisten überfordert. Das hat verschiedene Gründe: Erstens wird der Konjunktiv ans Ende des Studienjahres aufgeschoben. Nach der grammatischen Progression steht er am Ende des Curriculums; zweitens ist er komplizierter als andere grammatische Bereiche; und drittens – gerade dieser Grund bezieht sich auf unseren Beitrag – wird die Formebene des Konjunktivs in den Vordergrund gestellt, ohne dass eine Relation zwischen Form und Funktion hergestellt wird. Weil die Formebene des Konjunktivs von den Lernenden relativ schwer verstanden wird, überbetont der Lehrende den Konjunktiv in der Unterrichtsphase. Die Wahrnehmung teilt das Sehfeld in einen Vordergrund und in einen Hintergrund. Der Vordergrund wird dabei als Figur und der Hintergrund als Grund bezeichnet (Kerstin, 2007: 25). Die Figur-Grund-Beziehung (Form-Funktions-Beziehung) ist wie bei der Gestalttheorie eines der Gestaltgesetze. Es besagt, dass eine Figur nicht unabhängig von ihrem Hintergrund wahrgenommen werden kann.

Wie bereits angedeutet wurde, ist im Grammatikteil der vielen Lernbücher die Relation zwischen Form und Funktion unterrepräsentiert. In dem Lehrbuch *Lagune* z.B. wurde der Grammatikteil wie folgt gegeben.

ich würde	warten die Polizei rufen
du würdest	
er/sie/es würde	
wir würden	
ihr würdet	
sie/Sie würden	

Wie an der obigen Tabelle zu ersehen ist, stehen in grammatischen Beschreibungen dieses Buches syntaktische Aspekte im Vordergrund. Das grammatische Wissen wurde mit Tabellen angeboten. Die Formebene des Grammatikwissens wird auf funktionsunabhängige Weise angeboten. Eine solche Input ist aus der Perspektive der Lernenden unsinn.

In einem anderen Lehr- und Übungsbuch wurden mechanische Übungen wie folgt gegeben:

Bilden Sie Wunschsätze in der Vergangenheitsform.

Ein Beispiel: Du hast mir nicht geschrieben, wann du kommst

Wenn du mir doch nur geschrieben hättest, wann du kommst.

- 1) *Du hast mir nicht gesagt, dass du Urlaub bekommst.*
- 2) *Ich habe nicht gewusst, dass du nach Spanien fahren willst.*
- 3) *Ich habe keine Zeit gehabt Spanisch zu lernen.*
- 4) *Du hast mir nicht geschrieben, was du vorhast.*
- 5) *Ich habe nicht genug Geld gespart um mitzufahren.* (Dreyer/ Schmitt, 1996: 262)

Wie oben zu sehen ist, wurde zuerst ein Beispiel, aus dem der Lernende die Form der anderen Satzaufbau kopieren kann, gegeben. Der Lernende macht diese auf mechanische Weise und braucht nicht zu überlegen, in welchen Situationen dieses Grammatikwissen gebraucht wird.

Heute ändert sich die Rolle des Lehrenden. Die Aufgabe des Lehrenden ist nicht nur das Beibringen von absolut gültigen Regeln, sondern eher die Betonung des Gebrauchs des Lernstoffes. Das Sprachmaterial soll den Lernenden im pragmatischen und kommunikativen Sinn zur Verfügung gestellt werden. Hier sollte man in erster Linie bei den Lernenden Sprachbewusstsein erwecken, bevor der Lehrende das Grammatikwissen vermittelt, denn am Anfang des Unterrichts weiss er nichts über das angebotene Grammatikwissen. Nachdem im Kopf des Lernenden alles entstanden ist, was er im Lehr- und Lernprozess erlernen wird, soll der Lehrende die Funktion des Grammatikwissens bzw. Aufgabe des Lernstoffes geben. Die Funktion eines grammatischen Phänomens Konjunktiv kann durch Fragestellungen hervorgehoben werden. Der Lehrende sollte das grammatische Wissen, das jeweils nächste Woche behandelt wird, den Lernenden voraussagen, wodurch der Lernende die Möglichkeit haben wird, über das jeweilige Wissen nachzuforschen. Fragestellungen zu formulieren spielt im Lern- und Lehrprozess eine große Rolle. Erstens wird Zeit von Lehrenden benötigt, zweitens soll eine bestimmte Konzentration auf die sprachliche Funktion statt

auf die Form vorliegen. Drittens muss der Lehrende durch Fragen den Input formulieren wie: Setzen Sie bitte voraus, im Freien gibt es schönes Wetter, Sie haben aber keine Zeit zum Wandern. Sie möchten mit ihren Freunden spazierengehen. Aber das ist momentan unmöglich. Bitte beachten Sie, wir bilden einen irrealen Consensus. Dann stellt er den Lernenden wieder die Frage: Wo verwendet man den Indikativ? Er gibt Ihnen Zeit, um ihr Vorwissen zu aktivieren. So kann er alles durchprüfen, was sie bereits haben, nach der Rückmeldung der Lernenden stellt er klar, damit die Missverständnisse vermieden werden. Auf diese Weise können sie merken, dass er von etwas anderem erzählt und so können sie auch den Unterschied zwischen Konjunktiv und Indikativ sehen. Mit Hilfe dieser Fragestellungen bringt der Lehrende den Lernenden bei, in welchen Situationen sie die sprachliche Form verwenden werden, denn sie haben schon den Gebrauch des Grammatikwissens gelernt. Daraufhin wird das Potenzial des irrealen Bedingungsatzes offenkundig. Nachdem der Gebrauch des Konjunktivs II erklärt wird, sind sie neugierig darauf, wie und mit welcher Form sie eine irreale Situation ausdrücken können, dann muss die Regel eingeführt werden. Mit Hilfe der entsprechenden didaktischen und produktiven Übungen sollte grammatisches Wissen befestigt werden. Zum Beispiel können die Lernenden wie folgt orientiert werden: *Bitte schreiben Sie einen kurzen Aufsatz/Text darüber, was sie gerne machen möchten.* Und es könnte ein unvollständiger Text gegeben werden; *Setzen Sie den oben gegebenen unvollständigen Text fort, in dem Sie Ihre zukünftigen Ideale und Wünsche darstellen können.* Danach sollte er auf ihren Arbeitszetteln Korrekturen machen und die korrigierten Arbeitszettel den Lernenden zurückgeben. So können sie durch diese Rückmeldung ihre Fehler sehen. Auf diese Weise verwirklicht sich beim Lernenden die Fähigkeit "Sprachkönnen", die unser eigentliches Lernziel ist.

Mit der Hilfe dieser produktiven und kreativen Übungen wird die Relation zwischen Form und Funktion von den Lernenden internalisiert und das Wissen automatisch gesteuert. In diesem Fall gewinnt die kommunikativ bzw. pragmatisch orientierte Didaktik an Bedeutung.

Fazit

Hier haben wir versucht darzulegen, dass die Grammatik nicht nur Formebene, sondern auch Funktionsebene hat, dass man die Funktionsebene des Grammatikwissens vor dessen Formebene stellen sollte und dass Form und Funktion in Zusammenhang miteinander stehen. In dieser Diskussion wollten wir auch darlegen, dass der oben kritisierte Lernprozess nicht effektiv ist und auch dass dieses von den Lernenden angeblich gelernte Wissen über Grammatik nicht über das Buch hinausgehen kann. In neueren grammatischen Lehrwerken soll darauf geachtet werden, dass die Grammatik nicht mehr als formales Bildungswissen zu akzeptieren ist, weil das keinen unmittelbaren Gebrauchswert für Lebenswirklichkeit und Schreibpraxis der Lernenden hat (Huneke, Steinig, 2011: 169). Grammatik lässt sich so an den Bedürfnissen der Schüler orientieren und nach der Vermittlung sollten statt mechanischer Übungen produktive und kreative Übungen gegeben werden.

Wir müssen dabei auch berücksichtigen, dass der Sprachunterricht außer grammatischen Regeln auch praktische Regeln zur Sprachverwendung vermitteln muss. Die essentiellen Fragen sollten lauten: wann sagt man, wie sagt man? usw. Denn es

genügt nicht, nur grammatische Regeln zu vermitteln. Auf diese Weise können die Lernenden alles auf die vier Fertigkeiten übertragen, was sie im Grammatikunterricht gelernt haben. Und dadurch kann auch die kommunikative Fähigkeit im Deutschunterricht entwickelt werden.

Literaturverzeichnis

- Alexander, Kerstin** (2007): *Kompendium der visuellen Information und Kommunikation*, Berlin:Springer Verlag.
- Boettcher, Wolfgang** (2009): *Grammatik verstehen*, Band 2, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Edmondson, Willis J. Juliane House** (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Stuttgart: A Francke Verlag.
- Dreyer/ Schmidt** (1996): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*, München: Verlag für Deutsch.
- Duden** (1985): *Das Bedeutungswörterbuch*, Bd. 10, Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut.
- Duden** (1998): *Der Kleine Duden*, Bd.5, Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Günther, Einecke** (1995): *Unterrichtsideen Textanalyse und Grammatik*. Vorschläge für den integrierten Grammatikunterricht. Stuttgart: Klett.
- Huneke, Hans-Werner, Steinig, Wolfgang** (2011): *Sprachdidaktik Deutsch*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Köchling, Margareta** (1989): *Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*, Goethe Enstitut.
- Mayer, Horst O** (2005): *Einführung in die Wahrnehmungs-, Lern- und Werbe-Psychologie*, München: Oldenbourg Verlag.
- Schröder, Hartwig** (2002): *Lernen-Lehren Unterricht*, München: Oldenbourg Verlag.
- Thalmayr, Andreas** (2008): *Ein Bisschen Deutsch*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Wahrig, Gerhard** (1982): *Der Kleine Wahrig*, München: Mosaik Verlag.

Internetquellen

- <http://www.staff.uni-mainz.de/steinbac/Lehre/Grammatik/Satzglieder> (Letzter Zugriff: 24. 05. 2013)
- <http://exw.wikispaces.com/internalisiertes+und+externalisiertes+Wissen> (Letzter Zugriff: 05. 09. 2013)
- http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_Linguistik (Letzter Zugriff: 8. 10. 2013)

Einstellungen der Lernenden der Deutschlehrausbildung zu Deutsch als Unterrichtssprache

Handan Köksal, Edirne

Öz

Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin Eğitim Dili olarak Almanca üzerine Tutumları

Yabancı Dil olarak Almanca alanında hangi eğitim diline öncelik verilmesi gerektiği sorusuna farklı yaklaşımlar vardır. Hedef dilden başlayarak ağırlıklı olarak kaynak dile ilerleyen bir yönelim öğrenmeyi de olumlu etkileyecektir. Öğrenciler böylelikle yabancı dil olarak Almanca öğretimini doğal bir öğrenme ortamında izleyecek ve iletişim yetilerini geliştirebileceklerdir. Bu çalışmada öğrencilerin eğitim dili konusundaki tutumları yüzdelik dilimlerle tespit edilecek ve değerlendirilecektir.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil olarak Almanca Öğretimi, Eğitim Dili.

Abstract

The Attitudes of Students in German Language Teaching Department towards German as an Education Language

There are different aspects to the question of which education language should be given priority about the field of German as a foreign language. A tendency beginning from the source language and gradually progressing to the target language will also affect the learning in a positive way. In this way, the learners will follow German as a foreign language in a natural learning environment and their communicative abilities will improve. Attitudes of learners will be determined and evaluated percentage pieces.

Key words: Teaching German as a foreign language, Education language.

Einführung

Zur Frage, welche Sprache als Unterrichtssprache im Bereich Deutsch als Fremdsprache bevorzugt werden sollte, gibt es unterschiedliche Antworten. Es könnte lernfördernd sein, wenn von der Ausgangssprache mehr zur Zielsprache eine Überbrückung erstrebt wird. Demzufolge könnten Lernende die zu erlernende Sprache in einem natürlichen Sprachraum erleben und somit die Kommunikationskompetenz in Deutsch als ein primäres Ziel des DaF-Unterrichts mehr erreichen. Welche Einstellungen die Lernenden gegenüber der Unterrichtssprache Deutsch im DaF-Unterricht haben, wird im Rahmen dieser Arbeit versucht darzustellen.

Die Unterrichtssprache Deutsch

Könnte in einer Situation, in der man Deutsch als Fremdsprache lernt, diese Sprache aber im natürlichen Sprachraum fast kaum hört und auch wenig verwendet, von einem Fremdsprachenlernprozess die Rede sein? Diese zentrale Frage ist für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache außerhalb der deutschsprachigen Länder, vor allem in geographisch entfernten und kulturkundlich andersgearteten Gegenden erst

recht evident. Dieser Aspekt betrifft selbstverständlich auch die Deutschlehrerausbildung vor Ort. In dem vorliegenden Beitrag geht es um die Darstellung der Lage an der Trakya Universität in der Türkei.

Unverzichtbarer Gegenstand der wissenschaftlichen Beschäftigung im Studiengang Deutsch als Fremdsprache ist es u.a. zum einen darum sich die deutsche Sprache als fremde Sprache anzueignen und zum anderen darum die Lehr- Lernprozesse auf die Sprache Deutsch als Fremdsprache zu beziehen. Diese können zwar in dem Studiengang unterschiedlich stark gewichtet sein und vertieft werden, sie sind aber doch obligatorische Richtlinien (vgl. Tapan / Polat / Schmidt: 2000). Es befinden sich demzufolge verschiedene Organisationformen und Implementierungen von Deutsch als Fremdsprache in der universitären Ausbildung. Welche Einstellungen haben jedoch die Lernenden zu der Unterrichtssprache in den Lehrveranstaltungen? Sollten die Veranstaltungen in der Muttersprache Türkisch oder in der Zielsprache Deutsch oder in beiden Sprachen erfolgen? Aus dieser Fragestellung lässt sich das Ziel der vorliegenden Arbeit ableiten. Ziel ist es, die Einstellungen der Studierenden zum Untersuchungsgegenstand quantitativ festzulegen und diese zu bewerten.

In jedem Umfeld des Menschen gibt es generell stets zwei Dimensionen: Etwas hat Vor- und/oder Nachteile, etwas kann natürlich oder künstlich sein, etwas kann theoretisch oder praktisch sein, etwas kann kognitiv oder emotional sein. Die Dimensionen der Gegensätzlichkeit sind für Menschen, die eine Fremdsprache lernen auch von hoher Dominanz. Im Umfeld des Fremdsprachenlernprozesses ist zwischen verschiedenen strukturellen Betrachtungsweisen der zu lernenden Fremdsprache zu unterscheiden. Wenn es sich beispielsweise um die Vermittlung eines Grammatikpensums handelt, sind Form, Bedeutung und Funktion wichtige Themen. Die Form eines Verbs sagt beispielsweise aus, dass das Verb konjugierbar ist, wobei die Bedeutung eines Verbs eine Tätigkeit ausdrückt. Die Funktion basiert darauf, dass das Verb als Satzglied ein Prädikat sein kann (vgl. Spillmann 2004: 93). Allen drei Ebenen ist gemeinsam, dass sie das sprachliche Objekt theoretisch erfassen.

Bei der Anwendung eines Grammatikpensums könnten wiederum zwei Ebenen festgestellt werden: Einmal die Anwendung im künstlichen Umfeld, gemeint ist zum einen die Beschriftung einer erlernten Struktur, zum anderen die Übungsform im natürlichen Umfeld. Des Weiteren kann die textgrammatische Betrachtungsweise der Wortart ‚Verb‘ eine große Aussagekraft haben, wenn sie in einem Textgewebe erscheint (vgl. Weinrich: 2004). Bezüglich der Textebene kann auch eine textlinguistische Betrachtungsweise, die sich hauptsächlich auf die kohäsiven und kohärenten Ebene stützt, eine entscheidende rezeptive und produktive Sprachkompetenz vermitteln (vgl. Brinker: 1992).

Neben all diesen strukturellen Ebenen trägt die pragmatische Betrachtungsweise deutlich an Priorität, weil hier die drei elementaren Begriffe, wie Kommunikation, Kontext und Situation in den Vordergrund rücken (vgl. Holly: 2001). Aus dieser kurzen Analogie kann folgendes abgeleitet werden: Eine künstliche Sprachgebrauchssphäre ist eigentlich Voraussetzung für den natürlichen Gebrauch von Sprache. Erst wenn die Lernenden im Stande sind sich mittels der erlernten Sprachstrukturen in verschiedenartigen Kontexten angemessen zu äußern, kann von einer kommunikativen Sprachkompetenz die Rede sein. Um diese Sprachkompetenz weiter entwickeln zu

können, hat auch die Sprache, in der man die Fremdsprache vermittelt eine erhebliche Bedeutung. Neben dieser Erklärsprache hat die zu erlernende Fremdsprache zwei Dimensionen: Erstens ist sie Metasprache und zum zweiten kann/soll sie als Unterrichtssprache eingesetzt werden. Als Metasprache versteht man die Sprache, mit der die Sprache gelehrt wird, so dass mit deren Hilfe Sprachen und Sprachenlernen kommentierbar werden können (vgl. Kocaman / Osam: 2000). Der zweite Fall grenzt sich etwas vom ersten ab, weil er auch die natürliche Kommunikation im Unterricht beinhaltet.

In diesem Diskurs ist es nötig einige Begriffe zu definieren und voneinander abzugrenzen. Ein Fremdsprachenunterricht ist ein anderer Gegenstand als ein fremdsprachiger Unterricht. Beim ersten handelt es sich um das Erlernen einer Fremdsprache, wohingegen der zweite Begriff sich auf einen Sach- und Fachunterricht beschränkt, der in der Fremdsprache fortgeführt wird (vgl. Haataja 2005; Haataja 2008). Hier rückt der Begriff CLIL in den Vordergrund, wo naturwissenschaftliche sowie sozialwissenschaftliche Fächer in der Fremdsprache unterrichtet werden. Die Zielsprache wird so zur Unterrichtssprache.

Eine etwas andere Struktur als CLIL hat die Unterrichtssprache in den Studiengängen der Deutschlehrerausbildung in der Türkei, wo man den zu vermittelnden Fachunterricht versucht auf Deutsch zu führen, beispielsweise die Lehrveranstaltungen wie Einführung in die Linguistik oder Literaturwissenschaft u.a.. Es stellt sich hier die Frage, was sinnvoller ist; dass sich die Studierenden auf die Aneignung des Inhalts der Lehrveranstaltung konzentrieren und dass infolgedessen muttersprachliche Erklärungen mit in die Veranstaltung eingebracht werden können oder ob sich die Studierenden dem Erlernen der Metasprache bzw. dem metasprachlichen Diskurs widmen sollen und man ausschließlich nur in Deutsch miteinander kommuniziert. Dies ist immer noch ein diskussionswürdiges Thema und Balcı meint hierzu: "Die Linguistik ist ja immer die Linguistik, ob ihr Gegenstand das Deutsche oder das Türkische ist. Es soll meiner Meinung nach einen Unterschied geben, und dies ist gerade die Sprache, die im Unterricht gebraucht wird" (1996: 65). Klingt sehr plausibel, doch ist auch zugleich eine erhebliche Anforderung für die Studierenden, zumal es eine hohe Sach- und Sprachkompetenz erfordert.

Durch einen ausgewogenen Einsatz der Muttersprache (Türkisch) könnte eine Balance erreicht werden, doch die eigentliche Wissensvermittlung und die seminarinternen Kommunikationsanlässe sollten auf Deutsch erfolgen, will man, dass die Studierenden auch eine angemessene Kommunikationsfähigkeit in der zu erlernenden Fremdsprache Deutsch entwickeln. Das Sprechen über das Thema, d.h. die Kommunikation im Seminarraum sollte in einem stetig ansteigenden Schwierigkeitsgrad in der Fremdsprache ablaufen. Doch anfänglich könnte die Muttersprache als Erklärsprache eingesetzt werden, um so anfallende inhaltliche Verstehensprobleme zu beheben (vgl. Gök: 2008; Çelebi: 2006).

Problemstellung der Studie

Diese Studie versucht die Problematik darzustellen, dass die Sprachkompetenz Deutsch als verbale Kommunikation bei den Studierenden trotz der Aneignung von fachlicher Basiskompetenz zum Erreichen einer berufsbezogenen Lehrerqualifikation keine

deutlich steigende kontinuierliche Tendenz aufzeigt (vgl. Sayın / Bechtold: 1995). Es bestehen Ausnahmefälle bezüglich der persönlichen Sprachentwicklung, die als sehr gering einzustufen sind. Es verursacht ein hohes Maß an verbaler Lehrerdominanz, wenn DaF-Lernende im Unterricht nicht Deutsch sprechen. Wenn die Studierenden auch nicht an der verbalen Kommunikation teilnehmen, übernimmt dies der Lehrende. Meist werden dann die Signale und die Markierungen zur Gesprächsöffnung durch den Lehrenden gesetzt. Daraus resultiert, dass die allgemeine Gesprächsführung bei den Studierenden unterentwickelt bleiben kann. Genau dieser gravierende Punkt könnte der Grund dafür sein, warum auch die Metakommunikation unterentwickelt bleibt. Gerade die Metakommunikation fördert aber den individuellen Erkenntnisgewinn und somit die kommunikative Kompetenz. Wenn aber der Unterrichtsdiskurs nur auf das Erreichen der Lernziele reduziert wird, kann nur teilweise von einem angemessenen Fremdsprachenunterricht die Rede sein.

Ein weiterer Problembereich ist, dass die Studierenden die Prüfungen in der jeweiligen Unterrichtssprache des Dozenten abzulegen haben. Wenn der Dozent im Unterrichtsdiskurs dem Deutschen wenig Platz einräumt, z.B. mehr in der Muttersprache erklärt, interpretiert, vergleicht, definiert usw., dann haben die Studierenden erhebliche Schwierigkeiten in deutscher Sprache abgefasste Prüfungsfragen schriftlich bzw. mündlich auch in Deutsch zu beantworten. Dies kann sehr leicht zu einem Motivationsabfall und Desinteresse der Studierenden gegenüber der deutschen Sprache führen (vgl. Köksal: 2009).

Ein repräsentatives Beispiel dieser Problematik stellen die durchgeführten zahlreichen Praktikumsbeobachtungen der Deutschlehreramtswürter der Universität Trakya dar. Studierende, die kurz davor stehen, ihr Studium zu absolvieren und als Deutschlehrende tätig zu werden, verfügen über eine geringe fremdsprachige Sprachkompetenz. Die Beobachtung der Praktikumsstunden ergab insgesamt ganz bestimmte schulische Diskurstypen. Die PraktikantInnen bevorzugten im schulischen DaF-Unterricht den vermehrten Einsatz der Muttersprache Türkisch und nur die Lerninhalte als Wissensvermittlung wurden in der deutschen Sprache abgefasst. Die Diskrepanz zwischen der Sprache, die gelehrt wurde und der Metasprache, besonders bei der Erklärung von Aufgaben, bei der Gesprächseröffnung und beim Zusammenfassen der Unterrichtsstunde konnte deutlich beobachtet werden. In den meisten Unterrichtsbeobachtungen konnte fast keine deutsche Unterrichtssprache festgestellt werden und auch keine systematisch integrierte Unterrichtsphraseologie. Das dies mit Hilfe guter Fachliteratur den Studierenden bereits schon in ihren eigenen sprachpraktischen Lehrveranstaltungen angeboten und vermittelt werden kann, steht außer Frage (vgl. Butzkamm 2007).

Wichtigkeit

Die Förderung von Sprachen und somit auch von Fremdsprachen ist im gegenwärtigen Zeitalter ein übergeordnetes Ziel der Fremdsprachenpolitik vieler Länder, auch in der Türkei. Diesbezüglich müsste besonders in der universitären Ausbildung auf die Entwicklung und Förderung der Fremdsprachenkompetenz Wert gelegt werden. Die Feststellung, dass in einem DaF-Unterricht so viel wie möglich Deutsch gesprochen und gehört werden sollte, so dass die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten entwickelt werden können, sollte als eine Selbstverständlichkeit aufgefasst werden. Hier ist es

ebenso wichtig zu betonen, dass man möglichst viel mit Redemitteln, besonders Unterrichtspraseologien arbeiten, diese in den Unterricht einsetzen kann bis sie zu einer Normalität werden. Man sollte Deutsch als Fremdsprache in Deutsch lehren, d.h. die Studierenden sollten Regeln zur deutschen Sprache bekommen aber gleichzeitig auch Möglichkeiten haben in einer natürlichen Unterrichts Atmosphäre darauf aufzubauen.

Voraussetzungen

Die Grundlage dieser Studie bildet eine selbsterstellte Umfrage. Da die Befragung auf keine Leistungsmessung beruht, wurde angenommen, dass die Lernenden ihren realen Wissenstand reflektieren. Bei Deutsch als Unterrichtssprache geht man davon aus, dass Dozenten die Verpflichtung tragen Deutsch deutlich, präzise, dialektfrei und fehlerfrei zu sprechen.

Rahmenbedingungen

Die Untersuchung wurde zu Beginn des Studienjahres 2010-2011 durchgeführt und ebenso nach einer vier wöchigen Zeitspanne unter denselben Bedingungen wiederholt. Als Grund- und Teilgesamtheit ist zu bemerken, dass insgesamt 67 Studierende befragt wurden, die an den Vorbereitungsklassen der beiden Abteilungen Deutschlehrer- und Übersetzer Ausbildung immatrikuliert sind. Für dieses Studentenklientel ist die deutsche Sprache die zweite Fremdsprache nach Englisch. Da die Umfrage kurz nach dem Beginn des Semesters durchgeführt wurde, kann das Sprachniveau während der Durchführung der Umfrage als A2-Sprachniveau eingestuft werden. Die Niveaubestimmungen B1 und B2 sind als Prognose zu bewerten. Hier wurde dem Lerner nämlich die Frage gestellt, welche Unterrichtssprache er zukünftig bevorzugen würde. Nach dem Stand des Jahres 2011 gibt es in der Türkei landesweit 17 Abteilungen zur Deutschlehrausbildung, von denen 14 allgemeinverbindliche Leitlinien zur Vorbereitungsklasse grundlegen (vgl. ÖSYM: 2011). Aus diesem Grund haben die Ergebnisse dieser Studie auch eine Aussagekraft für diese 14 Abteilungen.

Forschungsmethode

Die Forschungsmethode dieser Studie ist eine deskriptiv-halb quantitative. Die Werte der Datenerhebung wurden prozentual per Excel ermittelt. Zu Validität kann gesagt werden, dass die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 des Europäischen Referenzrahmens bevorzugt wurden. Dabei wurde zu jeder dieser Niveaustufe die rezeptiven Fertigkeiten lesen und hören sowie die produktiven Fertigkeiten schreiben und sprechen tabellarisch erstellt. Die Studierenden hatten die Aufgabe zu jeder Niveaustufe und zu jeder Fertigkeit eine Spalte zu den Sprachmöglichkeiten anzukreuzen.

Für die Sprachauswahl wurden drei Spalten angeboten, in der ersten Spalte die Sprache Deutsch, in der zweiten die Sprache Türkisch und in der dritten Spalte die Sprachen Deutsch und Türkisch. Somit konnte ermittelt werden, welche Fertigkeiten die Studenten in welcher Unterrichtssprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache bevorzugen. Die gleiche Umfrage wurde nach vier Wochen wiederholt, so dass der zeitliche Abstand zwischen beiden Durchläufen eine bessere Überprüfbarkeit und Verbindlichkeit des Ergebnisses ermöglicht.

Datenerhebung

LE	A1			A2			B1			B2		
	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D
V T	19,4 %	17,9 %	62,7 %	3,0%	34,3 %	62,7 %	1,5 %	68,7 %	29,9 %	4,5 %	68,7 %	26,9 %
N T	38,8 %	13,4 %	47,8 %	10,4 %	34,3 %	55,2 %	4,5 %	62,7 %	32,8 %	4,5 %	70,1 %	25,4 %

Tabelle 1: Prozentuale Anteile zum Vortest (VT) und Nachtest (NT) der Sprachen Türkisch (T), Deutsch (D), Türkisch und Deutsch (T/D) als Unterrichtssprache im universitären DaF-Unterricht zu den Niveaustufen A1, A2, B1, B2 bezüglich der Fertigkeit Lesen (LE)

SCH	A1			A2			B1			B2		
	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D
VT	7,5%	48,8 %	44,8 %	-	59,7 %	40,3 %	1,5 %	83,6 %	14,9 %	-	85,1 %	14,9 %
NT	19,4 %	49,3 %	31,3 %	6,0 %	56,7 %	37,3 %	-	83,6 %	16,4 %	1,5 %	91,0 %	7,5%

Tabelle 2: Prozentuale Anteile zum Vortest (VT) und Nachtest (NT) der Sprachen Türkisch (T), Deutsch (D), Türkisch und Deutsch (T/D) als Unterrichtssprache im universitären DaF-Unterricht zu den Niveaustufen A1, A2, B1, B2 bezüglich der Fertigkeit Schreiben (SCH)

SPR	A1			A2			B1			B2		
	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D
VT	13,4 %	22,4 %	64,2 %	-	40,3 %	59,7 %	-	61,2 %	38,3 %	-	70,1 %	29,9 %
NT	13,4 %	10,4 %	76,1 %	3,0 %	28,4 %	68,7 %	1,5 %	53,7 %	44,8 %	-	74,6 %	25,4 %

Tabelle 3: Prozentuale Anteile zum Vortest (VT) und Nachtest (NT) der Sprachen Türkisch (T), Deutsch (D), Türkisch und Deutsch (T/D) als Unterrichtssprache im universitären DaF-Unterricht zu den Niveaustufen A1, A2, B1, B2 bezüglich der Fertigkeit Sprechen (SPR)

HÖR	A1			A2			B1			B2		
	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D	T	D	T/D
VT	10,4 %	40,3 %	49,3%	1,5 %	53,7 %	44,8 %	1,5 %	74,6 %	23,9 %	-	77,6 %	22,4 %
NT	14,9 %	40,3 %	44,8 %	6,0 %	49,3 %	44,8 %	1,5 %	73,1 %	25,4 %	-	82,1 %	17,9 %

Tabelle 4: Prozentuale Anteile zum Vortest (VT) und Nachtest (NT) der Sprachen Türkisch (T), Deutsch (D), Türkisch und Deutsch (T/D) als Unterrichtssprache im universitären DaF-Unterricht zu den Niveaustufen A1, A2, B1, B2 bezüglich der Fertigkeit Hören (HÖR)

Befunde und Auswertung

Die Darstellung der Dateien zu diesem Teil erfolgt in zwei Teilen. Während im ersten Teil Feststellungen formuliert wird, beinhaltet der zweite Teil eine mögliche Auswertung. Die Vorgehensweise in beiden Teilen ist eine vertikale und horizontale. Die Dateien wurden nach den Variablen Zeit, Fertigkeiten und Niveaustufen quantitativ analysiert.

- Bei der Datenerhebung ist sowohl in den Niveaustufen als auch bei der Fertigungsbestimmung bezüglich der Variabel „Zeit“ als Vor- und Nachtest eine deutliche Überschneidung zu erkennen. Dies bestätigt die Gültigkeit der Untersuchung. Die Befragten sind somit auch nach vier Wochen Zeitabstand dergleichen Meinung.
- Zu der Variabel „Fertigkeit“ gibt es drei verschiedene Auswertungen: Für die Fertigkeit Lesen und Sprechen ist deutlich zu erkennen, dass sich die Werte zur Unterrichtssprache hauptsächlich in den Niveaustufen A1 und A2 bei Türkisch und Deutsch zu gleichen Teilen abbilden. Die Probanden haben sich bei B1 und B2 jedoch für die deutsche Sprache entschieden. Die Fertigkeit Schreiben beruht auf einer deutlichen Gemeinsamkeit, da die Mehrheit sich in A1, A2, B1 und B2 für die Sprache Deutsch entschied. Die Fertigkeit Hören orientiert sich an der Niveaustufe A1 in Türkisch und Deutsch. Bei den drei weiteren Niveaubestimmungen (A2, B1 und B2) ist deutlich zu sehen, dass die Probanden Deutsch hören möchten.
- Zu der Variabel „Niveaustufe“ konnten drei wesentliche Feststellungen gemacht werden: Bei A1 wird außer Schreiben, was vorwiegend auf Deutsch bevorzugt wurde, für die weiteren drei Fertigkeiten sowohl Türkisch und Deutsch zusammen bevorzugt. Bei A2 wurden hauptsächlich Schreiben und Hören in der deutschen Sprache, doch für Lesen und Sprechen wurde Türkisch und Deutsch markiert. Bei B1 und B2 möchten DaF-Lernende alle rezeptiven und produktiven Fertigkeiten deutlich betont in der deutschen Sprache haben.

Schlussbemerkungen

Diese Feststellungen könnten bezüglich der Unterrichtssprache Deutsch im Bereich Deutsch als Fremdsprache verschiedenartig interpretiert werden. Wichtig ist es aber zu sagen, dass Lernende eine Bewusstheit gegenüber ihrer Unterrichtssprache haben. Die Studierenden hatten den Fragebogen ausgefüllt als sie noch nicht in dem Sprachniveau B1 waren, trotzdem hatten sie eine bestimmte Vorstellung gegenüber der zukünftigen Unterrichtssprache. Sie möchten in ihrem DaF-Unterricht Deutsch lesen, sprechen, hören und schreiben. Dafür benötigen sie aber einen natürlichen Sprachraum, in dem viel in Deutsch kommuniziert wird.

Wieso sollte man nicht versuchen, mit einem vermehrten Einsatz der Unterrichtssprache Deutsch dem entgegenzukommen? Somit würden Studierende in zweifacherweise davon profitieren: Indem sie zum einen in ihren eigenen sprachpraktischen Lehrveranstaltungen einem intensiven „Sprachbad“ ausgesetzt

werden – Deutsch lernen mit Anweisungen, die in deutscher Unterrichtssprache ausgedrückt werden – und zum anderen indem sie für die spätere berufliche Lehrtätigkeit mit selbst-ausprobierter/erlebter deutscher Unterrichtssprache gut ausgerüstet werden.

Quellenverzeichnis

- Balci, Tahir** (1996): „Deutsch als Unterrichtssprache in der Auslandsgermanistik?“, in: *ÖDaF Mitteilungen* (1), Institut für Germanistik der Universität Wien, S. 65-70.
- Butzkamm, Wolfgang** (2007): *Unterrichtssprache Deutsch - Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler*, Ismaning.
- Brinker, Klaus** (1992): *Linguistische Textanalyse, Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Berlin.
- Çelebi, Mustafa Durmuş** (2006): „Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi“, in: *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (21/2), S. 285-307.
- Gök, Tolga** (2008): „Eğitim; Yabancı Dille mi, Ana Dille mi?“, in: *Milli Eğitim* (37/178), S. 214-230.
- Haataja, Kim** (2005): „Über die Variablen ‚Lernumgebung‘ und ‚Unterrichtsmethodik‘ beim schulischen Fremdsprachenerwerb und dessen Erforschung - Das Beispiel DaF in Finnland“, in: *Aktuelles. Zeitschrift für den DaF-Unterricht in Finnland*, Goethe Institut, Helsinki, S. 27-40.
- Haataja, Kim** (2008): „Integriertes Sprach- und Fachlernen (CLIL) in Finnland - Ein Kurzüberblick über bisherige Entwicklungen und Zukunftsaussichten“, in: *Hallo Deutschlehrer! Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbands* (26), S. 23-25.
- Holly, Werner** (2001): *Einführung in die Pragmalinguistik*, München.
- Kocaman, Ahmet / Osam, Necdet** (2000): *Uygulamalı Dilbilim-Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara.
- Köksal, Handan** (2009): „Yabancı Dil olarak Almanca Öğretiminde Sınav Değerlendirmesi. Bağdaşık Yapıya İlişkin Yanlış Çözümlemesi“, *Uluslar arası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*, Cilt 2, 1.-3. Ekim 2009, Trakya Üniversitesi, Edirne, S. 75-78.
- ÖSYM** (2011): *Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*, Ankara.
- Sayın, Şara / Bechtold, Gerhard** (Hg.) (1995): *Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb*, Istanbul.
- Spillmann, Hans-Otto** (2004): *Einführung in die germanistische Linguistik*, München, S. 93.
- Tapan, Nilüfer / Polat, Tülin / Schmidt, Hans-Werner** (Hg.) (2000): *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung*, Istanbul.
- Weinrich, Harald** (2004): *Textgrammatik der deutschen Sprache*, Tehran.

Interkulturelle Redensarten und ihr kulturhistorischer Hintergrund

„Einem aufs Dach steigen“ und „jemandem auf den Fuß treten“: eine Skizze

Otto Holzapfel, Freiburg i. Br.

Öz

Deyimler ulusal dillerin kültürel hazinelerindedir. Bunları kültürler arası bağlamda incelediğinizde, şartıcı bilgiler ve benzerlikler elde edersiniz. – Deyimler dil öğrenenlere yabancı dil hakkında çok boyutlu bir anlayış kazandırabilir: Sözcüğün birincil anlamından öte, deyimın mecazi bağlamındaki çok anlamlılığını tanır ve nihayet bu tür deyimlerin analiz ve menşei üzerinde de üst düzeyde bir dil farkındalığına ulaşır.

Anahtar Sözcükler: Deyim, kültürler arası dil kullanımı, deyimlerin kültür tarihsel açıklaması, yabancı dil dersinde kullanılabilirliği.

Abstract

Redensarten gelten als kulturelles Sondergut der Nationalsprachen. Analysiert man manche von ihnen im interkulturellen Zusammenhang, ergeben sich jedoch überraschende Aufschlüsse und Parallelen. – Redensarten können dem Sprachlernenden ein mehrdimensionales Verständnis für die Fremdsprache vermitteln: Über den primären Wortsinn hinaus lernt man die Mehrdeutigkeit von Redensarten in übertragener Bedeutung kennen und gelangt schließlich über die Analyse der Herkunft und Bedeutung solcher Redensarten zu einem Sprachverständnis auf hoher Ebene.

Schlüsselwörter: Redensart, interkulturelle Sprachverwendung, kulturhistorische Erläuterung von Redensarten, Anwendbarkeit im Sprachunterricht

Einem aufs Dach steigen

Ein Zeitungsartikel vom September 2013¹ berichtet davon, dass aus Nordamerika eingewanderte Waschbären in Deutschland „einem aufs Dach steigen“. Die Tiere stören, sie nisten sich im Dachgeschoß ein und sind schwer zu vertreiben. Die Überschrift des Artikels spielt mit einem doppelten Sprachverständnis. Einerseits damit, dass diese Tiere tatsächlich den Dachbereich des Hauses für sich erobern, und diese unmittelbare Bedeutung ist auch einem Deutsch-Studierenden in der Türkei leicht zu vermitteln.

¹ *Badische Zeitung*, Freiburg i. Br., 23. September 2013; zur Quelle vgl. die Abbildung.



Andererseits spielt die Überschrift auf eine Redensart an, dass es nämlich unangenehm ist, wenn mir jemand ‚aufs Dach steigt‘. Dass das eine Redensart ist, eine Aussage mit einem tradierten Verständnis, muss der Nicht-Muttersprachler zusätzlich lernen. Die Bedeutung dazu ist laut Internet:² jemanden ausschimpfen... zurechtweisen... zur Ordnung rufen... gründlich die Meinung sagen. Auf dieser Sprachebene würden wir die Redensart etwa gleichbedeutend mit ‚einem den Kopf waschen‘, ‚die Meinung sagen‘ etc. verstehen. Das sind Sprachbilder, die über den unmittelbaren Wortsinn hinaus eine sekundäre Konnotation nahelegen. Beim Friseur wird einem ‚der Kopf gewaschen‘, aber das ist nicht gemeint.³ Bei ‚einem aufs Dach steigen‘ gibt es jedoch zusätzlich noch eine kulturhistorisch relevante Erklärung. Sie dürfte heute auch in Deutschland den wenigsten geläufig sein, aber sie eröffnet für diese Redensart einen weiteren, einen dritten Bedeutungsaspekt. Diesen muss man nicht kennen, um den Ausdruck unmittelbar zu verstehen, aber er ist notwendig zur Erklärung des Entstehens der Redensart (und das ist auch an der genannten, zitierten Stelle geschehen), und erst diese Dimension macht den Ausdruck zu einer ‚sprichwörtlichen Redensart‘ mit einem kulturhistorischen Hintergrund. Die Herkunft des Ausdrucks bezieht sich nämlich auf die frühere Rechtspraxis seit dem Mittelalter, einem Straffälligen (auch wenn z. B. wegen ‚unsittlichen Verhaltens‘ nur eine ‚Ehrenstrafe‘ drohte) im wörtlichen Sinne auf das Dach zu steigen und dieses abzudecken, also den Wohnraum zu zerstören.⁴

Dass Sprache ein mehrfaches Verstehen auf verschiedenen Ebenen erfordert, gehört zu den Grundvoraussetzungen des Fremdsprachenunterrichts. Die unmittelbare

² Zum Beispiel redensarten.net [Zugriff 3. 12. 2013].

³ Ein ähnliches Beispiel aus der Badischen Zeitung [BZ] vom 7.12.2013: Der Schnellzug TGV von Freiburg nach Paris ist zwar sehr modern, manchmal hat man aber Pech mit Verspätungen auf der Rückfahrt. Davon berichtet die BZ: „Im Zug habe es zunächst keine Informationen gegeben. Lange hingen die Reisenden in der Luft, auch als dann der Zug in Mulhouse stand.“ Es macht keinen Sinn sich ‚in der Luft hängende‘ Fahrgäste ohne übertragene Bedeutung vorzustellen.

⁴ Bei redensarten.net wird im Internet [Zugriff: 3. 12. 2013] ein Beleg des 16. Jahrhunderts nach einer gedruckten Quelle von 1777 zitiert. Die Rechtspraxis der Hauszerstörung reicht in Deutschland vom Mittelalter bis in die Neuzeit.

Bedeutung eines Wortes ist auch dem Anfänger einsichtig und verständlich zu machen. Eine übertragene Bedeutung zu verstehen bzw. verstehbar zu machen, gehört zur Stufe des fortgeschrittenen Sprachunterrichts. Den kulturhistorischen Hintergrund einer Redensart kennen zu lernen, erschließt einem auf einer Ebene, welche auch die meisten Muttersprachler kaum beherrschen, die kulturhistorische Weite und Tiefe der Sprachgeschichte. Im Bereich der Untersuchung von Redensarten hat sich die Sprichwörterforschung etabliert. Eines der Standardwerke dazu ist das von Lutz Röhrich herausgegebene *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*, welches in erster Auflage 1973 erschien (seitdem gab es Erweiterungen und verschiedene Taschenbuch- und Sonder-Ausgaben [2009], 1991 eine CD-ROM – ein sehr nützliches Werk!). ‚Der Röhrich‘ sagt zu unserer Redensart u. a. (das Stichwort ‚Dach‘ wird hier bruchstückhaft referiert): „einem aufs Dach steigen“... entstammt einem alten Rechtsbrauch im Mittelalter... Hauszerstörung als strafrechtliche Maßnahme... Dachabdecken... Dazu werden Belege genannt vom Jahre 1120 (in Freiburg i. Br.), 1269, 1317 bis 1769 und 1775 (und ein Bericht von 1787), also über einen sehr großen Zeitraum, in dem die Redensart entstehen konnte und unmittelbar verstanden wurde. Dazu gibt es entsprechende Abbildungen, welche diese ‚Wüstung‘ des Hauses (Verwüstung des Wohnraums) als Strafe illustrieren.⁵ Interessant sind noch einige Belege, die ‚aufs Dach steigen‘ etwa im Kinderlied oder scherzhaft im Brauchtum zur Fasnacht anführen. In diesen Fällen ist die Erinnerung an den tatsächlichen Rechtsbrauch bereits verblasst, und die Redensart führt dann im 19. Jahrhundert quasi ein isoliertes Dasein. Darauf beruht unser heutiges Verstehen oder besser gesagt: Nicht-Verstehen dieser Redensart.

Jemandem auf den Fuß treten

Es ist nicht Ziel meines Beitrags, hier erschöpfend Material zu sammeln und Auskunft zu geben. Die Hinweise zur obigen Redensart und die Erläuterung des Hintergrundes dazu sollen nur ein Anreiz sein, sich mit diesem Phänomen zu beschäftigen. Die Erläuterung von Redensarten kann man in den Sprachunterricht einbauen, um diesen interessanter, aber auch anspruchsvoller zu gestalten. Ich möchte gleich auf die zweite Redensart in der Überschrift zu sprechen kommen, welche unsere Diskussion noch um eine Dimension erweitert. Was verstehen wir also unter ‚jemandem auf den Fuß treten‘? Im oben genannten Internet-Portal taucht diese Redensart nicht auf. Es gibt ein ähnliches Internet-Portal, ein *Redensarten-Index*⁶, und hier steht als Beleg „jemandem auf den Fuß treten / die Füße treten“ mit u.a. folgenden Beispielsätzen und Erläuterungen: Mit Enthüllungen tritt man einigen Leuten auf die Füße, manche fühlen sich verärgert, sind gekränkt und fühlen sich in ihren Interessen verletzt. Und dann steht da als ergänzende Erläuterung: Die Redensart bezieht sich auf die Schmerzen, die einem Getretenen entstehen. Das ist alles, aber es ist durchaus nicht alles, was sich dazu sagen lässt. Ich mache einen Sprung und begeben mich auf das Gebiet türkischer Beispiele (mit der Einschränkung, dass ich mir alles übersetzen lassen musste und eigentlich mehr Fragen habe als ich Antworten geben kann). Einem türkischen Leser wird manches selbstverständlich sein, und ich gerate in die Rolle die Nicht-Wissenden (was pädagogisch manchmal hilfreich ist).

⁵ Röhrich, Lutz / Meinel, Gertraud (Redaktion) (1977): *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*, Freiburg i. Br., S. 186-188.

⁶ Im Internet *Redensarten-Index* [Zugriff: 3. 12. 2013].

Zur offiziellen Trauung wäre noch zu erwähnen, dass es einen bekannten Brauch (mehr ein Jux) dazu gibt. Während oder direkt nach der Trauung, noch während das Paar am Tisch sitzt, versucht einer von den beiden, dem anderen auf den Fuß zu treten. Meistens ist es die Braut, die das macht. Es heißt, derjenige, der es schafft, dem anderen auf den Fuß zu treten, der hat später das Sagen in dieser Ehe.

Deswegen ist diese Sache bei jeder Trauung immer ein Hingucker und eine lustige Angelegenheit für alle Anwesenden.



Unter der Internet-Adresse⁷ finden sich obenstehende Bilder und die Erläuterung zu einer deutsch-türkischen Hochzeit im November 2012. Als bekannter (türkischer) Brauch wird geschildert, dass man dem anderen bei der Hochzeit auf die Füße zu treten versucht, um damit später die Vorherrschaft in der Ehe zu haben. Wer also den anderen körperlich unterjochen kann, markiert, dass er/sie der/die Herrschende ist. Eine tiefergehende Bedeutung scheint sich hier nicht zu ergeben. Das scheint auch das folgende Bild zu bestätigen.

Arkadan hatırlatmasalar damadın ayağına az daha ayağına basmayı unutuyordum :P



Birbirimizin yüzüklerini takıyoruz ve ilk öpücük :)

⁷ Im Internet aysenputtel.blogspot.com/2012/11/turkische-hochzeit-fur-anfanger-4 [Zugriff: 20. 9. 2013]. Ich bedanke mich bei meinem Freund und Kollegen Ali Osman Öztürk auch für manche der folgenden Hinweise.

Dieses Bild ist von einer türkischen Hochzeit im Juli 2011.⁸ Die beigelegten türkischen Texte scheinen mir zu bestätigen, dass das Auf-den-Fuß-Treten (oben: „Hätte man mich von hinten nicht daran erinnert, hätte ich beinahe vergessen, auf den Fuß des Bräutigams zu drücken.“) hier ähnlich wie das Ring-Anstecken (darunter: „Wir stecken uns die Ringe an und geben uns den ersten Kuss.“) als Teil eines Brauches, einer allgemein ausgeübten Sitte verstanden wird. Hier wird also die Braut ermahnt, dem Mann auf den Fuß zu treten. Die Tatsache, dass sie daran erinnert wird, legt die Vermutung nahe, dass das als fester Teil der Hochzeitszeremonie verstanden wird. „Ein leichter Tritt soll helfen. Ein weiterer türkischer Hochzeitsbrauch ist es, dass beim Unterschreiben des Ehevertrags einer dem anderen leicht ans Bein oder auf den Fuß tritt. Derjenige, der es als erstes schafft, hat dann angeblich das Sagen in der Ehe.“⁹

An anderer Stelle wird für die *deutsche* Ausdrucksweise eine Erklärung wie folgt gesucht: [Frage:] „Zusammenhang: ‚Er stand an der Haltestelle... Er schüttelte sich, schluckte. Er trat sich auf den Fuß. Dann nahm er einen Anlauf und saß in der Elektrischen.‘ - [Antworten:] „Ich denke, er ist sich wirklich selbst auf den Fuß getreten. In diesem Fall ist es keine Redewendung. Als Redewendung ist die Bedeutung anders: ‚Er braucht zu viel Zeit für die Arbeit. Ich muss ihm mal (richtig) auf den Fuß (/auf die Füße) treten. Ich muss ihn antreiben, ausschimpfen, zurechtweisen. Dann wird er vielleicht schneller.“¹⁰ Und dann kommt die Erklärung, die ich ähnlich oben zu Beginn zitiert habe: „jemandem auf den Fuß / die Füße treten = jemanden verärgern / beleidigen / benachteiligen [und Beispiele, u.a.:] Mit diesen Enthüllungen hatten wir einigen Leuten auf die Füße getreten [...] Die Redensart bezieht sich auch die Schmerzen, die einem Getretenen entstehen“.¹¹ Hilfreich ist auch die englische Internet-Übersetzung: „jdm. auf die Füße treten [fig.] = [englisch] ‚to get on the wrong side of sb.“¹² Das bedeutet auf Englisch etwa: jemanden von der falschen Seite her überraschen. Man vergleiche auf Deutsch in diesem Wortfeld: nahe treten, linken [von links überraschen, betrügen] und: sich getreten fühlen, sich erwischt fühlen. In all diesen Fällen wird nur die vordergründig erkennbare Aktivität, jemanden auf den Fuß zu treten, berücksichtigt. – Bleiben wir kurz bei dem deutschen Beispiel:



⁸ Im Internet *gizlitas.com*, weitergeleitet von oben genannter Webseite [Zugriff: 20. 9. 2013].

⁹ Im Internet *Hochzeitsbraeuche.com*: türkische Hochzeit [Zugriff: 20. 9. 2013].

¹⁰ Im Internet *italki.com* [Zugriff: 20. 9. 2013].

¹¹ Im Internet *redensarten-index.de* [Zugriff: 3. 12. 2013].

¹² Im Internet *dict.cc* [Zugriff: 20. 9. 2013]. „Jemandem auf die Füße treten bedeutet figurativ, d. h. im übertragenen Sinn...“

Hier¹³ wird der Ausdruck, ‚sich selbst auf die Füße treten‘ in dem Sinn verstanden, dass einem etwas höchst peinlich ist. Diese Bedeutung, die vordergründig verständlich ist, tritt offensichtlich in Konkurrenz zu dem Begriff, den wir (wie oben gesagt) mit der deutschen Redensart verbinden, etwa im folgenden Beispiel:



„Manche Leute treten auf deinen Fuß und entschuldigen sich, andere Leute treten dir ins Herz und merken es nicht einmal!“¹⁴

Wir kehren zu den türkischen Beispielen zurück. Umut Balci von der Universität Çanakkale mailt mir im September 2013: „Lieber Otto! Sich auf die Füße gegenseitig zu treten gibt es bei uns (sowohl in der türkischen und arabischen wie auch in der kurdischen Kultur); ich meine, es gehört zur allgemeinen anatolischen Kultur. Bei der standesamtlichen Eheschließung versucht die Braut dem Bräutigam dabei zuvor zu kommen, ihm auf den Fuß zu treten. Das ist ein Symbol dafür, wer die Oberhand in der Ehe gewinnen wird.“ Fügen Çelik sagt mir (September 2013), dass wer zuerst auf den Fuß trete, „mehr Rechte zu Hause“ haben werde. Von Özlem Gencer höre ich (September 2013), dass man natürlich diese Sitte kennt und auch selbst erlebt hat. „Diese Sitte bezieht sich auf die Herrschaft zwischen den Ehepartnern. Wenn die Ehepartner den staatlichen Heiratsvertrag unterschreiben, müssen sie gleichzeitig dieser Sitte folgen. Wer als erster auf die Füße des anderen tritt, wird die Herrschaft oder das Rederecht in der Ehe haben. Das ist wie eine Vorhersage. Das ist ganz lustig. Die Ehepartner vergessen sie natürlich vor Aufregung, und die Gäste flüstern immer: Tritt auf die Füße! Tritt auf die Füße! Ich habe es auch vergessen, und dann haben die Gäste geflüstert, aber Kemal [ihr Mann] hat es auch gehört und wir haben es beide versucht. Natürlich habe ich als erste seine Füße gefunden und auf sie getreten.“ Der Nachdruck, mit dem die Gäste daran erinnern, scheint nicht nur zu zeigen, dass man Spaß daran haben will, sondern auch, dass man an die Vorhersagekraft der Sitte in diesem Augenblick glaubt. Aberglauben ist eine starke Stütze jeder rituellen Sitte.

Jetzt sind wir soweit, dass wir im Auf-die-Füße-treten eine ‚rituelle Sitte‘ vermuten. Um diese Behauptung zu stützen, kehren wir zu den deutschen Beispielen zurück. Was meint Röhrich (siehe oben) dazu? Zum Stichwort „Fuß“¹⁵ wird etwa wie

¹³ Im Internet [martin-missfeldt.de / politiker](http://martin-missfeldt.de/politiker) [Zugriff: 20. 9. 2013].

¹⁴ Im Internet ja-pics.net [Zugriff: 20. 9. 2013, „Jappy Bilder“].

¹⁵ Röhrich, Lutz / Meinel, Gertraud (Redaktion) (1977): *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*, Freiburg i. Br., S. 296-298, besonders S. 297.

folgt ausgeführt [hier gekürzt und bearbeitet]: „Einem auf den Fuß treten“ war zunächst im älteren Sprachgebrauch das Zeichen für geheimes Einverständnis... Erst allmählich verkehrte sich der Sinn dieser Wendung ins Gegenteil [... nämlich: weh tun]. Verschiedene Quellen, z.B. deutsche Volkslieder mit traditionellen Texten bestätigen (wenn man diese Texte genauer analysiert), dass mit dem Fußtritt eigentlich symbolisch ein Heiratsversprechen gegeben wird. Weder im Deutschen noch im Türkischen wird das noch verstanden. Selbst eine Stelle in einem verbreiteten und früher sehr populären Volkslied wird kaum mehr verstanden:¹⁶

Wenn alle Brunnlein fließen, so muss man trinken... ist ein umfangreich dokumentiertes Liebeslied, das wir seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts belegt haben, in älterer Form (Die Brunnlein, die da fließen...) seit dem 16. Jahrhundert.¹⁷ - ...wenn ich mein‘ Schatz nicht rufen darf, tu ich ihm winken: so die zweite Hälfte der ersten Strophe. Ich versuche also meiner Liebsten ein Zeichen zu geben, das die anderen möglichst nicht sehen. In der zweiten Strophe heißt es: ...wenn ich ihm nicht winken darf, dann trete ich ihm auf den Fuß. Und wie bereits John Meier 1936 in einem Kommentar zu einer deutschen Volksballade ausführt¹⁸, ist das Willkommen-Trinken mit dem Becher [das ist eine andere Geschichte] ein Eheversprechen wie das dazugehörige ‚Treten auf den Fuß‘. Dazu verweist Meier auf Belege seit dem 13. Jahrhundert im Rechtsbrauch und in literarischen Quellen. - Man kann sich vorstellen, dass das ‚Treten auf den Fuß‘ als heimliches Ja-Sagen (etwa unter dem Tisch) bei Verhandlungen mit Dritten durchaus einen Sinn hatte und seinen Zweck erfüllte. Daraus hätte sich dann ein öffentliches Eheversprechen entwickelt. Ob sich das moderne Auf-den-Fuß-treten oder Getreten-fühlen daraus weiterentwickelt hat, muss letztlich offen bleiben. Es ist wohl nicht zwingend notwendig, sondern das kann als völlig neue Geste entstanden sein. Es ist jedoch höchst erstaunlich, dass ein alter Rechtsbrauch, der im Deutschen bereits längst vergessen ist, wenigstens der Form nach in der Türkei weiterlebt.¹⁹ Dafür größere Zusammenhänge oder Abhängigkeiten zu konstruieren, wäre reizvoll. Orient und Abendland sind sich aber vielleicht in manchen Dingen näher als man vermutet.

Ich denke, dass es auch für Deutsch-Studierende in der Türkei und für deren Lehrende reizvoll sein kann, der Bedeutung deutscher Redensarten und ihrer möglichen Entstehung nachzugehen – und gerade auch, wenn türkische Parallelen auftauchen.²⁰ Wenn man es richtig verwendet, bietet das Internet (das ich aus diesem Grunde mehrfach zitiert habe) eine gute Ausgangsposition für solche Untersuchungen.

¹⁶ Holzapfel, Otto (2006): *Liedverzeichnis*, Hildesheim [Auszug, gekürzt und bearbeitet, aus dem Update der beiliegenden CD-ROM, Dezember 2013].

¹⁷ Ich gehe auf dieses Lied an verschiedenen Stellen näher ein; vgl. z. B. Holzapfel, Otto (2002), *Mündliche Überlieferung und Literaturwissenschaft*, Münster, S. 65-71.

¹⁸ Meier, John (1935 / 1936), *Das deutsche Volkslied, Balladen*, Band 2, Leipzig, Kommentar zu Lied Nr.75.

¹⁹ Für weitere Belege zu diesem Rechtsbrauch wäre etwa der Artikel ‚Fuß‘ im *Handwörterbuch zur deutschen Rechtsgeschichte* (HRG; auch im *Internet* abrufbar unter ‚HRGdigital‘; Stichwort ‚Fuß‘ = Band 1, Sp. 1906-1908) zu Rate zu ziehen, einem modernen Fachlexikon, an dessen erster Auflage ich verschiedentlich mitgearbeitet habe.

²⁰ Ich erinnere auch an die erstaunliche deutsch-türkische Parallele in der Volksballadenüberlieferung, die Ali Osman Öztürk (1991) im deutschen Volksballaden-Kommentar und in einem Aufsatz im *Jahrbuch für Volksliedforschung*, 36, S. 98-105, analysiert hat.

Ein kleiner Nachtrag: Es gibt z. B. die historisch wohl nicht belegte Legende, dass eine Gesandtschaft von Karl dem Großen nach Jerusalem zu Harun ar-Rashid kam. Historisch scheint es um das Jahr 800 mehrere solche Kontakte zwischen den zu dieser Zeit größten Herrschern der alten Welt gegeben zu haben. Die fränkischen Soldaten nun, so erzählt man, stapften mit ihren dreckigen Stiefeln beim Kalifen auf den Teppich, worauf dieser die Delegation verärgert hinauswarf. „Mit Leuten, die meinen Teppich beschmutzen, verhandle ich nicht.“²¹ Hätten die Franken doch gewusst, dass man aus Höflichkeit dort im Orient die Schuhe auszieht, während man im Westen, wie eine deutsche Redensart besagt, ‚auf dem Teppich bleibt‘ (das heißt: bei den Tatsachen bleiben, nicht übertreiben). Wenn man diese Redensart untersucht und eine von mehreren Erklärungen im Internet dazu bedenkt, nämlich:²²

Woher stammt "auf dem Teppich bleiben" ?

Bedeutung/Anwendungsgebiet:

umgangssprachlich für ruhig bleiben keine Höhenflüge bekommen.

Herkunft/Urprung:

Herkunft auch hier wie bei fast allen Redewendungen aus dem Mittelalter. Wenn man mit dem König sprechen wollte, gab er seinem Volk die Möglichkeit dazu. Dazu wurde im Thronsaal ein Teppich ausgelegt der weit vor dem Thron endete. Weil das Ende vom Teppich aber so weit weg war und die Bauern aber nicht unhöflich sein wollten, wollten sie bis kurz vor dem Thron um mit Ihrem König zu sprechen. Die Bauern (meist mit verschmutzter Kleidung und Schuhen) wurden dann angewiesen auf dem Teppich bleiben, weil es nur dem König und seinem Hofvolk erlaubt war dem Marmor- oder Eichenparkettboden zu gehen.

...dann könnte man zu fabulieren anfangen: Die Franken kannten die Sitte, auf dem Teppich zu bleiben und nicht den Marmorfußboden vor dem Thron zu betreten, vielleicht vom spätrömischen Hofzeremoniell, und sie übertrugen dieses auf den Orient des Kalifen. Hätten sie doch Dolmetscher dabei gehabt, die ihnen erklärt hätten, sie müssten hier die Schuhe ausziehen! ‚Dolmetscher‘ zu sein, in diesem Fall zwischen türkischer und deutscher Kultur, scheint mir eine vordringliche Aufgabe des Sprachlehrenden. Sie wird in Zeiten türkisch-deutscher Migration nicht geringer werden, eher im Gegenteil. Sprachkenntnisse sind Voraussetzungen für gegenseitiges Verstehen. - Fabulieren (siehe die obige Erzählung) ist unwissenschaftlich, aber mit kleinen, überraschenden Geschichten (auch wenn sie nicht immer historisch belegt sind) kann man das Interesse der Studierenden wecken.

Literaturverzeichnis

Holzapfel, Otto (2002), *Mündliche Überlieferung und Literaturwissenschaft*, Münster.

Holzapfel, Otto (2006): *Liedverzeichnis*, Hildesheim [Update der CD-ROM, Januar 2014].

Meier, John (1935 / 1936), *Das deutsche Volkslied, Balladen*, Leipzig [Nachdruck Darmstadt 1964].

Öztürk, Ali Osman (1991): „Eine türkische Parallele zur ‚Schönen Jüdin‘?“, in: *Jahrbuch für Volksliedforschung*, 36, S. 98-105.

Röhrich, Lutz / Meinel, Gertraud (Redaktion) (1977): *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*, Freiburg i. Br.

²¹ Ich habe bisher vergeblich nach einer Quelle für diese Erzählung gesucht. In Wirklichkeit hat der Kalif offenbar der Gesandtschaft Karls des Großen im Jahre 797 einen „glänzenden Empfang“ bereitet; vgl. im Internet *Zeno.org* „Harun al Raschid“ nach einem Lexikon von 1907 [Zugriff: 4. 12. 2013].

²² Internet *woher-stammt.de/details-auf-dem-Teppich-bleiben* [Zugriff: 4. 12. 2013].

Almanca Eğitim Veren Bölümlerde Ders Materyallerinin Saptanmasına ve Üretimine Yönelik Bir Proje Önerisi

Dalim Çiğdem Ünal, Ankara

Öz

Bu çalışmada Almanca eğitim veren ‘bölümlerimizin ihtiyacını karşılayacak nitelikteki ders materyallerinin tespiti veya yazımı için dernek çatısı altında neler yapılabileceği’ konusu irdelenmekte ve proje önerisinde bulunmaktadır. Gerek öğrenciler gerekse öğretim elemanları nitelikli ders materyallerine gereksinim duymaktadırlar, ancak doğru ve etkili ders materyallerini elde edip uygulamak konusunda bazen sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak aşağıdaki üç farklı soru doğrultusunda somut önerilerde bulunmaktadır:

1. Bölümlerimizin gereksinim duyduğu ders materyallerinin saptanması için neler yapılabilir?
2. Bölümlerimizin gereksinim duyduğu ders materyallerinin üretilmesi için neler yapılabilir?
3. Bölümlerde özellikle okuma ve yazma becerilerine yönelik okutulan derslerde kullanılacak materyallerin üretilmesi için neler yapılabilir?

Almanca eğitim veren bölümlerin programlarında yer alan derslerde öğretim hedeflerine en uygun ders materyallerinin, alanda yetişmiş ve uzman Türk akademisyenler tarafından geliştirilmesi gerekmektedir. Üretken olmak hedefinin bir gereği olarak dernek üyelerinden görüş toplayıp, eksiklikleri belirleyip, derslerimize uygun materyal üretimi projesini gerçekleştirmek üniversitelerimizin Almanca bölümlerinde görev yapan dernek üyelerimizin somut katkılarıyla oluşabilecektir.

Anahtar Sözcükler: Almanca ders materyali, ders materyali tespiti, ders materyali üretimi, okuma ve yazma becerilerine yönelik dersler.

Abstract

Ein Projektvorschlag für Materialbeschaffung und -entwicklung bei deutschsprachigen Abteilungen

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage ‘Wie man unter dem Dach des türkischen Germanistenverband Gerders zur Materialbeschaffung und -entwicklung bei deutschsprachigen Abteilungen beitragen kann’. Hierfür wird ein Projektvorschlag gemacht. Es ist eine Tatsache, dass sowohl Lernende als auch Lehrende für die erfolgreiche Durchführung von Lehrveranstaltungen ideale Quellen bzw. Lehrbücher und -materialien benötigen. Jedoch bei der Beschaffung und praktischen Anwendung von richtigen und effektiven Unterrichtsmaterialien treten erhebliche Mängel in Erscheinung. Zur Lösung des Problems werden Vorschläge gemacht, wobei eine Auseinandersetzung mit folgenden drei Grundfragen stattfindet:

1. Was kann der türkische Germanistenverband Gerder unternehmen, um an deutschsprachigen Abteilungen für die optimale Durchführung der Lehrveranstaltungen benötigten Quellen festzustellen?
2. Was kann durch Gerder unternommen werden, um die an deutschsprachigen Abteilungen für eine optimale Durchführung der Lehrveranstaltungen benötigten Lehrmaterialien zu entwickeln?
3. Was soll man tun, um Quellen bzw. Materialien oder Bücher für die Lehrveranstaltungen in Bezug zur Lese- und Schreibfertigkeit zu produzieren?

Die den Lehr- und Lernzielen passenden Lehrmaterialien und -bücher sollten von den erfahrenen Lehrkräften entwickelt werden, die an türkischen Universitäten tätig sind. Produktiv sein gilt als ein verbindliches Ziel und durch das Erstellen von Materialien wird man produktiv. Die an deutschsprachigen Abteilungen unterrichtenden Gerder-Mitglieder können ihre konkreten Beiträge leisten, indem sie an der

Online-Mitgliederbefragung aktiv teilnehmen, die benötigten Quellen feststellen und ein Projekt für Materialentwicklung durchführen.

Schlüsselwörter: Lehrmaterialien für Deutsch, Materialbeschaffung, Materialentwicklung, Lehrveranstaltungen in Bezug zur Lese- und Schreibfertigkeit.

Germanistik Platformu 2 Çalıştayı 09-10 Eylül 2013 tarihinde Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Çeviri Bölümü'nün katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, Germanistler Derneği'nin çalışmalarını etkin kılacak önemli konu başlıklarından biri de Almanca 'bölümlerimizin ihtiyacını karşılayacak nitelikteki ders materyallerinin tespiti veya yazımı için dernek çatısı altında neler yapılabileceği' sorusu olmuştur.

Üniversitelerin Almanca bölümlerinde okutulan derslerin materyalleri ve seçimi konusuna, dersi veren öğretim elemanı ve dersi alan öğrenci olmak üzere iki farklı perspektiften yaklaşılabılır: Ders sorumlusunun ulaşmak istediği asıl amaç, nitelikli eğitim vermek ve iyi bir Almanca öğretmeni ya da iyi bir filolog yetiştirmektir. Aynı şekilde öğrencilerin asıl hedefinde de kaliteli Almanca eğitimi olarak iyi bir öğretmen ya da filolog olmak vardır. Bu durumda her iki tarafta da ortak bir beklentinin olduğu görülmektedir; bu özde iyi, kaliteli ve etkili eğitim beklentisidir (ayrıca bkz. Aksöz, Serindağ ve Balcı 2006).

Ancak bu beklentinin gerçekleşmesinde önemli bir engel bulunmaktadır. Bu engel ders materyali sorunu olarak karşımıza çıkmakta ve bölümlerimizde okutulan derslerin çoğunluğunda hedef kitleye uygun ders materyalinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Özellikle Bologna süreci çerçevesinde (bkz. Hacettepe Üniversitesi 2013) yaşanan derslerde şeffaflaşma ve standartlaşma olguları da dikkate alındığında, nitelikli ve ideal ders materyali konusu gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır.

Bölümlerimizde kullanılan ders materyallerinin büyük bölümü Almanya'da öğrenim görenler için yayımlanmış kaynaklardır. Dolayısıyla bu yayınların çoğu, ne Türk üniversite öğrenci grupları için üretilmiş, ne de Türk üniversitelerinde okutulan ders içeriklerine uygun olarak geliştirilmiştir. Eğitimin niteliği açısından bakıldığında görülen bu sorun ya da çelişkili durum, özellikle öğrencilerimizin derslerde kullanılan kaynakların dilini ne denli ağır bulduklarını ve Almanlar için yazılmış metin dilinin derslerin içeriğini anlamayı neredeyse imkânsız kıldığını sıklıkla dile getirmeleriyle de kendisini göstermektedir. Ayrıca Almancaya oldukça hâkim olan bir yüksek lisans öğrencisi kendisiyle yapılan mülakat görüşmesi sırasında, önceden lisans öğrencisi olarak okuduğu bölümde derslerin genellikle ele alınan Almanca metinleri Türkçeye çevirmek yoluyla işlendiğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi, bölümlerimizde okutulan bazı kuramsal ve uygulamalı derslerin önerilebilecek uygun nitelikte bir temel kaynağının bulunmaması eğitim-öğretim sürecinin işleyişini olumsuz etkilemektedir.

Tıpkı öğrenciler gibi, ders sorumlularının da uygun ders materyalini sağlama konusunda sıkıntıya düştükleri, yapılan çeşitli görüşmelerde dile getirilmektedir (ayrıca bkz. Kırmızı 2009; Ulusoy ve Gülüm 2009). Dersin sorumlusu açısından bakıldığında bu olumsuzluğun yaşandığı durumlardan bazılarını örneklendirebiliriz:

- Akademik kariyerinin henüz başlarında ya da bir dersin sorumlusu olarak ilk kez görevlendirildiğinde,
- Kendi uzmanlık alanı olmayan bir dersi veya dersleri okutması gerektiğinde,
- Akademik personel sıkıntısı yaşanan bölümde görev yaptığından, sıklıkla farklı ve yeni dersleri vermesi gerektiğinde,
- Emekliye ayrılan öğretim elemanlarının yıllar boyunca verdiği derslere artık yeni bir ders sorumlusunun atanması gerektiğinde,
- Bilgi eksikliği nedeniyle okutulacak dersin içeriğine uygun ders materyali elde edememesi durumunda.

Dersi veren öğretim elemanı, doğal olarak uygun ders materyali arayışı içine girer ve bu da gereklidir. Ancak doğru materyalleri bulması bazen rastlantılara bağlı olabilir; örneğin bir meslektaşından tesadüfen adını öğrendiği bir kaynağı kullanmak veya bir başka meslektaşının kendisine kişisel görüşü doğrultusunda önerdiği ders materyallerini kullanmak söz konusu olabilmektedir. Farklı zaman ve yerlerde yapılan çeşitli mesleki toplantı ya da görüşmeler buna benzer durumların bir istisna oluşturmadığına işaret etmektedir. Uygun ders materyalinin nesnel, objektif verilere dayanmadan tespit edilip kullanılması durumunda eğitim kalitesi açısından sonuç iyi olabileceği gibi maalesef kötü de olabilmektedir. Öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliği açısından yapıcı bir beklenti içinde olduklarını takdirle karşılamanın ötesinde, onların özellikle derslerin işleniş biçimleriyle motive edilmeleri sağlanmalıdır. Bu doğrultuda, yine etkili ve nitelikli eğitim amacından hareketle, derslerde doğru materyal sorununun çözülmesi için somut adımlar atılması gerekmektedir.

Yukarıda dile getirilen materyal sorununun çözümüne yönelik olarak aşağıda sıralanan üç farklı sorudan hareketle somut önerilerde bulunmaktadır:

1. Bölümlerimizin gereksinim duyduğu ders materyallerinin saptanması için neler yapılabilir?
2. Bölümlerimizin gereksinim duyduğu ders materyallerinin üretilmesi için neler yapılabilir?
3. Bölümlerde özellikle okuma ve yazma becerilerine yönelik okutulan derslerde kullanılacak materyallerin üretilmesi için neler yapılabilir?

1. Bölümlerimizin gereksinim duyduğu ders materyallerinin saptanması için neler yapılabilir?

Uygun kaynakların ve/veya kitapların saptanması için internet teknolojilerinden yararlanarak araştırma yapılması uygun olacaktır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle Google Dokümanlar (İng. Google Docs) (bkz. Google 2013) ya da Google Sürücü (İng. Google Drive) (bkz. Vikipedi 2013, Google Drive 2013) gibi ücretsiz bir internet uygulamasından yararlanarak çevrimiçi anket oluşturulup bu anket aracılığı ile veri toplanabilir. Bunun için ders veren dernek üyelerimizin dolduracakları sade bir anket formu oluşturulmalı ve bu formda mevcut bölümlerimizde okutulan derslerin listelendiği bir tablonun yer alması sağlanmalıdır.

Burada asıl amaçlananın çeşitli dersler için ‘uygun kaynakların saptanması’ olduğu açıkça belirtilmelidir. ‘Kaynak ve/veya kitap adlarını’ çevrimiçi ankete girmeleri

istenebilir. Anketin uygulaması sırasında Likert ölçekli bir form kullanılarak üyelerin ‘tavsiye dereceleri’ saptanırsa elde edilen veriler daha sağlıklı olacaktır.

Veri toplama işleminin sonunda dersler bazında okutulması önerilen kaynakların ve kitapların künyesi belirlenerek Germanistler Derneği’nin resmi internet sitesinde duyurulabilir. Bunun için anket sonuçları oluşturulan link aracılığıyla paylaşılarak ve tavsiye edilen kaynakların listesi “Önerilen Ders Materyalleri Kataloğu” adı altında yayınlanabilir. Oluşturulan materyal listesinin internette paylaşılmasına dayanan bu çalışma ile ciddi bir başvuru kaynağı elde edilmiş olacaktır. Atılması planlanan bu somut adım, söz konusu kaynak bulma sorununu çözmek ya da bu süreci kolaylaştırmak ve şeffaflaştırmak konusunda büyük katkı sağlayabilir.

2. Bölümlerimizin gereksinim duyduğu ders materyallerinin üretilmesi için neler yapılabilir?

Gereksinim duyulan ders materyallerinin ve/veya kaynaklarının yazılması için bir anket aracılığıyla ders veren üyelerden veri toplanmalıdır. Ders veren dernek üyelerimizin dolduracakları bir anket formu oluşturulmalı ve bu formda mevcut derslerin listelendiği bir tablo yer almalıdır. Burada asıl amaçlananın ‘hangi dersler için’ kaynak ya da materyal üretilmesinin gerektiğinin saptanması olduğu net bir biçimde vurgulanmalıdır. Formda listelenen ‘ders adlarını’ işaretlemeleri istenebilir. Tıpkı ihtiyaç duyulan ders materyallerinin saptanmasında olduğu gibi ihtiyaç duyulan ders materyallerinin üretilmesi için de Likert ölçekli bir form kullanılarak üyelerin ‘tavsiye dereceleri’ saptanırsa elde edilen veriler daha sağlıklı olacaktır.

Saptanan ihtiyaçlar sonrasında kitap yazarı, kitap bölümü yazarı ya da editör olarak yayın faaliyetinde bulunmak isteyen üyeler de belirlenebilir. Bu bağlamda, yine anket yoluyla veri toplanmalıdır. Öğretim elemanı dernek üyelerinin dolduracakları yeni formda ise materyal ihtiyacı olan derslerin listelendiği bir tablo oluşturulabilir. Bu kez asıl amaçlananın ‘materyal üretimi ve/veya yazımı faaliyetinde’ (Yayın faaliyeti türü: a. kitap yazarı, b. kitap bölümü yazarı ya da c. editör) bulunmak isteyen üyelerin saptanması olduğu belirtilebilir. Üyelerin ‘istek derecelerinin’ yine Likert ölçekli bir form aracılığıyla saptanması daha sağlıklı olacaktır.

Türk üniversite öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış nitelikli ders materyallerini üretilmesi için son aşamada araştırma boyutu olan bir proje başvurusu yapılmalıdır. Söz konusu proje, üretilen materyali derslerde kullanan öğrencilerin görüşlerinin araştırılmasına yönelik olabilir. Bu amaçla Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu, Alman Akademik Mübadele Servisi, Alman Kültür Merkezi ya da çeşitli devlet üniversitelerinin Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimlerine (BAB) proje başvurusu yapılabilir.

3. Bölümlerde özellikle okuma ve yazma becerilerine yönelik okutulan derslerde kullanılacak materyallerin üretilmesi için neler yapılabilir?

Bir proje önerisinin geliştirileceği bu son bölüm çerçevesinde vurgulanmak istenen, nitelikli mezunların yetiştirilmesinin yolunun nitelikli derslerden geçtiğidir. Kullanılan ders materyallerinin ihtiyaca ideal biçimde yanıt veriyor olması bu amaç doğrultusunda

büyük rol oynamaktadır. Özellikle de Almanca öğretmeni yetiştirilen kurumların öğretim programlarında yer alan ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesine yönelik olarak okutulan Okuma Becerileri I, Okuma Becerileri II, Yazma Becerileri I, Yazma Becerileri II, İleri Okuma ve Yazma Becerileri I ve İleri Okuma ve Yazma Becerileri II derslerinde kullanılacak materyal eksikliği dikkat çekmektedir (ayrıca bkz. Mollaoğlu ve Ceylan 2010). Bu kapsamda Bursa Uludağ Üniversitesi öğretim elemanlarının (Yunus Alyaz, Mehmet Doğan, Munise Yetim, Orhan Özmüt, Harun Göçerler ve Müjde Üzer) gerçekleştirdiği proje sonucu ortaya çıkan ders materyali (bkz. Öztürk 2013) gibi örneklerin çoğalması arzu edilir.

Söz konusu dersler için nitelikli ders materyallerinin üretilmesi gerektiği görüşünün gerekçesi olabilecek noktalara aşağıda değinilmektedir:

- Donanımlı Almanca öğretmenleri yetiştirmek için dil eğitimi, yöntem bilgisi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik dersler öğretim programında ağırlıklı olarak yer almaktadır (bkz. YÖK 2013),
- Dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma, yazma, duyduğunu anlama, konuşma gibi dil becerilerini kapsayan pratiğe yönelik dersler programın ilk yarısında ağırlıklıdır (ayrıca bkz. Aslan ve Balcı 1999),
- Metinler, kitaplar, derleme materyaller, internet ve bilgisayar teknolojisi bazlı materyaller gibi çok çeşitli ders malzemesi bu dersler için kullanılmaktadır (ayrıca bkz. Aksöz, Serindağ ve Balcı 2006), ancak bu malzemelerin Almancanın öğretimi açısından ideal ya da etkili malzemeler olup olmadığı konusu tartışmalıdır,
- Yaşanan Bologna süreci örneğinden hareketle derslerde standartlaşma ve şeffaflaşma, özellikle hedef gruba göre belirlenmiş nitelikli ders materyalleri ile sağlanabilir,
- Öğrenciler, ele alınan konuları somut ve etkili olarak öğrenebilecekleri ders malzemelerine önemli ölçüde ihtiyaç duymaktadırlar,
- Üniversitelerin Almanca bölümlerinde daha kaliteli okuma-yazma eğitimi verilmesi için dil öğrenimi sürecini adım adım uygulanan eğitim teknikleriyle gerçekleştirecek ders materyallerinin üretilmesi bir zorunluluktur,
- Özellikle dil becerilerine yönelik derslerde kuramsal bilgilere uygulamanın eşlik ettiği ders yapısına ve dersin amaçlarına uygun olan okuma metinlerinin kullanılması gerekmektedir,
- Ders materyallerinde yer alan bütün alıştırmalar ders içeriklerine ve yapısına uygun olmalıdır; ayrıca kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler öğrenci merkezli alıştırmalarla pekiştirilmelidir,
- Yazma becerileri bağlamında ve özellikle yazılı metin türlerinin eğitimi bazında adım adım yazma eğitimi verilmeli (bkz. Kast 1999), ayrıca kuramsal bilgiler, yaratıcı boyutla birlikte harmanlanacak biçimde işlenmelidir (ayrıca bkz. Hatipoğlu, Çakır, Köksal ve Kürkçüoğlu 2000).
- Otantik metinler kullanılmak yoluyla özgün ve güncel ders materyali üretimi gerçekleştirilmelidir,

- Yeni geliştirilecek ders materyalleri modüler yapıya sahip olmalıdır,
- Metinlerin oluşturulması aşamasında gerek dil seviyesi, gerekse içerik/konu bağlamında öğrencilerimize uygun, onları motive edici ilginç metinler oluşturulmalıdır,
- Özellikle çeşitli yazma, okuma tekniklerinin ve stratejilerinin yeni oluşturulacak ders materyallerinde ele alınması gerekmektedir çünkü Türk öğrenciler bu teknik ve stratejileri genellikle tanımadığı için uygulayamamaktadır,
- Geliştirilen materyallerde öğrenme stratejilerinin eğitiminin de verilmesi uygun olacaktır, bu bağlamda özerk ve bağımsız öğrenme yolunda ilerleme sağlanabilir.

Bu çalışmada değinilen proje önerisinin hayata geçmesini mümkün kılacak bir unsur da üniversitelerde uygulanmakta olan akademik personel atama kriterleridir. Akademik personel olarak görev yapan dernek üyelerimiz, kitap bölümü yazarlığı ya da kitaba yönelik araştırma projesi gibi faaliyetlerde bulduklarında üniversitelerin atama kriterlerini yerine getirme sürecinde yol kat edecektir. Bu araştırma çalışmalarına katılan kişiler hem bilime katkı sağlamış olacak hem de yayın ve araştırma yaparak atama kriterlerini sağlama amaçları ile uyumlu tutum sergilemiş olacaklardır.

Textor’a göre (2013), iyi bir “Literacy-Erziehung” iyi bir okur-yazar olmanın temelidir. Bu terim, derslerde okunan metinlerden hareketle anlamayı, düşünmeyi, çeşitli deneyimler edinmeyi, yazılı türleri tanımayı ve yazı dilinde de beceriler geliştirmeyi kapsamaktadır (bkz. Textor 2013). Bu bağlamda, üniversite eğitimi ile özde amaçlanan, öğrencilerin veya öğretmen adaylarının iyi birer okur-yazar olmalarıdır. Ancak iyi bir okur ve iyi bir yazar olmak konusunda Türk öğrencilerin eksiklikleri olduğu gözlemlenmektedir (bkz. Aksöz, Serindağ ve Balcı 2006a; Serindağ, Aksöz ve Balcı 2006b).

Sonuç

Öğrencilere yabancı dilde daha iyi okuma-yazma eğitimi vermek için eğitimde standartlaşmayı sağlayacak ders materyallerimizi kendimiz üretmeliyiz. Üretken olmak hedefinin bir gereği olarak dernek üyelerinden görüş toplayıp, eksiklikleri belirleyip, derslerimize uygun materyal üretimi projesini gerçekleştirmeliyiz. Bu amaçla akademisyen üyelerimizin bilgi birikiminden yararlanmalıyız. Almanca eğitim veren bölümlerin programlarında yer alan derslerde öğretim hedeflerine uygun ders materyallerinin alanında yetişmiş ve uzman Türk akademisyenler tarafından geliştirilmesi gerekmektedir. Bu aynı zamanda bizim daha iyi Almanca öğretmeni mezunu vererek Türkiye’deki Almanca öğretiminin kalitesinin artmasını sağlamamız anlamına gelecektir. Söz konusu yenilikçi çalışmalar, üniversitelerin Almanca bölümlerinde görev yapan dernek üyelerimizin somut katkılarıyla oluşabilir.

Kaynakça

- Aksöz, Ali Sami; Serindağ, Ergün; Balcı, Tahir** (2006): “Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Öğrencilerinin Ve Öğretim Elemanlarının Öğrenim/ Öğretim Süreçlerine Ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı: 31, s. 14-28
- Aslan, Osman; Balcı, Tahir** (1999): “Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Bölümünde Uygulanan Eski Ders Programı ile YÖK'ün Eğitim Fakültelerinin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarında Uygulanmasını Öngördüğü Yeni Programın Karşılaştırmalı Eleştirisi”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 1, s. 46-57.
- Hatipoğlu, Sevinç; Çakır, Gülcan; Köksal, Handan; Kürkçüoğlu, Fatma Şükran** (2000): “Bericht der Arbeitsgruppe Sprachpraxis”, Tapan, Nilüfer; Polat, Tülin; Schmidt, Hans-Werner (Yay.). *Berufsbezogene Deutschlehrausbildung*, İstanbul, s. 25-28.
- Kast, Bernd** (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Langenscheidt, München.
- Kırmızı, Bülent** (2009): “Etkili Bir Almanca Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri”, *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2009, Cilt: 12, Sayı: 22, s. 268-280.
- Mollaoglu, Arzu ve Ceylan, Yasemin** (2010): “Die Integration der Grammatik und des Schreibunterrichts unter dem Aspekt der kreativen Schreibfertigkeit im ersten Studienjahr der Deutschlehrausbildung”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23 (1), s. 339-364.
- Öztürk, Ali Osman** (Hg.) (2013): *Home. Ein Film von Yann Arthus-Bertrand. Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Fremdsprache. B1*. Haz. Yunus Alyaz, Mehmet Doğan, Munise Yetim, Orhan Özmut, Harun Göçerler ve Müjde Üzer, Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa 2013.
- Textor, Martin R.** (2013): “Literacy-Erziehung im Kindergarten”, Textor, Martin R. (Yay.) *Kindergartenpädagogik*. Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1719.html> [10. 11. 2013]
- Serindağ, Ergün; Aksöz, Ali Sami; Balcı, Tahir** (2006): “1998-1999 Eğitim-Öğretim Yılında Uygulamaya Konulan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Örneği”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı: 31, s. 1-13.
- Ulusoy, Kadir ve Gülüm, Kamile** (2009): “Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları Öğrenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı: 2, Ağustos 2009, s. 85-99.

İnternet Kaynakları

- Google Drive** (2013): Google Drive. <http://www.google.com/intl/tr/drive/about.html> [10. 11. 2013]
- Google** (2013): Formlar. https://support.google.com/drive/topic/1360904?hl=tr&ref_topic=2811744 [10. 11. 2013]
- Hacettepe Üniversitesi** (2013): Bologna Süresi Çalışmaları. <http://www.hubologna.hacettepe.edu.tr/> [10. 11. 2013]
- Wikipedi** (2013): Google Drive. http://tr.wikipedia.org/wiki/Google_Drive [10. 11. 2013]
- YÖK** (2013): Almanca Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçerikleri. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/almanca_ogretmenligi/39955176-4bee-4aa1-99b7-00cd6ef50ad3 [10. 11. 2013]

Macaristanlı Georgius'a Göre XV. Yüzyıl Türkiyesi'ndeki Heterodoks Kesim*

Altay Tayfun Özcan, Kütahya

Öz

1438'de Türklere esir düşen Georgius isimli bir din adamı, başından geçenleri 1481'de kaleme aldığı *Tractatum de Moribus, Conditionibus et Nequitia Turcorum* isimli çalışmasıyla dünyaya duyurdu. Eser yayınlandığı güne kadar Avrupalı entelektüeller tarafından çok da iyi bilinmeyen Türk kültürü ve dini hakkında kıymetli bilgiler içeriyordu. Yazar, dinle ilgili olarak verdiği bilgiler arasında İslam hakkında genel bilgilerin yanında dini zümreler üzerine de bilgiler vermiştir. Bunlar arasında heterodoks kesimle ilgili verdiği bilgiler oldukça ilgi çekicidir. Burada onların dini anlayışlarını açıklamış, törenlerinden bahsetmiş ve hatta benzerlerini Sünni kesimle karşılaştırarak değerlendirmiştir. Bundan başka heterodoks kesim için son derece önemli dini ve tarihi önemi haiz Seyid Gazi, Hacı Bektaş ve Aşık Paşa gibi bazı İslami din önderlerine değinmiştir. Avrupalı entelektüeller tarafından bilinmeyen bu hususların dile getirilmesinden ötürü eser kısa zamanda Türkler hakkındaki bilgilerin edinildiği ilk ve temel başvuru kitabı haline geldi. Özellikle Martin Luther ve diğer Protestan önderler Georgius'un Türklerle ilgili bilgilerinden etkilendikleri bilinmektedir. Eserin ilk Alman baskısının Martin Luther tarafından yapılması da esere verilen öneme işaret eden ayrı bir husustur. Bu çalışmamızda *Tractatum*'un Türk heterodoks luğu ile ilgili satırlarını değerlendirmelerini de içeren çevirilerini yaparak konuyla ilgili çalışan araştırmacıların istifadesine sunmaya çalışacağız.

Anahtar Sözcükler: Macaristanlı Georgius, İslamiyet, Kalenderiler, tasavvuf.

Abstract

A priest named as Georgius who was captured by Turks in 1438, declared to the world what he had experienced, with his work *Tractatum de Moribus, Conditionibus et Nequitia Turcorum* which he wrote in 1481. The work was including many significant information about Turkish religion and culture which was not very well known by European intellectuals until the time it has been published. The author has given information about the religious groups among with the general information on Islam while he was explaining religious subjects. Among those, the information he has given about heterodox groups are very interesting. In that part, he has explained their religious understandings, has talked about their ceremonies and has criticized through comparing them with the sunni groups. Apart from these, he has referred to Seyid Gazi, Hacı Bektaş and Aşık Paşa, who are ,religiously and historically, very important for the heterodox sect. Since the book has been giving information about the issues which are not very well known by European intellectuals, in a very short time it has become the first and the most important book from which the information about Turks can be found. Especially, it is known that, Martin Luther and other Protestan leaders has been effected from the information which has been given by Georgius. On the other hand, the first print of that book in German has been done by Martin Luther and this is an another fact that shows the importance of the book. In this work, we will try to present the translations of lines of tractatum with the evaluations of it to the usage of researchers who are working about that subject.

Keywords: Georgius of Hungary, Islam, Qalandar, Tasavvuf.

* Bu çalışmayı 2008'de tamamlamıştık. Daha sonra yayınlamak için rafa kaldırdığımız sürede adı geçen kaynağın Latince'den Fransızca'ya J. Schnapp tarafından yapılmış çevirisinin esas alındığı bir tercüme yayımlanmıştır. Macaristanlı György, *Türkler*, çev. Lale Arslan Özcan, Bilge Kültür Sanat yay, İstanbul 2009. Kullandığımız kayıtların tercümesi tarafımızca Latince olarak neşredilmiş "Georgius de Hungaria (1530), *Tractatum de Moribus, Conditionibus et Nequitia Turcorum*, Wittembergae ve Norimbergae baskılarından yapılmıştır. Beni çalışmamı yayımlanmaya teşvik eden Leyla Coşan'a teşekkür ederim.

1480 senesinde Georgius adlı bir din adamı Roma’da, *Türklerin Gelenekleri, Durumları ve Hilekârlıkları Üzerine İnceleme (Tractatum de Moribus, Conditionibus et Nequitia Turcorum)* başlıklı bir eser yayınladı. Avrupa’da bu zamana kadar yayınlanan Türkler hakkındaki hurafeleri tekrarlamayan bu eser, Türk sosyal hayatı, devlet ve ordu teşkilatı konularını ele almaktaydı. Eserin yazarının bilgilerini, bizzat deneyimlerinden alması çalışmasının değerini daha da artırmaktadır. Daha önceki tarihlerde Hunlar arasında bulunan Priskos ile Göktürklerle elçi olarak gönderilen Doğu Roma elçilerinin raporları da benzer metod ile kaleme alınmışsa da Georgius’un eseri bu raporlarda bulunmayan sosyal hayata ilişkin çok önemli gözlemlerle doludur. Bu açıdan bakıldığında *Tractatus* Türklerle ilgili kaleme alınmış ilk genel kapsamlı sosyal antropoloji çalışması olarak dikkati çeker.

Eserin yazarı, 1422 dolaylarında Güney Transilvanya’daki Sebeş yakınlarında dünyaya geldi. Eserinde hangi millete mensup olduğunu açıkça zikretmemişse de, daha sonra yazılan eserlerde kendisinden Macaristanlı Georgius olarak bahsedilmesi, Macar asıllı olduğunu göstermektedir. Bunun yanında dil üzerinde yapılan tetkikler de Macarca’nın tesirinde kalan Georgius’un Macar olduğuna işaret eder¹. Gençliğinin ilk yıllarına dair bilgiler azsa da Şebeş’e din eğitimi almaya gittiğini biliyoruz. Hangi tarikata bağlı olduğunu kesin surette tespit etmek mümkün değildir, ancak esaretinin bitip Roma’ya dönmesinden sonra Dominiken tarikatına dâhil olması, esir düştüğü sırada bu tarikat içinde yer aldığını düşündürmektedir. Yine eserde Batılılarla Türklerin dini uygulamalarını karşılaştırarak Türklerin daha sade bir anlayış içinde olmalarını övmesi de bu hususta değerlendirilebilir. Zira bu tarikat Fransisken tarikatına göre din hayatında görselliğe büyük önem atfediyordu.

Sebeş’te (Mühlbach) eğitimine devam ettiği sırada 1438 senesinde² 15 veya 16 yaşındayken pek çok yakınıyla birlikte kenti kuşatan Türklere esir düştü ve ardından önce Edirne’ye, sonrasında da esir olarak satılacağı Bergama’ya götürüldü. Esaretinde birkaç kez kaçmayı denediyse de hepsinde yakalandı ve artık kendisine kaçabilecek bir köle olarak bakıldığından önceki zamanlarına göre daha büyük sıkıntılara katlanmak zorunda kaldı. 1458 senesine kadar Türklerin arasında bulunarak çeşitli işlerde çalıştı. Bergama’daki ilk işi, efendisinin çiftçi olmasına bakacak olursak, ziraat ile ilgiliydi. Kaldığı son yerde ise çobanlıkla meşgul olmuştur. Buna işaret eden husus, efendisinin kaybolan hayvanıyla ilgili anlattığı bir kısımdır. Anlattığı diğer hususlar da Georgius’un kent hayatından çok yaşamına kırsal hayat içinde devam ettiğini göstermektedir. Son efendisinin yanında bulunduğu sırada nerede yaşadığı hakkında bilgi vermemektedir. Sadece eserin bir yerinde Türkiye’nin en ucra yerlerinde yaşadığından bahseder. Söz konusu dönemde Türkiye güney doğuda Hatay’a ve doğuda da Dulkadir topraklarına kadar uzandığı akla getirilecek olunursa³ bu tabir bize yaşadığı muhiti tespit noktasında pek açık bir bilgi vermez. Ancak Bursa’da yaşadıklarına işaret ettiği Nefesoğullarından bahsetmesi, Seyid Gazi türbesinin ülkelerinde yaşadığı Osmanlılarla Karamanlılar arasında sınır olduğunu dile getirmesi gibi hususlar onun bu bölgenin kültürünün nüfuzu

¹ J. A. P. Palmer, “Fr. Georgius de Hungaria, O.P., and the Tractatus de Moribus Conditionibus et Nequitia Turcorum”, *Bulletin of the John Rylands Library*, Vol. 34, No. 1/1951, s. 51.

² Georgius esasen 1436 tarihini vermektedir. Ancak kentin 1438’de Türklerin eline geçtiği diğer kaynakların şahitliğinde bilinmektedir. Bu konuda bk. J.A.P. Palmer, a.g.m, s. 46.

³ A. T. Özcan, “XVI. Yüzyıla Kadar Türkiye ve Türkmenya Adının Batı Dünyasındaki Kullanımı ve Sınırları”, *Türkiyat Mecmuası*, C. 22/2012, s. 73, 76, 77.

altında kaldığına işaret etmektedir. Bundan ötürü onun Uşak-Bursa hattının batısı ile Ankara arasında bir yerde, muhtemelen Eskişehir-Kütahya taraflarında yaşadığını düşünüyoruz.

Esaretinden sonra bir süre Sakız adasında kaldığını da, Sakız adasında karşılaştığı bir Türk ile ilgili anlatısından tespit edebilmek mümkündür. Bundan sonra onun nereye gittiğini ve yaşamını nerede devam ettirdiğini bilemiyoruz. Ancak bu zaman zarfında Dominiken teşkilatı içinde yer aldığı bilinmektedir. 1480’de Roma’ya gitmiş ve eserinin XXI. kısmında verdiği bilgiye göre bir süre burada Papalık tarafından tercümanlıkla görevlendirilmiştir. Muhtemelen birkaç sene sonra yine burada öldü. 20 yıl gibi uzun bir zamanını Türkiye’de geçirmiş olan Georgius’un mezarı Roma’daki bir kilisenin hazinesinde bulunmaktadır⁴.

İlk olarak 1480 senesinde basılan ve bunu daha sonraki baskılarının takip ettiği⁵ eserin yazılma nedeni, yazarın İslamiyete inanabilecek dindaşlarına bir öğüt vermeyi amaçlamasıdır. Bunu yaparken dindaşlarından çoğunun dinini terk ederek İslamiyeti benimsediğini misalleriyle anlatarak “hatalarını” şiddetle eleştirir. Hatta kendisinin de bir ara neredeyse İslamiyete bağlanmak üzere olduğunu pişmanlıklarla dolu ifadelerle dile getirir. Eserin yazılma gayesine rağmen Türklerle ilgili olarak sunulan pek çok etnografik, siyasi ve devlet teşkilatına ilişkin satırlardan ötürü eser bir öğüt kitabı olmaktan çıkarak bir sosyal antropoloji eseri haline gelmiştir. Çok ilgi çekici bir yapıt olmasına rağmen, Martin Luther’in, bir eserinde Türkler ve kültürleriyle ilgili bir başvuru eserinin olmadığından yakınmasına bakacak olursak⁶ eserin Avrupalı entelektüeller tarafından önceleri pek bilinmediği anlaşılmaktadır. Onun geniş kitlelerce tanınması ancak Martin Luther’in, bir şekilde bu eserin varlığını öğrenmesi ve ardından önsözünü de kendisinin kaleme aldığı birden çok baskısının yapılmasıyla mümkün oldu. Bunu daha başka baskılar takip etti. Öyle ki Türklerle ilgili bilgi veren eserler arasında Schiltberger’in seyahatnamesinden sonra en çok baskıyı Georgius’un eseri yaptı⁷. Bu birden bire keşif elbette ki Osmanlı ilerleyişinin artarak devam etmesiyle yakından ilgiliydi. Nitekim Georgius’un eseri Türklerin İtalya’ya ayak basmalarından hemen sonra basılmış, Luther’in dikkatini çekmesi ve neşri de Osmanlıların Avusturya’ya doğru ilerlemelerinden hemen sonra gerçekleşmiştir.

Luther üzerine yapılmış teolojik, tarihi ve edebi çalışmalardan edinilen intiba, Georgius’un eserinin Luther’i derinden etkilediği yönündedir⁸. O, *Eine Heerpredigt wider den Türcken* (Türlere Karşı Ordu Vaazı) isimli meşhur eserinde Macaristanlı Georgius’un eserinden alıntılar yapmış, bazı yerlerde de paragrafları olduğu gibi eserine taşımıştır⁹. Luther’in çatışma içinde olduğu Katolik dünyasına mensup bir din adamı

⁴ F. W. Hasluck, *Christianity and Islam under the Sultans*, C. II, Oxford Clarendon Press 1929, s. 494.

⁵ Eserin Latince baskıları ve daha sonradan yapılan Almanca çeviri metinleri Palmer tarafından bir liste olarak sunulmuştur. J. A. P. Palmer, a. g. m, s. 64.

⁶ L. Coşan, “Georgius de Hungaria ve Türkler Hakkındaki Değerlendirmelerine bir Bakış”, *Semahat Yüksel Armağan Kitabı*, Pegem Akademi yay, Ankara 2009, s. 200, 201; H. P. Smith, “Luther and Islam”, *The American Journal of Semitic Languages and Literatures*, Vol. 39, No. 3, 1923, s. 218.

⁷ L. Coşan, a. g. m, s.198. Schiltberger’in eserinin Türkçesi için bkz. *Türkler ve Tatarlar Arasında (1394-1427)*, çev. Turgut Akpınar, İletişim Yayınları 299, Tarih-Politika Dizisi 9, İstanbul 1995.

⁸ G. W. Forell, “Luther and the War against the Turks”, *Church History*, Vol. 14, No. 4, Dec. 1945, s. 259.

⁹ L. Coşan, a. g. m, s. 201.

tarafından kaleme alınan esere bu kadar kıymet vermesi ilgi çekicidir. Smith bu durumu Luther'in, eseri Vatikan'ın bir propaganda aracı olarak görmemesinden ileri geldiği şeklinde değerlendirmiştir¹⁰. Ancak biz, Georgius'un Türk yayılması karşısında Hıristiyanların kurtuluşunu ancak dinlerine daha da bağlanmakla engelleyebileceklerine ilişkin görüşlerinin Luther'in Mohaç muharebesinden önce kaleme aldığı eserlerinde dile getirdiği ve sonrasında Türklerle savaşa girişmeye yönelik tutumunda da devam eden Türklerle mücadelede dine bağlılık görüşlerine uygunluğu¹¹ ile ilgili olduğunu düşünüyoruz. Bir başka ifadeyle Luther ile Georgius'un siyasi kurtuluş formülünün uyuşması eserin Luther tarafından benimsenmesini beraberinde getirmiştir. Bundan sonra Lutheryanların geneli tarafından değer gösterilen bir eser haline geldi ki Avrupa'nın değişik yerlerinde takibe uğrayan Lutheryanlar Katolik cemaatin baskısından kurtulmak için Osmanlı devletinden yardım istediklerinde¹² akıllarındaki Türk algısında muhtemelen bu eserdeki bilgiler önemli yer tutuyordu.

Georgius'un eseri, Türklerin sosyal hayatına dair ilk doğru bilgileri aktarmasından ötürü önemlidir. XVI. yüzyıla gelindiğinde Avrupalılar bu nitelikteki eserlerin niceliğini artırdılar. Mohaç muharebesinde esir edildikten sonra Türkiye'de uzun süre yaşamış olan Georgius Bartolemeo'nun, 1598'de neşredilen *De Turcarum Epitome* ile daha başka eserleri benzer niteliktedir. Latince olan bu eserin Latince'den Almanca'ya yapılmış bir çevirisinin Türkçe çevirisi vardır¹³.

Macaristanlı Georgius'un eserini önemli kılan hususlardan bir diğeri de yukarıda ifade edildiği üzere İslamiyetle ilgili olarak verilen bilgilerdir. Zira ondan önce hiçbir Batılı, Türklerin dini hayatıyla ilgili gözleme dayanan bir eser kaleme alamamıştı. Var olan bilgiler ise ya söylentilerden ibaret yanlış bilgiler, ya da doğruyu yansıtan bilgi kıvrıntılarıydı. Mesela Alman asıllı bir asker olup Türkler arasında esir hayatı yaşayan Schiltberger ve Emir Timur'un yanına giden İspanyol elçi Clavijo'nun seyahatnamesinde İslama dair bazı bilgiler bulunmaktadır. Yine Venedik elçilerinden Conterino Zeno'nun seyahatnamesinde de bir Kalenderi dervişiyile sohbetinden bahsedilirken Bartrandon de la Brocquiere'in seyahatnamesinde ise Adana dolaylarındaki bir zikir tasvir edilir. Türk tarihi için önemli kaynaklar olmasına rağmen bu eserlerin yazarları, Türkiye'deki yaşama sadece seyahat ederken tanık olmalarından ötürü Türklerin din hayatıyla ilgili genel bir bilgi ortaya koyamamışlardır¹⁴. Oysaki eserini XV. yüzyılın son çeyreği içinde yazan ve 20 yıl Türk sosyal hayatı içinde bizzat yer alan Georgius, eserinin birden fazla kısmını Türklerin dinine ayırmıştır.

Macaristanlı Georgius, 20 sene kaldığı Türkiye'de Türk dilini öğrendiğinden kültür konularına derinlemesine nüfuz edebilmişti. Eserinin son kısmına kaydettiği Türkçe şiirler arasında Yunus Emre'ye ait olduğu tespit edilenler, dönemin Türk

¹⁰ H. P. Smith, a. g. m, s. 219.

¹¹ L. Coşan, *Tanrım Bizi Türklerden Korumu*, Yeditepe yay, İstanbul 2009, s. 55, 67.

¹² Osmanlıların Luteryanlara gönderdikleri ferman İsmail Aka tarafından neşredilmiştir. Bk. İ. Aka, "Ortaçağlarda Bazı Batılı Yazarların Türkler ile İlgili Olumlu Düşünceleri", *Prof. Dr. Necmi Ülker Armağanı*, İzmir 2008, s. 48-54.

¹³ N. M. Aksulu, *Mohaç Esiri Bartholomaeus Georgievic ve Türklerle İlgili Yazıları*, Kültür Bakanlığı yay, Ankara 1998.

¹⁴ Türk hakimiyeti döneminde Anadolu ve kıyılarından geçen seyyahların Türklerle ilgili verdikleri bilgiler genel itibarı ile şu çalışmada değerlendirilmiştir. Bk. W. Buch, "14/15. Yüzyılda Kudüs'e Giden Alman Hacılarının Türkiye İzlenimleri", çev. Y. Baypınar, *Belleten*, C. XLVI, S. 183, 1982, s. 509-533.

edebiyatına bir ölçüde hâkim olduğunu gösterir. Bu parçaları, meşhur Alman Türkolog Karl Foy incelemiştir¹⁵, Alman kaynaklarında Osmanlı tarihine ilişkin yaptığı çalışmalarla tarih araştırmacıları arasında kendinden söz ettiren Leyla Çoşan ise bu şiirleri Yunus Emre Divanı'ndan takip ederek asıllarına işaret etmiştir¹⁶. Bunun yanı sıra eserde Türkçe pek çok kelime bulunmaktadır. Bunlardan bazıları çok açık bir şekilde seçilmekle birlikte bazıları zor anlaşılabilen, bazılarını ise manalandırmak zor görünmektedir. Mesela namaz yerine *naniyas*, Ana mescid yerine *Enemesgit* gibi kelimeler, ne manaya geldiğinin tespiti bizim için kesin olarak mümkün olmayan *Czarmutlar* gibi kelimeler bu türdendir. Aydınlığa kavuşturulamayan bu kelimeler, onun Türkçeyi son derece iyi bilmesine rağmen telaffuzunda yer yer sıkıntı yaşadığını göstermektedir.

Georgius, tanık olduğu törenleri nerede ve hangi tarikatta gördüğünden bahsetmemiştir. Bununla beraber bazı hususlar onun Kalenderilerle temas halinde olduğuna işaret eder. Mesela yazar, dinî şahsiyetlerin başına Kalenderiler arasında kutsal sayılan Seyid Gazi'yi¹⁷ koymuş, tanık olduğu törenlerde Kalenderilerin kullandığı teften, kulaklarında ise yine Kalenderilerin taktığı küpelerden¹⁸ bahsetmiştir. Yine törenleri mahya olarak isimlendirmiştir ki mahya daha çok Kalenderiler arasında öne çıkan bir törendir¹⁹. Bununla birlikte yazar, onların ayrılmaz birer parçası olan dilenme tabağı, koç veya geyik boynuzundan yapılma borazan, taç, balta veya teber, çanta ve tespih gibi eşyalardan²⁰ bahsetmez.

Yazar, heterodoks larla ilgili olarak verdiği bilgilere eserinin XIV. kısmında başlar. Onların en belirleyici özellikleri olarak yoksulluklarından ve kendilerini dünyevî zevklerden mahrum etmelerinden bahseder. Öncelikle dervişlerden ve onları diğerlerinden ayıran hususiyetleri dile getirir, ardından da hiç konuşmamalarından ötürü hayrete düştüğü *Czarmutlar*'a değinir. Bundan sonra yeniden dervişlere dönerek aralarındaki farklılıklardan bahseder ve çeşitli kısımlara ayrıldıklarına işaret eder. Farklılıklarının içeriğinden çok fiziki şartları ön plana çıkaran yazara göre bir kısmı başlarında çeşitli tüyler taşırken diğerleri yamalı kıyafetler giyiyorlardı. Ancak çoğunluğun çıplak sayılabilecek derecede kıyafetsiz oldukları, yanlarında zincirler taşıdıkları ve kulaklarında dini gerekçelerle küpe taktıklarını dile getirir. Bununla beraber yazara göre onlar, halktan kopuk bir hayat sürmüyor, aksine halkla iç içe yaşıyorlardı, bu hayatı benimsemek istemeyen pek azı dağlara çekiliyordu. Dervişlerin tekkelerinin olduğu ve insanların buralarda konakladıklarından da bahseden yazar, tamirat durumu olmadığı takdirde insanların dinlenene kadar burada kalabildikleri bilgisini verir.

Georgius, dervişler hakkında genel bilgiler verdikten sonra aynı kısımda törenlerinden de bahseder. Burada yazar, kapalı bir mekânda bir araya geldikten sonra varsa hayvan kurban ettiklerinden, eğer yoksa mevcuttaki yiyecekleri ortaya

¹⁵ H. Eren, "Türkoloji mad." *Türk Ansiklopedisi*, C. 32, MEB, Ankara 1983, s. 203; J. A. P. Palmer, a. g. m, s. 62.

¹⁶ L. Çoşan, *Georgius de Hungaria...*, s. 205, 206.

¹⁷ A.Y. Ocak, *Osmanlı İmparatorluğunda Marjinal Sufilik: Kalenderiler (XIV-XVII. yüzyıl)*, TTK yay, Ankara 1999, s. 92, 110, 171.

¹⁸ J. Renard, *The A to Z of Sufism*, Toronto 2009, s. 190.

¹⁹ A. Y. Ocak, a. g. e, s. 172.

²⁰ A. T. Karamustafa, *Sufism: The Formative Period*, Edinburg UP 2007, s. 164.

çıkardıklarını dile getirir. Söz konusu yiyeceklerin tören sırasında yenilip içildiğine işaret etmemesi bunların ihtiyaç sahiplerine dağıtılmak üzere toplandığını göstermektedir. Toplanılan yerin dolmasını müteakip, önde gelenlerinden birisinin eline tef alarak çalmaya başladığı, ardından diğerlerini konumlarına göre sırasıyla ayağa kaldırdığı ve sonrasında da hep birlikte “*oynadıklarından*” bahseder. Yazar töreni Mahya, oyunu ise Semah olarak ifade etmiştir. Georgius’un semahtan ziyadesiyle etkilendiği anlaşılıyor ki etraflarında döndüklerinde insan mı yoksa heykel mi olduklarının belli olmadığını ifade etmesi ilgi çekici bir tasvirdir:

Toplantı salonu dolduktan sonra önde gelenlerden birisi küçük davulu (tympano=tef) standart ölçüde çalar, diğerleri (toplum içindeki) saygınlıklarına göre kalkar ve oynamaya başlarlar. Törenlere Mahya (Machia) oyuna ise Semah (Czamach) derler ki bunda vücudun tamamının esaslı ve güzel bir şekilde sağa sola doğru hareketi söz konusudur. Müziğinin müzik aletinin ses kuvvetinin melodisi, kişinin hızlı ve etrafında sarmal bir şekilde dönmelerine uygun haldedir. Onların coşkunluğu o kadar hızlı bir şekilde dönmelerine neden olur ki hiç kimse onların insan mı yoksa bir heykel mi olduğunu görünüşlerinden (direk olarak) fark edemez.

Georgius, mahyanın ilerleyen kısımlarında insanların vecd halindeyken dini konuşmaların yapıldığından ve geleneksel müziklerin çalındığından bahseder. Yazar, bunların niteliği hakkında da bilgiler vermiştir. Buna göre ritim yavaş yavaş yükseliyor ve bu esnada altı, sekiz, on veya daha uzun satırlara sahip şiirler okunuyordu. Yazar bunların bir kısmını ezberlediğinden bahsediyor. Yukarıda bahsettiğimiz Yunus Emre şiirlerinin onun ezberindekiler arasında önemli bir yer işgal ettiği, eserin son kısmında bazılarını yazıya geçirmesinden anlaşılmaktadır ki bunlar yukarıda da ifade ettiğimiz gibi K. Foy ve L. Coşan tarafından tetkik edilmiştir. Yazarın eserini esaretinin bitişinin üzerinden yirmi yıl geçmesinden sonra kaleme aldığı hatırlanacak olursa Yunus Emre tasavvufunun Georgius üzerindeki tesirlerinin ne denli yüksek bir seviyede yer bulduğu takdir edilebilir.

Yazar ardından ulema ile dervişler arasındaki sürtüşmeye de temas ederek dervişlerin dışlandıklarından bahseder. Ancak bu tutumu, dervişlerin “*ruhun yüceliğini esas aldıkları*”nı belirterek ulemayı eleştirmiş ve açıkça dervişlerin tarafını tutmuştur. Son olarak da kendinden geçen bir dervişe değinerek tören sonrasındaki durumunu tasvir etmiştir. *Raptus* fiili ile ifade edilen bu hali “kendinden geçme hali” olarak ifade ettik. Fakat dervişin durumunun “*tüm hislerini kaybetme*”, “*hareketsiz bir biçimde ceset gibi oturma*” ve “*düşünmeme*” gibi tasvirlerle açıklanmasına bakacak olursak, kelime *afyon almışlık* hali olarak da ifade edilebilir. Fakat bu konuda kendimizi spekülasyona girebilecek kadar yetkin hissetmiyoruz. Bunu dervişlere halkın ne kadar saygı gösterdiklerini açıklayan bir hikâyeye devam ettirir:

Onlardan birisi benim olduğum evin yakınında bulunan bir yerdeki zengin birinin evine misafirliğe geldiğinde (bu kimse) ailesiyle birlikte hayvanlarıyla meşgulmüş, çünkü çok yağmur yağmış, (bu yüzden de) onu istediği gibi misafir edememiş. O ise hemen evi terk etmiş, çığlıklarla kızgınlığını Tanrıya bildirmiş ve çekip gitmiş. Aynı yıl Tanrı'nın intikamı takip etmiş ve ne hanesi ne hane halkı ne de hayvanları kalmış. Buna benzer daha pek çok hadise duyudum. Bundan ötürü herkes onlara karşı koymamaya son derece dikkat gösterir.

Georgius, eserinin XV. kısmında din büyüklerinden bahseder. Burada Seyid Gazi, Hacı Bektaş-ı Veli, Aşık Paşa, Elvan Paşa, Şeyh Paşa'ya, ardından da aslını tespit edemediğimiz Goivelmirtschin ile Bartschumpassa olarak ifade ettiği yarı mitolojik

kimselerden söz eder. Yazarın ifadesine göre bu iki kişi kaybolan hayvanların bulunmasında insanlara yardım ediyorlardı. Onlar için yapılan adaklardan da bahseden yazar, efendisinin yağ adadığından ve eğer bunu yapmazsa kaybolan hayvanlarını bulamayacağından korktuğunu ifade eder. Yazarın, Türkiye’de bulunduğu sırada onların varlığına inanması ve “*Kurt tehlikesinden ötürü*” bu kimselere dua etmiş olması²¹ söz konusu dönemde bu şahsiyetlere inanılabilirlik düzeyini göstermesi açısından önemlidir:

Onların arasında iki kişi daha vardır ki bunlardan birisinin ismi Goivelmirtchin diğeri ise Bartschumpassa olarak anılır. Onların mucizeleri etraftaki sürü ve diğer hayvanları gözetmesi ve kollamasıdır. Bunlardan özellikle de Goivelmirtschin olanıyla ilgili olarak sahibem pek çok kez bana kendilerinin buzağularının korunmasında büyük yardımından bahsetti. Bundan ötürü ona büyük bir miktar tereyağını adar ve bağışlamış. Ve şunu ekledi. Eğer bu bağışı unutursa maddi kayıpla karşı karşıya kalırmış. Beni koyunları otlatırken kurdun tehlikesinden ötürü kendisine dua etmem konusunda ikna etti.

Georgius Govelmirtchin ve Bartschumpassa olarak ifade ettiği kişilere inancı göstermek adına başından geçen bir hadiseyi de anlatır:

Efendimin pek çok kez bir alışkanlık olarak bahsettiklerini hiçbir şekilde atlamadan aklımda tuttum. O günün birinde geç bir saatte sürüden bir boğa kaybettiğinden bahsetti. Bu durum üzerine, onların adetleri olduğundan, tüm komşu hudutlarda avcılarinki gibi okluk, yay ve av köpeği ile hayvanı kaybolduğu yerin yakınlarında gözden geçirmişler, hiçbir iz bulamayınca da geri dönmüşler. Bir sonraki gün aynı yerde her tarafa ve çayıra bakmışlar. Üçüncü günde gece çöktüğünde ve tüm ümitler yok olduğunda efendim birden bire ona yönelmiş, sevgili aziz Goivelmirtchin’e hayvanı bulunsun diye bazlama (Paflama) olarak anılan sıcak bir ekmeğin üzerine tereyağı sürüp yabancılara yemek için vermeyi niyet ederek bir adak adanmış (votum concepit).

Aynı kısımda Georgius yaşadığı yere çok da uzak olmayan bir yerde bulunup gizli şeyleri açıklamak yeteneğine sahip bir kimsenin varlığından bahseder:

Bu kişi bulunduğum yerden çok uzakta bir yerde değildi. Şanı o kadar yayılmıştı ki insanların bir araya geldikleri ve buluştukları hemen her yere yayılmıştı. Kendisi hakkındaki dedikodu tüm gizli bilgilerin, kaybolanların, çalınanların, yürütülen her şeyin açığa vurulması; buradaki hırsızların, soyguncuların def edilmesi ile ilgiliydi. Hiç kimse ortaya çıkmaya cesaret edemiyordu. Pek çok kötülük yapıyor olmalarına rağmen (ona) hiçbir kötülük yapamıyorlardı. Pek çok sayısız mucize ondan geliyordu, bir keresinde bazı kimselerin kendisine geleceklerine dair gizledikleri fikirlerini (daha onlar gelmeden) söylemişti.

Yazar eserinin XIV. ve XV. kısımlarında Bursa’da yaşadıklarından bahsettiği Nefesoğulları’na değinir. Daha çok Bektaşilikle ilgili görünen bu mesele Hacı Bektaş-ı Veli’nin herhangi bir cinsel birleşme olmadan Kadıncık Ana’dan çocuk sahibi olmasıyla ilgilidir²². Ancak Georgius’un eserini kaleme aldığı dönemde Bursa’da daha çok Kalenderilerin bulunmasından ötürü²³ söz konusu hikâyenin Kalenderilikten çıktığı

²¹ Bu inanç Türk dünyasının çeşitli bölgelerinde yaşamaya devam etmektedir. Bu konuda bk. Y. Kalafat, “Türk Halklarında Kurt Ağzı Bağlama İnanç”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 20, N. 1, s. 273-280.

²² A. Y. Ocak, *Alevi ve Bektaşî İnançlarının İslam Öncesi Temelleri*, İletişim yay, İstanbul 2000, s. 269, 270.

²³ S. Çift, “Osmanlılar Döneminde Bursa’da Bektaşî Kültürü ve Bektaşî Tekkeleri”, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 10, S. 2/2001, s. 226, 229.

sonucuna varabiliriz. Bunun yanında yazarın Nefesoğulları'nın Hacı Bektaş-ı Veli soyundan geldiklerine değinmemesini bu hususta dikkate değer buluyoruz:

Yukarıda bahsettiğim Bursa (Prusia) olarak söyledikleri büyük kentte Nefes oğlu dediklerinden her zaman iki veya üç tane vardır. Onların başlıkları veya diğer kıyafetleri güvence altına alınır ki bunların her türlü hastalığı iyileştirdikleri söylenir. Dendiğine göre onlar şaşılacak bir şekilde erkek spermi olmaksızın dünyaya gelmişlerdir. Hayatları boyunca doğüstü ve mucizevî işarete sahiptirler.

XX. kısımda ise yazar, Türklerin arasındaki din gruplarını sınıflandırma işine girişmiştir. Georgius, burada Sünni din adamları, dervişler, sufiler ve Hurufiler ile onlarla ilgili kimi hususlardan bahseder:

Aralarındaki birinci grup, aralarında büyük bir saygınlığa sahip olan din adamlarıdır (sacerdotum=danışmentler). Onlar, bölge ibadethane yöneticileri, vasiyeti yerine getirenler (executores), hizmetliler, kanun öğreticiler (legisdoctores), kadılar, dini yararı ve ibadethaneyi ve medreseyi gözetenlerdir (praesidentes in beneficiis spiritualibus et ecclesiis et gymnasiis). Görüşlerine göre hiç kimse Muhammed'in kanunundan başka bir şey tarafından korunamaz. Bunu öğretirler ve herkes tarafından da takip edilirler. Uygun buldukları diğerlerinin görüşlerine, geçer görüşe, örneklere uymamasına rağmen kendi usullerince karşı çıkan herkesi yok saymaya yeltenirler. Halktan pek çoğu onlara katılır, özellikle de önde gelenler ve büyükler. İkinci kısmı Dervişler olarak anılan din adamlarıdır (religiösi). Kendilerine azizlerin mezarları veya onları(n hayatını) devam ettirenler olarak büyük saygı duyulur. Devleti koruyanlar, Tanrı ve Muhammed dostudurlar ki kendilerinden XIII. kısımda söz edildi. Onların görüşlerine göre (dini) kanunlar bir hiçtir ve sadece, hiçbir fazilet hissi olmaksızın, tüm insanların gözetilmesini emreden Tanrının dostluğu vardır²⁴ ve Rahmet Allah (Rachmatallah) dedikleri selam, din için yeterlidir. Bunlar, kendi görüşlerini ne herkesle pekiştirirler, ne de idareyle²⁵, fakat onları mucizeler ve işaretleri (olarak) kabul ettirmişlerdir ki bunlardan XIV. ve XV. kısımlarda bahsedildi. Dahası onlar pek çok destekleyicilere, kendilerine yakınlık duyanlara sahiptirler. Bunlar arasında özellikle yaşamlarını adayan büyük ruhaniler vardır. Onların Sufiler (Czofilar) olarak anılan üçüncü kısmı bir bakıma (kendilerini) düşüncelere ve manevi işlere adanmışlardır, peygamberlerin ve bu grubu kurmuş olan din büyüklerinin halefleri gibi büyük bir düşünüş içindedirler. Onlar ne diğer kurumların görüşlerine sahiptirler, ne de eski gelenekleri anarlar²⁶. Onların görüşlerine göre selamet hak ederek kazanılmalı, Bereket Allaha (Pereketallah) dedikleri bereket veya lütuf ve öz, yeterli olmalıdır. Burada pek çoğu (birbirlerini) gecenin en geç vaktinde özel dualara ve dini işlere ve tefekküre²⁷ davet ederler. Kimse Sırları/Zikirleri söylemek (Czillaraitmach=Sırları aymak?- Zikrlere aymak?) dedikleri duayı devam ettirmeyi kesmez. Gece bir araya gelirler, çevrelenerek otururlar ve La ilahe illallah (Laylaachillalach) demeye başlarlar ve bir süre boyunca heyecanla tekrar ederler. Bundan sonra da Lahu derler ve aynı şekilde yeniden devam ederler, sonra daha çok bir şekilde Hu Hu derler, ardından da bunu tekrar ederler. Bu inançları besleyenler vardır. Bunların en büyüğü Evliyalar Enbiyalar (Effieler Embieler) dedikleri övülmüşlerdir. (...). Onların dördüncü kısmı heresi kelimesine benzeyip onların dilinde Hurufî (Horife) dedikleridir. Onların görüşlerine göre her bir kimse kendi dininde korunur. İlahi kitap Tanrı tarafından her bir halka veya millete verilmiştir, bunları selamlamak lazımdır, dinlerin güzelliklerinin tamamı birbirinin aynısıdır ve onları gözetmek gerekir. Hiçbir kimse bir diğerinin (daha) asil/doğru/tercih edilebilir olduğunu ileri süremez. Bu şekilde inananlar Türkler tarafından şüpheli kimseler olarak değerlendirilirler. Eğer ayrılıkçılara sahip olunursa ve bulurlarsa yakılırlar. Bu nedenle fikirleri apaçık değil, gizlice devam ettirilir.

²⁴ *lex nihil prodest, sed gratia dei est qua oportet omnem hominem salutari*

²⁵ *Nec illi suam opinionem in aliqua fundant ratione, vel autoritate*

²⁶ *Nec illi fundamentum aliquod suae opinionis habent, nisi quod eis dicunt sic ab antiquo traditum*

²⁷ *meditationibus*

Georgius eserinin XXII. kısmında XV. yüzyılda halk arasında çokça yankı bulan bir hadiseyi anlatır. Yazarın anlatıyı pek çok kişiden dinlemesinin yanında, Sultanın huzurunda olanlara bizzat tanık olan bir dervişten de öğrenmesi bilgilerin değerini artırmaktadır. Hikâye tekkelilerle medreseliler arasındaki mücadele şeklinde de ifade edebileceğimiz bir çatışma ortamına işaret etmektedir. Ferhat Koca her iki unsur arasında vahdet-i Vücut, hulul, ilham, vesile ve vasıta, istimdad, rabita, Mehdi, Hızır ve daha pek çok konuda anlaşmazlık yaşadıklarını çeşitli eserlerden takip ederek anlaşmazlıklara işaret eden yararlı bir araştırma gerçekleştirmiştir²⁸. Georgius'un anlatısında bu çatışmayı izleyebilmek mümkündür.

Şimdi idare sürenin babası olan Murat Bey olarak anılan hükümdarın zamanında, beni esir olarak götürmeleri üzerinden çok fazla bir zaman geçmeden, aralarındaki sorunun yöntem meselesi olduğu Danişment (Tamsman) denilenler ile Dervişler olarak anılan din adamları arasında bir gerginlik ortaya çıktı. Halkın adakları ile sadaka ve kurbanlarının derilerinin hakkı din adamlarının (Sacerdotibus=danişmentler) mı yoksa din adamlarının (religionis=dervişler) mıydı? Danişmentler halkın sahip olduğu meseleler hakkında öğüt vermekle, yargulamakla, idare etmekle ve öğretmekle, (din) kanunu(nu) tayin etmek ve gözetmekle tüm halkın yükünü taşıyoruz diyorlardı. “Çünkü bizim görevlerimiz halk ve devletin geneli için çok önemlidir ve (bundan ötürü) halkın bağış hakkı bizim olmalıdır.” Bunun aksine (dervişler) biz kanunun kurucuları ve dostlarının, halkın yararı için Tanrının yanında yer alanların, hepsinin ihtiyaç duydukları ve hak ettikleri tedarikin aracısı olanların, tüm ülkeyi kötülüklerden ve tehlikelerden def edenlerin ve iyilikle iş birliği yapanların, tüm imkânları ve şevkleriyle insanların kayıplarına yardım eden ve onlara destek verenlerin varisleri ve ardıllarıyız. Bundan ötürü halkın sadaka ve adaklarının hakkı daha çok bizim olmalıdır diyorlardı. (...)

Georgius eserinin XV. bölümünde din-devlet ilişkilerini alakadar eden bir anlatı paylaşır. Burada yazar hükümdara karşı komplo kurduğu sanılan bir din adamının başına gelenlerle ilgili bilgiler verir:

Bir başka olağanüstü şey, gerçekten orada bulunanlar tarafından bana anlatılmıştır ki bunlar anlatılan kimsenin hayatta kalan akrabalarıdır. Bir zamanlar bizim yolumuz üzerindeki bir yerde din adamları (religiosi) bulunurlardı. Onların yüzüne hükümdara karşı ayak oyunu çevirmekle kara vurulmuştu. Buna kızan hükümdar ise onların hepsinin ateşe atılmalarını emretmişti. Onların arasında önde gelenlerden birisi (emrin yerine getirilmesinden hemen) önce kendi ve diğerlerinin cezasını ona affettiremedi. Kendisinin ve diğerlerinin cezayı suçsuz oldukları halde kabul ettiklerini bildirerek Tanrının ve hükümdarın gözleri önünde cayır cayır yanan ocağa tek başına girmiş. Ateşin tümü onu (=hükümdarı) sakinleştirdi, diğerleri de onun bu ölümcül girişimi ve hükümdarın kızgınlığının sakinleşmesi sayesinde hayatta kaldılar. Sadece gelecek kuşakları için değil, aynı zamanda bu tarikattaki tüm ailesi için bir örnek olarak kaldı. Fırına girerken yanında bulundurduğu tabanı (=ayakkabı?) zarar görmeden kalmıştır ki hakikatin bir göstergesi olarak bunun parçası mahzenlerinde bulunmaktadır.

Osmanlı sarayının dervişlere karşı bir takip politikasına giriştiğine ilişkin bir başka kayıt yine XXII. kısımda bulunur. Burada Georgius'un Timurlenk olarak ifade ettiği bir kimsenin Osmanlı sultanını öldürmek için bir takım insanları görevlendirdiği ile ilgili bir metin vardır. Georgius bu kimseyi Timur olarak ifade etmekle açıkça hataya düşmüştür. Zira suikaste teşebbüs edilen Sultanı gördüğüne ilişkin verilen bilgiler, kaydın kronolojik olarak hatalı olduğuna işaret eder. Georgius'un karıştırdığı kimse Timur'dan çok onun soyundan gelen bir kimse veya doğudaki güçlerden biri olsa

²⁸ F. Koca, “Osmanlılar Dönemi Fıkıh-Tasavvuf İlişkisi: Fakırlar ile Sofular Mücadelesinin Tarihi Serüveni”, *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. I, 2002, s. 83.

gerektir. Anlatıya göre suikastı düzenleyecek olanlar derviş kılığına girerek Sultana yaklaşmayı başaramışlarsa de sonuca ulaşamadılar. Bunu, sarayın derviş görünümlü kimseleri tard edici bir politika benimsemesi takip etti. Hatta bir keresinde Georgius da fakirliğinden üstünde başında bir şey yokken Sultanın görevlilerince beraberindekilerle kovalanmıştır ki yazar, ellerinden kurtulmasını bir talih olarak değerlendirmektedir.

Buraya kadar verilen bilgiler birkaç açıdan önemlidir. Yerel kaynakların aksine heterodoks kesime objektif bir bakışın geliştirildiği incelemede yazar, heterodoks kesimin toplum içinde kendini yaygın olarak gösterdiğini gözler önüne sermektedir. Verdiği bilgilere göre onlar toplum içinde bir kısıtlama olmaksızın rahatça yaşamlarına devam ediyorlar, dahası ulemanın karşı çıkmasına rağmen halk tarafından rağbet de görüyorlardı. Bir din adamı olan Georgius'un satır aralarında kolayca hissedilen onlara karşı duyduğu sempati, heterodoks kesimin inanç sisteminin Müslüman olmayan insanlar tarafından kolayca kabul edilebilir nitelikte olduğuna işaret eder. Bu husus, Yeniçerilerin İslamlaşma süreçlerinde Hacı Bektaş Veli ocağına bağlılıklarının nedenleri ve süreci açısından da ayrıca değerlendirilmelidir.

Avrupalılar için heterodoks kesimle ilk buluşma olan bu eserdeki pek çok satır, aynı zamanda Ortaçağ Avrupası'nın İslamiyeti reddetmesinin fikrî ipuçlarını vermesi açısından da önemlidir. İfadelerden anlaşıldığı kadarıyla yazar, özellikle katı din ilkelerini şiddetle eleştirerek kendi dininin İslamiyet'ten daha üstün bir din olduğunu vurgulamaya çalışmıştır. Oysaki heterodoks kesimle ilgili verdiği bilgilerde tartışmaya pek de girmek istememiş, aksine kendini onlara yakın bulmuştur. Romen bilim adamı Tatu'nun da dikkati çektiği üzere Georgius'un “*bir ara neredeyse Müslüman olduğu, ancak sonradan eski dinine kavuştuğu*”nu ifade etmesi onun İslamın heterodoks kanadına duyduğu sempatiyi açık bir şekilde göstermektedir²⁹.

²⁹ Tatu, R. (2008); “Georgius of Hungaria and his Treaty on the Beliefs and Customs of the Turks”, *International Journal on Humanistic Ideology*, Vol. 1, No. 2, Autumn-Winter 2008, s. 143, 144.

Kaynakça

- Aka, İ.** (2008): "Ortaçağlarda Bazı Batılı Yazarların Türkler ile İlgili Olumlu Düşünceleri", *Prof. Dr. Necmi Ülker Armağanı*, İzmir, s. 48-54.
- Aksulu, N. M.** (1998): *Mohaç Esiri Bartholomaeus Georgievic ve Türklerle İlgili Yazıları*, Ankara: Kültür Bakanlığı yay.
- Buch, W.** (1982). "14/15. Yüzyılda Kudüs'e Giden Alman Hacılarının Türkiye İzlenimleri", çev. Y. Baypınar, *Bellekten*, C. XLVI, S. 183, s. 509-533.
- Coşan, L.** (2009): "Georgius de Hungaria ve Türkler Hakkındaki Değerlendirmelerine bir Bakış", *Semahat Yüksel Armağan Kitabı*, Pegem Akademi yay, Ankara, s. 198-207.
- Coşan, L.** (2009a): *Tanrım Bizi Türklerden Korumu*, Yeditepe yay, İstanbul 2009.
- Çift, S.** (2001): "Osmanlılar Döneminde Bursa'da Bektaşî Kültürü ve Bektaşî Tekkeleri", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.10, S.2, s. 225-239.
- Eren, H.** (1983): "Türkoloji mad." *Türk Ansiklopedisi*, C.32, MEB, Ankara, s. 434-461.
- Forell, G. W.** (1945): "Luther and the War against the Turks", *Church History*, Vol.14, No.4, Dec., s. 256-271.
- Georgius de Hungaria** (1530): *Tractatum de Moribus, Conditionibus et Nequitia Turcorum*, Wittembergae ve Norimberga baskıları.
- Hasluck, F. W.** (1929): *Christianity and Islam under the Sultans*, C.II, Oxford Clarendon Press 1929.
- Kalafat, Y.** (2006): "Türk Halklarında Kurt Ağzı Bağlama İnancı", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 20, N.1, s. 273-280.
- Karamustafa, A. T.** (2007): *Sufizm: The Formative Period*, Edinburg University Press.
- Koca, F.** (2002): "Osmanlılar Dönemi Fıkıh-Tasavvuf İlişkisi: Fakırlar ile Sofular Mücadelesinin Tarihi Serüveni", *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. I, s. 73-131.
- Ocak, A. Y.** (1999): *Osmanlı İmparatorluğunda Marjinal Sufilik: Kalenderiler (XIV-XVII. yüzyıl)*, Ankara: TTK yay.
- Ocak, A. Y.** (2000): *Alevi ve Bektaşî İnançlarının İslam Öncesi Temelleri*, İstanbul: İletişim yay.
- Özcan, A. T.** (2012): "XVI. Yüzyıla Kadar Türkiye ve Türkmenya Adının Batı Dünyasındaki Kullanımı ve Sınırları", *Türkiyat Mecmuası*, C. 22, s. 63-82.
- Palmer, J. A. P.** (1952): "Fr. Georgius de Hungaria, O.P., and the Tractatus de Moribus Conditionibus et Nequitia Turcorum", *Bulletin of the John Rylands Library*, Vol. 34, No. 1, s. 44-68.
- Renard, J.** (2009): *The A to Z of Sufism*, Toronto: The Scarecrow Press.
- Schildberger, Johannes** (1995): *Türkler ve Tatarlar Arasında (1394-1427)*, çev. Turgut Akpınar, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Smith, H. P.** (1923): "Luher and Islam", *The American Journal of Semitic Languages and Literatures*, Vol.39/No.3, s. 218-220.
- Tatu, R.** (2008): "Georgius of Hungaria and his Treaty on the Beliefs and Customs of the Turks", *International Journal on Humanistic Ideology*, Vol.1, No.2/Autumn-Winter, s.141-152.
- Walsh, R. W.** (1960): "Yunus Emre: A 14th Century Turkish Hymnodist", *Numen*, Vol.7, Fasc 2/Dec, s. 172-188.

Alman Edebiyatıyla Bütünleşmiş bir Polonya Yahudisi: Marcel Reich – Ranicki

Gürsel Aytaç, Ankara

Önce “die Zeit”, sonra “Frankfurter Allgemeine” gazetelerinde edebiyat sorumlusu eleştirmenliği boyunca Almanya’da “Literaturpapst” (edebiyatın papası) olarak ünlenmiş bu eleştirmenin otobiyografisi “Mein Leben”¹ okurken doğal olarak hayatında edebiyatın yeri özellikle ilgimi çekmişti. Eser hakkında yazarken edebiyatı esas almak istediğim halde başlıkta onun Yahudi kökenini belirtmek gereğini duydum, çünkü kendisi hayat hikâyesinde “yarı Yahudi” “yarı Alman”lığına ilginç bir karşıtlık olarak özellikle kitabının ilk iki bölümünde değinmekle kalmıyor anne ve babasının Nazilerin toplama kamplarına gönderilişinin ağır izlerini çarpıcı bir dille anlatıyor. Polonya’da Alman askerlerinin Yahudilere uyguladıkları onur kırıcı psikolojik baskıları da yeri geldikçe anıyor. Çocukluk ve ilk gençlik yıllarının muhasebesinin yanı sıra Alman edebiyatına sevdalanmasını, iki uçlu bir durum olarak formüle etme eğiliminin yansımalarından biri yukarıda andığım “yarı Yahudi” “yarı Alman Alman”lığın başka ifadesi şu:

“Ben asla yarı Polonyalı, asla yarı Alman değildim - ve asla böyle olmayacağıma şüphem yok. Ben hayatımda asla tam bir Yahudi değildim, bugün de değilim.” (s. 12)

Berlin’de “Fichte Gymnasium” öğrencisiyken edebiyat dersi için hazırladığı ayrıntılı “Georg Büchner” ev ödevini öğretmeni bunun artık okul ödevinin üstünde bir şey olduğunu, ama tam bir edebî deneme olarak da pek sayılamayacağını söylemiş, o zamanın Almanyası için sürgün yeri olarak bilinen Paris’e eleştirmen olarak gönderileceğini ironik tarzda dile getirerek “Ama Paris’te eleştirmen olduğunuzda bana bir kart gönderin” demiştir. Edebiyat öğretmenin bu teşhisi, Reich-Ranicki için dönüm noktası olur. Artık her vesileyle bir eleştiri, bir tanıtma yazmak ister. Seyrettiği tiyatro oyunları başlar eleştirilerine. Lise yılları onun hayatında en çok kitap okuduğu yıllar olur. Edebiyatta çok donanımlı olan Berlin şehir kütüphanelerinde bu dönemde okudukları Schiller’in bütün dramları, Shakespeare, Kleist ve Büchner’in bütün eserleri, Gottfried Keller ve Theodor Storm’un bütün novelleri, Tolstoy ve Dostoyewski’nin, Balzac, Stendal ve Flaubert’in çoğu romanları, İskandinav edebiyatından Edgar Allan Poe, Jens Peter Jacobsen ve Knut Hamsun’dur. Oscar Wilde’in kendisini hayran ettiğini, Maupassant’ın da eğlendirdiğini yazar.

Dört beş yıla bu kadar çok kitabı nasıl sığdırdığını düşünürken okuma edimi üzerine şunları açıklar: Hızlı okuma alışkanlığı yoktur. Tam tersine ağır ağır okur, bazen bazı pasajları birkaç kere okumuştur. Şehir kütüphane kataloglarından Yahudi

¹ Reich-Ranicki, Mancel: *Mein Leben*, 3. Auflage, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1999 (metin içindeki alıntılar bu baskıya göredir ve tarafımdan Türkçeye aktarılmıştır; G.A.)

yazarların kitapları çıkarılmıştır. Nasyonal Sosyalizmin [NS] okunmasını istemediği yazar ve eserlerin üzerleri çizilmişse de kimler ve neler olduğu anlaşılabilir. Bunlar Mann kardeşlerden Zweig'a, Brecht'e, Seghers'e, Tucholsky'e kadar pek çok yazardır ve bunlar Reich-Ranicki'nin özel olarak ilgileceği yazarlar olacaktır.

NS icraatından biriyle Berlin'den Polonya'ya geri gönderilen, 8.000 Yahudi arasında o da vardır. Dönüş sırasında yaptığı hayat muhasebesinin özeti, Almanya'dan beraberinde götürdüğü "görünmez" hazine, "Almanca bilgisi ve Alman edebiyatı"dır.

"Hayatım" kitabının ikinci bölümü 1938-1944 yıllarını kapsar ve ilk altbaşlık "Edebiyat ve Savaş"tır. Varşova'da ilk zamanlar işsizdir ve okumaya bolca vakti vardır. Merak ettiği yazarlar, 1933 sonrası Almanya dışında sürgünde olanlar ve onların eserleridir. Bunlar Thomas ve Heinrich Mann'dır. Arnold ve Stefan Zweig'dır, Alfred Döblin ve Joseph Roth'dur, Franz Werfel, Lion Feuchtwanger ve Bertolt Brecht'dir. Polonyalı bir tanıkla Almanca konuşma dersleri karşılığında ondan Polonya edebiyatı hakkında bilgi alır. Bu derslerden edindiği, Polonya edebiyatının nazım ve hicivde ne kadar güçlü olduğunu öğrenmek olur. Onda Heinrich Heine'ye benzerlikler tespit eder.

Marcel Reich-Ranicki'nin aşkları arasında edebiyat aşkı birinci sırayı alır. Varşova'da sevdiği ve sonra terk ettiği ilk kıza aşk acısı üzerine bir şeyler söylemek istediğinde Thomas Mann'ın "Tonio Kröger"inden bir alıntıyla meramını anlatır:

"En çok seven, yenilendir ve acı çekmek zorundadır." (s. 194)

Aşkını yalnızca edebiyattan tanıdığını itiraf eden bu gence aynı sevgili, siyasetçi değil yazar, Varşova'da değil Almanya'da olması gerektiğini söylemiştir. Bir öğüdü, alıntılarla konuşmaması konusundadır:

"Alıntılarını bırak. Ben Liseweta Iwanowna değilim, sen de Tonio Kröger değilsin. Sana bir kez daha öğüt veriyorum: Polonya'yı terk et! Bu öğüde uydum, ama ancak çok daha sonra, ancak bu konuşmadan on iki yıl sonra." (s. 195)

Almanya'da yerleşmek konusundaki öğüdü tutmuştur, ama edebiyattan, Alman edebiyatından alıntılar yapmaktan bir ömür boyu vazgeçmemiştir o. Varşova'da Nazi toplama kampı gaz odasına götürülen yolda yürürlerken bile yanındaki Tosia'nın kulağına şöyle fısıldamıştır:

"Dostoyewski anekdotunu hatırla!" Bununla kastettiğinin Stefan Zweig'ın ünlü eseri "Sternstunden der Menschheit"da geçen Dostoyewski'nin ölüme götürülürken Çar'ın emrinin haykırılarak son anda kurtuluşu anekdotudur. Marcel Reich Ranicki, bunun kurmacalığında şüphe etmez, ama edebiyatın gerçek hayatta nasıl işe yaradığına tipik bir örnek olarak anar. (s. 269)

Edebiyatın gerçek hayatın zor günlerinde de nasıl işe yarayabildiğinin çarpıcı bir başka örneği, Varşova'da bir Yahudi aileye, Bolekslere günde birkaç saatliğine bile olsa başka insanlar, başka dünyalar yaşatmasıdır. Zengin edebiyat hazinesi, Ranicki'ye verimli bir kaynak sunar. Okuduğu, ilginç bulduğu konuları çoğu zaman kendi katkılarıyla birleştirerek onlara anlatır.

Bu edebiyat seanslarının kendisine sağladığı yararı da düşünür. Dinleyenlerin tepkileri, neyle heyecanlanıp neye ilgisiz kaldıklarını tespit eder: Anlatılan şey, yani insanî içeriktir onları çeken, ama nasıl anlatıldığı, yazarının kim olduğu ile ilgilenmezler.

“Mein Leben”in son üç bölümünde Ranicki edebiyatta asıl uğraşı alanı olarak yaşadıklarını, deneyimlerini anlatıyor. Onun edebiyattaki esas uğraşı alanı doğal olarak edebiyat eleştirmenliğidir. Ağırlığı olan gazetelerde sürdürdüğü bu uğraş, doğal olarak çağdaş yazarların ürünleridir ve dolayısıyla o yazarlarla olan ilişkisidir. Eleştirilen eserlerin yazarları hakkında genel yargısı, bu kişilerin her şeyden önce egosantrik, başka deyişle benmerkezci oldukları, eleştirilmeye tahammülleri olmadığıdır. 1944-1958 yılları arasında kapsayan 3. bölümün ilk sayfalarında Polonyalı bir üstteğmen Lee ile Almanca’dan bir çevirisi dolayısıyla aralarında geçen konuşma, Ranicki’nin hayatı boyunca çeşitli örneklerle doğrulanan izleniminin adeta temeli olur. Lee, şiir çevirisine yöneltilen eleştiriye tepki göstermiştir. Metnin kontrolünü hele hele düzeltilmeye kalkılmasını hiç hoş karşılamamıştır. Ranicki, 1944 yılında gördüğü bu tepkide, eleştirilen yazar ya da çevirmenin yalnızca övgü ve hayranlık ifadeleri beklediğini görmüştür. Bu izlenim, eleştirmenlik deneyimleriyle değişmemiş, hattâ artarak sürmüştür. 1999 yılında kaleme aldığı “Hayatım” kitabında şöyle diyor:

“Hayatımda hiçbir zaman kendini beğenmeyen ya da egosantrik olmayan hiçbir yazar tanımadım. [...] Bazıları kendini beğenmişliğini örter ve egosantrizmini saklar, öbürleri bu zayıflıklarını meydan okurcasına mizahla ve doğrudan doğruya itiraf ederler.” (s. 305)

Eleştirmenin yazar imgesi bu merkezdeyken yazarın eleştirmen imgesinin nasıl belirlendiğine de değiniyor Ranicki:

“Bir yazarın bir eleştirmeni nasıl değerlendirdiği, o eleştirmenin onun hakkında, hattâ onun son kitabı hakkında yazdığına bağlıdır.” (s. 306)

Ranicki, kendi kendini yetiştirmiş, dolayısıyla yaşadıklarından öğrenen bir eleştirmendi. Onun bu yanını fark ettiren çeşitli örneklerden biri ve bence en damıtılmışı, Anna Seghers’le görüşmesini değerlendirişidir. Yaratıcı yazar ve eleştirmen ilişkisi üzerine çok genel bir sonuç çıkarmıştır bu görüşmeden. Kendi deyişiyle:

“Anna Seghers’le bu konuşmadan ne öğrendim?” Yazarların çoğunun edebiyattan anladıkları şey, kuşların ornitolojiden anladığından fazla olmadığı ve en az da kendi eserleri üzerine hüküm verebilecek durumda olduklarıdır. Çünkü genel olarak, göstermek ve işaret etmek istediklerinin, aşağı yukarı ulaşmak ve etkilemek istediklerinin ne olduğunu biliyorlar. Bu bilgi onların gerçekten neyi başarıp neyi yarattıkları konusundaki görüşlerini bulandırıyor. Eleştirmen, elinden geldiğince kontrol etmeli yazarın ne yazdığını. Yazarın kendi eseri üzerine söyleyebileceği şeyleri bilmemezlik edemeyiz, ama özel olarak ciddiye de almamalıyız.” (s. 343)

Edebiyat eleştirmeni karşısında yaratıcı yazarı küçük görmek, ona yukarıdan bakmak gibi bir tutum izlenimi bırakan bu satırlardan hemen sonra yaratıcı yazarı eleştirmenin varlık nedeni olarak kabul etmeyi, bir formül somutluğu içinde şöyle dile getirir Ranicki:

“Eleştirisiz edebiyat olur ama edebiyatsız eleştiri olmaz. Başka bir deyişle: Önce tıkmak gelir, sonra ahlâk, önce şiir, sonra kuram, önce edebiyat ve sonra eleştiri. Bu böyle olduğu için kendimizi küçüksemekten hele hele onlara – edebiyatımıza gerçekten bir şeyler katmış olan yazarlara – neler borçlu olduğumuzu unutmaktan kendimizi korumalıydık.” (s. 343)

Bir eleştirmen olarak Ranicki'nin “Hayatım” kitabında Alman edebiyatına katkılarını kabul ettiği öbür yazarlar Bertolt Brecht, Heinrich Böll, Siegfried Lenz ve Hermann Hesse ile görüşmelerinin bıraktığı izlenimler sırasıyla yer alıyor. Bu izlenimlerin genellikle 1944 yılında Lee'nin bıraktığı izlenimi doğrular nitelikte olması ilginçtir. Alalım Brecht'i!

1977 yılında Brecht'den edindiği izlenim şudur:

“O sıralarda bir tek konusu vardır: Eseri ve tiyatrosu. Bir tek de sorusu: Eserinin Polonya'da çevrilip yayınlanması, her şeyden önce de sahnelenmesi için ne yapılabilirdi. Yalnızca, bunu gerçekleştirebilecek kimselerle konuşmak istiyordu, rejisörlerle, oyuncularla, yayıncılarla, çevirmenlerle ve gazetecilerle.” (s. 348)

Bunun ötesinde Brecht'in belki de bunun karşıtı sayılabilecek derin bir izlenim uyandırdığını fark etmiştir Ranicki: “hedef bilinci olan bir enerji”dir bu, “neredeyse esrarengiz bir irade.” Sonuç olarak yine Brecht'in 1921 yılındaki güncesinde yer alan “Sır olmayan yerde hakikat yoktur” ifadesini onun bıraktığı izlenim için yerinde bulur:

“Belki de Brecht için karakteristik aura'nın temeli, gerçekten açıklanamayan ve tanımlanamayan bir sırda, deha denen sırda bulunuyor.” (s. 349)

Bir edebiyat eleştirmeni olarak Ranicki'nin asıl ilgi alanı yaratıcı yazar ve kurmaca eserlerdir. Ama o, zaman zaman edebiyat eleştirisinin ruhuna, bu arada kendi eleştirmenliğine de değinir. Kitabının daha ilk sayfalarından bildiğimiz otodidaktlığını eleştirmenliğinde de sürdürdüğünü vurgular. Kendini yetiştirirken geçirdiği evrelere eleştirel gözle değinir. 1955 yılında yayınlanan kitabı “Alman Edebiyatının 1871-1954 Arası Tarihi”, Fontane ile başlayıp “Hauptmann, Mann Kardeşler, Zweig”la devam edip Brecht ve Anna Seghers’le son bulmuştur. Bu kitabın 1955 yılına kadarki yazılarından anlaşılabilceği gibi kendisinin de ele aldığı yazarların etkisi altında bulunduğu Sosyalist Realizm çizgisinde olduğunu belirtir:

“Evet, benim edebiyat eleştirim 1955'e kadar marksist ve doğal olarak vulgermarksist edebiyat teorisiyle şekillenmişti. [...] Ben o sıralar, yani 1951-1955 arasında henüz deneyimsizdim, doğal olarak edebiyat eleştirmenliğinde de bir otodidaktım. Hiçbir seminare katılmamıştım, hiç kimse yoktu bana öğüt verecek hele hele yardım edecek!” (s. 359)

O yıllarda örnek alacağı, daha doğrusu bilgileneceği edebiyat eleştirilerinin Polonya ve DDR (Doğu Alman)'dekilerin de kendisi gibi sosyalist gerçekçi olduğuna da değinir.

Edebiyat teorilerinin akademik düzeyde ele alındığı Germanistik bölümlerinden gelme eleştirmenler konusunda ne düşündüğüne gelince... Bu konudaki görüşlerini Frankfurter Allgemeine gazetesine edebiyat sorumlusu olarak alındığında o çevrede hissettiği yadırganma izlenimleriyle bir arada açıklar. İşe kendisine çalışma arkadaşları aramakla başlamıştır. Çünkü mevcut gazeteci edebiyatçılardaki birbirini kayırma

alışkanlığını çabuk fark eder, bu tutumu ilginç bir ifadeyle “Sen bana Goethe’sin de, ben de sana Schiller’sin diyeyim!” şeklinde özetler.

Eleştirmenliği asıl meslek olarak seçip bunu gazetelerde ücretli eleştirmen olarak yürütenlerin “Pazar günü avcılarında daha asil ya da daha namuslu” olmadıkları, ayrıca “adlarını hatır eleştirmenliği ile tehlikeye sokacak kadar” saf olmadıklarını da ekler.

Akademisyenlere, üniversite hocalarına gelince, onların bilimsel terim kullanmadaki aşırılıklarını, yazılarının yabancı kelime bolluğu yüzünden anlaşılmağını itici bulur. Bu kadar branş terimleri düşkünlüğünü hiç de elzem görmez. Yazılarındaki “tebeşir kokusu”, “öğretmen havası” çekilir gibi değildir. İçlerinden pek azının gazetelere iyi eleştiri örnekleri gönderdiğini de belirtirken Anglosakson ülkelerindeki Alman kökenli Germanistlerde durumun hiç de böyle olmadığını altını çizerek. Onlara gazetelerde yer alacak edebiyat eleştirilerinin hiç de anlaşılması güç uzmanlık terimleriyle dolu olmaması gereğini açıklamak zorunda kalmadığını söyler: “Gazetelerdeki edebiyat eleştirileri okuyucudan gerçi yüksek beklentiler isteyebilir ve istemelidir de ama aynı zamanda da anlaşılır ve kolay okunabilir olmalıdır.”

Alman, Avusturya, İsviçre üniversitelerinden kendisine gönderilen edebiyat yazıları arasında çok değerli oldukları halde gazetelere değil, akademik yayın organlarına uygun bulduğu için geri çevirdikleri de olmuştur.

Frankfurter Allgemeine gazetesinin edebiyat sorumlusu olarak edebiyat çevrelerinde her ne kadar “büyük eleştirmen” hattâ “edebiyatın papa”sı olarak anılsa da meslektaşları arasında “nefret” uyandırdığının da farkındadır. Hakkında hazırlanıp yayınlanan bir televizyon filminde kendisinin bir güç sahibi olduğundan, hattâ çalıştığı gazeteyi edebiyatta güç sahibi yaptığından söz edilmesini güç kavramının çağrıştırdığı olumsuzluğun da altını çizerek anar. O yıllarda birçok edebiyat jürisinde bulunmuş, Ingeborg Badmann Ödülü için Klagenfurt edebiyat yarışmasının sözcüsü olmuştur. Bütün bunları anlatırken kendi kendine zaman zaman sorduğu şey şudur: Çalışmam, başarıma neye hizmet etti? Ve cevabı: “edebiyata”dır. Kendisinin olağanüstü çalışkan olduğunu bilir. Bu kadar çalışkan oluşunun kaynağı, mesleğinin aynı zamanda hobisi olmasıdır:

“Benim bütün çalışma azmimin arkasında, çünkü en sonunda söz konusu olan budur, “Frankfurter Allgemeine”deki faaliyetimin, abartmış olmadan şunu ekleyeyim: Her gün verdiği zevk vardır. Burada hobi ile iş tutku ile uzmanlık örtüşmektedir.” (s. 492)

Edebiyat eleştirmenliğinde, çalıştığı gazetenin ona hiç karışmamasının, yani tek seçici olarak onu görmesinin, çalışma hayatının sürekli zevk kaynağı olmasında payı büyüktür ve Ranicki bunu kabul eder. Öte yandan bu saygınlığa kavuşmasının da ardındaki nedeni, çalışma tutumuna, hattâ ilkesine bağlar: Yazarın politik seçimine bakmaksızın eserin edebî kalitesidir onun değerlendirme ölçüsü:

“Bay Fest ile kararlaştırdığımız şey: Çağdaş Alman edebiyatına giren her yazar, Frankfurter Allgemeine’de yayınlanabilecekti, hem de politik görüşlerinden bağımsız olarak. Fest, sözünü tuttu ve doğru hatırlıyorsa, ona bu sözleşmemizi hiçbir zaman hatırlatmam gerekmedi.” (s. 496)

“Mein Leben”, Marcel Reich Ranicki’nin hayat hikâyesidir, ama mesleğiyle bütünleşmiş, çok çalışkan, edebiyata sevdalı bir eleştirmenin Almanya tarihiyle de harmanlanmış hayatıdır. Özel hayatı, dostlukları, çağdaş Alman edebiyatında benimsediği yazarlarla ilişkisi de edebiyatın zaten gereği olan zamanının da aynası olma özelliğiyle bağıntılı olarak o yazarları nasıl ele aldığını gösterdiği gibi, Ranicki’nin insanî özelliklerini de yansıtmaktadır. Walter Jens’le dostluğu, iki edebiyatçının aynı tutkuyu, edebiyat tutkusunu paylaşmalarının canlı örneğidir. Bu dostluğun, meslek gereği birlikte katıldıkları edebiyat etkinlikleri dışında nasıl sürdüğü, Ranicki’nin kendi değişimiyle “tuhaf”tır. Çünkü bir araya gelip görüşmelerinin sayılı olmasına karşın sohbetleri telefon konuşmalarıyla gerçekleşmiştir, sık sık ve dakikalar süren konuşmalardır bunlar:

“Önceleri haftada bir telefonlaşıyorduk sonra daha sık ve sonunda, nasıl rast geliyorsa öyle, bazen her gün. Konuşmalar yirmi ya da otuz dakika sürüyordu, zaman zaman bütün bir saat ya da daha uzun.” (s. 421)

Anlattığı yaşantıların çoğunda yaptığı gibi yazarın bu dostluk hikâyesinin niteliği üzerine düşüncelerini de öğreniriz. Jens de, o da bu konuşmalara “ihtiyaç” duymaktadırlar, bilgilenmeye, fikir alışverişinde bulunmaya isteklidirler. Bu nedenlerden bir başkası da tartışma ihtiyacıdır. Tartışmalarını ise içinde buldukları konuların ve sahip oldukları mantalitenin farklı oluşuyla açıklar. Hamburg’dayken, 1959-1973 yılları arasında hayatının “monolog” tarzında olduğunu, okumak ve yazmak tarzına “hükümlü” olduğunu belirtir, eksikliğini duyduğu “diyalog”, meslekî öğütler, dostça uyarılar ve doğal olarak cesaretlendirilmelerdir. Aynı ihtiyacı Jens’in de hissettiğinden emindir Ranicki. Bir edebiyatçı alışkanlığıyla o telefon sohbetlerinin “biçim özelliğini” de belirtmeden edemez.

“Edebiyat ve edebî hayat – bu, konuşmalarımızın konusuydu. Selamlaşmalar ve hal-hatır sormalar hiç yoktu, hemen başladık, mesela şöyle: ‘Böll’ün yazısı hiç de öyle çok kötü değil, ama gereğinden az düzeltilmiş’ [...] Bu kısa ifadelerde hangi yazıların kastedildiğini belirtmezdik bile. Çünkü hangi sayfaları [yayın organlarını okuduğumuzu biliyorduk.” (s. 423)

Ranicki bir eleştirmendir ve doğal olarak dostu Jens’in eserlerinde tespit ettiği eksikliği de belirtmeden edemez. Edebiyatın çeşitli türlerindeki eserlerinde “eksik olan şey, hayatın renkliliğidir.” Anlatılarında ve dramlarında adeta “tezlerinin kanıtlanmasından başka şey” görmez. Bu nedenle şöyle der:

“Onun en önemli çalışmaları konuşmalar, denemeler ve incelemelerdir.” (s. 422)

Jens’in tarzını, konularla, tezlerle, sorular ve kalıplarla oynamak olarak görür ve bunu “bir sanatçının değil, bir entelektüelin tarzı” sayar. Daha da önemlisi, kendi tarzına yakın bulur:

“Jens, benim gibi, kahvehanesiz bir kahvehane edebiyatçısıdır. Bizim kahvehanemiz, telefondur.” (s. 422)

Ranicki, edebiyat eleştirisinde söz sahibi olacak kadar üne kavuşmasının nedenlerini soranlara verdiği cevabı kendisi de zaman zaman irdelemiş, bu konuda da düşünmüştür. Kitabının dördüncü bölümünde kendi eleştirmenliği hakkında eleştirel

tespitleri vardır. Bu bölüme seçtiği başlık, “Yaşama duygusu olarak edebiyat” çok yerindedir ve bölümün son cümlesi, özetleyici bir ağırlığa sahiptir: “Edebiyata sevgisiz eleştiri olmaz.”

Söz konusu bölümün içeriği üzerinde durmada incelememin yararını görüyorum: Edebiyat eleştirmeni olmak, Ranicki'nin “gençlik rüyası”dır. Buna bu kadar çabuk ulaşması üzerine ne düşündüğü sorulduğunda söze şöyle başlamıştır:

“Kendi başarıları üzerine yorum yapmak, hele hele övünmek, yalnız tehlikeli değil, hattâ düpedüz ayıptır. Heine'nin 'İtiraflar'ında şöyle demek haklıydı: 'Burada kendim iyi şeylerimi açıkça yüceltsem, kendini beğenmiş bir züppe olurum.' Ama öte yandan ben bu zor sorudan bütünüyle sıyrılısam, bu da bir korkaklık meselesi olurdu.” (s. 434)

Bu alıntıda Ranicki, yine bir edebiyat alıntısı yapar, ama ilginç olan, gençliğindeki alıntıları kendi düşüncesini destekleyici olarak kullanırken burada Heine'yi beğendiği halde onun görüşünün üzerine kendi eklemelerini gerekli görmesidir. Aynı paragrafta, örnek aldığı “Ondokuzuncu yüzyılın büyük Alman eleştiricileri”nin başında Heine'yi, ardından da Fontane, Kerr, Polgar, Jacobsohn ve Tucholsky'i anar. Bunların hepsinin de gazetelerde çalıştıklarını ve üsluplarında bunun büyük etkisi olduğunu söyler. O zaman da edebiyat üzerine yazan bilim adamları vardı, ama onlar akademisyen meslektaşları için yazıyorlardı, edebiyatçılar ise edebiyatçılar için. Ranicki, kendisi ise “doğrudan doğruya okuyucular için” yazıyordu “meslektaşlar için değil.” Eleştiri yazısını gazeteye gönderen akademisyenin de gazeteci eleştirmen gibi “anlaşılır olmaya” önem vermesi gerekmektedir. Ranicki bunu sağlamak için yabancı kelimelerin Almanca karşılıklarını bulma çabasında zaman zaman abartma eğilimine girmiştir.

Ranicki, edebiyat eleştirisiyle hal hamur olmuş hayatını anlattığı bu eserinde, yazımı çeyrek yüzyıl sürmüş bir eleştiri kitabından da söz eder. Yirmi üç yazar portresinin yer aldığı “Die Anwälte der Literatur” başlıklı bu kitap 1994 yılında yayınlanmıştır.

“Edebiyatın Avukatları” kitabının yankıları arasında Ranicki özellikle şunu doğru bulur: Burada, bilinçli ya da bilinçsiz, yazarın kendi portresi ve kendi itirafı var. “Başka insanlar üzerine yazan, aynı zamanda kendi üzerine yazmaktan kendini alıkoyamaz.

Ranicki, bu tespitin eleştirmenler meslek birliği için de geçerli olduğunu düşünür. Ama kendisinin “haddini bilmemek pahasına” belirtmek istediği şudur:

“Edebiyat benim hayat duygumdur. [...] Nihayetinde, eleştirme mesleğini yürüten, edebiyat sevgisidir, hattâ zaman zaman, eleştirmene mesleğini sürdürmek, işine hâkim olmak konusundakini devasa tutkudur. [...] Ne kadar tekrarlasak azdır ki: Edebiyat sevgisi olmadan eleştiri olmaz.” (s. 437)

Uzmanlık alanım genel edebiyat bilimi olması dolayısıyla zaman zaman gazete ve dergilerde eleştiri yazıları da yazıyorum. Ranicki'nin kendi hayat hikâyesinde eleştirmenlerimizi ilgilendireceğini umduğum ifadeleri özetlemek istememin temelinde belki benim de ortak görüşte olduğum yanların bulunması vardı.

18. Yüzyıl Brandenburg-Prusyası'nda Müslümanlar

Stephan Theilig, *Türken, Mohren und Tataren. Muslimische (Lebens-) Welten in Brandenburg-Preußen im 18. Jahrhundert.* Berlin, Frank&Timme, 2013.

Leyla Coşan, İstanbul

Türkler, Zenciler ve Tatarlar. 18. Yüzyıl Brandenburg-Prusyası'nda Müslüman Yaşamlar adlı 404 sayfadan oluşan eser, Türk ve Müslüman savaş esirlerini konu alan en yeni çalışmalar arasında yer almaktadır. Giriş ve beş bölümden meydana gelen çalışmanın, bölüm başlıkları ise şöyledir: 1. Türk savaşları sonrasında zorunlu göç; 2. Sahte “yeniçeriler” ve Müslüman “uzun herifler” – Doğu'nun askeri temsillerde dönüşümü; 3. Brandenburg-Prusya süvari birliğindeki Müslümanlar; 4. Sonuç; 5. Literatür ve resimler.

Yazar kitabın önsözüne girişte, biri 1683, diğeri ise 1804 yılına ait iki alıntıya yer vererek başlamaktadır. İki alıntı zaman içerisinde Almanya'da değişen Türk imajına ve dolayısıyla çalışmanın geniş yelpazesine dikkat çekmekte ve 18. yüzyılda Brandenburg-Prusya'daki Müslümanların zoraki göç olgusunun temelini oluşturan bakış açısına ışık tutmaktadır.

Theilig, çalışmasının amacını, farklı şekillerde karşılaşılan ve bir araya gelen “Prusya ile Müslümanlar” arasındaki kültürel, dilsel ve toplumsal değişim sürecini ortaya koymak şeklinde ifade ediyor. Çalışmanın önsözünde öncelikle 17. ve 18. yüzyılda Batı dünyasının “Müslüman” kavramı ile neyi kast ettiği, bunun dini bir kategoriden çok Hristiyan Avrupa'nın, “Yeni Egzotik Doğu'yu” kastederek meydana getirdiği bir imaj olduğu vurgulanmaktadır. Bunun sonucunda “Hristiyan dünyasının düşmanı Müslüman” algısının zaman içerisinde nasıl “Alman toplumunun saygın bir vatandaşına” dönüşebildiği çalışmada kapsamlı olarak irdelenmektedir. Yazar ayrıca toplumun Müslümanları benimseme veya red etme süreçlerini incelemekte ve örneklerle ortaya koymaktadır. Yanıtı aranan sorulardan bazıları ise şöyledir: Ne tür sorunlar veya olumlu gelişmeler, söz konusu iki kültürün çarpışmasıyla veya iç içe geçmesiyle, ortaya çıkmaktadır? Hangi farklı kültürel olgular, iletişimin meydana gelmesi sonucunda, toplumsal ve kültürel değişimlere yol açmaktadır? Yazar tüm bu soruları çalışma içerisinde, örnekler üzerinden yanıtlamaktadır.

Theilig, çalışmasında ağırlıklı olarak 17. yüzyılın sonlarından 18. yüzyılın sonlarına, hatta 19. yüzyılın başlarına kadar, farklı zaman aralıklarında ve farklı sosyal koşullarda gerçekleşen zorunlu göç süreçlerini aktarmaya çalışmaktadır. Yazarın incelemeye aldığı insanlar ise homojen bir grup oluşturmayan ve zorunlu göç olayı ile karşı karşıya kalan Müslümanlardır. Bu nedenle Theilig mekân ve toplumsal değişim sürecini kast eden “zorunlu göç” kavramını da detaylı olarak ele almaktadır. Buna göre

“zorunlu göçmenler”, çok uluslu Osmanlı İmparatorluğu hükümdarlığı altında olan Doğu Avrupa, Asya ve Afrika’dan çeşitli yollarla Brandenburg-Prusya’ya gelen ve Müslüman oldukları söylenen kişilerdir. Theilig burada 17. ve 18. yüzyılda coğrafi, kültürel, sosyal kökenlere ve buna bağlı olarak farklılıklara pek dikkat edilmediğini ifade ederek, Tatarların, koyu tenli Asyalıların, etnik olarak Türk olanların, kuzey Afrikalıların ve Balkanlardan gelen Müslüman Slavların genel olarak Türkler, Tatarlar ve Zenciler olarak sınıflandırıldıklarını ortaya koymaktadır. Çalışmasının neden bu başlığı taşıdığı önsözde yer alan bu açıklamadan sonra netleşmektedir.

Yazarın çalışmasını Brandenburg-Prusya ile sınırlaması ilk etapta kısıtlı bir alan incelemesi izlenimi uyandırmaktadır. Ancak Theilig, Brandenburg-Prusya’nın Alman tarihi içerisindeki ayrıcalıklı konumu itibarıyla ayrı tutulması gerekliliği üzerinde durmaktadır. Brandenburg-Prusya içerisinde zorunlu asimilasyona uğramış veya entegre olmuş yabancıların yaşam öyküleri, Alman kültürüne mimarisinden, kıyafetine, resme, müziğe hatta askeri sahaya etkisi göz önünde bulundurulursa, inceleme alanının oldukça geniş bir yelpazeyi kapsadığı ortaya çıkmaktadır.

Yazar önce Türk savaşları sonucunda esir düşen Türklere, ardından asimilasyon veya entegrasyon sürecinin başlangıcı olarak kabul ettiği vaftiz törenlerine, bu törenlerdeki ritüellere ve bunların sembolik anlamlarına yer vermektedir. Bu nedenle vaftiz edilenleri daha yakından tanımlayarak, iletişim ve transformasyon süreçleri içerisinde değerlendirmekte, ayrıca içerisinde buldukları sosyal grubu göz önünde bulundurmaktadır. Entegrasyon sürecinin en önemli unsuru kabul edilen dil ve bunun sonucunda (dini) bilgi edinimi, başta vaftiz töreni için şart koşulmaktadır. Vaftiz ritüelleri bu anlamıyla sembolik olarak iletişimin temeli ve ön koşulu niteliğindedir. Theilig, insanların vaftizden sonraki yaşam öykülerine de yer vermektedir. Bu bağlamda özellikle Alman toplumunda belirli bir konuma ulaşmış olan Fatima Kariman ve Friedrich (Christian) Aly’nin yaşam öyküleri dikkat çekicidir. Biyografik incelemeler sonucu, saraya yerleştirilen çocuk veya genç yaştaki Türk savaş esirlerinin, vaftiz sonrasında da aralarında güçlü bir bağ hissettikleri ve dostluklarını devam ettirdikleri belgeler ışığında ortaya konmaktadır. Yazar ayrıca Brandenburg-Prusya’da gerçekleştirilen Türk ve zencilerin vaftiz törenleri kayıtlarına tabela biçiminde yer veriyor. Tabelada toplam 69 kayıt yer almaktadır, bunlardan yarısından fazlası Türklere ilişkin kayıtlardır.

Theilig’in üzerinde durduğu diğer önemli bir konu ise askeri müzikteki kültürlerarası etkileşimdir. Bunun için öncelikle Avrupalılarda askeri müziğin nasıl tanımlandığı ve ne gibi fonksiyonlar üstlendiği anlatılır. Ardından mehterhâne ve yeniçeri müziğinin özelliklerinden, savaş meydanlarında ve sanatsal anlamda Batılılar üzerinde bıraktığı etkiden söz edilir. Son olarak, Yeniçeri müziğinin Almanya’daki saraylarda ne şekilde kullanıldığı, Alman saraylarında oluşturulan mehterhâne veya yeniçeri bandoları ve bunların Alman toplumu üzerindeki etkisi örneklerle anlatılmaktadır. Bu örneklerden en çarpıcı olanı ise Avrupa’nın en türkofil prensi kabul edilen August’tur. O, Türk modası etkisi altında, yeniçeri müziğini askeri sahaya ilk olarak 1697, 1701 ve 1715 yıllarında entegre eder. Ancak 1719 ve 1730 yıllarında bu uygulamalar doruk noktasına ulaşılır. Polonya ve Saksonya’dan getirilen, genç, gösterişli ve uzun boylu olmasına özen gösterilen askerlerden, tertiplenen eğlence veya tören öncesinde, Türkler gibi sakal bırakmaları istenir. Saksonyalı yeniçeriler üzerinden August, Osmanlı Sultanı ile eşdeğer konumda, güçlü bir hükümdar imajı ve dolayısıyla

kendi güç senaryosunu oluşturmayı hedefler. Yurt içi ve tüm Avrupa’da ilgi uyandıran Saksonyalı yeniçeri uygulaması, sayısız habere konu olur. August bu türkofil uygulamalarıyla tüm Avrupa’ya, özellikle de Prusya Kralı I. Friedrich Wilhelm’e, örnek olur. O, bir zamanlar saraylarda görev yapan Türk veya zenci müzisyenleri ve onların çocuklarını asker olarak yetiştirir, ayrıca tüm Avrupa’dan koyu ten rengi olan boylu poslu “uzun herifler (adamlar)” olarak adlandırdığı, gösterişli erkekler getirir. Theilig çalışmasında bu örnekleri tüm detaylarıyla okuyucuya sunmaktadır.

Çalışmada ele alınan diğer konu ise Brandenburg-Prusya süvari birliğindeki Müslümanlardır. Askeriye’deki asimilasyon süreçleri, özellikle Müslümanların din değiştirmesi için gösterilen çabalar, Tatarlar ve Boşnaklar örneğinde anlatılır. Aynı zamanda askeriye içerisinde dini hoşgörünün varlığı da yine kayıtlar örneğinde ortaya konulur. Tarihçi olan yazarın kültürler arası etkileşimi, askeri sahada ve askerlerin günlük yaşamında incelemesi, çalışmaya ayrıca zenginlik katmıştır. Böylelikle askeri saha ve yaşamdaki Türk imajının yeni ve farklı boyutları ortaya konmuştur.

Theilig’in eseri kaynak incelemesi bakımından araştırmacılara yol gösterecek başvuru kitabı niteliğindedir. Kaynakların ve kayıtların nerede bulunduğu, kısaca içerikleri ve arz ettikleri önem yazar tarafından detaylı olarak okuyucuya sunulmuştur. Savaş esirleri konusunun ele alındığı bu çalışmada, altı çizilmesi gereken en önemli husus, yazarın vaftiz edilen kişileri iletişim ve transformasyon süreçleri içerisinde değerlendirmiş olmasıdır. Theilig savaş esirlerinin vaftizden sonra dahil edildikleri sosyal yapıyı, buradaki yaşam ve pozisyonlarını incelemiş ve etkileşim sonucunda meydana gelen sosyokültürel değişikliklere ışık tutmuştur.

Alman ve Türk kültürünün, farklı nedenlerle tarihsel süreç içerisinde bir araya gelmesini anlatan kitabın, bu karşılaşmalar sonucu meydana gelen “kültürlerarası etkileşime” ve bir anlamda “ortak kültürel mirasa” işaret etmesi dolayısıyla, kültürlerarası iletişime katkıda bulunduğunu söylemek gerekmektedir

Türk veya Müslüman savaş esirlerinin 18. yüzyıl Almanya’sındaki yaşamlarına yönelik akademik camiada bu tarz kitapların sınırlı olması, yazarın yeni bir yaklaşım sergilemesi, güncelleştirilmiş kaynak ve araştırma eserlerinin yanı sıra konuyla ilgili yeni kayıt ve tutanakları ilave etmesi, farklı bir bakış açısı kazandırması nedeniyle bu kitap önem arz etmektedir. Yazar kullanmış olduğu kavramlara açıklık getirmekle birlikte, aynı zamanda akıcı ve anlaşılır bir dil kullanmaktadır. Çalışmada kullanılan görsellerin, az bilinen görseller olması nedeniyle, kitaba ayrı bir zenginlik kattıkları vurgulanmalıdır. Türk-Alman ilişkilerinin ve Türk savaş esirleri konusunun güncelliği göz önünde bulundurulursa, kitabın akademik çevreler dışındaki okuyucu kitlesine de hitap ettiği söylenebilir.

Kitap bu yönüyle Tarih derslerinin yanı sıra, Medya, Kültürlerarası İletişim, Teoloji veya Alman Dili ve Edebiyatı bölümü derslerinde kullanılabilir önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Yazarın bu çalışmasıyla birlikte bilime önemli bir katkı sağlanmış ve bu alanda mühim bir boşluk doldurulmuştur. Kitabın bu nedenle tercüme edilmesi ve Türk bilim dünyasına kazandırılması, fikrimce önem arz etmektedir.



Türken, Mohren und Tataren

Muslimische (Lebens-)Welten
in Brandenburg-Preußen
im 18. Jahrhundert

Stephan Theilig

T Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Das Kursbuch von Umut Balcı: *KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık: Konu Anlatımı ve Soru Örnekleri*.

Yasemin Darancık, Adana

1. Entstehungshintergründe des Buches

Wenn man die Anstellung von Lehrern in der Türkei mit einem Wort charakterisieren müsste, würde "Wirrwarr" am besten passen, sowohl im Hinblick auf die zustehenden Stellen für die Fächer als auch auf den Inhalt der sog. KPSS-Prüfung, die der Anstellung zugrundeliegt.

Seit Jahrzehnten stellt das Erziehungsministerium keine Deutschlehrer an. Zum ersten Mal hat es dieses Jahr 410 Deutschlehrer-Stellen eröffnet, durch die die germanistischen Abteilungen wieder an Ansehen gewonnen haben. Nicht nur diese Tatsache, sondern auch das neue inhaltliche Format der KPSS-Prüfung trug zum Ansehen unserer Abteilungen bei. Fortab gehören nicht nur allgemein methodisch-didaktische, sondern auch fachbezogene germanistische Inhalte bzw. Fragen zur KPSS-Prüfung.

Die neue Auffassung von der KPSS-Prüfung hat neue Lücken im Lehr- bzw. Kursbuchmarkt eröffnet, die ausgefüllt werden müssen. Umut Balcıs Buch war in diesem Sinne ein Desiderat, das als erstes seiner Art den Erwartungen der KPSS-Prüflinge entsprechen kann.

2. Bestandteile des Kursbuches

Sowohl die formale als auch die inhaltliche Konzeption des Buches baut auf den oben kurz dargestellten Entstehungshintergründen auf und berücksichtigt die innere Gliederung der KPSS-Prüfung. Das Buch besteht nämlich aus den vier Hauptkapiteln *Deutsche Literatur, Sprachwissenschaft, Methoden des Fremdsprachenunterrichts und Deutsche Grammatik*. Die Hauptkapitel sind wie folgt untergliedert:

Kapitel A (Deutsche Literatur): Literarische Begriffe, literarische Gattungen, Epik, Lyrik, Dramatik, deutsche literarische Epochen, das Mittelalter, Humanismus-Renaissance-Reformation, Barock, Aufklärung, Sturm und Drang, Weimarer Klassik, Romantik, Biedermeier, Vormärz/Junges Deutschland, Realismus, Naturalismus, Literatur der Jahrhundertwende, Expressionismus, Weimarer Republik (Neue Sachlichkeit), Exilliteratur, Nachkriegsliteratur, Gegenwartsliteratur, türkische Migranteliteratur.

Kapitel B (Sprachwissenschaft): Begriffsbestimmungen, die Gründe der Sprachprobleme, Was ist Sprache?, Sprache im linguistischen Bereich, Was ist Kommunikation, Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Graphemik, Textlinguistik, Pragmalinguistik, Computerlinguistik, Psycholinguistik, Soziolinguistik, Ethnolinguistik, Kontrastive Linguistik, Historiolinguistik, Sapir-Whorf-Hypothese, bekannte Sprachwissenschaftler.

Kapitel C (Methoden des Fremdsprachenunterrichts): Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM), die direkte Methode (DM), die audiolinguale Methode (ALM), die audiovisuelle Methode (AVM), die vermittelnde Methode (VM), die kommunikative Methode (KM), Der interkulturelle Ansatz (IA), Community Language Learning, Silent Way, Suggestopädie, das Tandem-Lernen, der gemeinsame europäische Referenzrahmen.

Kapitel D (Deutsche Grammatik): Laute und Schriftzeichen, Wortbildung, Substantive, Präpositionen, Adjektive, Verben, Adverbien, Artikel und Artikelwörter, Konjunktionen, Sätze.

Auf jedes Kapitel folgen thematisch zusammenhängende mehrere Unterkapitel, die einzeln oder gruppenweise mit Probetesten abgeschlossen werden.

Das Buch enthält im Ganzen 28 Probetests mit 970 Aufgaben. Der Schwerpunkt liegt auf den Literatur-Tests; hier handelt es sich um 17 Tests mit insgesamt 538 Aufgaben, obwohl der Literatur-Anteil bei der KPSS-Prüfung auf ca. 14 % beschränkt zu sein scheint. Fast alle Aufgaben sind Multiple-Choice-Übungen, abgesehen von einigen schriftlichen Aufgaben im Literaturteil, die einen kreativen Umgang mit dem Erlernten ermöglichen können. Bei der Ordnung der Probetests bzw. Übungen zur Grammatik fällt auf, dass sie nicht thematisch aufeinander folgen. Das kann aber der Lerner zu eigenem Vorteil nutzen, weil dadurch unerwartet an alle Themen erinnert und die Aufmerksamkeit wachgehalten wird.

So wie von einem Kursbuch zu erwarten wäre, will der Verfasser thematisch nicht Umwege machen und dadurch Neugierde wecken; er verrät und skizziert das für die KPSS-Prüfung Wesentliche in seinen Grundzügen, damit der Leser den Inhalt kognitiv direkt erfassen kann.

3. Lernziele

Bei der Bestimmung der Lernziele richtet sich der Verfasser – wie schon oben angedeutet wurde – nach den Forderungen des Erziehungsministeriums, das die KPSS-Prüfung eingeführt hat. Die Prüfung sieht die Messung der Kompetenzen in den Bereichen Sprachwissen (Grammatik), Linguistik, Literatur und Methodik vor. Etwa 50 % der KPSS-Fragen beziehen sich auf die Sprachkompetenz, 16 % auf die Linguistik und 14 % auf die Literatur.

Bei Prüfungsaufgaben, die mit Sprachkompetenz zu tun haben, konzentriert man sich besonders auf Ausdrucksfehler, Interpunktion und elementare Grammatikkenntnisse (Deklination, Konjugation, Syntax, Präpositionen, Konjunktionen).

Bei linguistischen Fragen werden die Grundbegriffe thematisiert wie z.B. Grapheme, Phoneme, Morpheme, aber auch Kommunikationsmodelle und soziokulturelle Sprachphänomene. Bei Literatur-Fragen hingegen geht es vor allem um literarische Gattungen, Epochen und deren Schriftsteller. Die methodisch-didaktischen Fragestellungen gehen auf Spracherwerb und Fremdsprachenlehrmethoden zurück.

Das vorliegende Kursbuch, das die Lehramtskandidaten bzw. die Absolventen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung für die o. e. Kompetenzen sensibilisieren und auf die KPSS-Prüfung vorbereiten soll, ist auch für Studierende germanistischer Fächer geeignet – das möchte ich hier hervorheben –, die ihre Kenntnisse auffrischen oder ihren Mängel in Grammatik, Linguistik, Literatur und Methodik kurzerhand abhelfen wollen, da es eine zusammenfassende Darstellung aller wesentlichen Bereiche für das Selbststudium bietet. Selbstlerner können durch die reichhaltigen Probetests und den separaten Lösungsschlüssel sich selbst bewerten und ihren Lernfortschritt nach den behandelten Themen orientieren.

4. Schlusswort

Das Buch samt dem Literaturverzeichnis und allen Untertiteln wäre übersichtlicher und leserfreundlicher, wenn alle Kapitel fortlaufend nummeriert worden wären.

Mit 361 Seiten ist das Buch sehr handlich. Auch die Darstellung und Erklärungen der Inhalte sind übersichtlich und gehen so viel wie nötig in die Tiefe; sie sind für einen durchschnittlichen Absolventen germanistischer Abteilungen, der keinen Migrationshintergrund und keine guten Deutschkenntnisse hat, etwas ausführlich und nicht ganz leicht verständlich. Das kann aber der Leser in einen Vorteil umkehren, indem er das einst Vernachlässigte bzw. Versäumte dadurch nachholt.

Gar nicht erklärt werden einige grammatischen Themen wie z.B. Relativsätze. Man kann erst nur durch die zahlreichen Probetests indirekte Schlüsse auf diese Themen ziehen. Das kann man wohl tolerieren, da es sich hier nicht um eine reine Schulgrammatik handelt und eine vollständige Darstellung der deutschen Grammatik den Rahmen dieses Buches sprengen würde.

Das reichhaltige Literaturverzeichnis deutet auf die mühsame Arbeit des Verfassers hin, wobei aber auch darauf hingewiesen werden muss, dass man aufgrund auffälliger Tippfehler den Eindruck hätte, als ob die Arbeit etwas übereilt wäre.

Trotz Fehlern, die am besten mit dem türkischen Sprichwort "Kadı kızında bile kusur olur" (Auch das Vollkommenste / Schönste hat seine Schwächen) nachsichtig zu beurteilen sind, ist dieses Buch für Absolventen der Abteilung für Deutschlehrerausbildung, die sich auf die KPSS-Prüfung vorbereiten, und auch für Studierende germanistischer Abteilungen, die durch autonomes Lernen das bereits Gelernte auffrischen bzw. das Versäumte nachholen möchten, unentbehrlich.

Literaturverzeichnis

Balci, Umut (2013): *Das Kursbuch von Umut Balci: KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık: Konu Anlatımı ve Soru Örnekleri*. Çanakkale: Berdan Matbaası.

Konzeption einer modell- und wissensorientierten Textanalyse*

Mehmet Tahir Öncü, Izmir

Das vorliegende Buch ist eine Einführung in Theorie, Methode und Didaktik der übersetzungsrelevanten Ausgangstextanalyse und demonstriert die Anwendung des übersetzungsrelevanten Analysemodells an einigen Textbeispielen. Christiane Nord zufolge ist eine Analyse *übersetzungsrelevant*, wenn sie dem Übersetzenden eine verlässliche Grundlage für jede einzelne übersetzerische Entscheidung liefert. ‚Übersetzungsrelevant‘ wird das Verfahren auch dadurch, dass es nicht nur (retrospektiv) zur Analyse des AT-in-Situation, sondern auch (prospektiv) zur Analyse des ZT-in-Situation dient. Daher wird jedes Ergebnis der AT-Analyse unmittelbar in Kontrast gesetzt zur ZT-Vergabe. Nur so kann geprüft werden, ob und, wenn ja, in welchen Maße und in welcher Weise ein AT bei der Translation ‚bearbeitet‘ werden muss.

Ausgehend von der originellen Annäherung Nords sollte das Ziel der Ausgangstextanalyse, Texttyp und Funktion des Textes in der konkreten Situation zu bestimmen, sein. Bei der anschließenden Übersetzung muss dann ständig überprüft werden, ob und wenn ja, welche funktionalen Veränderungen vorgenommen werden müssen, um die gewünschte und im Übersetzungsauftrag formulierte ZT- ‚Funktion-in-Kultur‘ herzustellen.

Ein weiteres Ziel des Buches ist es, aufzuzeigen, wo die Theorien und Methoden der Nachbardisziplinen (vor allem Sprach- und Literaturwissenschaft) für das Übersetzen unmittelbar oder mittelbar fruchtbar gemacht werden können. So soll an Beispielen deutlich gemacht werden, in welchen Bereichen philologische Methoden zur Lösung von Übersetzungsproblemen beitragen.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen schildert die Autorin im Einleitungsteil des Buches zunächst ihr Ziel und ihre Vorgehensweise. Nach einigen stimmungserweckenden Erkundigungen zu ihrem zentralen Anliegen, werden kurze und übersichtliche Angaben zu den vorliegenden Kapiteln angegeben.

Im ersten Kapitel wird der übersetzungs-, kommunikations- und sprachwissenschaftlichen Rahmen des Modells der übersetzungsrelevanten Textanalyse dargestellt. Der theoretische Rahmen für das Model der übersetzungsrelevanten Textanalyse ergibt sich zum einen aus den translationstheoretischen Grundlagen, die das Verständnis der Autorin von Translation determiniert, und zum anderen aus den

* Nord, Christiane (2009): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methoden und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. 4. überarbeitete Auflage. Tübingen: Julius Groos Verlag.

texttheoretischen Grundlagen, auf denen das Textanalyseschema aufgebaut ist. Als translationstheoretische Grundlagen werden zunächst die allgemeinen Bedingungen und die Konstituenten des Translationsvorgangs beschrieben und in einem Schema dargestellt. In diesem Vorgang spielen der Initiator und der Translator eine besondere Rolle. Zu den zentralen Begriffen der theoretischen Grundlage für das Textanalysemodell zählt Nord den *Text-als-Handlungsbegriff*, die *Rezeptionsbedingungen* und *Textsorten und Texttypen*.

Das zweite Kapitel beschreibt Stellung und Funktion der Ausgangstextanalyse innerhalb des Übersetzungsvorgangs und begründet die Übersetzungsrelevanz der Analyse. Je nach der theoretischen Grundlage des Translationsbegriffes hat die Ausgangstextanalyse einen unterschiedlichen Stellenwert und unterschiedliche Aufgaben im Translationsvorgang. Wie sich die verschiedenen Übersetzungsauffassungen auf den Stellenwert der AT-Analyse auswirken, wird in zwei Unterkapiteln dargestellt. Im Hinblick darauf wird zunächst auf die *Relation zwischen Ausgangs- und Zieltext*, wobei wichtige Termini der Übersetzungswissenschaft wie *Treue-Freiheit-Äquivalenz*, *Skopostheorie*, *Translatorische Handeln*, *Funktionsgerechtigkeit* und *Loyalität* bearbeitet werden, eingegangen. Anschließend geht die Autorin der Frage nach, wie die Ausgangstextanalyse mit ihren dargestellten Funktion in den Translationsvorgang, genauer: in den Translationsprozess im engeren Sinne, zu integrieren ist. Nach Nord wird der Translationsprozess in der übersetzungswissenschaftlichen Literatur in der Regel entweder in einem *Zwei-Schritt-Schema* oder in einem *Drei-Schritt-Schema* dargestellt. Zu diesen beiden bekannten Schemata fügt Nord ein drittes Schema- das *Zirkelschema*- hinzu. Mit der Darlegung des Zirkelmodells möchte sie betonen, dass es sich beim Translationsprozess nicht um einen linearen, in geradeliniger Progression von einem Punkt A (AT) zu einem Punkt B (ZT) verlaufenden Prozess handelt, sondern vielmehr um einen grundsätzlich rekursiven Prozess, bei dem vielfältige Rückkopplungen möglich und nötig sind.

Das dritte Kapitel enthält die ausführlichen Erläuterungen des Faktorenschemas. Bei der Erläuterung des Faktorenschemas kommt der kommunikativen Funktion des Ausgangstextes bzw. den Faktoren der kommunikativen Situation, in der er diese Funktion erfüllt, für die Textanalyse entscheidende Bedeutung zu. Nord bezeichnet diese Faktoren als ‚textexterne Faktoren‘ und ‚textinterne Faktoren‘, die sich auf das Kommunikationsinstrument Text selbst beziehen. Als textexterne Faktoren werden die Faktoren *Sender*, *Senderintention*, *Empfänger*, *Medium/ Kanal*, *Ort*, *Zeit*, *Kommunikationsanlass* und *Textfunktion* betrachtet. Unter textinterne Faktoren versteht Nord die Faktoren *Thematik*, *Inhalt*, *Präsuppositionen*, *Aufbau*, *nonverbale Elemente*, *Lexik*, *Syntax* und *suprasegmentale Merkmale*, wobei die drei letzten Faktoren als ‚sprachlich-stilistische Merkmale‘ zusammengefasst werden können.

Bei den textexternen Faktoren handelt es sich um die Faktoren der konkreten Situation, in welcher der Text als Kommunikationsinstrument fungiert, und nicht um die Faktoren einer fiktiven Situation, die innerhalb eines fiktionalen Textes vom Verfasser eingesetzt und mehr oder weniger explizit dargestellt werden. In Bezug auf das Beziehungsverhältnis der textexternen Faktoren vertritt Nord die Ansicht, dass jeder Faktor mit den anderen textexternen Faktor auf der einen und den textinternen Merkmalen auf der anderen Seite zusammenhängt und verknüpft ist. Wie bei den

textexternen Faktoren, so ist auch bei den textinternen Faktoren eine gegenseitige Abhängigkeit und Bedingung festzustellen.

Informationen und Hinweise in Bezug auf einzelne Faktoren ergeben sich aus dem, was man über die anderen Faktoren weiß. Deshalb ist es auch nicht ganz unwichtig, in welcher Reihenfolge die Faktoren analysiert werden. Entscheidend dabei ist, dass die Analyse der Faktoren keine ‚Einbahnstrasse‘ ist, sondern ein rekursiver Prozess in beliebig vielen Durchgängen, bei dem ständig Erwartungen aufgebaut, bestätigt oder korrigiert werden, vorhandenes Wissen erweitert und damit stets das Verhältnis modifiziert wird.

Zur Unterteilung der Kategorien in ‚textexterne‘ und ‚textinterne‘ Faktoren greift Nord auf die so genannte *Lasswell-Formel* zurück. Anhand der Frage *Who says what in which channel to whom with what effect?* können sowohl textinterne Faktoren als auch textexterne Faktoren untersucht werden. Nach der Bestimmung der Textfunktion des AT und der Kenntnis des Übersetzungsauftrages wird der Übersetzer in die Lage versetzt, diejenigen translatorischen Entscheidungen zu treffen, die gewährleisten, dass eine adäquate Übersetzung, ein angemessener ZT entsteht. Die von Nord erweiterte *Lasswell-Formel* lautet:

textexterne Faktoren

wer übermittelt ...	=> Textproduzent/ Sender
wozu...	=> Intention
wem...	=> Empfänger
über welches Medium...	=> Medium
wo...	=> Ort
wann...	=> Zeit
warum...	=> Kommunikationsanlass
einen Text mit welcher Funktion...	=> Textfunktion

textinterne Faktoren

worüber...	=> Thematik
sagt er was...	=> Textinhalt
(was nicht)...	=> Präsuppositionen
in welcher Reihenfolge...	=> Textaufbau
unter Einsatz welcher nonverbalen Elemente...	=> Textdesign
in welchen Worten...	=> Lexik
in was für Sätzen...	=> Syntax
in welchen Ton...	=> suprasegmentale Elemente
mit welcher Wirkung...	=> übergreifender Faktor, der das Zusammenspiel der textexternen und textinternen Faktoren bestimmt.

Christiane Nord verwendet in konsequenter Anwendung der funktionalen Übersetzungstheorie die *Lasswell-Formel* sogar als Analyseschema für das ZT-Profil: auf der Grundlage des Übersetzungsauftrages wird mithilfe der *Lasswell-Formel* ein ‚Soll‘- Schema für den ZT entwickelt werden und dem ‚Ist‘- Angebot, das durch die Ausgangstextanalyse mithilfe derselben Formel ermittelt wurde, gegenübergestellt: ‚Der

Vergleich zwischen Soll- und Ist-Zustand [verdeutlicht] die Stellen [...], an denen Übersetzungsprobleme [...] zu lösen sind’.

Eine Erörterung der didaktischen Einsatzmöglichkeiten des Modells im vierten Kapitel bildet den Abschluss des theoretischen Teils. Hierin versucht die Autorin zu schildern, wie das erarbeitete Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse für den Übersetzungsunterricht Verwendung finden kann und zu Kriterien für die Auswahl von Übersetzungstexten, die Systematisierung von Übersetzungsproblemen und Verfahren zu deren Lösung, für die Kontrolle des Lernfortschritts im Übersetzungsunterricht sowie für die Bewertung von Übersetzungslösungen eingesetzt werden kann.

Daran anschließend wird im fünften und letzten Kapitel die Anwendung des Modells an drei unter jeweils besonderen Standpunkten ausgewählten Textbeispielen verdeutlicht. Gleichzeitig wird auch gezeigt, inwiefern das Schema als Grundlage für eine Übersetzungskritik dienen kann, da, soweit möglich, vorhandene Übersetzungen der Ausgangstexte in verschiedene Sprachen als Vergleichsmaterial verarbeitet wurden. Dabei sind möglichst viele verschiedene Einzelsprachen einbezogen worden, um den Anspruch zu erhärten, dass das erarbeitete Modell nicht auf bestimmte Sprachenpaaren oder Übersetzungsrichtungen beschränkt ist. Die Beispiele sind so ausgewählt, dass sich an ihnen jeweils unter einem bestimmten Aspekt zeigen lässt, wie die AT-Analyse die Isolierung der übersetzungsrelevanten Faktoren ermöglicht, so dass die Übersetzung funktionsgerecht sein kann. Alle drei Texte gehören zu Textsorten, die in der Praxis häufig übersetzt werden. Zwei der drei Beispiele stammen aus dem literarischen Bereich, als dritte Textsorte verwendet sie einen Gebrauchstext. Obwohl bei der Analyse der jeweiligen Texte unterschiedliche Analyseaspekte im Vordergrund stehen, ist eine Anprobe des Analyseprozesses durchaus auch für andere Textsorten gültig und die Ergebnisse von Analyse und Übersetzungsmethode sind bis zu einem bestimmten Maße verallgemeinerbar.

Gleichwohl kommt Nord zu Schlussfolgerungen, die für die Frage nach der einführenden Theorie, Methode und Didaktik der übersetzungsrelevanten Ausgangstextanalyse zu weiteren komparativen übersetzungswissenschaftlichen Studien Anlass geben könnte. In diesem Zusammenhang könnte man den Anschein bekommen, dass die ausgewählten Textbeispiele, die im letzten Kapitel die theoretischen Überlegungen begleiten, an Gewicht verlieren, da die textexternen und textinternen Faktoren, die sozusagen die zentralen Forschungsaspekte der Arbeit bilden, wahllos an mannigfache Texttypen und Textsorten bewährt werden können. Aus diesem Grund kann die Studie von Christiane Nord als eine solide Untersuchung betrachtet werden, da eine übersetzungsrelevante Textanalyse die Voraussetzung für ein umfassendes Verständnis des Ausgangstextes und somit der Vor- und Hauptarbeit der Übersetzung schaffen kann. Eine beachtliche Publikation nicht zuletzt für Lehrende an den universitären Ausbildungsstätten, die die Verantwortlichkeit dafür tragen, Studierenden das Werkzeug für professionelles translatorisches Handeln an die Hand zu geben. Das Buch richtet sich daher an ein breites Adressatenfeld und wird diesem Ziel auch durchaus gerecht.

Hatalı Çevirilerin Öğrettikleri!

Yılmaz Özbek, Erzurum

Şimdi burada yaşadığım bir deneyimden yola çıkarak bir çeviri sorunsalını tartışmak istiyorum; daha doğrusu uzmanlık dilinin (Fachsprache) (bkz. Özbek 1988) göz ardı edilmesinin ve özgün metnin ruhunu anlamadan çeviri yapmaya girişmenin çevirmenin başına ne türlü kazalar getirdiğini sorgulamak amacım.

Postmodernizm ve Alımlama Estetiği (Özbek 2005) adlı kitabın hazırlığı aşamasında bu çalışmaya uygun düşecek öyküler seçiyordum. Son yıllarda kendisinden sıkça söz ettiren postmodern yazarlar arasında görülen Patrick Süskind'in *Der Zwang zur Tiefe* öyküsünü de kitaba almak ve yorumlamak istiyordum. Okura kolaylık olsun diye incelediğim öykülerin Türkçesine de kitapta yer veriyordum. İncelemeye karar verdiğim öykünün Türkçesi varsa onu alıyordum, yoksa öyküleri kendim çeviriyordum. *Der Zwang zur Tiefe* öyküsünün Türkçesi vardı.

Çeviriyi gördükten sonra onu kitabıma almaktansa, onu kendim çevirmeyi daha uygun buldum. Onlarca çeviri kitabı olan, çeşitli yayınevlerinde yayın yönetmenliği yapmış deneyimli bir çevirmenin elinden çıkmıştı bu çeviri. Öykünün başlığı olan *Der Zwang zur Tiefe, Derinlik Baskısı* (Süskind 1998) olarak çevrilmişti. Türk okurlarının daha öykünün başlığı ile yüzleşince "Bu ne demek?" diye kafası karışmıştı. Çevirmen büyük bir hata yapmıştı. "Uzmanlık dilini" ihmal etmişti. Doğal olarak her çevirmenden her konuda uzman olması beklenemez, ancak onlardan gerektiğinde ilgili kaynaklara başvurmaları beklenir. Çevirmen, psikoloji sözlüğüne veya bir uzmana başvursaydı başına bu denli büyük bir kaza gelmeyecekti.

Bana göre burada bilgisizlikten çok üşenme, tembellik söz konusudur. Okurun Türkçe metni orijinal metinle kıyaslama olanağı yoktur, öyleyse titiz davranma gereği de yoktur. Bu anlayış, bu psikoloji, çevirmeni hataya zorlamıştır. Psikoloji hakkında biraz bilgisi olanlar "Der Zwang" sözcüğünün "takıntı" sözcüğü ile karşılanması gerektiğini bilirler. Bu başlığı "Derinlik Takıntısı" olarak çevirirsek ancak okur için bir anlam ifade edebilir, yoksa yazara ihanet etmiş, bu anlamlı öykünün güzelliğini gölgelemiş, anlamını da kısırlaştırmış oluruz. Bu öykünün başlığının öykünün doğru anlaşılması ve alımlanması için çok önemli bir anahtar işlevi var.

"Derinlik takıntısı"nı anlamadan bu öyküyü çevirmek ve yorumlamak tutarlı sonuçlara götürmez. "Takıntı" daha çok psikopatolojik rahatsızlıklarda, şizoit kişilikler, şizofren hastalar için kullanılan bir kavramdır. Bu tür hastalar gerçeklerin değil de takıntılarının peşinden giderek toplumla ters düşer, yaşamın gerçeğini, iyiyi, güzeli, kötüyü, çirkini anlamadan oradan oraya sürüklenirler. Aslında öykünün akışı ve ulaştığı sonuç çevirmene "derinlik baskısı" başlığının hiçbir şey ifade etmediğini düşündürmesi gerekirdi. Bu bir uyarı olmalıydı onun için. Başlığı bir daha gözden geçirmeliydi. Metnin akışı ve bağlamı çeviriyle uğraşan bizleri yanlış yapmaktan uzak tutmalı.

Asıl büyük hataya öykünün son paragrafının çevirisinde tanık oluyoruz. Üstelik de çevirmenin uydurduğu bu bölümün hiçbir anlamı ve iletisi yoktur (Süsskind 1998: 13-19):

Allerdings scheint zuletzt doch im Individuellen der Keim zu jenem tragischen Ende angelegt. Denn spricht nicht schon aus ihren ersten, noch scheinbar naiven Arbeiten jene erschreckende Zerrissenheit, ablesbar schon an der eigenwilligen, der Botschaft dienlichen Mischtechnik, jene hineinverdrehte, spielförmig sich verbohrende und zugleich hoch emotionsbeladene, offensichtlich vergebliche, Auflehnung der Kreatur gegen das eigene Selbst? Jener verhängnisvolle, fast möchte ich sagen: gnadenlose Zwang zur Tiefe?"

Bununla birlikte bu örnekte bu trajik sonun tohumunun daha önce atıldığı belli olmaktadır. Çünkü, bu sanatçının ilk başlardaki, henüz oldukça basit olan çalışmalarında bile, kafasındakine uygun düşen, başına buyruk karıştırma tekniğinde kendini belli eden o ürpertici dengesizlik; yaratının içe dönerek, burgaç gibi kıvrılarak, aynı zamanda da heyecan yüklü, ama boşuna bir çabayla kendi benliğine yaslandığı görülmekte değil midir? Uğursuzca, hatta nerdeyse acımasızca derinliğe doğru zorlandığı belli olmamakta mıdır?"

Çevirmenin burada sergilediği tavır etik değildir; yazarın anlatmak, okura duyumsatmak istediğini yok etmiştir. Öykü, öykü olmaktan çıkmış ve ileti tamamen yok olmuştur. Bu öykünün çevirisini okuduğumda, çeviriden kaynaklanan bir tuhaflık olduğunu fark ettim. Sözcüklerin anlamsız bir şekilde yan yana dizildiği hemen anlaşılıyor. Sıradan bir okurun bile gözünden kaçmayacak olan bu tuhaflığın nasıl oluyor da deneyimli çevirmenin gözünden kaçıyor? Bu bir soru işaretidir. İtiraf etmeliyim ki öykünün son paragrafını çevirmek benim için de kolay olmadı. Postmodern sanatla ilgili çalışmalarım ve psikolojiye merakım bana burada yardımcı oldu. Süskind, uzman bir gözün pastiş tekniğiyle yapılan resimlerin içeriğinden yola çıkarak yaratıcının ruh biyografisini çözümlenebileceğini, yani sanat yapıtlarının yaratıcının ruhunu yansıtabileceğini anlatıyor. Öykünün kahramanı ressam kadın şizofrendir. Eleştiriciye göre yaptığı resimler bu kaotik bilinç parçalanmışlığını zaten ele vermektedir. Onun takıntılarının peşinden giderek intihar etmesi doğasının gereğidir. Yazarın öyküyü yazmasındaki temel amaç da budur; bana göre çevirmen öykünün son paragrafını öyle bir çevirmiştir ki öykünün temel iletisi yok olmuştur. Hiçbir anlam ifade etmeyen hatta metin gerçeğini yansıtmayan uydurma tümceler okurun gözünde öykünün değerini yok etmiştir. "Auflehnung" sözcüğünü "yaşlanmak" diye çevirmiştir, oysa buradaki anlam "ayaklanmak"tır. İntihar etmek, insanın "kendi kendine karşı ayaklanması" değil midir? Ayrıca psişik sorunları olan kahramanımız için "angelegt" sözcüğü "bir şeye meyilli olmak, yatkın olmak" anlamı daha uygun düşmektedir. Çevirmenin dediği gibi "tohum daha önce atılmıştır" ifadesi yerini bulmamaktadır, yani bu tür rahatsızlığı olanlarda "kuruntu, saplantı, takıntı" doğalarının gereğidir. Çevirideki peş peşe sıralanmış anlamsız sözcüklere gelince bu da bir savrukluğun işaretidir. Öyküde vurgulanmak istenen yapıtlar, yaratıcılarının ruh durumunu yansıtırlar, yani yapıtlardan yola çıkarak yaratıcının ruh biyografisini çözümlenmek olasıdır demek istemektedir yazar. Ancak o zaman postmodern yapıtların soyut dünyasına sokulmak olası olabilir. Çevirmen metnin iletisini önce okuyup anlasa sonra çevirseydi yaptığı çevirinin başarılı olmadığını test edebilir ve özgün metnin onda uyandırdığı imge ve çeviri metindeki imgenin örtüşüp örtüşmediğini daha kolayca sorgulayabilirdi.

Çeviri bir yorum bilimdir aynı zamanda (Wills 1972: 10). Bu görüş postmodern dünyanın karmaşık zeminlerinde dolaşırken daha çok işe yarıyor. Bu özellikteki

metinlerin çevirisi çevirmenlere zorluklar çıkarır. İşte bu durumda yorumlar devreye girer ister istemez. Ben de bu öykünün son paragrafına, öykünün bana duyumsattıklarından yola çıkarak çeviri yorum arası bir biçim verdim:

Söylemek gerekirse o da zaten kişisel öz olarak bu trajik son için gerekli potansiyeli içinde taşıyordu. Çünkü ilk resimlerinde, amatör çalışmalarında o ürkütücü parçalanmışlık açık bir şekilde anlaşılmasa da, acaba, kuruntulu, başına buyruk, kafasına koyduğunu yapan, aşırı duygusal birinin, anlamsız, kendi özüne karşı ayaklanması olduğunu pastiş tekniği ile yapılmış resimlerin mesajlarından çıkarmak olası değil miydi? Biraz da şunu söylemek istiyorum: Bu bir talihsiz, acımasız derinlik takıntısı değil miydi?"

Daha önce de çeviri yaparken üstesinden gelemeyeceğim boyutlarda zorluklarla karşılaşınca yorumlama yoluna gittiğim olmuştur. Örneğin Thomas Bernhard'ın, *Okumak. Anlamak. Yorumlamak* (Özbek 1996: 120) adlı kitabıma aldığım "Die Mütze" ve "Kulterer" öykülerini çevirdiğimde bu yola başvurduğum olmuştur. Okura saçma sapan, hiçbir şey ifade etmeyen tümceleri sunmak yerine, yorum yaparak çevirmek daha yararlı olmaz mı, ne dersiniz? Çeviri yapmak aynı zamanda yorum yapmak değil midir? Dünya gerçeğinden kopuk bir ruh hastasının saçmalamaları veya ateşi yüksek bir insanın sayıklamaları gibi yazıya dökülen sözcükler, tümceler yorumla bir anlam kazansa fena mı olur? Benim de demek istediğim bu durumlarda yorumun kucaklayıcı, yol gösterici, çok yönlü, çok açılımlı yönlerinden yararlanmak çevirmenin işini kolaylaştırır.

Son olarak da şunu demek istiyorum; bu çeviri metinden yola çıkan yorumcular, tutarlı yorumlar yapma olanağına ulaşamamışlardır, çünkü bu çeviri Süskind'in metin stratejisini yok etmiş, okura iletmek istediği iletiyi saptırmıştır; Almanca metnin hiçbir zaman duyumsatmayacağı, çağrıştırmayacağı anlamlar üretmiştir. Bunlardan bazıları şöyledir:

- ✓ Eleştiricinin gelişigüzel eleştirisi,
- ✓ Basının sorumsuz tavrı,
- ✓ Sanat çevrelerinin-kayıtsızlığı,
- ✓ Toplumun duyarsızlığı

ressamın sonunu hazırlamıştır. Çevirmenin yaptığı hata "uzmanlık dilini" savsaklamaktan kaynaklanıyor. Ama bu hoş görülemeyecek kadar büyük bir hata.

Literaturverzeichnis

Özbek, Yılmaz (1988): *Die Quellen der Übersetzungsprobleme*, Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları, Erzurum.

Özbek, Yılmaz (2005): *Postmodernizm ve Alımlama Estetiği*, Konya: Çizgi Yayınları.

Özbek, Yılmaz (1996): *Okumak. Anlamak. Yorumlamak*, Gündoğan Yayınları, Ankara.

Süsskind, Patrick (1998): "Derinlik Baskısı". *Üçbuçuk Öykü*, çev. İlknur Özdemir, İstanbul: Can Yayınları.

Wills, Wolfram (1972): *Übersetzungswissenschaft*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Kurzgeschichten kurz gefasst*

Hasan Yılmaz, Konya

Der Verfasser hat zuvor mit zwei bedeutenden Veröffentlichungen die Aufmerksamkeit auf sich gezogen: Seine erste Veröffentlichung ist deutschsprachig (*Eine Kulturbrücke für den Fremdsprachenlerner*) und bietet einen vergleichenden Überblick über die deutsch-türkischen brückenschlagenden Sprach- und Kulturelemente. In seinem nächsten türkisch verfassten Buch mit dem Titel *İletişim Eyleminin Anatomisi* (Die Anatomie des kommunikativen Handelns) behandelt er neben der Körpersprache auch die Beschaffenheit des kommunikativen Handelns mit ausführlichen Beispielen.

Das vorliegende Buch des Verfassers trägt nun den Titel *Die deutschsprachige Kurzgeschichte als kommunikative Textsorte* und kündigt damit sein Anliegen, den kommunikativen Aspekt der deutschen Sprache im Bereich der Kurzgeschichtenliteratur darzustellen, im Voraus an. Die Arbeit kann allgemein betrachtet unter den folgenden zwei Gesichtspunkten zusammengefasst werden:

- der theoretische Rahmen
- die Behandlung der Kurzgeschichten

Unter dem theoretischen Rahmen versucht der Verfasser zuerst eine wissenschaftliche Beschreibung des Begriffs "Text", indem er einige grundlegende aufschlussreiche Definitionen heranzieht. Danach wendet er sich dem Thema *Zur Geschichte der Kurzgeschichte* zu, indem er die Entwicklung der Kurzgeschichte geschichtlich darstellt. Nach der Behandlung der Merkmale, die die Kurzgeschichten aufweisen, werden die kommunikativen Funktionen der Textsorte *Kurzgeschichte* erläutert, der das eigentliche Augenmerk des Verfassers gilt.

Im zweiten Teil wird eine systematische Vorgehensweise sichtbar. Zuerst trifft der Verfasser eine auserlesene Wahl der deutschsprachigen AutorInnen. Diese sind folgenderweise aufzuzählen: Kurt Kusenberg, Siegfried Lenz, Christoph Meckel, Christa Reinig, Wolfdietrich Schnurre, Günter Seuren, Oliver Stolz, Martin Walser, Ilse Aichinger, Peter Bichsel, Heinrich Böll, Wolfgang Borchert, Rainer Brambach, Marie Luise Kaschnitz. All diese AutorInnen sind eminente SchriftstellerInnen, deren Berühmtheit grenzüberschreitend ist. Von jeder/m dieser AutorInnen wurde je eine Kurzgeschichte ausgewählt, die im Bereich DaF Anwendung finden kann. Im Weiteren ist folgendes zu bemerken: Am Anfang stehen den Lesern eine kurze und wesentliche Information über den (die) deutschsprachige(n) Autor(in) zur Verfügung. Danach folgt der Text, der ein Werk dieses/dieser Autors/Autorin ist. Auch an eine Zusammenfassung des Textes wurde gedacht, die besonders zum fremdsprachlichen

* Yücel, Erdinç: *Die deutschsprachige Kurzgeschichte als kommunikative Textsorte*. Çizgi Kitabevi, Konya 2013, 144 S.

Deutschunterricht einen wichtigen Beitrag leisten kann. Somit wird die Kurzgeschichte besonders verständlich, so dass der Lerner/Reader sie auch nachvollziehen kann. Als letzter Schritt wird auch die kommunikative Funktion der Kurzgeschichte beschrieben. In diesem Abschnitt wird die Intention, die bei jeder Art von Kommunikation im Mittelpunkt steht, einigermaßen sichtbar, die wiederum auf das Textverstehen positiv wirkt. Da der Text mit dem Leser eine vielschichtige Kommunikation aufnimmt, braucht der Lerner/Reader eine Gedankenstütze, die durch die Bestimmung der kommunikativen Funktion des Textes hervorgerufen wird.

All diese ausgewählten Kurzgeschichten werden in der vorher erwähnten Weise dargelegt, die dem Lerner/Reader eine Übersicht verschafft. Dem Lerner/Reader wird die freie Wahl überlassen, mit welcher Kurzgeschichte er konfrontiert werden möchte. Die separaten Kurzgeschichten beinhalten Themen, die mit intensiver Beschäftigung nachhaltig im Langzeitgedächtnis aufzubewahren sind, was wiederum bei der Förderung der kommunikativen Kompetenz nicht zu unterschätzen ist. Da der thematische Rahmen der Kurzgeschichten den Lerner/Reader zur Auslegung fördert, sind sie besonders für eine analytische Verfahrensweise sehr passend. Besonders das abrupte und offene Ende der Kurzgeschichten fordert viel Kreativität, die der Lerner/Reader aus seinem eigenen Potential schöpfen kann. Deshalb ist das Werk auch für die Erweiterung des Horizonts sehr geeignet.

Vom Werk darf aber nicht erwartet werden, dass es für das effektive Textverstehen eine explizite Strategie beschreibt. Ziel dieses Werkes ist es, dem Adressaten durch die vorher erwähnte systematische Behandlung eine Hilfe zu leisten, damit er beim Textverstehen eine eigene Strategie entwickeln kann. In diesem Sinne kommt das Werk auch für "Self-Study-Aktionen" in Frage, was für viele Lerner vielversprechend sein kann.

Literaturverzeichnis

- Yücel, Erdinç** (2009): *Eine Kulturbrücke für den Fremdsprachenlerner*, Konya: Çizgi Kitabevi.
Yücel, Erdinç (2011): *İletişim Eyleminin Anatomisi*, Konya: Çizgi Kitabevi.



Text und Kommunikation in Relation*

Erdoğan Yücel, Konya

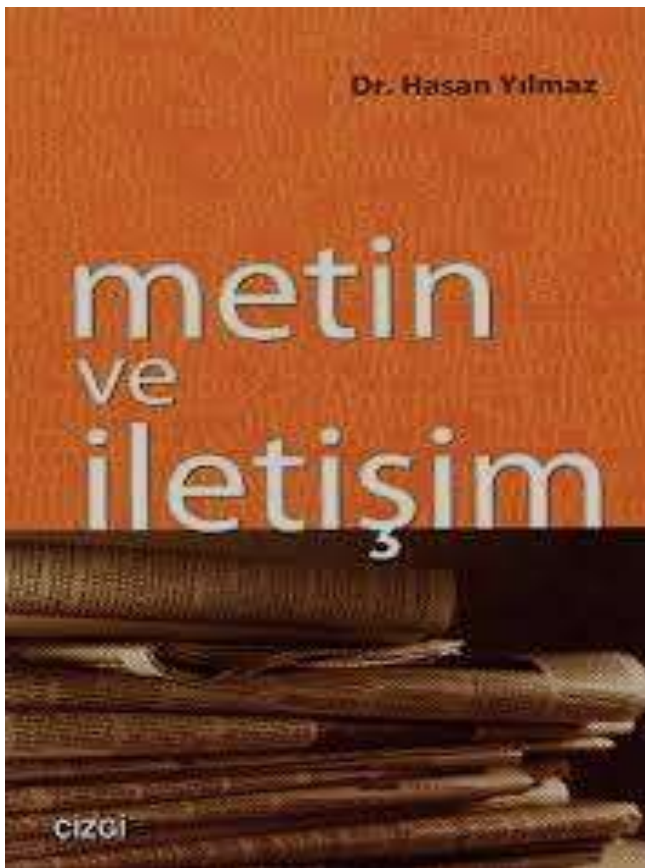
Der Verfasser hat vor diesem Werk in seinem deutschsprachigen Buch „*Routinen im alltäglichen Leben zur gelungenen Kommunikation in der Zielkultur*“ alle fremdsprachlichen Methoden (von der Grammatik-Übersetzungsmethode bis zum interkulturellen Ansatz) bezüglich ihrer positiven und negativen Seiten dargelegt. In einem Kontext folgen dann die sprachlichen Formeln, die man in der Zielkultur in authentischen Kommunikationssituationen gebrauchen kann. Es wird den Lesern nahe gebracht, wie und in welchen Situationen man solche sprachlichen Elemente verwenden kann.

In seiner vorliegenden auf Türkisch verfassten Publikation hat der Verfasser die Zeitungstexte als Massenmedien und deren kommunikativen Funktionen im Hinblick auf die Textlinguistik vorgelegt. Außerdem hat er das Erfordernis der Anwendung dieser sprachlichen Mittel beim Lehren der Fremdsprache kontrastiv bearbeitet und angedeutet, dass er darauf abzielt, denjenigen Hilfe zu leisten, die sich mit diesem Bereich beschäftigen.

Diese Arbeit besteht aus zehn Teilen. Im ersten Teil fokussiert der Verfasser den Textbegriff, den Zusammenhang zwischen Linguistik und Textlinguistik sowie die Beschäftigungsbereiche der Textlinguistik. Im Rahmen der Faktoren für die Textentwicklung hebt er unter dem Begriff „Textintention“ das Entwicklungsziel des Textes für die Kommunikation hervor. Im zweiten Teil wird die Klassifikation der Texte nach ihren Funktionen thematisiert und auf die Ansicht von Searle gedeutet, der die illokutiven Akte vorgebracht und festgestellt hat, dass die Texte hinsichtlich ihrer Funktionen in fünf Merkmale aufgeteilt werden. Im dritten Teil werden die Textsorten und deren Funktionen im Alltag analysiert. Der Inhalt und die Adressatengruppe werden in Bezug auf die kommunikative Situation in den Mittelpunkt gestellt. Danach folgt im vierten Teil ein Abschnitt über die historische Entwicklung der Massenmedien. Im fünften Teil werden die Massenmedien mit ihren bekanntesten Arten und allgemeinen Aufgaben den Lesern nahe gebracht. Außerdem wird in diesem Teil noch der Ansatz von Maletzke ausformuliert, der die Kommunikationsformen in drei Hauptteile aufgeteilt und in diesem Bereich ein Modell entwickelt hat. Der Autor unterstreicht das Modell von Burkhardt und Hömberg, das durch die Entfaltung des Kommunikationsmodells von Maletzke – parallel zu den technischen Entwicklungen und dem Einsatz von Computer und Internet im gesellschaftlichen Leben – entwickelt worden ist, und deutet besonders auf die unterschiedlichen Seiten dieses Modells. Somit lenkt er die Aufmerksamkeit darauf, dass man die Rolle der Technik in Bezug auf die Kommunikation nicht leugnen kann.

* Yılmaz, Hasan: *Metin ve İletişim*. Çizgi Kitabevi, Konya 2011, 120 S.

Im sechsten Teil erfolgt eine Darstellung der Zeitung und des Zeitungswesens, mit denen man durch die schriftlichen Texte als Massenmedien mit dem Empfänger kommuniziert. Die gesellschaftlichen Funktionen der Zeitung und die Sorten des Zeitungswesens werden an dieser Stelle beschrieben. Danach folgt der siebte Teil, wo der Begriff „Publikum“ erläutert und der Zusammenhang zwischen dem Zeitungswesen und den Rezipienten beleuchtet wird. Im achten Teil wird bearbeitet, welche Sprache und welchen Stil die Zeitungen übernehmen, die im Rahmen von schriftlichen Texten als Informationsmittel eine lange Tradition haben. Darauf folgt der neunte Teil, den wir als Ausgangspunkt dieses Werkes betrachten können. Hier werden die journalistischen Textsorten in Hinsicht auf die kommunikativen Funktionen in beiden Sprachen und Kulturen kontrastiv und mit ausführlichen Beispielen dargestellt.



Im neunten Teil, wo hervorgehoben wird, dass jeder schriftliche Text ein kommunikatives Ziel hat, werden die journalistischen Textsorten mit Heinz Helmut LÜGER in fünf Teile gegliedert. In diesem Zusammenhang werden die Leser mit den Zeitungstexten aus beiden Kulturen konfrontiert. Indem die Texte analysiert werden, wird die Äquivalenz unterstrichen, dass die Texte trotz ihrer kulturellen Unterschiedlichkeit bei der Anpassung an globale Kriterien einige Ähnlichkeiten aufzeigen. Der Autor zeigt anhand der konkreten Beispiele auf, wie man versuchen kann, das Interesse der Leser mit Wortspielen in beiden Sprachen zu erwecken, und zielt darauf, die Art und Weise der Berichterstattung (am Beispiel des Aufstands von Ägypten, der als ein Teil des arabischen Frühlings

bezeichnet wird) in beiden Sprachen im Zusammenhang der Kommunikation zu veranschaulichen.

Im zehnten Teil wird mit konkreten Vorschlägen angedeutet, dass die Zeitungstexte im Fremdsprachenunterricht als authentische und aktuelle Materialien verwendet werden sollten. Der Autor weist diesbezüglich auf die unerlässliche Relevanz der Zeitungen im menschlichen Leben hin und lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass die Zeitungen mit den Themen „Krieg“, „Naturphänomene“, „Unfälle“, „Globalerwärmung“ oder „Krisen“ in beiden Sprachen im Unterricht eingesetzt werden sollten. Er vertritt außerdem die Meinung, dass diese kontrastiv behandelt werden sollten, weil sie die Motivation erhöhen, die als der erste Schritt des Erfolgs gilt.

Der Verfasser geht von der Tatsache aus, dass der Fremdsprachenunterricht in einem kommunikativen Rahmen durchgeführt werden soll und nimmt darauf Bezug, dass es besonders in unserer Zeit praktisch ist, durch den Computer und den Internetzugang an aktuelle Zeitungsnachrichten zu gelangen. Außerdem ist er der Ansicht, dass man durch diese Vorgehensweise im Unterricht, bei der die Texte kontrastiv bearbeitet werden, die Wortschatzerweiterung der Studenten fördern kann. Dies leistet selbstverständlich zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Lernenden einen enormen Beitrag.

Nicht zuletzt hebt der Autor hervor, dass die schriftlichen Zeitungstexte – von Werbetexten bis zur Kolumne – mit einem kommunikativen Zweck konstruiert werden. Danach werden die kommunikativen Funktionen dieser Texte in Bezug auf die Textlinguistik aus der Sicht der Literaturwissenschaft aufgezeigt. Ich denke, dass der Verfasser in diesem Bereich einen wichtigen Beitrag leistet, indem er kontrastiv darlegt, was für Rollen die Zeitungstexte, die auch kulturelle Perspektiven beinhalten, in dem Lehrprozess einer Fremdsprache spielen können.

Kaynakça

Yılmaz, Hasan (2010): *Routinen im alltäglichen Leben zur gelungenen Kommunikation*, Konya: Çizgi Kitabevi.

Yılmaz, Hasan (2011): *Metin ve İletişim*, Konya: Çizgi Kitabevi.

Vorstellung eines Studienbesuchs in Nordrhein-Westfalen*

Sevinç Sakarya Maden, Edirne

1. Das CEDEFOP Studienbesuchsprogramm

1.1. Kurze Vorstellung des CEDEFOP Studienbesuchsprogramms

Auf der Webseite des Portals für Lehren und Lernen Erwachsener (Siehe dazu http://erwachsenenbildung.at/service/foerderungen/eu_foerderungen/cedefop.php#programm) wird das CEDEFOP Studienbesuchsprogramm folgendermaßen definiert: „Das CEDEFOP Studienbesuchsprogramm unterstützt den Erfahrungsaustausch zwischen EntscheidungsträgerInnen im Bildungsbereich sowie Verantwortlichen in der Berufsbildung, Bildungs- oder Berufsberatung.“ Auf derselben Webseite wird erklärt, dass das CEDEFOP Studienbesuchsprogramm eine der Schlüsselaktionen des Querschnittsprogramms ist, dessen Ziel die Unterstützung der Konzeption politischer Maßnahmen und der Zusammenarbeit auf europäischer Ebene in Bezug auf lebenslanges Lernen ist. Mit dem Studienbesuchsprogramm werden die früheren Arion-Studienbesuche im Rahmen von Sokrates II für EntscheidungsträgerInnen im Bildungsbereich sowie die Studienbesuche des Mobilitätsprogramms Leonardo da Vinci II für Verantwortliche in der Berufsbildung vereinigt. Es richtet sich an eine größere Zielgruppe und wählt bei den Themen einen stärker konsolidierten Ansatz des lebenslangen Lernens insbesondere im Kontext des Lissabon Prozesses und des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2020“ (ET 2020), sowie des Bologna und des Kopenhagen Prozesses und deren Nachfolgeinitiativen.

Das CEDEFOP koordiniert ab dem 1. Januar 2008 bis 2013 im Auftrag der Kommission die Studienbesuche für Bildungs- und Berufsbildungsfachleute und Entscheidungsträger. Ein Studienbesuch verläuft folgendermaßen: eine kleine Gruppe von Experten und Entscheidungsträgern, die verschiedene Bildungs- und Berufsbildungsgruppen vertreten, besuchen drei bis fünf Tage einen Mitgliedstaat der EU, um dort einen bestimmten Aspekt des lebenslangen Lernens zu untersuchen.

Das CEDEFOP Studienbesuchsprogramm richtet sich an folgende Teilnehmer:

- VertreterInnen lokaler, regionaler und nationaler Behörden
- LeiterInnen von Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen und -anbieterInnen
- LeiterInnen von Berufsberatungszentren
- *LeiterInnen von Validierungs- und Akkreditierungszentren*

- AbteilungsleiterInnen, SchulleiterInnen, LehrerInnenaus- und LehrerInnenfortbildnerInnen
- Bildungs- und BerufsbildungsinspektorInnen
- VertreterInnen von Bildungs- und Berufsbildungsnetzwerken und -vereinigungen
- Bildungs- oder BerufsberaterInnen
- VertreterInnen von BildungsdienstleisterInnen, Arbeitsämtern/-agenturen oder Beratungszentren
- Personalbeauftragte, Bildungsbeauftragte in Unternehmen
- VertreterInnen der Industrie- und Handelskammern sowie der Handwerkskammern
- VertreterInnen von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen und Interessenvereinigungen
- InhaberInnen/GeschäftsführerInnen von kleinen und mittleren Unternehmen
- ForscherInnen

(Siehe dazu: bm:uk Erwachsenenbildung:at)

Die Gruppen bestehen üblicherweise aus zehn bis fünfzehn Teilnehmern. Studienbesuche werden lokal oder regional organisiert und von der jeweiligen nationalen Agentur koordiniert. Sie bieten ein Forum an, in dem Themen von allgemeinem Interesse sowie europäischer und nationaler Prioritäten erörtert und Lernmöglichkeiten geboten werden. Durch den Austausch von innovativen Ideen und Verfahrensweisen fördern die Teilnehmer die Qualität und Transparenz ihrer Bildungs- und Berufsbildungssysteme.

1.2. Teilnahmekriterien an einem Studienbesuch

Das Studienbesuchsprogramm steht Bildungs- und Berufsbildungsfachleuten sowie bildungspolitischen Entscheidungsträgern offen. An Studienbesuchen ist eine Teilnahme erstattet, wenn folgende Punkte auf die Antragsteller zutreffen:

- Die Teilnehmer müssen in einem der Länder, die am Programm für lebenslanges Lernen teilnehmen, leben oder arbeiten, oder dessen Staatsbürgerschaft (die 27 EU-Mitgliedstaaten, FYROM, Kroatien, Island, Liechtenstein, Norwegen, Schweiz und Türkei besitzen);
- Die Teilnehmer sollten zu einer der Zielgruppen, die in Artikel 18 der Programmankündigung beschrieben werden, gehören;
- Die Teilnehmer sollten seit September 2011 an keinem Studienbesuch teilgenommen haben;
- Die Teilnehmer müssen die Arbeitssprache(n) der von Ihnen ausgewählten Studienbesuche beherrschen.

1.3. Was ist bei Programm-Unterlagen eines Studienbesuchs zu beachten?

Bei Besitz der Teilnahmebedingungen müssen die Antragsteller ihre Nationale Agentur kontaktieren und sich nach dem Antragsverfahren und Fristen, die die Nationale Agentur festgelegt hat, erkundigen. In solch einem Fall informiert die zuständige Nationale Agentur, die Teilnehmer über die nationalen Regelungen, die finanzielle Unterstützung, wichtige Termine und Auswahlkriterien. Es ist jedoch von großem Vorteil, auch die diesbezügliche Internetseite der jeweiligen Nationalen Agentur zu besuchen. Für vollständige Beschreibungen der Besuche kann auch der Studienbesuchskatalog 2013/14: unter der Adresse <http://studyvisits.cedefop.europa.eu> konsultiert werden. Über die Webseite des CEDEFOP (Publikationen) kann auch ein gedruckter Katalog angefordert werden (Siehe dazu: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications.aspx>). Die Studienbesuche sind nach fünf Themen gegliedert, die die jüngsten politischen Zielsetzungen im Bereich der Bildung und Berufsbildung in Europa widerspiegeln:

1. Förderung der Zusammenarbeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und Arbeitswelt
2. Unterstützung der Erstausbildung und Weiterbildung von Lehrkräften, Ausbildern und Leitern von Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung
3. Förderung des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen im gesamten System der allgemeinen und beruflichen Bildung
4. Förderung der sozialen Eingliederung und der Gleichstellung der Geschlechter in der allgemeinen und beruflichen Bildung, einschließlich der Integration von Migranten
5. Entwicklung von Strategien für lebenslanges Lernen und Mobilität

Die Beschreibungen der Themenbereiche enthalten Erläuterungen zum europäischen Kontext und zu den jüngsten Entwicklungen, Vorschläge, wie man das jeweilige Thema in einem Studienbesuch angehen kann, sowie eine Liste der wichtigsten Quellen und Schlüsselwörter zu jedem Thema.

Die Studienbesuche beleuchten die Themen aus drei verschiedenen Blickwinkeln:

- Allgemeinbildung (im Katalog Typ Allgemeinbildung);
- Berufsbildung (Typ Berufsbildung);
- umfassendes lebenslanges Lernen (Mischtyp).

Bei Kündigung eines Studienbesuch-Programms beschreibt die Programmankündigung, die in Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch oder Ungarisch verfasst ist, den

allgemeinen Rahmen des Studienbesuchs, seine thematische Struktur, die Antrags- und Auswahlverfahren, die Zielgruppen, die finanziellen Vereinbarungen, wichtige Fristen und sonstige Aspekte. In den 2 Anhängen gibt es einerseits Informationen zur Verteilung der Stipendien per Land, andererseits eine Beschreibung der Themenbereiche. Für eine Suche nach einem Studienbesuch kann man entweder den gesamten Katalog herunterladen und durchsuchen oder die Kurzfassung lesen, oder nach einem Studienbesuch in der Online-Datenbank suchen. Es können verschiedene Suchkriterien wie Gastland, Rahmenthema, Thema, Art, Datum und Arbeitssprachen verwendet werden. Der Bewerbungsauftrag für das Studienbesuchsprogramm von März bis Juni 2014 ist derzeit abgeschlossen. Zurzeit werden die Teilnehmer durch die Nationalen Agenturen der am Studienbesuch teilnehmenden Länder ausgesucht.

2. Der Studienbesuch mit dem Nummer 2013-SV-01-TR-LLP-00155

Der Studienbesuch "Lehrerbildung: Die reformierte Lehrerbildung in NRW: Chancen und Herausforderungen für Schule, Universität und Seminar", der zwischen dem 14. und 18. Oktober 2013 in Deutschland in der Stadt Köln/Leverkusen stattfand, war ein Studienbesuch der 1. Phase des Jahrgangs 2013/2014 und war ein Studienbesuch im Rahmen des EU Programms "Lebenslanges Lernen". Der Studienbesuch begann mit einem gemeinsamen Essen am 13. Oktober 2013 um 18:00 Uhr im "Brauhaus ohne Namen".

<p><i>Koordinatorinnen des Projekts:</i> Melanie Kraatz (DE) Frauke Gardenier (DE)</p> <p><i>TeilnehmerInnen</i> Josef Straßhofer (AT) Sevinç Maden (TR) Inara Veismane (LV) Maria Bartolome Mateos (ES) Andrzej Piwowarczyk (PL) Eszter Kellerne Marton (HU) Lindsey Waine (GB) Birsan Fülöp (RO) Mariola Studniarz (PL)</p>	
---	---

An dem Studienbesuch 2013-SV-01-TR-LLP-00155 haben sich 9 Teilnehmer, eine Teilnehmerin aus der Türkei (TR), ein Teilnehmer aus Österreich (AT), eine Teilnehmerin aus Lettland (LV), eine Teilnehmerin aus Spanien (ES), zwei Teilnehmer aus Polen (PL), eine Teilnehmerin aus Großbritannien (GB), eine Teilnehmerin aus Rumänien (RO) und eine Teilnehmerin aus Ungarn (HU) beteiligt. Während des Abendessens am 13. Oktober 2013 haben Melanie Kraatz und Frauke Gardenier die Gruppe über das einwöchige Programm informiert und den TeilnehmerInnen eine Mappe mit erforderlichen Materialien mitgegeben.

2.1. Aktivitäten des Studienbesuchs

Aktivitäten am 14. Oktober 2013 (Montag)

Montag, 14.10.2013	10:00 Uhr: <i>Schwerpunkt: Die Reform der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen;</i> Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Leverkusen - Vorstellungsrunde: Teilnehmer, Seminarleiter, Fachleiter - Einführung: Reformierte Lehrerbildung in NRW 1. und 2. Phase; Dr. A. Weber Austausch im Plenum: Die TeilnehmerInnen berichten aus ihren Ländern und bringen ihre eigenen Erfahrungen ein. - <i>Mittags gemeinsame Verpflegung</i> - 15:00 Uhr: Stadtführung durch das historische Köln 17:30 Uhr: Domführung über den Dächern von Köln
--------------------	---

Das Kennenlernen der Gruppe erfolgte mit dem Spiel "Bingo" und einer Partnerarbeit, in der zuerst über den Partner durch Gespräche und Fragen Informationen gesammelt und dann der Gruppe weitergeleitet wurden. Die Partner wurden durch den Zufallsgenerator Komposita bestimmt.

Ein weiterer Vorgang des Tages war die Vorstellung der Spezialitäten der einzelnen Länder von den Teilnehmern. Nach der persönlichen Vorstellung erfolgte eine Kostprobe. Anschließend hat Herr Dr. A. Weber "Die reformierte Lehrerbildung NRW" vorgestellt. Folglich wurden die Situationen in den verschiedenen Ländern von den einzelnen Teilnehmern geschildert. Maria BARTOLOME MATEOS aus Spanien hat in einem kurzen Bericht den Teilnehmern mitgeteilt, dass in Spanien, wenn es um Lehrerbildung geht nach dem 4-jährigen Studium an einer sehr schwer zu überstehende Prüfung teilgenommen werden muss und z.B. ein Germanist zusätzlich zu einem BA im Masterkurs eine Weiterbildung mit mindestens 60 ECTS machen muss. Anschließend fand eine Stadtführung mit Dr. Norbert Heinze statt. Zuerst wurde die Stadt Köln von dem Aussichtsturm in Köln Deutz besichtigt und folglich eine Stadtführung durch die historische Stadt Köln unternommen. Zum Schluss erfolgte eine Domführung über den Dächern von Köln.



Vorstellungsrunde der TeilnehmerInnen



Vorstellung des Programms



Vorstellung der Spezialitäten der einzelnen Länder

Aktivitäten am 15. Oktober 2013 (Dienstag)

Nachdem die Gruppe am Dienstag von Melanie Kraatz am Hotel abgeholt wurde, fand um 09:35 Uhr eine gemeinsame Fahrt nach Leverkusen Opladen statt. Schwerpunkt des 2. Tages war: Die Ausbildung an den Schulen. Diesbezüglich wurde die Marienschule in Leverkusen besucht. Dort wurde die Gruppe von dem Schulleiter, Herr Miedza begrüßt und über die Schule informiert. Danach hat die Gruppe bei der Referendarin Frau Wiltzer hospitiert und der Unterrichtsnachbesprechung, die unter Melanie Kraatz, einem Schullehrer, der Referendarin Frau Wiltzer und Frau Gardenier geführt wurde, zugeschaut. Anschließend fand unter den Mitgliedern des Studienbesuchs ein Austausch im Plenum darüber statt, wie die Situation in den einzelnen Ländern der Teilnehmer und wie deren Erfahrungen dazu sind.

15. 10. 2013 (Dienstag)

<p>Dienstag, 15. 10. 2013</p>	<p>08:45 Uhr: Treffpunkt im Hotel mit Melanie Kraatz Fahrt nach Leverkusen: Abfahrt Köln-Messe Deutz: 9:24 Uhr, Gleis 2/ Ankunft Leverkusen/ Opladen: 9:35 10:00 Uhr: <i>Schwerpunkt: Die Ausbildung an den Schulen</i> Besuch eines Gymnasiums in Leverkusen: Marienschule - <i>Begrüßung durch den Schulleiter: Herr Miedza</i> - <i>Hospitation im Unterricht einer Referendarin: Frau Wiltzer</i> - <i>Im Anschluss: Unterrichtsnachbesprechung</i> - <i>Austausch im Plenum. Die TeilnehmerInnen berichten aus ihren Ländern und bringen ihre eigenen Erfahrungen ein.</i></p> <p>15:00 Uhr: <i>Schwerpunkt: Die LehrerInnenausbildung an der Universität;</i> Besuch des Zentrums für LehrerInnenausbildung an der Universität Köln -15:00 Uhr: Myrle Dziak-Mahler (Geschäftsführerin des ZfL) <i>Vorstellung des ZfL</i></p> <p>-16.30-18.00 Uhr: Dr. Sabastian Barsch (Leistung des Teams Praxisphasen) Mona Massumi (Koordination Diversity und Deutsch als Zweitsprache) <i>Schwerpunkte Inklusion und Diversity in der Lehrerausbildung</i> Austausch der TeilnehmerInnen zum Thema</p> <p>20:00-22:00 Uhr: Die Teilnehmer haben sich für das Schreiben des Gruppenberichts am Hotel getroffen.</p>
-------------------------------	---

Nach dem Mittagessen erfolgte die Fahrt nach Köln an die Universität Köln. Der Schwerpunkt am Nachmittag war: Die Lehrerausbildung an der Universität. An der Universität Köln wurden diesbezüglich 3 Vorträge gehalten. Myrle Dziak-Mahler hat in ihrem Vortrag das ZfL vorgestellt, wobei Dr. Sebastian Barsch das Thema Inklusion sehr detailliert geschildert hat und Mona Massumi das Thema Diversity zur Diskussion gestellt hat.



Marienschule: Herr Miedza (Schuldirektor)



Hospitation im Fach: Italienisch



Nachbesprechung des Unterrichts



*Austausch in Hinblick des Schulsystems
in den Ländern der Teilnehmer*



Präsentation an der Universität Köln und Diskussion im Plenum



Aktivitäten am 16. Oktober 2013 (Mittwoch)

Am 3. Tag des Treffens sind alle Teilnehmer individuell in das ZfsL gefahren und haben an einigen in unterschiedlichen Zeiten erteilten Fachseminaren als Hospitanten teilgenommen.

16. 10. 2013 (Mittwoch)

Mittwoch, 16.10.2013	<p>Fachseminartag der Abteilung Gymnasium / Gesamtschule Teilnahme an verschiedenen Fachseminaren</p> <p>Zur Auswahl: 08:00-10:30 Uhr: Deutsch (Frau Schmidt) Oder Mathematik (Herr Geber) 10:45-13:15 Uhr: Englisch (Frau Holtwick) 13:45-16:15 Uhr: Geschichte (Frau Kraatz) Oder Kunst (Frau Gockel-Nelißen)</p> <p>16:30 Uhr: Austausch mit den ReferendarInnen Italienisch und Tagesabschluss (Frau Gardenier) 20:15-22:00 Uhr: Die Teilnehmer haben sich am Hotel für das Schreiben des Gruppenberichts zum 2. Mal getroffen</p>
----------------------	--

Der 16. Oktober 2013 war ein Fachseminartag. Nach der Teilnahme an verschiedenen Fachseminaren erfolgte um 16:30 Uhr ein Austausch über das Kernseminar mit den Referendaren von Frau Gardenier. Danach hat die Gruppe mit Frau Gardenier einen Zwischenbilanz des Studienbesuchs gezogen und diskutiert, ob die Aktivitäten den Erwartungen der Teilnehmer des Studienbesuchs entsprechen.



Hospitation in dem Zentrum ZfsL im Fach Englisch

Am Abend hat sich die Gruppe um 20:15 Uhr im Hotel für das Schreiben des Gruppenberichts zum 2. Mal getroffen.

Aktivitäten am 17. Oktober 2013 (Donnerstag)

Donnerstag, 17. 10. 2013	<i>Vormittag: Zeit für Gruppenbericht</i> <i>Schwerpunkt: Inklusion, Interkulturalität und Ganzttag –drei wichtige Säulen der neuen Lehrerbildung in NRW</i> 19:00 Uhr: Gemeinsames Abschlussessen
--------------------------	--

Es war geplant, dass zwei Schwerpunktschulen in Köln besucht werden und die drei wichtigen Säulen der neuen Lehrerbildung in NRW und zwar „Inklusion“, „Interkulturalität“ und „Ganzttag“ kennengelernt werden. Der Besuch ist jedoch wegen Absage der Lehrer ausgefallen. Am Donnerstag, den 17. Oktober 2013 fand am Abend ein gemeinsames Abschlussessen statt.

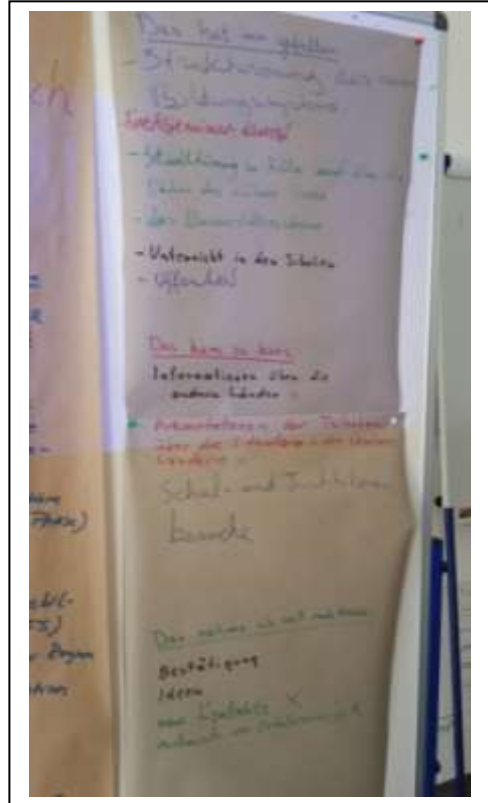


Danksagung an Frau Kraatz und an Frau Gardenier während des Abschlussessens

Aktivitäten am 18. Oktober 2013 (Freitag)

Freitag, 18. 10. 2013	10:00 Uhr: ZfsL Leverkusen Reformschulprojekte in Deutschland: Ausschnitte aus dem Film „Treibhäuser der Zukunft“ (Reinhard Kahl) Diskussion über Reformenerfahrungen in den Ländern der Teilnehmerinnen und Teilnehmer 12:00 Uhr: Evaluation Gemeinsamer Mittagessen Die TeilnehmerInnen schreiben den Abschlussbericht. Das Seminar stellt einen Raum und Laptops zur Verfügung. 1845: Abflug Köln-Bonn Flughafen, 22:45: Ankunft Istanbul Türkei
-----------------------	---

Am letzten Tag des Treffens hat Melanie KRAATZ einen Ausschnitt aus dem Film „Treibhäuser der Zukunft“ von Reinhard Kahl gezeigt und die Reformenerfahrungen in den Ländern der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Diskussion gestellt. Anschließend wurde der Studienbesuch in Gruppenarbeit evaluiert.



Evaluation des Studienbesuchs



3. Erkenntnisse des Studienbesuchs 2013-SV-01-TR-LLP-00155

Der Studienbesuch 2013-SV-01-TR-LLP-00155 hat dazu beigetragen, dass unter den TeilnehmerInnen Erfahrungen und vorbildliche Verfahrensweisen zwischen Deutschland und den Ländern, aus denen die TeilnehmerInnen kamen, ausgetauscht wurden. Die Gruppe hat fundierte Einblicke in das Bildungs- und Ausbildungsprogramm der reformierten Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen erhalten und ist beim Besuch von Einrichtungen des Gastlandes und Diskussionen mit den Gastgebern zum Ergebnis gekommen, dass die Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen auf Grund des durchdachten Konzepts durchaus als Modellprojekt auch über Deutschland hinaus betrachtet werden kann. Die meisten der teilnehmenden Länder haben zwar ähnliche Systeme, diese sind aber nicht im gleichen Maß ausdifferenziert, wie im Zentrum der schulpraktischen Lehrerausbildung Leverkusen, andere aber, wie die Türkei, weisen große Unterschiede auf.

Mit dem am 26. Mai 2009 in Kraft getretenen Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung wurde das Lehramtsstudium in Nordrhein-Westfalen neu ausgestaltet. Universitäten hatten bis zum Beginn des Wintersemesters 2011/2012 Zeit, ihre Studiengänge auf die neue Lehrerausbildung, 3 Jahre Bachelorstudium (in der Regel zwei Fächer) und 2 Jahre Masterstudium mit integriertem Praxissemester, umzustellen. Der Bachelor ist nicht nur auf das Berufsfeld Schule ausgerichtet. Er ist polyvalent. Das Masterstudium ist derzeit schulformbezogen und beinhaltet mit der neuen Regelung ein Praxissemester.



Die reformierte Lehrerausbildung seit dem Jahr 2009 in NRW

Voraussetzung für ein Lehramtsstudium ist in Deutschland die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife oder eine als gleichwertig anerkannte Vorbildung. Die Ausbildung der Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen ist durch das Lehrerausbildungsgesetz und die Lehramtsprüfungsordnung geregelt. Danach besteht die Ausbildung zum Lehramt aus einem mit dem Master of Education abschließenden Studium und einem mit der Staatsprüfung abschließenden 18-monatigen Vorbereitungsdienst. Beide Abschlüsse sind für die Ausübung des Lehrerberufs an öffentlichen Schulen erforderlich. Der Vorbereitungsdienst ist im Jahre 2011 von 24 Monaten auf 18 Monate gekürzt worden. Ab 2015 soll der 18 monatige Vorbereitungsdienst auf 12 Monate gekürzt werden.

Weitere Praxiselemente, der reformierten Lehrerausbildung sind ein mindestens einmonatiges Orientierungspraktikum sowie ein vierwöchiges außerschulisches Berufsfeldpraktikum, die während des Bachelorstudiums erfolgen und ein in den Masterstudiengang integriertes Praxissemester von mindestens fünf Monaten Dauer, dessen Lernorte die Hochschulen, ZfsL und Schulen sind. Diese lehramtsbezogenen Praxiselemente sind regelmäßig an Lehrveranstaltungen der Hochschulen angebunden und finden an Schulen und schulnahen Einrichtungen statt. Ergänzt wird das Lehramtstudium durch ein Eignungspraktikum mit mindestens zwanzig Praktikumstagen, das möglichst vier Wochen vor dem Studienbeginn in Kooperation der Schulen mit ZfsL geleistet werden sollte. Das Eignungspraktikum kann aber auch zeitlich gestreckt während des Studiums erbracht werden und wird mit einer Eignungsberatung abgeschlossen.

Ineinander greifende Kennzeichen der neuen Lehrerausbildung bzw. des Vorbereitungsdienstes sind Personenorientierung, Standortorientierung, Handlungsfeldorientierung und Wissenschaftsorientierung. Mit der Reform ist im Bachelor ein landesweites verpflichtendes Curriculum eingeführt worden. Leitfunktion der 6 Handlungsfelder sind Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen, den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen, Leistungen erfassen, herausfordern, rückmelden, dokumentieren und beurteilen, Schülerinnen, Schüler und Eltern beraten, Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen und im System Schule mit Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten.

Ähnliche Aspekte gibt es in den Ländern der am Studienbesuch beteiligten Teilnehmer auf Grund der europaweiten Standardisierung bezüglich Bachelor und Master, auch wenn die jeweiligen Ausbildungszeiten geringfügig unterschiedlich sind, wie zum Beispiel in manchen Ländern das Bachelor 3 in anderen Ländern 4 Jahre dauert. Die TeilnehmerInnen kamen jedoch auch zur Erkenntnis, dass in einigen Ländern, wie die Türkei, die Lehrerbildung nur 8 Semester dauert, ein Masterstudium nicht obligatorisch ist und die Praxis in Vergleich zu den am Studienbesuch beteiligten Ländern zu kurz ist. Bei der Kompetenzorientierung sind jedoch die Standards in den beteiligten Ländern sehr ähnlich bzw. nahezu gleich. Die Gruppe zog von dem Besuch des Zentrums ZfsL, des Zentrums ZfL der Universität Köln und der Marienschule und durch Diskussionen in der Gruppe und durch Kontakte mit Experten des Gastlandes die Schlussfolgerung, dass das Konzept der reformierten Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen sehr gut konzipiert ist und als Vorbild für andere Länder dienen könnte und

dass die Praxiselemente, die die wesentliche Säule in Bildung und Ausbildung ist, in der vorgestellten Form übernommen werden sollten.

*) *“Lehrerbildung: Die reformierte Lehrerbildung in NRW: Chancen und Herausforderungen für Schule, Universität und Seminar” im Rahmen des EU Programms „Lebenslanges Lernen“ am ZfsL Leverkusen (14. 10. 2013 – 18. 10. 2013)*

Internetquellenverzeichnis

bm:ukErwachsenenbildung:at: http://erwachsenenbildung.at/service/foerderungen/eu_foerderungen/cedefop.php#programm (15.11.2013)

CEDEFOP: http://studyvisits.cedefop.europa.eu/?cid=1&artid=&scid=&per_id=3&lang=DE (15.11.2013)

Nationale Agentur: http://studyvisits.cedefop.europa.eu/list/reports.asp?cmd=45&per_id=66(15.11.2013)

Ulusal Ajans: <http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1/%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fma-ziyaretleri> (15.11.2013)

Sakarya Germanistik Çalıştayı Raporu

Ali Osman Öztürk, Konya – Mehmet Tahir Öncü, İzmir

09-10. Eylül 2013 tarihinde Sakarya Üniversitesi Çeviri Bölümü Başkanı Sayın Prof. Dr. İlyas Öztürk'ün ev sahipliğinde gerçekleştirilen Germanistik Çalıştayı'nda

- 1) *Almanca bölümleri ve üyeleri için (bölümler arasında dayanışma / ağ kurulabilmesi ve yurtiçi ve yurtdışı tanıtımlar vb. gibi) somut olarak neler yapılabilir?*
- 2) *Üyelerimizin yayınlarının dağıtımı ve bölümlerimizin ihtiyaç duyduğu (ihtiyacı karşılayacak nitelikte yazılmış) kitapların tespiti (ve/ya yazılması) için dernek çatısı altında neler yapılabilir?*
- 3) *XII. Uluslararası Türk Germanistik Kongresinin planlanması gündemli oturumlarda tartışılan ve benimsenen görüşler aşağıda sunulmuştur.*

Prof. Dr. Mustafa Çakır başkanlığında gerçekleşen 09.09.2013 tarihli ilk oturumda söz alan Dr. Özlem Tekin Türkiye'deki germanistik bölümlerini içeren bir elkitabı (Kompandium = Sammelband der deutschen Abteilungen in der Türkei) çalışmasının yararına değinerek, bunun web ortamında da yayınlanmasıyla söz konusu bölümlerin bir ağ içinde buluşturulmasını hedefleyen bir proje önermiştir. Bu şekilde hem genel olarak hangi bölümde kimler çalışmakta, eğitsel ve bilimsel olarak hangi çalışmalar yapılmakta olduğu hakkında ilgili kişilerin kolayca ulaşabileceği bir ortam sağlanmış olacaktır. Bu kapsamda öneri sahibi Dr. Özlem Tekin'nin önümüzdeki günlerde öncelik Trakya ve Marmara bölgesi üniversitelerinde olmak üzere bir çalışma başlatması planlanmıştır. Bu projede her bölüm kendi bilgilerinin sorumluluğunu üstlenecek, ilgili birimin temsilcisi proje ekibinde yer alacaktır. Proje sonucunda ortaya çıkan ürün, GERDER web sayfasında yayınlanarak ilgili birim ve üyelerin hizmetine ve kullanımına sunulacaktır.

Farabi Değişim Programı kapsamında söz alan Doç. Dr. Leyla Coşan, öğretim üyesi değişiminin şu an itibarıyla durdurulmuş olmakla birlikte, aktif olan öğrenci hareketliliği sayesinde değişik üniversitelerin Germanistik bölümleri arasındaki dayanışma ve işbirliğinin güçlendirilebileceği üzerinde durmuştur.

Bütünleşik lisansüstü programların açılmasının da aynı amaca eden bir seçenek olabileceği paylaşılmış, bu hususta ilgili bölüm/ana bilim dallarının teşvik edilmesinin yararı vurgulanmıştır.

Bir diğer seçenek olarak; öğrencilerin sosyal öğrenmelerine katkı verecek biçimde, üyelerin kitap yayınlarına paralel olarak karşılıklı konferans davetlerinin gerçekleştirilmesi düşünülebilir. Bu husus özellikle öğrenci topluluklarının faaliyetleri kapsamında üniversite yönetimlerince fonlanabilmekte, dolayısıyla öğrenciler alan uzmanı öğretim üye ve elemanlarıyla temas kurma olanağına kavuşmaktadırlar.

Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden'in başkanlığında gerçekleşen 10. 09. 2013 tarihli oturumda; Doç. Dr. Dalım Çiğdem Ünal yardımcı ders/öğretim materyalleri üzerine bir proje sunulmuştur. Burada öncelikle halen kullanılmakta olan kitap ve ders notlarının tespitine

yönelik tarama/sorgulama anketi yapılması; sonra gereksinim duyulan yardımcı ders materyallerinin tespitinin yapılması; üyelerimizden bu kapsamda katkı verebileceklerin belirlenmesi ve eksikliği hissedilen kitapların yazdırılması/projelendirilmesi öne çıkan hususlar olmuştur. Doç. Dr. Dalım Çiğdem Ünal'ın sunduğu proje hakkında ayrıntılı bilgiyi dergimizdeki yazısından edinebilirsiniz (s. 103-109).

Prof. Dr. Ali Osman Öztürk'ün konuşmasında vurgulanan hususlar şu şekilde özetlenebilir:

- yardımcı ders kitap kataloğu hazırlanması;
- halen kullanılmakta olan ders notlarının kitaplaştırılması;
- gereksinim duyulan yardımcı eğitim-öğretim ders malzemesinin belirlenmesi;
- Yayını olan öğretim üyelerinin bölümlere konuşmacı olarak davet edilmesi;
- GERDER bülteninin özellikle yayın tanıtımı için kullanılması;
- GERDER'in bir yönetmelik kapsamında yayın teşvik ödülleri vermesi.

Aynı kapsamda Doç. Dr. Yunus Alyaz ve çalışma arkadaşlarının gerçekleştirdiği proje gibi açık öğretim materyallerinin dernek web sayfasında yayınlanması da önerilmiştir. Kullanıma hazır materyalin, alan uzmanı üyelere oluşturulacak kurullarca onaylanıp dernek aracılığıyla önerilmesi; ayrıca terfilerde öğretim materyali yazımına emek harcayanların teşvik edilmesi benimsenen görüşlerdendir.

Prof. Dr. Nilüfer Tapan'ın başkanlığında yapılan son oturumda, *XII. Türk Germanistik Kongresi*'nin bir üniversite bünyesinde değil, çok paydaşlı olarak bir otelde düzenlenmesi, bildiri kitabının yalnızca aidatını düzenli ödeyen üyelere gönderilmesi, ayrıca kongreye katılımın Germanistik ile ilgili olmak koşuluyla diğer alanlara da açık olması, etkinlikte yer alacak sekiyonların sorumlular tarafından organize edilmesi, disiplinler arası bir konunun belirlenmesi yönünde görüşler ön plana çıkmıştır.

Kongrenin görece uygun ücretli, turizm sezonunun dışında bir tarihte (örn. Mayıs veya Ekim aylarında) bir otelde düzenlenmesi hususunda ön çalışmaları yapıyor ve aldığımız otel tekliflerini değerlendiriyor iken, Kocaeli Üniversitesi'nden meslektaşlarımızdan kongre organizasyonunu üstlenebileceklerine ilişkin bir duyuru aldık ve yapılan görüşmeler sonucunda, 2014 Türk-Alman Bilim Yılı kapsamında belirlenen ana tema çerçevesinde olumlu sonuca vardık. Bununla ilgili duyuruyu web sayfamızdan (http://www.gerder.org.tr/Rundbrief_Einladung_zum_Kongress.pdf) ve mail yoluyla üyelerimize yaptık.) Kongre duyurusunu dergimizin son sayfasında (s. 168-171) bulabilirsiniz: <http://fef.kocaeli.edu.tr/congress/Output/>

42. Internationale Balladen-Konferenz*

Meral Ozan, Bolu – Ali Osman Öztürk, Konya

Unter der Leitung von Associate Professorin Dr. F. Gülay Mirzaoğlu fand die Tagung der Kommission für Volksdichtung 2012 an der türkischen Riviera in Muğla/Akyaka statt. Die Organisation übernahm das Zentrum für traditionelle Musik-Kultur der Hacettepe Universität. Teilnehmer aus unterschiedlichen Ländern - von den USA bis Japan, von den nordischen Ländern bis Südafrika - kamen so in dem paradiesischen Ort Akyaka zusammen, um die magisch-symbolischen Kräfte von Volksliedern und Volksballaden erneut zum Leben zu erwecken, zumal die diesjährige Tagung auf die Symbolwerte der Balladen- und Liedtexte pointiert war. Die Vielzahl der unterschiedlich fokussierten Referate erschwerten jedoch die Vorträge adäquat unter einen Nenner zu bringen. So entstanden Themenschwerpunkte wie Semiotik, Symbolik, Funktion in Balladen, ferner Symbol, Ritual, musikalische Expression in Balladen und nicht zuletzt soziologischer Symbolismus, worunter auch Gender-Theorien in Balladen unterschiedlicher Kulturen näher zu Wort kamen.

In neun Parallel-Sektionen wurden die Vorträge so nach Topics unterteilt wie „Semiotics, Symbolic Value, Symbolic Continuity and Function“, „Sociological Symbolism: From Meaning to Transformation“, „Turkish Literary and Musical Culture(s): From Empire to Nation“, „Symbol and Gender: Balkan and English Traditions“, „Mythological Symbols: The Myth of Sacrifice in Balkan Oral Traditions“, „Symbolic Structure and Creativity in English and Scottish Ballads“, „Archetypal and Musical Symbols in Balkan and Scandinavian Traditions“, „Animal Symbolism in Mexican, Turkish and African Ballad Traditions“, „Signing and Symbolization of the Gender in Literary and Musical Expression“, „Turkish Musical Culture: Melodies, Minstrels and Motifs“, „Religious Motifs and Symbols: Symbolism and Imagery in Welsh Carol and Hymn Traditions“, „Symbol, Change and Transformation in Slavic and Canadian Ballad Traditions“, „Symbolic Meaning, Change, Interaction and Continuity in Irish and English Ballad Traditions“, „Mythological Symbols and Beliefs in German Songs“, „Symbolization of Love and Sexuality“, „Symbolic in Historical Ballads“, „Symbol, Ritual and Musical Expression“ und „Symbol, Function and Contemporary Cultural Dynamics“.

Mit einem gut strukturierten und durchaus übersichtlichen Programmheft, ergänzt durch gebundene Abstracts, konnten die Teilnehmer unbeschwert zu den einzelnen Sektionen finden. Die unmittelbare Nähe der beiden Räume – sie standen quasi Tür an Tür gegenüber – zeichnete sich recht positiv aus, zumal so die Möglichkeit bestand, flexibel von einem Vortrag zum anderen zu wechseln, ohne dabei viel von einer Präsentation zu versäumen.

* 42nd International Ballad Conference of Kommission für Volksdichtung, Muğla/Akyaka 7.-15. Oktober 2012.

Zweifellos verdienen alle der wissenschaftlich reichhaltigen und hoch interessanten Arbeiten der Tagung angesprochen zu werden. Von den Vorträgen seien hier aber nur einige Texte exemplarisch zu nennen. So zeigte Thomas A. McKean am Beispiel einer Sängerin aus dem Nord-Osten Schottlands Symbole und symbolische Bedeutungsvielfalt in Balladentexte der 50er und 60er Jahre. Im Rahmen von neukomponierten traditionellen Liedern der Sängerin Elizabeth Stewart unterstrich McKean symbolische Kontinuitäten in Lied- und Balladentexten, die Stewart im Rahmen traditioneller Plots, Bilder, Motive und Symbole in herkömmlicher Mundart erneut verfasste. John D. Niles hingegen befasste sich mit Metaphern, Symbolen und der Zweideutigkeit in englischsprachigen Volksliedern. Er betonte die Kraft des Wassers, die Macht der Berge und die Tiefe der Täler, von denen jeder dieser Naturwunder als Gefahrenzeichen zu dienen scheint. Niles unterstrich ebenso die Schlüsselrolle der Assoziationen dieser Zeichen in der Semiotik der englischen Volkspoesie. Von magischen Kräften der Wasserwellen sprach auch Ali Osman Öztürk in seinem Vortrag über Konyaner Volkslieder. Interessant war es zu erfahren, mit welcher Improvisationsfähigkeit die ‚verführerische‘ Wirkungskraft der Wellen erotisch symbolhaft als versteckte Botschaft in die Tiefenstruktur der Liebeslyrik im mündlichen Erzählgut der türkischen Volkspoesie eingebettet ist. Larry Syndergaard hingegen zeigte, wie Wasser als Übergangssymbol bestimmter Lebensphasen musterhaft in Balladen fungieren kann. Und Sabina Ispas stellte anhand eines volkstümlichen Liedes den Symbolwert von Weinstock und Weinberg in der Lyrik Rumäniens dar. Sie betonte dabei, dass in der Ahnenforschung Weinstock und Weinberg die Idee vom Fortbestand und von der Rechtmäßigkeit des Familienlebens versinnbildlicht.

Ergänzt wurden die Vorträge mit einem *Inaugural Lecture* „The Magical Language of Folk Songs: The Symbols in Turkish Folk Songs“ von Gülay Mirzaoğlu und einer *Keynote* „Riding the Song: Musical Symbolism in Turkic Oral Epic Poetry“ von Karl Reichl. Mirzaoğlu demonstrierte, dass türkische Volkslieder mit charakteristisch eingebetteten Symbolen geschmückt und konstruiert sind. Anhand von Blumensorten wie Nelke, Rose, Tulpe stellte sie unterschiedliche Bedeutungsgrößen und Funktionalität der Textaussage in Beziehung zur Mythologie, Kultur und Religion, sowie zur Gender-Frage. Aus anderer Perspektive zeigte Karl Reichl symbolische Größen in der türkischen Volksepik auf. Am Beispiel türkischer Epik-Sänger veranschaulichte Reichl die Nähe ihrer Kunst zu der eines Schamanen. Er zeigte, wie in Begleitung charakteristischer Musikinstrumente Performanz und Melodienvielfalt symbolhaft erzeugt werden können.

Mit einer Arbeitssitzung der Kommission für Volksdichtung (KfV) (International Ballad Commission: IBC) kam der wissenschaftliche Teil der Tagung zum Abschluss. In seiner Schlussrede ermunterte und lobte Thomas A. McKean (Präsident der Kommission für Volksdichtung) alle Teilnehmer wegen der gut gelungenen Veranstaltung. Abrundend wurden auch Zeit und Ort für das kommende Treffen festgelegt. Demnach wird die nächste 43. Balladenkonferenz 2013 in Stellenbosch/Süd-Afrika (Konferenzthema: social issues in ballads and other folk songs) und die übernächste 44. Balladenkonferenz 2014 in Pécs/Ungarn stattfinden.

Ein Ausflug in die Umgebung von Muğla startete das kulturelle Programm, wodurch die Teilnehmer nicht zuletzt u.a. kulinarischen Genüssen, kulturellen Sehenswürdigkeiten und den Menschen vor Ort, ihrer Kultur und ihrem Alltag näher

kamen. So herzlich der Aufenthalt in Muğla/Akyaka war, so schwer fiel den "Balladisten" der Abschied von der idyllischen Schönheit der sie umgebenden Natur. Die Gesellschaft freut sich auf die nächsten Tagungen in Süd-Afrika und Ungarn.



Hacettepe Üniversitesi
Geleneksel Müzik Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi HÜGEM
Hacettepe University Center for Traditional Musical Culture

42nd International Ballad Conference
of Kommission für Volksdichtung
42. Uluslararası Halk Türküsü Konferansı



“Symbols in Folk Songs and Ballads”
“Türkülerde ve Baladlarda Semboller”

7-13 Ekim / October 2012
Akyaka-Muğla-Türkiye



14. Uluslararası Dil, Yazın ve Değişbilim Sempozyumu

2014 yılında İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde düzenlenecek olan 14. Dil, Yazın, Değişbilim Sempozyumu'nda okunacak araştırma ve incelemelere ilişkin bildiri konuların “direct and indirect style” konularına dayandırılması istenecek, bunun dışındaki konular sempozyuma kabul edilmeyecektir.

Dikkatlice düşünüldüğü zaman, değişbilimin he men her dil ve yazın konularıyla bağıntılı olduğu görülecektir. Dil bir iletişim aracı, yazın dili kullanan bir ortam, değiş ise dilin egemen olduğu yazın ortamındaki anlatımında kullanılan biçim, yöntem ve değişik etkileyim yollarıdır. Bu nedenle her dil ve her tür yazın alanıyla sıkı sıkıya bağıntılı olduğu gibi, her dille ve o dillerin yazınlarıyla da ilintilidir. Değişbilimin ülkemizde ciddi olarak ele alınması yıllardır geciktirilmiştir. Dünyanın her ülkesindeki dil, yazın çalışmaları inceleme alanlarına değişbilimi almasının ise üzerinden çok yıllar geçmiştir. Ülkemizde yoğunlaşacak değişbilim çalışmaları yazınımızın dünyadaki yerini daha da sağlamlaştırması yönünden önemlidir.

Seçili İngilizce bildirimler Procedia, Türkçe bildirimler ise DEE dergisinin sonbahar sayısında yayınlanacaktır. Bildiri özetlerinin 15 Haziran 2014'e kadar gönderilmesini rica eder, hepimizi, Richmond otelinde yapılacak sempozyuma bekleriz.

Bilgi için <http://deyisbilim2014.org>

14th International Language, Literature and Stylistics Symposium

Language, Literature and Stylistics Symposiums have been held for the past 13 years in various cities for the purpose of creating an opportunity for all scholars in stylistics, linguistics, applied linguistics, translation studies and literature to come together and to hold discussions on the related fields The primary purpose of this symposium is to probe and grapple with the stylistic features in literature and language. It is crucial to focus on the main strands of "style" in the symposium to be organized by Dokuz Eylül University as "Direct Style" and its alternatives as 1- Indirect Style, Rhetorical Style and 2-Discursive Style, Rambling Style.

Fields of study in the conference include cultural studies, linguistics, applied linguistics, literature, philosophy, cultural studies and translation studies.The papers presented in English in the conference will be published in an international Procedia - Social and Behavioral Sciences at ScienceDirect.com and the Turkish papers will be in DEE journal.. The conference languages will be English and Turkish. We would like to invite you to share your experience and your research about the direct and indirect styles.

We are looking forward to seeing you in Izmir in 2014.

For further information, please visit <http://deyisbilim2014.org>

Assoc. Prof. Dr. Feryal Cubukcu
Symposium Executive Committee Chair

V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi

Yerel Bağlamlar, Küresel Yakınlıklar

Edebiyatta, Kültürde ve Sanatta Geçişler, Kopuşlar, Yenileşmeler

15-16-17 Ekim 2014 Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE

DAVETİYE

Saygıdeğer Meslektaşlarımız,

Kasım 2012 yılında Kırıkkale Üniversitesinde gerçekleştirilen “IV. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi”nde kararlaştırıldığı ve kongre sayfasında da ilan edildiği gibi;

V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi 15-16-17 Ekim 2014 tarihlerinde Mersin Üniversitesi'nde gerçekleştirilecektir.

Devingenlik (Mobility) çağdaş kültürün önemli bir özelliğidir. Farklı kültürler arasındaki devingenliğin göstergeleri olan kültürlerarası, edebiyatlararası, disiplinlerarası, sanatlararası ilişkiler karşılaştırmalı edebiyat biliminin temel araştırma alanlarıdır. Bu niteliğiyle karşılaştırmalı edebiyat bilimi, ulusal edebiyatların diğer ulusal edebiyatlarla, bilimlerle, sanatlarla karşılıklı etkileşimini araştırırken, aslında uluslar arasındaki kültürel temasları, ilişkileri, karşılaşmaları, geçişleri, kopuşları, karışımları, yenileşmeleri ortaya çıkarır; bir edebiyat eleştirisi, bir edebiyat tarihi olarak genel edebiyat bilimine katkı sağlar.

Bu noktadan hareketle, “V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi”nin başlığını “**YEREL BAĞLAMLAR, KÜRESEL YAKINLIKLAR: Edebiyatta, Kültürde ve Sanatta Geçişler, Kopuşlar, Yenileşmeler**” olarak belirledik. Bu başlığın esin kaynağı Anadolu'nun yerel kültürel renklerinin yazarı Yaşar KEMAL ve kültürel aktarımın küreselliğine vurgu yapan sosyolog Pierre BOURDIEU'dur.

Ülkemizde “Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi” artık gelenekselleşmiştir. Bu bilim dalının kongre düzeyinde gelenekselleşmesi, Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Bölümlerinin ve nitelikli araştırmaların sayısının artması, ülkemizde edebiyat araştırmalarına yeni kavramların, yeni anlayışların girmesi, yeni ufukların açılması, edebiyat bilimi alanındaki tartışmalara düşünsel katkının zenginleşmesi açısından sevindiricidir.

Dünya edebiyatı içinde güçlü bir Türk edebiyatı geleneği, her ulusal edebiyatta görülmeyen çeviri deneyimi, ödüncleme ve alımlama çeşitliliği vardır. Bu etkileşim çeşitliliği, yenileşme deneyimleri üretken bir tartışma ortamı yaratmaktadır. “V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi”nde bu süreçlerin geçiş, kopuş ve yenileşme çerçevesinde tartışılmasının, Türk edebiyatının dünya edebiyatı bağlamında araştırılmasına, Türk edebiyatının genel ve karşılaştırmalı edebiyat bilimi alanında tanınmasına önemli katkı sağlayacağına inanıyoruz.

Bu inançla, kültürlerarası, edebiyatlararası, disiplinlerarası ve sanatlararası anlayışla çalışmalarını yürüten değerli meslektaşlarımızı Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi'nce düzenlenen V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresine davet ediyoruz.

Saygıyla duyuruyoruz.

*Doç. Dr. Cemal SAKALLI
Düzenleme Kurulu Adına*

Bildiriler hakkında bilinmesi gerekenler:

1. Kongre dili Türkçe, Almanca, İngilizce veya Fransızca'dır.
2. Bildirilerin sunumu 20 Dakika ile sınırlıdır.
3. Gönderilen bildiri özetleri 200-250 kelimedenden oluşmalı, Türkçe özetin Almanca, Fransızca veya İngilizce özeti de yazılmalıdır.
4. Bildiri özetleri 12 punto ve TIMES NEW ROMAN yazı karakteri ile yazılmalıdır.
5. Bildiri özetini aşağıdaki form yoluyla veya komparatistikmersin2014@gmail.com adresine e-mail olarak gönderebilirsiniz.

Ayrıntılı diğer bilgiler için bkz.

<http://karsilastirmaliedebiyat.mersin.edu.tr/tr/genelbilgiler.html>

Wichtige Informationen zu den Vorträgen:

1. Der Kongress findet auf Türkisch, Deutsch, Englisch und Französisch statt.
2. Die Maximaldauer eines Vortrags beträgt 20 Minuten.
3. Die Zusammenfassungen der Vorträge sollten zwischen 200-250 Wörtern betragen und können in deutscher und englischer oder französischer Sprache eingereicht werden.
4. Bitte reichen Sie Ihre Beiträge in Schriftgröße 12 und Schriftart TIMES NEW ROMAN ein.
5. Bitte schicken Sie Ihre Beiträge an folgende Adresse: komparatistikmersin2014@gmail.com

Zu ausführlicher Information besuchen Sie bitte die Website
<http://karsilastirmaliedebiyat.mersin.edu.tr/tr/genelbilgiler.html>



XII. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress

Universität Kocaeli

Fakultät für Natur- und Literaturwissenschaften

Institut für westliche Sprachen und Literaturen

In Zusammenarbeit mit

dem türkischen Germanistenverband (GERDER)



Einladung

zum

XII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress

MIGRATION UND KULTURELLE DIVERSITÄT

(12-13-14 Mai 2014)

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

wir würden uns freuen, Sie zum *XII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress* vom 12. bis 14. Mai 2014 an der Universität Kocaeli begrüßen zu dürfen. Veranstaltet von der Abteilung für Westliche Sprachen und Literaturen in Zusammenarbeit mit dem türkischen Germanistenverband (GERDER) steht die Veranstaltung unter dem Motto „*Migration und kulturelle Diversität*“.

Der sogenannte „cultural turn“ hat gegen Ende des 20. Jahrhunderts die Germanistik zu einer kulturwissenschaftlichen Orientierung gezwungen, die zu einer wesentlichen Bereicherung der Forschungsbereiche beigetragen hat. Diese „Bereicherung“ oder „Modernisierung“, die von Germanisten wie Walter Haug als Beginn der Auflösung des Faches Germanistik verstanden wurde, wurde vor allem von der Auslandsgermanistik vorangetrieben, da sie sich auch schon lange vor dieser Wende mit diesen Themen beschäftigte. Wir gehen davon aus, dass in einer durch Migration und Internationalisierung gekennzeichneten Welt, die die geographischen und kulturellen Grenzen in Frage stellt, das Problem der kulturellen und sprachlichen Vielfalt eine entscheidende Rolle spielt. Daher scheint es angebracht zu sein, dass die germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft sich damit auseinandersetzt, inwieweit sie in der Lage ist, mit dieser neuen Situation umzugehen, und ob sie Anhaltspunkte liefern kann, die zumindest zu deren Beschreibung beitragen können.

Aus diesem Grund widmet sich der *XII. Türkische Internationale Germanistik Kongress* dem Thema der *MIGRATION UND DER KULTURELLEN DIVERSITÄT*. Unser Themenschwerpunkt, zu dem wir Ihre Beiträge erwarten, verteilt sich auf die Hauptgebiete Literatur-, Kultur-, Sprach- und Übersetzungswissenschaft sowie Deutsch als Fremdsprache (DaF). Im weiteren Programm sind verschiedene Lesungen und / oder Plenarvorträge geplant.

Wir hoffen auf Ihre rege Teilnahme und freuen uns, Sie zahlreich in Kocaeli begrüßen zu dürfen!

Mit freundlichen Grüßen,

Prof. Dr. Metin Toprak

Dr. habil Imran Karabağ

(Organisationskomitee)

Hinweise für die Teilnahme:

1. Vortragssprache ist Deutsch.
2. Bitte schicken Sie Ihre Anmeldung bis zum 15.3.2014 mit einem Exposé von max. 250 Wörtern per E-Mail an folgende Adresse: **mtoprak@kocaeli.edu.tr**
3. Die Teilnahmegebühr beträgt 200 YTL* oder 80 Euro*. Zu überweisen ist die Gebühr auf folgendes Konto:

Ausland (EURO)

İş Bankası Kocaeli Üniversitesi

Kontonummer: 2407 0044086

Kontoinhaber: İmran Karabağ / Metin Toprak

IBAN Nummer: TR17 0006 4000 0022 4070 0440 86

Türkei (YTL)

İş Bankası Kocaeli Üniversitesi

Kontonummer: 2407 565069

Kontoinhaber: İmran Karabağ / Metin Toprak**

IBAN Nummer: TR66 0006 4000 0012 4070 5650 69

Wissenschaftlern aus dem Ausland wird freigestellt, die Gebühr auch vor Ort bei der Anmeldung zu bezahlen.

Die Teilnahmegebühr ist nach dem Rundbrief (voraussichtlich Anfang April 2014) zu überweisen.

4. Die Vortragsdauer sollte 20 Minuten nicht überschreiten. Wir bitten Sie, dies bei der Länge Ihres Beitrags zu berücksichtigen.
5. Damit Ihr Beitrag für die weitere Bearbeitung geeignet ist, bitten wir Sie folgende Hinweise zu beachten:
 - Nur Manuskripte, die gemäß den Richtlinien verfasst sind, die unter der Adresse http://www.gerder.org.tr/diyalog/Redaktionelle_Richtlinien.pdf zu finden sind, werden zur Begutachtung weitergeleitet. Die Kongressveranstalter behalten sich das Recht vor, Artikel unter Berücksichtigung der Begutachtung gegebenenfalls nicht zu veröffentlichen.
 - Bitte senden Sie Ihr Manuskript bis zum 15. Juni 2014 in elektronischer Form als Attachment an die Adresse **mtoprak@kocaeli.edu.tr** und in CC an **diyaloggerder@gmail.com**. Bitte benennen Sie die Datei mit Ihrem Namen, bevor Sie Ihren Beitrag absenden.
 - Wenn Sonderzeichen eingesetzt werden, bitten wir Sie, das Manuskript nicht nur in elektronischer Form, sondern auch als Ausdruck einzureichen.
 - Wir nehmen nur solche Beiträge an, die bisher nicht veröffentlicht wurden.

** Im Falle der finanziellen Unterstützung von Seiten des Zentrums für Wissenschaftliche Forschungen (Ankara) werden ein Teil der Kosten (Flug- bzw. Fahr-, Verpflegung sowie Übernachtungskosten) der inländischen und der ausländischen Teilnehmer zurückerstattet.*

*** Bei Überweisungen bitte die Namen der beiden Kontoinhaber in der obigen Reihenfolge angeben.*

ANMELDEFORMULAR

Anmeldung zum XII. Türkischen Internationalen Germanistik Kongress
vom 12. Mai bis 14. Mai 2014 an der Universität Kocaeli

Name:

Anrede/Titel:

Institution:

Anschrift:

Tel:

Email:

Titel des Vortrags:

Zusammenfassung (max. 250 Wörter):

Ort:

Datum:

Unterschrift:

Bitte senden sie diese Anmeldung an: mtoprak@kocaeli.edu.tr

Kontakt

Web-Seite: <http://fef.kocaeli.edu.tr/congress/Output>
e-Mail: Kongress2014@kocaeli.edu.tr
Tel: +905324089246
Fax: +902623032803

Kontaktpersonen

Metin Toprak: mtoprak@kocaeli.edu.tr
Imran Karabağ: imrankarabag@gmail.com