



INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK

D I A L O G

SONDERAUSGABE: 85 JAHRE GERMANISTIK IN DER TÜRKEI



**DİYALOG. INTERKULTURELLE ZEITSCHRIFT FÜR GERMANISTIK
SONDERAUSGABE: 85 JAHRE GERMANISTIK IN DER TÜRKEI**

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort || 1-2

WISSENSCHAFTLICHE BEITRÄGE

LITERATURWISSENSCHAFT

01. Zeitgenössische deutsche Kinder-und Jugendliteratur zum Thema Integration || **3-17**
Nuran Özyer, Ankara

02. Orta Çağ'da Yaşamış iki Alman Esirin Gözünden Osmanlı-Türk Toplumunda Sosyal Değerler || **18-35**
Ali Osman Öztürk, Konya

03. Heinrich Leopold Wagner'in Die Kindermörderin adlı Eseri Örneğinde Çocuk Cinayeti Motifi || **36-53**
Melda Keser, Tekirdağ

04. Gustav Meyrink'in Kardinal Napellus Öyküsünde Hiyerofani ve Erginlenme || **54-65**
Kadir Albayrak, Sivas

SPRACHWISSENSCHAFT

05. Olumluluğun Biçimsel Dillerdeki Sembolik Gösteriminde Bulanık Mantık Yaklaşımı || **66-77**
Özge Sinem İmrağ - Derya Toksöz, Sivas

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

06. Almanca Öğretiminde İngilizcenin Köprü Dil Olarak Kullanılması || **78-91**
Lokman Tanrıkulu, Nevşehir – Tolga Bayter, Nevşehir

07. Almanca Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Bakış Açısından Çift Anadal Programları || **92-124**
Hamdullah Şahin, Eskişehir - Kadriye Öztürk, Eskişehir

08. Redewendungen im Tertiärsprachenunterricht: Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) || **125-142**
Bahar İşigüzel, Nevşehir

09. Geçmişten Günümüze Almanca Öğretmenliği Lisans Programlarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Çalışma || 143-161
Aysel Deregözü, İstanbul

TRANSLATIONSWISSENSCHAFT

10. Aristoteles'in Dört Neden Kuramının Çeviribilim Alanındaki Kuramsal Yaklaşımlara Etkisi || 162-184
Muharrem Tosun, Sakarya- Nesrin Şevik, Karaman

11. 66. Sone veya Sonnet 66: Karşılaştırmalı Bir Çeviri Analizi || 185-194
Senem Üstün Kaya, Ankara

12. Ein „haymatloser“ Übersetzer in der Türkei: Cornelius Bischoff || 195-222
Müge Arslan Karabulut, Konya

PRÄSENTATIONEN

13. İstanbul Üniversitesi Almanca Bölümlerinin Kuruluşundan Günümüze Gelişim Süreci || 223-231
Nilüfer Kuruyazıcı, İstanbul- Nilüfer Tapan, İstanbul

14. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın Kırk Yıllık Öyküsü
Mustafa Çakar, Eskişehir || 232-244

15. Nobel Ödüllü Alman Yazar Herta Müller
Yadigar Eğit, İzmir || 245-251

REZENSIONEN

16. Matías Martínez / Michael Scheffel – „Einführung in die Erzähltheorie“ "Anlatım Teorisine Giriş" || 252-261
Alper Keleş, Sakarya

17. Yabancı Dil Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri || 262-265
Melda Keser, Tekirdağ

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

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



Vorwort

Liebe Kolleginnen und Liebe Kollegen,

die Ausgabe „2020/Sonderausgabe: 85 Jahre Germanistik in der Türkei“ liegt Ihnen vor und wir freuen uns sehr, dass auch diese Ausgabe aus Artikeln zustande gekommen ist, die aktuelle und bedeutende Themen diskutieren. Wir möchten sie Ihnen unter den folgenden Rubriken präsentieren:

Im Fachbereich *Literaturwissenschaft* stellt der erste Beitrag mit dem Titel „Zeitgenössische deutsche Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Integration“ deutsche Kinder- und Jugendliteratur mit inhaltlichen Schwerpunkten zum Migrations- und Fluchthintergrund von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt. Anhand von literarischen Textanalysen ausgewählter Kinder- und Jugendbücher versucht die Autorin außerdem aufzuzeigen, ob die Integrationsbestrebungen der Kinder und Jugendlichen in den Werken erfolgreich waren oder gescheitert sind. Im zweiten Beitrag untersucht der Autor die Werte und Werturteile, die in der osmanisch-türkischen Gesellschaft vor und nach der Eroberung Istanbuls in den Memoiren der beiden deutschen Reisenden Johannes Schiltberger und Hans Ulrich Krafft beobachtet wurden. Der dritte Beitrag befasst sich mit dem Motiv des Kindermords in Heinrich Leopold Wagner's Werk „Die Kindermörderin“. Der letzte Aufsatz dieser Kategorie setzt sich mit der Geschichte „Der Kardinal Napellus“ des bekannten Autors Gustav Meyrink auseinander. Hier werden die religiösen Veränderungen eines Mönchs namens Radspieler im Kontext von Mircea Eliades Werken untersucht.

Dem Fachbereich *Sprachwissenschaft* ist ein Artikel zuzuordnen. Im Beitrag „Olumluluğun Biçimsel Dillerdeki Sembolik Gösteriminde Bulanık Mantık Yaklaşımı“ versucht einen Vorschlag vorzutragen, wie die Positivität in formalen Sprachen mit einer unscharfen Logik-Theorie ausgedrückt werden kann. Zu diesem Zweck wird der vorgeschlagene Ansatz auf einige Beispielsätze angewendet.

Die Rubrik *Erziehungswissenschaft* ist mit vier Artikeln vertreten: Im ersten Artikel wird untersucht, ob Englisch als erste Fremdsprache im Deutschunterricht als zweite Fremdsprache als Brückensprache verwendet wird und ob das Lernen und Verstehen auf einfachere Weise erleichtert wird. Der zweite Artikel dieser Kategorie zielt darauf ab, die Nebenfach-Programme mit Hilfe eines Fragebogens aus der Sicht der Studierenden der Abteilungen für Deutschlehrausbildung zu untersuchen. Im dritten Artikel dieser Kategorie konzentriert sich die Autorin auf die Einbeziehung der Redewendungen in den

Tertiärsprachenunterricht. Englische und deutsche Redewendungen werden für den DaF/E-Unterricht analysiert und als Redewendungen mit absoluter Ähnlichkeit, Redewendungen mit teilweiser Ähnlichkeit und Redewendungen mit kontextueller Ähnlichkeit kategorisiert. Wie ein möglicher Einsatz der Redewendungen im Tertiärsprachenunterricht sein könnte, zeigt die Autorin an Beispielen. Der in Türkisch verfasste vierte Beitrag untersucht die Curricula von Deutschlehrerabteilungen und zeigt die Formen der Widerspiegelung aktueller Bedürfnisse in den Curricula. Die Autorin konzentriert sich in ihrem Aufsatz auf die Curricula der Deutschlehrerabteilungen aus den Jahren 1998-1999, 2006-2007 und 2018-2019.

Die Rubrik *Translationswissenschaft* beinhaltet drei Beiträge. Im ersten Artikel wird im Kontext des Übersetzungsprozesses und der Übersetzerentscheidungen auf der Grundlage der Vier-Ursachen-Lehre, die Formursache, die Stoffursache, die Wirkursache und die Zweckursache im Rahmen der Übersetzungswissenschaft diskutiert. Im zweiten Artikel wird eine vergleichende Analyse dargelegt, um herauszufinden, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen William Shakespeares *Sonnet 66* Gedicht und Can Yücel's *66. Sone* Gedichtübersetzung man feststellen kann. Der letzte Aufsatz dieser Kategorie befasst sich mit den biographischen und bibliographischen Angaben von Cornelius Bischoff.

Neben den Aufsätzen wird die vorliegende Ausgabe mit drei äußerst interessanten *Berichten* bereichert. Zunächst werden Berichte zu den zwei wichtigsten Germanistikinstituten der Türkei mitgeteilt. Nilüfer Kuruyazıcı und Nilüfer Tapan werden unter dem Titel „İstanbul Üniversitesi Almanca Bölümünün Kuruluşundan Günümüze Gelişim Süreci“ den Entwicklungsprozess des Germanistischen Instituts der Istanbul Universität vortragen. Des Weiteren wird Mustafa Çakır in seinem Bericht „Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın Kırk Yıllık Öyküsü“ über die vierzigjährige Geschichte der Deutschlehrerabteilung der Anadolu Universität referieren. Zuletzt wird Yadigar Eğit in ihrem Beitrag „Nobel Ödüllü Alman Yazar Herta Müller“ ausführliche Informationen zu den biographischen und bibliographischen Daten der Literatur-Nobelpreisträgerin Herta Müller darbieten.

Neben den Aufsätzen und Berichten gibt es in dieser Ausgabe auch zwei *Rezensionen*. Zum einen wird uns Melda Keser eine Rezension zum Werk von Hikmet Asutay „Yabancı Dil Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri“ vortragen; sodann erfolgt die Rezension von Alper Keleş zum Werk von Matías Martínez und Michael Scheffels „Einführung in die Erzähltheorie“, welches von Arif Ünal als „Anlatım Teorisine Giriş“ ins Türkische übersetzt wurde.

Zum Schluss möchten wir auch allen Kolleginnen und Kollegen, die zur vorliegenden Ausgabe beigetragen haben, unseren herzlichen Dank aussprechen, Sie alle auf den Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe der Zeitschrift Ende Oktober des Jahres 2020 aufmerksam machen und Ihnen allen ein inspirierendes und erkenntnisreiches Wintersemester 2020/21 wünschen.

Izmir, im September 2020

Prof. Dr. Mehmet Tahir Öncü

(Im Namen der EditorInnen)

Zeitgenössische deutsche Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Integration

Nuran Özyer , Ankara

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.802142>

Abstract (Deutsch)

Es ist nicht zu übersehen, dass Migration und Flucht seit langem in Deutschland als Problem und besonders Integration für den sozialen Zusammenhalt als unbedingt notwendig dargestellt werden. Weder die Einheimischen noch die Einwanderer hatten von der Sprache und Kultur voneinander viel Ahnung und die Einheimischen verlangten bald die Integration, da sie dachten, dass alle Probleme, die die Arbeitsmigranten und Flüchtlinge verursachten, und ein friedliches Zusammenleben in diesen Sprach- und Kulturkonflikten, durch die Integration gelöst wurden. So wurde das Wort „Integration“ in Deutschland seit den 70er Jahren ein Zentralbegriff in der Migration. Es ist auch erfreulich zu beobachten, wie immer mehr deutsche AutorInnen die Migranten- und Flüchtlingskinder, ihr Konfliktpotential und ihre Integration in die deutsche Gesellschaft in ihren Werken behandeln, die zur Zeit in der problemorientierten realistischen Kinder- und Jugendliteratur einen wichtigen Platz einnehmen.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich einerseits auf die aktuelle deutsche Kinder- und Jugendliteratur, in der es um Kinder und Jugendliche mit Migrations- und Fluchthintergrund geht, andererseits wird versucht, anhand der literarischen Textanalysen ausgewählter Kinder- und Jugendbücher aufzuzeigen, ob die Integrationsbestrebungen dieser Kinder und Jugendlichen erfolgreich waren oder gescheitert sind.

Schlüsselwörter: *Kinder- und Jugendliteratur, Kinder- und Jugendbücher, Migration, Flucht, Integration.*

Abstract (English)

Contemporary German Child and Youth Literature and Integration

For a very long time, Germany has transformed into a multi-cultural society due to the migrating work force, refugees and asylum seeking war fugitives from inner- and other- European countries. Coming into contact with the “other” has had a serious impact on both the Germans and the immigrating parties. While this confrontation with foreign language and culture has created a cultural shock for both the Germans and foreigners, the host culture believed that the problems caused by the fugitives and immigrants should be solved through means of integration and, therefore, it requires this integration into the German society. Hence, the word “integration” has become a significant concept during the immigration trends in Germany since the 70’s. It is a known fact that children and youth are the ones that are most acutely affected from migration and encounter a foreign culture. It is very pleasing to see that German writers have felt accountable to touch upon the problems of minority children in their literary works.

This study, on the one hand, investigates Child and Youth Literature that focuses on refugee/migrant children and youth, and, on the other, whether these children and youth have successfully integrated into the German society/culture based on examples taken from works examined on this purpose.

Keywords: *Child and Youth Literature, Child and Youth Books, Migrant, Refugees, Integration.*

EXTENDED ABSTRACT

It cannot be overlooked that Germany has long since developed into a multicultural society as a result of the recruitment of foreign workers from European and non-European countries as well as refugees and asylum seekers. Statistically speaking, Germany today is a country of immigration.

The first encounter with foreigners was fraught with considerable difficulties for both immigrants and natives. Neither the natives nor the immigrants had much knowledge of each other's language and culture, and the natives soon demanded integration because they thought that all the problems caused by the migrant workers and refugees, and a peaceful coexistence in these language and cultural conflicts, where they solved their problems through integration. Thus, the word "integration" became a central term in migration in Germany since the 1970s.

The encounter with foreign languages and cultures and the efforts towards integration became the subject of many literary texts in Germany, in addition to many economic, socio-political and cultural research projects. Children and adolescents are primarily more affected than adults by the encounter with a foreign culture, the problems of being a stranger, the foreign language, homelessness, bicultural upbringing and being in between. Since the end of the 60's, there is a migrant literature in Germany, which is especially reflected in the children and youth literature. It is gratifying to observe how more and more German authors deal with migrant and refugee children and young people, their potential for conflict situations and their integration into German society and in their works, which currently occupy an important place in problem-oriented realistic children's and youth literature.

Türkisch migrant population, whose cultural distance to German culture is very great, have often been regarded in Germany as a population group incapable of integration. It was often claimed that the difficulties of integration were due to the differences in language, religion, customs and culture between the Turkish and native population groups. We are even aware that the problem of foreigners, the problem of integration in Germany was mostly declared to be a Turkish problem. As a Turkish scholar of German studies, I have selected this research as material for the entirety of books for children and young people published between 1970 and 2010, in which Turkish children and young people play the leading role.

Towards the end of the 2000s, it was thought that Germany had been slow to put the integration problems of migrants behind it in recent years. But as the flow of refugees into Germany has increased in recent years, central themes such as war, flight, immigration, arrival, homelessness, foreignness, and integration have determined both the German daily political debate and German children's and youth literature, although the themes of war and flight have received little attention in contemporary German children's and youth literature to date. Thus, 50 years later in Germany, the subject of integration is once again more topical than ever in children's and youth books.

Since 2015, numerous monolingual and multilingual children's books have been published that describe the current movements of flight and arrival and focus on questions of the integration of these children and young people in the German society,

"while literary texts for young people deal with the themes of nationalism and political and religious radicalization" (Mikota 2018: 1).

However, the children's and youth books on the subject of flight and expulsion do not tell stories of friendship between German and foreign children, but rather show children and young people with and without families on the run and on arrival in Germany. They return to the genre of specific, realistic and problem-oriented literature for children and young people. This study is based on the entirety of children's and youth books published between 2015 and 2020.

In this article, I will attempt to show on the basis of the literary text analyses of selected children's and youth books, whether the integration efforts of these migrant and refugee children and youth have been successful.

Deutschland hat sich längst als Folge der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte aus den europäischen und außereuropäischen Ländern sowie durch Flüchtlinge und Asylsuchende immer mehr zu einer multikulturellen Gesellschaft entwickelt. Statistisch betrachtet ist Deutschland heute ein Einwanderungsland. Obwohl es aber bis in die 2000er Jahre gedauert hat, diese Realität anzuerkennen, haben heute innerhalb der Grenzen der Bundesrepublik mehr als 22 Prozent der Bevölkerung einen Migrationshintergrund (siehe: statistica.com/einwanderung). Unter den ausländischen ArbeitermigrantInnen bilden die Türken, die am Anfang als „Gastarbeiter“ und heute als „türkische Mitbürger“ oder auch „Migranten oder Personen mit Migrationshintergrund“ genannt werden, mit über 3 Millionen die zahlenmäßig größte Gruppe. „Ein Migrant ist wörtlich übersetzt ein Wanderer. [...] Personen mit Migrationshintergrund sind also Menschen, die ihre Heimat verlassen haben und in ein anderes Land (ein-)gewandert sind. Auswanderer werden dann zu Einwanderern“ (Schulz-Reiss 2017: 66). Als die MigrantInnen am Ende der 60er Jahre als Arbeitskräfte nach Deutschland geholt wurden, brachten sie in ihren Koffern auch ihre eigene Sprache, ihre eigenen Sitten, Lebens- und Verhaltensweisen, ihre eigene Religion, kurz: ihre eigene Kultur mit.

Es ist nicht zu übersehen, dass Migration und Flucht seit langem in Deutschland als Problem und besonders Integration für den sozialen Zusammenhalt als unbedingt notwendig dargestellt werden. Die erste Begegnung mit den Fremden war sowohl für die Einwanderer als auch für die Einheimischen mit erheblichen Schwierigkeiten bedacht und war für beide Seiten wohl auch ein Kulturschock. Auch die Einheimischen hatten von der Sprache und Kultur der MigrantInnen nicht viel Ahnung, bekamen ihre Schwierigkeiten und verlangten bald die Integration, da sie dachten, dass alle Probleme, die die ArbeitsmigrantInnen verursachten, durch die Integration gelöst wurden. So wurde das Wort „Integration“ in Deutschland seit den 70er Jahren ein Zentralbegriff in der Migration. Man glaubte, dass alle Probleme, die die ArbeitsmigrantInnen verursachten, und ein friedliches Zusammenleben in diesen Sprach- und Kulturkonflikten durch die Integration gelöst wurden.

Als türkische Germanistin arbeitete ich seit 50 Jahren über das Thema der Integration der türkischen MigrantInnen in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur und in diesem Beitrag werden hier meine Bewertungen kurz zusammengefasst. Die türkischen MigrantInnen, deren kultureller Abstand zur deutschen Kultur sehr groß ist, wurden in Deutschland oft als integrationsunfähige Bevölkerungsgruppe angesehen. Uns ist es sogar auch bekannt, dass das Ausländerproblem, das Integrationsproblem in Deutschland meist als Türkenproblem deklariert wurde. Man behauptete oft, dass die Integrationschwierigkeiten an der Andersartigkeit und an der großen Differenz der Sprache, Religion, Sitten und Kulturen zwischen den türkischen und einheimischen Bevölkerungsgruppen liegen.

Die Begegnung mit den fremden Sprachen und Kulturen und die Integrationsbestrebungen wurden in Deutschland neben vielen ökonomischen, sozialpolitischen und kulturellen Forschungen auch zum Thema vieler literarischer Texte. Von der Begegnung mit einer fremden Kultur, von den Problemen des

Fremdseins, der fremden Sprache, der Heimatlosigkeit, der bikulturellen Erziehung, des Dazwischenseins sind Kinder und Jugendliche in erster Linie stärker betroffen als die Erwachsene.

Seit dem Ende der 60er Jahre gibt es in Deutschland eine MigrantInnenliteratur, die sich besonders in der Kinder- und Jugendliteratur niederschlägt. Es ist erfreulich zu beobachten, wie immer mehr deutsche AutorInnen die sogenannten Gastarbeiterkinder und ihr Konfliktpotential in ihren Werken behandeln, die in der zeitgeschichtlichen realistischen Kinder- und Jugendliteratur einen wichtigen Platz einnehmen. Dieser Untersuchung liegt als Material die Gesamtheit der von 1970 bis 2020 erschienenen Kinder- und Jugendbücher zugrunde, in denen türkische Kinder und Jugendliche die Hauptrolle spielen.

Die Untersuchungen der in den 70er Jahren erschienenen Kinder- und Jugendbücher zeigen, dass ein großer Teil des Türkei- und Türkenbildes durch die unvollständigen und negativen Darstellungen bestimmt wurde, die auf befremden Vorurteile und Denkklišees beruhen. Die Türkei erscheint im Allgemeinen als ein warmes und armes, aber doch unterentwickeltes Land, was ein unvollständiges Bild wiedergibt und nicht ganz dem realen Sachverhalt entspricht. Seit Jahren geistert eine schwarzäugig und dunkelhäutig gezeichnete, von deutschen Mitschülern verachtete, als „türkischer Kumpel, Dreck, Kanacke, Knoblauchfresser“ titulierte nach Knoblauch stinkende Erscheinung türkischer Kinder und Jugendlicher durch die Literatur. Am Anfang der Erzählungen haben sie aufgrund ihrer Sprachlosigkeit und Andersartigkeit keinen Kontakt zu den deutschen Mitschülern. Die Begegnung mit der fremden Sprache und die Integration an dieser fremden Kultur ist für das türkische Kind nicht einfach. Bişam erzählt in *Alles für Karagöz* (1976) von Ilse van Heyst, dass die Anfangszeiten der Migration beschreibt, dass sein Vater ihm gesagt hatte: „Deutsch ist eine leichte Sprache, du wirst sie bald lernen. Aber das stimmt nicht. Deutsch war schwer...er fühlte nur eins: dass er allein war. Keiner redete ja mit ihm, obwohl er schon ein paar Wörter deutsch konnte“ (S. 12f). „Ein Mensch ohne Sprache, das ist wie ein Fisch ohne Wasser. Oder ein Baum ohne Erde. Oder ein Auto ohne Räder. Oder ein Haus ohne Fenster“. Mit diesen Sätzen erklärt Yüksel in Angelika Mechtels *Die Reise nach Tamerland* (1984: 54), wie die Sprachlosigkeit erschwert, Anerkennung in der fremden Gesellschaft zu finden.

Die Klassenkameraden mögen diese Kinder nicht, weil sie anders sprechen, sich anders anziehen, ein Kopftuch tragen, eine andere Religion haben, kein Schweinefleisch essen, kurz, weil sie ganz anders sind als sie. Sie sind sowohl auf der Straße als auch in der Schule die „anderen“ Kinder, fühlen sich einsam und ausgeschlossen. Fast alle Bücher dieser Jahre beschreiben die Ängste und das Gefühl des Fremdseins dieser Kinder und Jugendlichen. Sie bleiben für die deutschen MitschülerInnen immer die Zweitklassigen. In Annelis Schwarz' *Hamide spielt Hamide* (1986) z.B. sagt Hamide: „Sie lachen mich aus, wenn ich was sage, sie lachen mich aus, weil ich das Kopftuch umhabe. Niemand will neben mir sitzen. Sie behandeln mich, als wäre ich etwas Böses. Sie können mich nicht leiden, weil ich Türkin bin.“ (Schwarz 1986: 31) Als Folge tritt die Isolation und Resignation ein. Im Verlauf der Geschichte wird diese Isolierung

plötzlich durch eine Hilfeleistung des Kindes in der Klasse aufgebrochen und das Kind erhält eine Chance zur Integration und dann werden die türkischen und deutschen Schüler Freunde! Diese plötzlich entstandenen Freundschaften bilden dann den Mittelpunkt der Erzählung. Besonders in den Kinderbüchern werden die Verhältnisse von den AutorInnen manchmal oft mit pädagogischer Absicht idealisiert, so dass es auf eine unrealistische Verharmlosung hinausläuft. In der Realität bleiben die türkischen Kinder für ihre deutschen Mitschüler in der Regel „Fremde und Außenseiter“.

In der Kinder- und Jugendliteratur der 70er Jahren sind die Deutschen gegen die türkischen Kinder, weil sie anders sind. In der Kinder- und Jugendliteratur der 80er und 90er Jahren dagegen beruht die Darstellung der Ausländerproblematik nicht nur auf der Andersartigkeit der türkischen Kinder und Jugendlichen, sondern auch auf der gesteigerten Fremdenfeindlichkeit und die rassistischen Vorurteile. Die Fremdenfeindlichkeit zeigt sich in „Türken raus Parolen“ überall. In Heinz Knappes Wolfslämmer (1987) z.B. sagt der alte Nazi Vater zu seinem Sohn Jörg: „Die Kanacken, diejenigen also, macht endlich Schluss mit den Tierversuchen, nehmt die Türken“. (S. 106) Außerdem wurde die Schuld für die Arbeitslosigkeit der Deutschen den Türken in die Schuhe geschoben, obwohl viele von ihnen entlassen werden. „Wenn es euch hier nicht passt, dann geht doch hin, wo ihr her kommt. Ihr nehmt uns hier die Arbeitsplätze weg. Mein Mann ist schon seit Jahren arbeitslos, doch in seiner Firma arbeiten viele Türken“ sagt eine deutsche Nachbarin zu Oya in *Oya* von König / Straube / Taylan (1988: 14).

Die Bücher der 80er und 90er Jahren setzen einen neuen Akzent, nämlich auf den Rückzug der Eltern und damit der Kinder und Jugendlichen in die Türkei. Bei Betrachtung dieses Prozesses wird deutlich, dass die Re-Integration der Kinder und Jugendlichen problematischer ist als die Integration. Ferner wird konstatiert, dass die bikulturelle Erziehung dieser Kinder und Jugendlichen nicht nur zur Entfremdung von der Heimat, sondern auch zu einer Behinderung der stabilen Identitätsentwicklung führt. Melek sagt z.B. in Webers *Man müsste miteinander leben* (1984) wie viele andere Jugendliche: „Ich hatte gar keine Heimat mehr. Ich fühlte mich in Deutschland und in der Türkei nicht richtig zu Hause.“ (S. 115)

Trotz der ausschließlich negativen Darstellungen des Türkenbildes und ihren gescheiterten Integrationen ist generell ein Bemühen der AutorInnen um positive und optimistische Konfliktlösungen zu beobachten. Während die früheren Erzählungen die Konflikte verharmlosen, enden die neueren oft in der „Katastrophe“, häufig mit offenem Schluss, um die Leser zum Nachdenken anzuregen. Besonders durch die Jugendbücher, die sich um einen kritischen Realismus bemühen und auf alles Pädagogische und auf Gutgemeintes verzichten, werden die Kinder und Jugendliche zu kritischen LeserInnen. Es ist erfreulich zu beobachten, dass auch mehrere türkische AutorInnen im Laufe der Zeit für die türkischen Kinder und Jugendlichen schreiben, sie und ihre Integrationsprobleme in die deutsche Gesellschaft in ihren Werken behandeln. Beide AutorInnengruppen wollen durch ihre Erzählungen diesen Kindern und Jugendlichen helfen, gegenseitige Missverständnisse, die aus der Fremdheit entstehen, zu vermeiden.

Als ich in den 70er Jahren die Integrationsprobleme der türkischen Kinder und Jugendlichen hörte, in Deutschland selbst beobachten konnte und darüber arbeitete, dachte ich, dass all diese Integrationsprobleme in 20 höchstens 30 Jahren überwunden würden. Ich habe mich getäuscht. Jetzt schreiben wir das Jahr 2020 und manche türkischen Kinder und Jugendliche haben noch immer die Integrationsprobleme. Nach 50 Jahren gibt es heutzutage unzählige Beispiele von türkischen Migrantenkinder, die sich immer noch im Leben in zwei Welten völlig unglücklich fühlen. Der Roman *Kümmel und Karotte* (2005) von Ulla Klomp z.B. spiegelt das Leben in einem multikulturellen Kölner Stadtviertel wieder, wo besonders die Türken zwischen Integration und Selbstbehauptung stehen, wo neben der Bereicherung aus der Mischung der verschiedenen Kulturen auch Probleme, Konflikte auftauchen. Çelik gerät selbst in den toleranteren 2000er Jahren immer noch aufgrund der unterschiedlichen Kultur wieder in Konflikt mit den Deutschen. Er hat wie viele andere noch immer die Integrationsprobleme. Er hat zwar keine Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, aber „Ausländer wie du dürfen bei uns eigentlich gar keine Mitglieder werden“ (S. 15) sagt Maik zu ihm immer noch. Obwohl Çelik wie ein Deutscher perfekt deutsch spricht, wird er von seinen Mitschülern immer noch nicht als Freund angenommen. Warum? Es gibt viele Antworten, wie z.B., weil er anders aussieht, weil er einen anderen, fremden Namen hat, weil er anders isst, weil er eine andere Religion hat, weil er nach 30 Jahren immer noch Kümmeltürke ist. Das Buch heißt ja „Kümmel und Karotte“. „Wieso denn Ausländer“, sagt Çelik jetzt im vollen Zorn. „Ich bin in Deutschland geboren. Hier in Köln, im Sankt-Josefs- Krankenhaus... Ich bin kein Ausländer, ich spreche tausendmal besser Deutsch als Alexij Fiessland. Sogar viel besser als Türkisch.“ (S. 15)

Im mehrsprachigen Buch *Fatma und / ile Martha* (2005) schreibt die Autorin Zeynep Bassa die Freundschaft zwischen Fatma und Martha. Fatma lebt in einer Stadt in Deutschland und geht in die Schule. Auf ihrem Weg trifft sie auf Jugendliche, die Deutschland den Deutschen, Türken raus (S. 4f) an eine Häuserwand sprays. Sie als Türkin stellt sich daraufhin die Frage, ob sie nun auch Deutschland verlassen soll. Dann erinnert sie sich an etwas, das sie im Fernsehen gesehen hat: „Dass die Türken irgendwas machen müssen... Dann dürfen sie bleiben so lange sie wollen. Was war das bloß? Ich hab's! Inter...Inter...nee...intae...Intaekrat- zion! (S. 12) Weil sie nicht weiß, was die Integration bedeutet, beschließt sie nach der Meinung ihrer Lehrerin eine Deutsche zu fragen. Sie findet Martha, die in der Schule neu ist und noch keine Freunde hat. Die zwei Mädchen kommen zusammen, am Ende des Tages fragen sie sich, ob sie dennoch Freunde bleiben wollen. „Dann bleiben wir für immer Freunde - Aber ja!- Ja? Echt Cool. Schwörst du?- Ich schwöre“ (S. 27). In ihrem Alltag erleben sie Vorurteile, die gegen Menschen aus anderen Kulturkreisen herrschen, aber ihre Freundschaft ist trotz Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit gegen die Ausländer stärker. Fatma hat keine Integrationsprobleme. In diesem Buch werden die Erlebnisse der beiden Mädchen auf eine witzige Weise als Comic dargestellt.

Es ist zu beobachten, dass nach und nach auch AutorInnen publizieren, die selbst Migrationserfahrung in Deutschland haben. Im 2010 erschienenen Buch *So wie ich will. Zwischen Moschee und Minirock* schreibt z.B. die achtzehnjährige Autorin Melda

Akbaş ihr Leben zwischen muslimischer Tradition und westlicher Freiheit: „Weder Baum noch Borke, ein Zwischending. Nicht gerade beruhigend, solch ein Gedanke. Jeder will doch irgendwo dazu gehören. Ich kann weder das noch das andere sein, ohne mich an irgendeiner Stelle selbst zu verleugnen, aber beides geht eben auch nicht“. (S. 152) Es gibt aber dagegen auch die Bücher, in denen die Kinder und Jugendlichen sich selbst als ein Paradebeispiel einer gelungenen Integration sehen und erzählen, wie sie sich in Deutschland als ein türkisches Gastarbeiterkind nicht zwischen zwei Welten sondern „in zwei Welten zu Hause fühlen“ und wie sie es schaffen, „in zwei verschiedenen Welten gleichzeitig glücklich zu leben“. Im mehrsprachigen Buch *İlke, Mirko und der Nikolaus – İlke, Mirko ve Nikolaus* von İmdat Ulusoy (2016) wohnen z.B. Ilke und Mirko im selben Haus. Ilke wohnt in der ersten Etage, Mirko in der Etage darüber. Sie sind seit der Zeit im Kindergarten zusammen. Die Erzählung zeigt, dass es für die Kinder auch andere Religionen und andere Kulturen gibt, die andere Feste feiern wie Weihnachten oder Zuckerfest. Trotzdem sind sie gute Freunde und finden diese gegenseitige Andersartigkeit ganz normal. Ilke und Mirko fühlen nie, dass sie gegeneinander fremd sind.

Man dachte, dass Deutschland in den letzten Jahren die Integrationsprobleme der MigrantInnen langsamer hinter sich ließ. Leider aber tauchen Flucht und Vertreibung auf und 50 Jahre später ist in Deutschland das Thema Integration wieder aktueller denn je. Die Statistiken des UN-Flüchtlingswerks UNHCR besagen, dass nach dem Ende des 2. Weltkrieges noch nie so viele Menschen auf der Flucht wie jetzt waren. 70,8 Millionen Menschen sind zur Zeit weltweit auf der Flucht, die Hälfte davon sind die Kinder unter 18 Jahren. %57 der bei UNCHR registrierten Flüchtlinge kommen aus Syrien (6,7 Mio.), Afghanistan (2,7 Mio.) und Süd Sudan (2,3 Mio.). Hauptaufnahmeländer sind mit 1,1 Mio. Deutschland und Sudan, mit 1,2 Mio. Uganda und mit 1,4 Mio. Pakistan. Darunter befinden sich 3,7 Mio. Flüchtlinge in der Türkei (vgl. unhr.org.2019). Die Menschen fliehen mit ihren Kindern vor Krieg, Vertreibung, Gewalt und Armut aus ihren eigenen Ländern. Es ist bemerkenswert: „nicht jeder Migrant ist ein Flüchtling. Aber jeder Flüchtling ist ein Migrant.“ (vgl. Schulz-Reiss 2006: 66)

Bis heute wurden die Themen Krieg und Flucht in der zeitgenössischen deutschen Kinder- und Jugendliteratur wenig behandelt. Als die Flüchtlingsströme in den letzten Jahren nach Deutschland zugenommen haben, bestimmen seit 2015 die zentralen Themen wie Krieg, Flucht, Zuwanderung, Ankommen, Heimatlosigkeit, Fremdsein und Integration sowohl die deutsche tagespolitische Debatte als auch die deutsche Kinder- und Jugendliteratur.

Seit 2015 erscheinen zahlreiche einsprachige und auch mehrsprachige Kinderbücher, die die aktuellen Fluchtbewegungen und Ankunft beschreiben und den Fokus auf Fragen der Integration dieser Kinder und Jugendlichen in die deutsche Gesellschaft setzen, „während jugendliterarische Texte sich der Thematik des Nationalismus und der politischen sowie religiösen Radikalisierung widmen“ (Mikota 2018: 1).

Wer in den vergangenen anderthalb Jahren versucht haben sollte, seine Kinder fernzuhalten von Zeitungstitelseiten, auf denen von Bombenstaub überzogene Jungs zu sehen sind, von Fernsehnachrichten, in denen Familien getreten werden, oder einfach nur von Infosnipseln aus dem Internet mit Menschen auf der Flucht, Menschen in Angst, Menschen mit Waffen, der muss zwangsläufig gescheitert sein. Die Debatten um Flüchtlinge, sie sind auch Teil des Alltags von Kindern geworden. (Heaming 2016)

Die Kinder- und Jugendbücher zum Thema Flucht und Vertreibung erzählen allerdings keine Freundschaftsgeschichten zwischen den deutschen und fremden Kindern, sie zeigen vielmehr Kinder und Jugendliche mit und ohne Familien auf der Flucht und bei der Ankunft in Deutschland. Es wird wieder auf die Gattung der spezifischen, realistischen und problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur zurückgegriffen. Fast jeder Verlag versucht, zu diesem Thema Bücher zu publizieren. Einige von diesen Büchern wie *Akim rennt* von Claude K. Dubois, *Sommer unter schwarzen Flügeln* von Peer Martin und Peter Härtlings *Flüchtlingsjunge* wurden mit dem deutschen Kinder- und Jugendliteraturpreis ausgezeichnet. Dieser Untersuchung liegt als Material die Gesamtheit der von 2015 bis 2020 erschienenen Kinder- und Jugendbücher zugrunde.

Neben der Flucht und der Ankunft ist Integration dieser Kinder und Jugendlichen in die deutsche Gesellschaft das Zentralthema der Kinder- und Jugendliteratur in den letzten Jahren. In allen Erzählungen kommen die Kinder und Jugendliche aus den Ländern, wo Krieg, Gewalt, Vertreibung und Armut herrschen, in europäische Länder, meistens in Deutschland an. Sie sind entweder mit ihren Eltern oder allein auf der Flucht. Die 15jährige Madina, die mit ihren Eltern, ihrer Tante und ihrem jüngeren Bruder vor Krieg geflohen ist, sagt im Tagebuchroman *Dazwischen: Ich* (2016) von Julia Rabinowich z.B.: „Wo ich herkomme? Es könnte überall sein. Es gibt viele Menschen, die in vielen Ländern das erleben, was ich erlebt habe. Ich komme von überall. Ich komme von Nirgendwo. Hinter den sieben Bergen. Dort, wo Ali Babas Räuber nicht hätten leben wollen. Jetzt nicht mehr. Zu gefährlich.“ (S. 7) Woher sie kommt und wo sie nun ist, erzählt sie nicht genau, bleibt unklar. Das ist auch nicht wichtig. Hauptsache, dass sie fliehen muss, eine neue Heimat sucht und eine neue Identität annimmt. Sie steht dazwischen, zwischen der alten und neuen Welt, zwischen der alten und neuen Kultur.

In fast allen Erzählungen wird dargestellt, wie diese Kinder und Jugendlichen wegen den äußerlichen, sprachlichen, ethnischen, religiösen und kulturellen Andersartigkeiten den einheimischen Kindern und Jugendlichen fremd sind, wie stark sie dieses Fremdsein empfinden und wie sie in diesem Aufnahmeland „Zwischen-den-Kulturen“ stehen. Medina hat z.B. „einen langen, schwarzen Zopf, auf den sie sehr stolz ist, ihre beste Freundin Laura hat hingegen viele Sommersprossen, rötliche Haare und eine blasse Haut“ (Rabinowich 2016: 32). Sie fallen mit ihren dunklen Haaren, dunkelbraunen Augen und dunkler Haut sowohl auf der Straße als auch in der Schule auf und haben wegen ihrer Andersartigkeit keinen Kontakt zu den deutschen SchülerInnen. So sind sie die „anderen“ Kinder und fühlen sich einsam. „Unsere

fremden Häute verraten uns. Manchmal würde ich sie gerne ausziehen. Wie unsere ganze Vorgeschichte. Manchmal wünsche ich mir, ich wäre hier geboren und würde nichts anderes kennen als Laura und Sabine und die Lehrerin.“ (S. 62) Sie stehen zwischen der alten und der neuen Umgebung.

Ihre Eltern sind leider auch nicht in der Lage, den Kindern bei ihren Problemen behilflich zu sein. Manchmal sind sie sogar mit ihren Kindern und Jugendlichen in großem Konflikt. Bei der Bewältigung gesellschaftlicher und emotionaler Probleme werden die Kinder meist allein gelassen, da das Land, die Sprache und das Leben überhaupt in diesem Lande auch ihren Eltern fremd ist.

Für diese Kinder und Jugendlichen, die die deutsche Sprache nicht können und deren Leben zwei Sprachen und zwei Kulturen bestimmen, ist es schwer auf der Straße und -wenn sie gehen können- in der Schule mit den deutschen MitschülerInnen Kontakte zu schließen. Der Leser von diesen Büchern erfährt, was es bedeutet, fremd zu sein in einem anderen Land und einer anderen Sprache als der eigenen. Das kleine Mädchen Wildfang in *Zu Hause kann überall sein* z.B., das seine Heimat verlassen und vor dem Krieg in ein fremdes Land fliehen musste, sagt „Die Leute waren fremd. Das Essen war fremd. Die Tiere und Pflanzen waren fremd. Sogar der Wind fühlte sich fremd an. Niemand sprach so wie ich. Wenn ich auf die Straße ging, fühlte es sich an, als stünde ich unter einem Wasserfall aus fremden Wörtern. Und der Wasserfall war kalt. Dann fühle ich mich allein. Es war als wäre ich nicht mehr ich“ (Kobald 2015). Das Gefühl der Fremdheit wird mit der fremden Sprache und mit der Sprachlosigkeit verknüpft. Es ist wie ein kalter Wasserfall.

Ihre Sprachlosigkeit behindert die Kontakte und verursacht bei diesen Kindern große Ängste und kein Selbstvertrauen und führt sie zur Diskriminierung. Kirsten Boi erzählt in ihrem Buch *Bestimmt wird alles gut* (2016) Fliehen und Ankommen in Deutschland von der zehnjährigen Rahaf und ihrem neunjährigen Bruder Hassan vor der Flucht im syrischen Homs. „In der Schule hat eine Frau Rahaf in ihre neue Klasse gebracht. Die Frau war Rahafs neue Lehrerin. Sie hat Rahaf ganz viel erzählt und dabei auf Sachen gezeigt, aber Rahaf konnte sie ja nicht verstehen. Da hätte sie beinahe geweint... Ein Mädchen hat ihr sogar einen Schokoriegel geschenkt. Aber mit dem Mädchen reden konnte Rahaf ja nicht, sie konnte ja kein Deutsch“. (S. 36f) Auch für Leila in Kathrin Rohmanns *Apfelkuchen und Baklava oder eine neue Heimat für Leila* (2016) ist der erste Eindruck ihrer neuen Schule ganz fremd. „Es ist alles anders, denkt Leila. Der Geruch, die Geräusche, die Sprache, das Benehmen, kein Krieg“. (S. 20)

Die Heimat ist für diese Kinder einerseits der Ort ihrer Kindheit und ihrer schönen Erinnerungen, andererseits ist sie der Ort des Krieges, der Verfolgung und der Angst. Trotzdem aber haben sie Sehnsucht nach der Heimat. Für Talitha z.B. ist der Duft von Jasmin eine Verbindung zu ihrer Heimat Syrien: „Ich liebe Jasminblüten. Vor allem ihren Duft. Sie erinnern mich an das Haus von Qashto, meiner Großmutter“ (Philipps 2017: 8). Auch Leila aus dem Roman „Apfelkuchen und Baklava“ verbindet ihre Heimat mit ihrer Großmutter und ihrem Garten: „Meine Großmutter hat den wunderschönsten Garten, den man sich nur vorstellen kann. Dort blühen so viele

Blumen. Es duftet nach Rosen, Koriander und Basilikum. Und es gibt Tomaten, Oliven, Feigen, Aprikosen, Zitronen und Melonen.“ (Rohmann 2016: 124f)

Diese Kinder und Jugendlichen müssen einerseits mit der Problematik ihrer Fremdheit andererseits mit den Vorurteilen kämpfen, die bei den deutschen Kindern gegen sie und gegen Muslime herrschen. In den Büchern werden oft die Bekleidung, die Kopftücher der Mädchen und die mangelnde Gleichberechtigung von Frauen und Männern in muslimischen Gesellschaften und die verschiedenen Traditionen der Flüchtlingskinder dargestellt. Man merkt aber, dass sich die AutorInnen dieser Bücher Mühe geben, die Stereotypen und Vorurteile bei den deutschen Kindern gegen die Flüchtlingskinder abzubauen und die Konflikte zu verharmlosen.

Für diese Kinder und Jugendliche ist es sehr schwer, ihre eigene Identität in der Fremde zu bewahren. In Peter Härtlings Kinderroman *Djadi, Flüchtlingsjunge* (2016), in dem Flucht und Integration dieser Kinder eine große Rolle spielen, flieht Djadi mit ungefähr elf Jahren aus Syrien und strandet in Frankfurt. Niemand weiß, was er bei seiner Flucht über das Mittelmeer erlebt. Jetzt kümmert sich die Wohngemeinschaft von Jan und Dorothea um ihn. „Jan und Dorothea verließen das Zimmer. Djadi blieb vor dem Spiegel stehen. Er sah sich an, als wäre er ein Fremder. Zwischen ihm und dem Jungen im Spiegel gab es eigentlich nur eine Verbindung: Die Angst und eine plötzliche Stille.“ (S. 57) Zwei Sprachen und zwei Kulturen bestimmen das Leben dieser Kinder und sie bilden manchmal keine stabilen Persönlichkeiten oder eine hybride Identität aus.

Auffallend ist, dass besonders die Jugendbücher politische Debatten aufnehmen. Peer Martins Debütroman *Sommer unter schwarzen Flügeln* (2015), der 2016 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet wurde, erzählt eine Liebesgeschichte zwischen dem Flüchtlingsmädchen Nuri aus Syrien und einem jungen Rechtsradikalen Calvin, die in einem sozialen Brennpunktviertel auf Rügen aufeinandertreffen. Ein All-Age-Roman, „der die Fluchtursachen beleuchtet, wenig über Flucht selber erzählt - somit mehr ein Thriller über den Ausstieg aus der Neonazi-Szene in eine ergreifende Liebesgeschichte ist“. Die Fremdenfeindlichkeit gegen die Flüchtlinge zeigt sich in Ausländer Raus und Muslime Raus-Parolen überall, wie z.B. Calvin sagt zu Nuri „Mehr Sicherheit für Deutsche in Deutschland. Schluss mit der systematischen Duldung von Verbrechen und Gewalt durch Ausländer. Schieße, dann würde ich einfach alle Ausländer in ein Flugzeug setzen und nach Hause zurückschicken. ...Wir müssen noch eine Menge Leute los werden, bevor es ein neues Deutschland gibt. Du könntest bleiben, von mir aus, nur du. Ich würde dir zeigen, wie Deutschland sein muss... Warum seid ihr hier? Warum seid hier nicht da geblieben, wo ihr hingehört?“ (S. 80f) Das Thema Ausländerfeindlichkeit und die rassistischen Vorurteile bei den Deutschen den Flüchtlingen gegenüber, mit denen auch die Flüchtlingskinder und Jugendlichen neben der Außenseiterpositionen kämpfen müssen, wird von den AutorInnen in den Erzählungen wesentlich kritischer behandelt. Obwohl das Bild der Flüchtlingskinder auf Vorurteile und Denkklišees beruht, bemühen die AutorInnen in ihren Erzählungen die Vorurteile zu beseitigen. „Sie sagten immer alle, die Ausländer werden nach Knoblauch stinken, klar, die kochen mit dem Zeug. Aber der Wind trieb Nuris Geruch zu ihm und Calvin roch das gleiche Haarshampoo, das seine Mutter benutzte.“ (S. 82)

In den besagten Büchern ist es zu bemerken, dass einige Flüchtlingskinder sich der deutschen Gesellschaft und der deutschen Kultur näher fühlen, sie versuchen sich sogar mit ihnen zu identifizieren. Obwohl diese neue Welt in Deutschland z.B. für Madina keine Gemütlichkeit bedeutet und sie ihrem Vater Angst macht und das Warten auf Asylbescheid für die Familie immer schwerer wird, kann sie ihre Mutter, den kleinen Bruder und ihre Tante überzeugen, mit ihr in Deutschland zu bleiben. Denn sie denkt: „Es fühlt sich nach Zukunft an hier. In dieser Sprache. In diesem Haus. An diesem Ort. Ich weiß, ich habe eine Zukunft hier“ (Rabinowich 2016: 240). Auf der anderen Seite gibt es aber auch Erzählungen, in denen die negativen Konfliktlösungen dargestellt sind. Talitha sagt z.B.: „’Wenn du 40 Tage mit einem Volk lebst, bist du einer von ihnen’. Das ist eines aus der Kiste mit arabischen Sprichwörtern, die Mutter im Kopf mit sich herum trägt. Oft stimmen sie, aber bei diesem war ich mir nicht so sicher. Ich lebte nun schon mehr als 70 Tage in Deutschland, aber ich kannte dieses Volk überhaupt nicht und schon gar nicht war ich ein Teil davon“ (Philipps 2016: 91). Talitha versteht, dass sie, wie viele andere, selbst kein „Teil“ von diesem Volk werden kann und bleibt als Außenseiterin in deutscher Gesellschaft.

Hervorzuheben ist, dass die Literatur zum Thema Flucht auch als Teil der Migrationsliteratur ähnliche Muster erkennen lässt. Von all diesen untersuchten Büchern ist es festzustellen, dass Integration ein langer Prozess ist, in dem die fremden Kinder und Jugendlichen mit vielen konfrontierten Schwierigkeiten wie Sprachlosigkeit, Heimatlosigkeit, Andersartigkeit, Fremdheitsgefühl, Zweitklassigkeit, Identitätssuche, Fremdenfeindlichkeit, Vorurteile, Missverständnisse und Ängste zu kämpfen haben.

Es ist aber auch erfreulich zu beobachten, wie immer mehr deutsche AutorInnen die Migranten- und Flüchtlingskinder, ihr Konfliktpotential und ihre Integration in die deutsche Gesellschaft in ihren Werken behandeln, die zur Zeit in der problemorientierten realistischen Kinder- und Jugendliteratur einen wichtigen Platz einnehmen. Wie Franz Lettner bemerkt, so ist Kinder- und Jugendliteratur „pathetisch und emphatisch: ...Sie hinterfragt in ihren Erzählungen grundsätzlich nicht den rechtlichen Status einer Figur. Sie erzählt von den Asyl-Suchenden, von den Gründen und Strapazen ihrer Flucht, von den Schwierigkeiten bei ihrer Ankunft im Asyl-land und den Problemen der Integration in dessen Gesellschaft. Sie fordert Verständnis für die ProtagonistInnen und will so Verständnis generieren“ (Lettner 2017: 3).

Heinrich Rietmüller, Vorsteher des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels, nennt diese Bücher auch „Integrationsbeschleuniger“: „Sie transportieren Gedanken und Geschichten und können Türen für fremde Kulturen öffnen. Indem sie andere Lebenswelten und Lebensläufe beschreiben, verbinden Bücher und schärfen den Blick für den Anderen“ (Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.).

Hervorzuheben ist, dass die Integrationsprobleme dieser fremden Kinder und Jugendlichen in den deutschen Kinder- und Jugendbüchern drastisch und realistisch dargestellt werden. Durch diese Bücher erfährt der einheimische Leser über die Geschichte, Sprache, Religion und Kultur der fremden Menschen und entwickelt für die

Fremde ein Verständnis. Die Bücher weisen wiederum darauf hin, dass die Integrationsprobleme auch dann nicht verschwinden können, selbst wenn sich die fremden EinwanderInnen an die Kultur des Aufnahmelandes anpassen sollten. Integration meint „neben- und miteinander, also die eigene und die fremde Kultur auf gemeinsamer Wertebasis leben“ (Schulz-Reiss 2016: 124). Deswegen verlangt die Integration eben Entgegenkommen von beiden Seiten, da sie keine Einbahnstraße und nicht nur die Sache der Immigranten und Flüchtlinge ist. Dennoch muss man erwarten können, dass die aufnehmende Gesellschaft sich der anderen Kultur öffnet, sie mit ihrer Fremdheit als wertvollen Beitrag anerkennt und die „Fremden“ zu integrieren bereit ist. In diesen Büchern, die zum Teil in den Schulen als Unterrichtslektüre dienen, sollen anstelle von Vorurteilen und Denkklišees wirklichkeitsgetreue Bilder und Lösungsmodelle präsentiert werden.

Im Jahre 2006 hatte ich in Wien in meinem Vortrag über die Integration dieser fremden Kinder und Jugendlichen folgende Sätze ausgedrückt: „Solange die Einheimischen unter Integration Assimilation verstehen-was zwangsläufig zum Identitätsverlust der kulturellen Minderheit führen muss-und solange die Einheimischen sich von den althergebrachten Vorurteilen und eingesessenen Denkklišees den EinwanderInnen gegenüber nicht befreien und die Mehrheit die „fremde“ Minderheit als ungewollte Masse verachtet und die EinwanderInnen zweitklassig und minderwertig sieht, wird die Integration für immer scheitern (Özyer 2009: 250).

Heute, im Jahre 2020, bin ich immer noch derselben Meinung.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Akbaş, Melda (2010): *So wie ich will. Zwischen Moschee und Minirock*. München: Bertelsmann.

Bassa, Zeynep (2005): *Fatma und / ile Martha*. Hückelhoven: Verlag Anadolu.

Boi, Kirsten (2016): *Bestimmt wird alles gut*. Leipzig: Klett Verlag.

Härtling, Peter (2016): *Djadi. Flüchtlingsjunge*. Weinheim: Beltz&Gelberg Verlag.

Heyst, Ilse van (1976): *Alles für Karagöz*. München: Spectrum Verlag.

Klomp, Ulla (2005): *Kümmel und Karotte*. Tabu Verlag.

Knappe, Heinz (1987): *Wolfslämmmer*. Hamburg: Rororo Verlag.

Kobald, von Irena (2015): *Zu Hause kann überall sein*. München: Knesebeck Von Dem Gmbh.

König, Karin/ Straube, Hanna/ Taylan, Kamil (1988): *Oya. Fremde Heimat Türkei*. München: dtv junior.

Martin, Peer (2015): *Sommer unter schwarzen Flügeln*. Hamburg: Friedrich Oetinger.

Mechtel, Angelika (1984): *Die Reise nach Tamerland*. Bindlach: Loewe.

Philipps, Carolin (2016): *Talitha. Eine Flüchtlingsgeschichte*. Innsbruck: Obelisk.

Philipps, Carolin (2017): *Apfelblüten und Jasmin*. Innsbruck: Obelisk.

Rabinowich, Julya (2016): *Dazwischen: Ich*. München : Carl Hanser Verlag.

Rohmann, Kathrin (2016): *Apfelkuchen und Baklava oder eine neue Heimat für Leila*. Köln: Bastei Lübbe.

Schwarz, Annelis (1987): *Hamide spielt Hamide*. München: dtv junior.

Ulusoy, İmdat (2016): *Ilke, Mirko und der Nikolaus-İlke, Mirko ve Nikolaus*. Wassenberg: Anadolu.

Weber, Annette (1987): *Man müsste miteinander reden*. Berlin : Schneiderbuch Verlag.

Sekundärliteratur

Lettner, Franz (2017): Vorlaut. In: *1001 Buch 02, 3*.

Özyer, Nuran (2009): Integration im Hinblick auf dem Kulturkonflikt. In : Ernest W.B.Hess-Lüttich (Ed.): *Kommunikation und Konflikt*. Wien: Peter Lang Verlag, 243-252.

Schulz-Reiss, Christine (2016): *Flucht und Integration*. Biedlach: Loewe Verlag.

Internetquellen

Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (2016) Trendbericht Kinder- und Jugendbuch 2016. Integrationsmotor-Bücher verbinden und fordern interkulturelles Leben, bezogen. <https://www.jugendliteratur.org/pressemitteilung-108-trendbericht-kinder-und-jugendbuch-2016.html>. (letzter Zugriff: 11.03.2020).

<https://de.statista.com/einwanderung> (letzter Zugriff: 03.04.2020).


<https://www.unhcr.org/dach/de/ueber-uns/zahlen-im-ueberblick2019> (letzter Zugriff: 04.01.2020).

Heaming, Anne (2016): Der Ball und die Grenze. Kinderbücher über Krieg. <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/kinderbuecher-ueber-flucht-krieg-und-fremdsein-14501983-p2.html>. (letzter Zugriff: 09.04.2020).

Mikota, Jana (2017): Brückenbauer zwischen den Kulturen. Literaturkritik.de (letzter Zugriff: 09.05.2020).

Orta Çağ'da Yaşamış iki Alman Esirin Gözünden Osmanlı-Türk Toplumunda Sosyal Değerler

Ali Osman Öztürk , Konya

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.802161>

Öz

Johannes Schiltberger, 1394-1427 yılları arasında Türkiye, Suriye, Mısır, İran, Orta Asya ve Sibirya'da esir olarak yaşayıp gördüklerini “*Türkler ve Tatarlar Arasında (1394-1427)*” başlıklı kitabında yazıya geçirir. Çok değişik insan coğrafyalarında bulunmuş olmasından dolayı Schiltberger'in Türkleri insani özellikleri bakımından diğer halklarla karşılaştırma yoluna gideceğini varsayıyoruz. Hans Ulrich Krafft ise 24 Ağustos 1574 yılında borç yüzünden Osmanlı-Türk makamlarınca tutuklanır. 24 Ağustos 1577 yılında tahliye edilir ve memleketine dönmek üzere yola çıkar ve ancak 9 Aralık 1578'de vatanına kavuşur. Mesleği tacirlik olan H. U. Krafft'ın Osmanlı toplumunda geçerli ticaret ve ticari ilişkiler hakkında hassasiyeti olacağından, gözlemlerinde bunlara yer vereceğini düşünüyoruz. Bu makalede her iki Almanın anılarında İstanbul'un fethi öncesi ve sonra sosyal hayatta gözlemlenen değerler ve değer yargıları ele alınacaktır. Öncelikle sosyal, ahlaki, insani değerler her bir eserde tespit edilecek, sonra bunlar 150 yıllık süre bağlamında karşılaştırılarak Osmanlı-Türk Toplumunda değerler değişimi olup olmadığı ve var ise bunların olası nedenleri üzerinde duracağız.

Anahtar Sözcükler: Ortaçağ, Osmanlı Türk Toplumunu, Sosyal değerler, toplumsal değişim.

Abstract

Social Values in the Ottoman-Turkish Society through the Eyes of Two German Prisoner-Travelers in the Middle Ages

Johannes Schiltberger wrote what he lived as a prisoner in Turkey, Syria, Egypt, Iran, Central Asia, and Siberia between 1394-1427 in his book titled “Reisen des Johannes Schiltberger. Aus München in Europa, Asia und Afrika von 1394 bis 1427”. We assume that Schiltberger will compare Turks with other societies in terms of their humanistic characteristics since he visited various human geographies. Moreover, Hans Ulrich Krafft was arrested by the Ottoman-Turkish authorities on August 24, 1574, because of the debt. He was released on 24 August 1577 and set out to return to his hometown, but he reached his homeland on 9 December 1578. We believe that H. U. Krafft, whose profession was a trader, had an awareness of the current trade and commercial relations in the Ottoman society, and that he will include them in his observations. In this article, the values and judgments observed in social life before and after the conquest of Istanbul in the memories of both Germans and Ottomans will be discussed. First of all, social, moral, and human values will be defined in each work, and then they will be compared in the context of 150 years. We will evaluate whether there are any changes in the Ottoman-Turkish Society and if so, we will analyse any possible causes for these changes.

Keywords: Medieval, Ottoman Turkish Society, Social values, Social change

EXTENDED ABSTRACT

Johannes Schiltberger wrote about what he lived as a prisoner in Turkey, Syria, Egypt, Iran, Central Asia, and Siberia between 1394-1427 in his book titled "Reisen des Johannes Schiltberger. Aus München in Europa, Asia und Afrika von 1394 bis 1427". We assume that Schiltberger will compare Turks with other societies in terms of their humanistic characteristics since he visited various human geographies.

Moreover, Hans Ulrich Krafft was arrested by the Ottoman-Turkish authorities on August 24, 1574, because of the debt. He was released on 24 August 1577 and set out to return to his hometown, but he reached his homeland on 9 December 1578. We believe that H. U. Krafft, whose profession was a trader, had an awareness of the current trade and commercial relations in the Ottoman society, and that he will include them in his observations.

When we consider the years that these people left Turkey, in the following 150 years' period, the Ottoman empire has conquered Istanbul, and the empire was living its "magnificent century" in Sultan Suleiman's reign. At the zenith of state power and wealth, the society was very self-confident. However, the observations of two Germans who dealt with people rather than the state as a prisoner/captive can provide us with interesting data.

In this article, the values and judgments observed in social life before and after the conquest of Istanbul in the memories of both Germans and Ottomans have been discussed. First of all, social, moral, and human values have been defined in each work, and then, they have been compared in the context of 150 years. We have evaluated whether there are any changes in the Ottoman-Turkish Society and analysed any possible causes for the changes.

We highlighted the following issues through the relationship between beard and arrogance, respect for beliefs, the position of women, the justice mechanism, and the problem of gratuity and/or bribery:

As J. Schiltberger explains in the example of Muslims, the principle that putting forward the similarities of religions will facilitate coexistence with people of different religions. From today's perspective, this is one of the most reasonable ways to tolerate differences in our country as well as for Muslims living in Europe.

H. U. Krafft, as a prisoner charged with crime, has experienced the phenomenon of alienation and marginalization more deeply than J. Schiltberger. Since he was mostly concerned with the legal dimension of social life, he had the opportunity to observe the behaviours that were punished or not.

While his experience with wine as a Christian allows us to explain that Muslims' tolerance and respect are not limitless as a social value, he also criticizes the flattering and hypocritical personalities through a sect leader who preaches loudly at midnight or in the morning for showing off. We also see this hypocrisy in people who do their jobs and duties by accepting bribes, tips, and gifts and present themselves as facilitators. It would be better to describe these issues not as social values but as deficiencies.

In my opinion, what H.U. Krafft says about the Ramadan Fasting, which he mentions as a religious practice, and about the rights of Muslim women in marriage is of great social significance. Fasting means solidarity and cooperation, which includes

even foreign prisoners in the Ottoman society. According to the marriage law, a woman could file charges against her husband and put him in prison if she is neglected and abused in her marriage. At that time, this reflects a very positive social condition compared to that of Europe.

Krafft regarded male jealousy in marriage (which can be interpreted positively or negatively according to the point of view), as a factor that restricts women's freedom of movement on streets. The fact that women and men (even if married), were not welcomed to talk to each other in public places, and it may exhibit a socially interesting circumstance. Why do two people talking in front of everyone disturb the society? Why do their conversation and privacy concern other people? Why is the individual's sense of curiosity so permitted and encouraged in the Muslim community? We should question why members of a religion that orders to cover up each other's flaws tend to create potential flaws from innocent situations, and whether it is a social value or worthlessness.

The descriptive scanning method has been adopted in the article, and the results have been reached by interpreting the social values inferred from the data obtained from the works.

0. Giriş

Edward Said'in literatüre kazandırdığı hayali/tasarlanmış bir öteki kurgusu (1991: 14) olan oryantalizmi besleyen kaynaklar arasında geçmişte Doğu'yu bizzat gören gezginlerin gözlemleri ve yazdıkları günceleri de önemli yer tutmaktadır. Bozkurt Güvenç, bu kapsamda İtalya, Almanya, Avusturya, İngiltere, Fransa, Amerika gibi ülkelerdeki Türk imajlarının, doğulu olarak Türk kimliğinin bir parçası olduğu tezini savunmaktadır (1994: 290-333). Çünkü batının gözünde Doğu/Şark yekparedir ve öz kendini nasıl tanımlarsa tanımlasın, ötekinin gözünde bir "öteki"dir, dolayısıyla söz konusu imge, onun (bilinçli ya da bilinçsiz) algısıyla sınırlıdır. Algının sınırları bazen ötekini, özün tersi olarak görececek denli daralabilir. Avrupa'da Türk imgesi bağlamında Pierre Béhar;

gerçekte barbar, ex definitione Öteki'dir, yani kültürü olmayan kişi değil – buna vahşi denir –, aksine tıpkı Türk örneğindeki gibi, farklı kültürden olan kişidir. Dahası var: Onun kültürü Hıristiyan kültüründen yalnızca farklı değildir, aynı zamanda bu kültürün tersidir. Türk, herşeyin tam aksini yapan bir varlıktır: Türkün erkeği, kaftan dediği uzun [etekli] elbiseler giyerken, kadını da bir erkek gibi pantolon [şalvar] giyer. Bir Hıristiyanın aksine Türk, birçok kadına sahip olma hakkına sahiptir; zenginse aynı zamanda, fakirse ard arda; Türk yere oturur, ve yerde oturarak yemek yer; yazıyı tersden yazar: sağdan sola; çişini öbür türlü, kadın gibi eğilerek yapar; nihayet birini öldürürse, bunu ters bir şekilde, yani kafasını uçurarak değil, kazığa geçirerek yapar. Kısacası, Türk Avrupalının tam bir karşıtıdır (1994: 92)

diyerek, bununla tarihten beri süregelen Avrupa'da Türkler hakkında kalıpsal önyargılara işaret eder. Nitekim örneğin H. Ulrich Krafft, Müslümanlar için benzer tespitlerde bulunur:

Camiye girerken ayakkabılarını çıkarırlar ve başlarını [takkeyle] kapalı tutarlar. *Biz de ise bunun tersi yapılır.*² İbadet ederken oturup yere bakarak sağa sola sallanırlar [?]. *Biz Hıristiyanlar ise diz çöküp ya da ayakta sabit durup gökyüzüne bakarız.* Bir cenazeyi mezara götürürken, kapıdan, önce başı dışarı çıkarırlar, halbuki, *biz Hıristiyanlar kendi ölülerimizin ayaklarını önce çıkarırız.* Ve onlar cenazenin arkasından kadın, çocuk ve akrabalar, bazen ağlaşarak, yürürken, *bizde sessizlik esastır.* Şayet ibadet için, özellikle cuma günü, ki bugün onların pazarıdır, camiye gitmek isterlerse, bunu öğleyin, yiyip içtikten sonra yaparlar. *Bizde ise en büyük ibadet öğlenden önce aç karna yerine getirilir. Biz Hıristiyanların tatili pazar günüdür.* Müslümanlar, Tanrı'nın daha çok hoşuna gitsin diye bizlerden önce cuma ibadetini yaparlar. Türkler yemin ederken bir, *Hıristiyanlar ise iki parmaklarını kaldırır...* İster çalışsınlar, ister yiyip-içsinler, isterse uyusunlar, herşeyi yerde yaparlar. Duruşmaları da, danışmaları da, yazı yazmak, para saymak, tek kelimeyle, ayağa kalkmadan yapılacak her şeyi yerde hallederler. Uyumak istediklerinde, ev sahipleri çoğunlukla yatağı yemek yedikleri yere sererler. Giysilerinden çok azını çıkarır, bir yorganı yere serdikten sonra başka bir yorganla örtünürler, öyle ki, yorgana geçirilen yüz yukarı gelir, biz de ise alta çevrilir. *Bizde her şeyin tersi yapılır.* Müslümanlarda iki, üç veya dört kadınla evlenme adeti var. Zenginler ve durumu iyi olanlar daha fazla alabilirler. *Evlilikte biz Hıristiyanlarda bir kadından fazlasına izin yoktur.* (...) Sade elzenatkârları veya köylüler, günlük kıyafet içinde pantolonsuz gezerler. Kadınlarsa, fakir olsun zengin olsun hep pantolon giyerler. Bizde bunun tersi olur. Türklerin çoğunluğu, zengin ya da fakir, demir [nalça] ve çiviyle beslenmiş ayakkabılar giyerler. Atlarının çoğunu ise kumlu zeminde nallatmadan

² Bu ve aşağıdaki vurgulama tarafımızdan yapılmıştır.

kullanılır. *Bizde böyle şey olmaz.* Nihayet bir şey daha; sade yurttaşın karıları, kocalarını, şayet haklarını vermiyor, ondan artık hoşlanmıyor ve başka birini seviyor iseler, hakime şikayet edebilme adeti ve özgürlüğüne sahiptir. Böyle bir adam cezalandırılır (...) *Biz Avrupalılar, özellikle Almanlar, böyle bir durumda kadınları bir güzel pataklarız.* (1996: 52-55, passim)

Değişik sebeplerle Türk ve Müslüman ülkelere seyahat eden ya da buralarda esarete düşüp yaşamak zorunda kalan yabancılar da gözlemlerini bu perspektiften yapagelmışlerdir. Bu açıdan seyyah ve esirlerin Avrupa yaşam kültürünün tersi olarak algılanan Osmanlı-Müslüman toplumunun değer yargılarını nasıl gördükleri bize ilginç ipuçları verebilir. Bu noktadan hareketle bu makalede biri esir, biri mahpus iki Alman seyyahın anılarında, söz konusu bakış açısına rağmen Osmanlı Türk toplumunda hangi sosyal değerleri önemsediklerini ortaya koymaya çalışacağız. Ele alacağımız yazılı kaynaklar, 1394-1427 ve 1574-1577 yılları arasında yaşamlarını zaruri nedenlerle Osmanlı topraklarında geçirmek zorunda olan iki Alman'ın gözlemlerini aktarmaktadır. Daha önce aynı dönemleri yansıtan gezi notları ve günceleri (Schweigge 1964, 2004; Dernschwam 1923, 1992 ve Busbecq 1926, 2011; Tebly 1988) yayınlanmış olup, zamanın sosyal yaşamıyla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır (örn. Önen 1977: 1-16; Buch 1982: 745-786; Çetin 2011: 39-58 ve Schlemmer 1996: 57-83). Schweigge, Dernschwam ve Busbecq üst kesimden özgür kişiler olarak Türkleri tanıma fırsatı bulmuşken, Schiltberger ve Krafft Osmanlı topraklarında tutsak olarak bulunmuşlardır. Bu nedenle iki grubun Osmanlı/ Türk/Müslüman algısı arasından belirgin bir fark olabilir³. Ancak, bu çalışmada iki seyyahın yüz elli yıl ara ile yaptığı gözlemleri arasındaki fark ve benzerliğe odaklanarak, adı geçen diğer gezi notu ve günce yazarlarının statüsünü dikkate alarak yapılacak yeni araştırmalar için bir zemin oluşturabilmeyi amaçlıyoruz. Yazının sonunda Osmanlı Türk toplumunda yüz elli yıl sonra sosyal, ahlaki, insani değerler açısından değişim olup olmadığı ve var ise bunların olası nedenleri üzerinde duracağız.⁴



Schiltberger 1995 ve Krafft 1996

³ Örn. Krafft'ın anılarının kendisi gibi eğitimsiz olan çağdaşı Samuel Kichel (gezisi 1585-1588 yılları arasında kapsamaktadır) gözlemleriyle karşılaştırılması için bkz. Buch 1982.

⁴ Bu makalede araştırma malzemesi olarak her iki kitabın Turgut Akpınar tarafından gerçekleştirilen Türkçe çevirisi kullanılacaktır (bkz. Schiltberger 1995 ve Krafft 1996).

1. Johannes Schiltberger

Johannes Schiltberger (1381-1440), 16 yaşında 1396 tarihli Niğbolu Muharebesine katılmış ve savaş sonunda Türklere tutsak düşmüş bir Almandır. Rivayete göre bu muharebede 60.000 şehit veren Osmanlı Padişahı Yıldırım Bayezid, bunun intikamını sayısı on binlere varan esirin kafasını kestirmek yoluyla almış. Schiltberger, o sırada henüz çok genç olduğundan, şehzadenin, 20 yaşın altındakilerin affedilmesi ricası üzerine kurtulmuştur. Bursa'ya gönderilen Schiltberger 1402'ye kadar Bayezid'in emrinde bulunur ve Ankara Meydan savaşından sonra da Timur'un esirleri arasında kalır. Timur'dan sonra oğulları Şahruh ve Miranşah'ın yanında tutsaklık yaşamını sürdürür; 1408 tarihinde Karakoyunlu Kara Yusuf'a karşı verdiği savaşta ölümü üzerine onun ikinci oğlu Ebubekir'in kölesi olur. Ebubekir'in emri üzerine Çekre adındaki bir hanım maiyetine katılır; onunla birlikte Edigu (Edegu)'nun peşinden Sibirya üzerine bir sefere çıkar. Schiltberger son olarak Tataristan dediği Kırım ve ötesi ülkelerde bulunmuştur. Nihayet Çerkes ülkesindeyken beyinin yanından kaçar ve Batum, Amasra, Sinop, İstanbul, Akkirman, Limburg, Krakau, Breslau, Eger, Regensburg ve Landshut üzerinden doğduğu yer olan (Münih civarındaki) Freising'e ulaşır.

Schiltberger'in hatıratında (1995), en çok üzerinde durulan konular; dini inanış ve pratikler, tutsak olarak gezdiği geniş coğrafyada bulunan büyük şehirler, gördüğü veya duyduğu olaylar, efsaneler, mezarlar ve özel yerler, bazı tarihsel kişilikler ile ilgili inanışlar; ayrıca ölü gömme, evlenme, yeme-içme adetleri, halk tababeti vs.dir.

1.1. Schiltberger'e Göre Osmanlı Toplumunda Sosyal Değerler⁵

1.1.1. Din

Schiltberger'in gözlemleri arasında din önemli bir yer tutmaktadır (1995: 173-197). Bu kapsamda mescit, medrese, cami, imaret gibi dini mekânlar; Ramazan ve Kurban bayramları gibi dini törenler; sakal, başörtüsü ve evlenme adabı gibi kültürel değerler ön plandadır. Sakal bırakmayı, Hz. Muhammed'in kanun olarak koyduğu bir emir sayar.

Evvela o, Müslümanlara sakallarını kesmeyi yasakladı, çünkü bu, ilk insan olarak Adem'i kendi ilahi şekline göre yaratmış olan Tanrının iradesine aykırı olurdu. Bu sebeple, Müslümanlar, Tanrının kendisini yarattığından başka türlü görünenler, genç olsun yaşlı olsun Tanrının iradesini değiştirmiş ve ona aykırı davranmış olmaktadır, derler. Ayrıca sakalını kesen bir kimsenin *kibirli ve mağrur* olduğu ve *dünyada hoş gitmek* için süslendiği kanaatindedirler. Böylelikle o, ilahi yaratımı hor görmüş olur. Bunu özellikle Hristiyanlar, karılarının hoşuna gitsin diye yaparlar. (1995: 160)

Buna benzer bir açıklamayı Rumlardan söz ederken de yapar Schiltberger: “[Rumların] iddiasına göre, rahipler sakallarını tıraş ederlerse büyük bir günaha girmiş olurlar, zira bu dindarca bir davranış olmayıp, *züppece* bir şeydir ve kadınların hoşuna gitmek için yapılmaktadır.”⁶ (1995: 183)

⁵ Aşağıdaki bazı notlar için bkz. Öztürk 1997a: 54-58 ve 1997b: 55-60. Akbulut'un G. Simes'e dayanarak belirttiği gibi (bkz. 2019: 137), Schiltberger'in anılarının gerçekliği ne ölçüde yansıttığı konusu tartışmalıdır. Ancak Almanya'da yayınlanan anıların “ötekinin” bakış açısını yansıttığı düşüncesiyle, anlatılanların gerçekliği hususu dikkate alınmaksızın değerlendirme yapılacaktır.

⁶ Ama sonraki yüzyıllarda Hristiyan din adamları da sakallarını kesmişlerdir.

Schiltberger'in hatıratı çokça efsanevi hikâyelerle süslenmiştir. Bunların gerçekliği tartışmalıdır. Ancak, anlatılan (efsanevi) bir hikâyenin ahlaki mesajını önemli saymamız gerekiyor. Kibirin (büyüklenmenin) toplumca hoş karşılanmadığını göstermesi bakımından "Atmaca Kalesi" hikâyesi özellikle dikkate alınmalıdır, çünkü yukarıdaki davranış ilkesini destekler niteliktedir:

Bir dağda 'Atmaca Kalesi' denilen bir kale vardır. İçinde güzel bir bakire, tünük'e tünemiş bir atmaca ile birlikte yaşar. Oraya herhangi bir kimse gelip de üç gün, üç gece hiç uyumadan nöbetçi kalırsa o zaman bu kızdan bir dilek dileyebilir. Bu dilek şerefli bir istek ise arzusu yerine getirilir. (...) Fakat bir kimse, kibirlice, iffetsizce ve kabaca dileklerde bulunursa, bakire onu ve ailesini, soyunu öyle lanetler ki o bir daha iflah olmaz. (1995: 103)

Kibrin kötülüğü yanında Müslümanların, özellikle zenginlerin fakirlere karşı alçak gönüllü olmaları gerektiğine (1995: 166), böylece Tanrı'nın kendilerine güç kuvvet bağışlayacağına inandıklarını belirten Schiltberger, ticarete de güzel bir gelenekten bahseder:

Bir kimse kimden olursa olsun bir şey satın almaya kalkışınca, satıcıya şunu söyler: 'Sen, geçinebilmen için, (ancak) Tanrının öngördüğü kadar kazanmalısın. (Fazlasını değil).' Bunun üzerine tacir, kırk parada bir para veya kırk altında bir altından fazlasını alamaz. Buna onlar, 'Allah'ın hoşuna giden satın alma ve kazanç' derler. Bunu onlara Muhammed emretmiştir, şu anlamda ki herkes biri birinden geçinir, fakir zenginden. Her vaazdan önce, hocaları onlara, birbirlerine karşı yardım etmelerini ve hükümdara karşı itaatkar olmalarını, söyler. (...) Müslümanlar, hocalarının ilahi işler hususunda söylediklerine inanırlar ve bu sözlere riayet ederler. (1995: 166 vd.)

1.1.2. Dinde Hoşgörü ve Saygı

Schiltberger (1995), Müslümanların Hıristiyanlar hakkında düşündüklerini çok önemser. Her ne kadar İslam'a geçmek teşvik ediliyor ve bu ödüllendiriliyorsa⁷ da, başka dinler ve inançlar hakkında Osmanlı toplumunda saygı ve değer verme ilkesini çıkarabiliriz. Müslümanlar,

İsa'nın bütün peygamberlerin en üstünü olduğuna ve asla günah işlemediğine, başka hiç kimsenin onunla eşit olmadığına da inanırlar. Yalnız İsa'nın çarmıha gerildiğine inanmazlar. Hatta onlara göre, Hıristiyanların bu inançları, İsa Tanrının en yakını ve asla günah işlemediği halde, çarmıha gerildiğine inanmaları, kötü ve yanlış bir inançtır. Eğer İsa tamamen suçsuz ve, günahsız, çarmıha gerilmiş olsaydı, o zaman Tanrının adil bir hâkim olmaması gerekirdi. (...) Fakat onlarca Muhammed, Allah'ın gerçek elçisidir. Onların kanaatine göre de İsa, Tanrının en yakın, en şerefli dört kişi arasındadır. O, mahşer gününde bütün insanları yönetecektir. (1995: 168 vd.)

Schiltberger'in bahsettiğine göre aynı şekilde Türkiye'nin o tarihlerde başkentliğini yapan ve iki yüz bin haneden oluşan Bursa'da Hıristiyan, Müslüman veya Yahudi olduğuna bakılmaksızın fakirlerin tedavi edildiği sekiz adet hastane bulunmaktadır (1995: 101). Müslümanların da, Hıristiyanların kutsal saydığı yerleri ziyaret ettiğini belirten Schiltberger, o dönem toplumunun hoşgörüsü açısından önemli ipucu vermektedir (a.g.y.).

⁷ Müslümanlığa geçen erkek ve kadınlara düzenlenen tören ve ödüllendirme için bkz. J. Schiltberger 1995: 165 vd.

Schiltberger, Müslüman Türk toplumunda Ramazan ve Kurban bayramlarının kutlanması, anlamları ve adetleri hakkında bilgi verir (157-159). Özellikle Kurban bayramında kesilen kuzu ve sığırların, Allah rızası için ve İbrahim Peygamber'in şerefine fakirlere dağıtılmasını vurgular. Şarabın Müslümanlara neden yasaklandığını anlatma gereği duyan Schiltberger, alkolün insanları kavga ve çatışmaya sevk ettiği riskini ön plana çıkarmaktadır (162).

„Muhammed, herkesin besleyebileceği kadar karı almasına izin vermiştir.“ (161) diyen Schiltberger, kural olarak erkeklerin doğum yapan kadınlara on dört gün geçinceye kadar yanaşmadığını, Müslümanlara domuz etinin yasak olduğunu ve ancak kanı akıtılarak kesilen hayvan ve kuşların etinin yenilebileceğini belirtir.

2. Hans Ulrich Krafft⁸

H.U. Krafft'ın anılarını Almanya'da yayımlayan Klaus Schubring (Krafft 1970), yazdığı önsözde, O'nun hem kişiliği hem yaşadığı ve çalıştığı ortam üzerine, hem de anıları nasıl yazdığı ve bunların daha önce yapılmış baskıları üzerine ayrıntılı bilgiler aktarır. Turgut Akpınar da, bu Önsöz'ü kitabın başına koymuştur (Krafft 1996: 5-15). Schubring önce H.U. Krafft'ı tanıtır ve onun Türkiye serüvenini özetler. Ticareti öğrenmek üzere yurtdışı görevlere gönderilen Krafft, 1568'de Floransa'ya gider. Burada tanıştığı ve Mısır'dan gelen Alman tacirler genç Krafft'a, daha sonraki yaşamını belirleyecek olan ilk izlenimlerini kazandırır. Bu konuda daha sonra şöyle diyecektir: *“Bu insanlardan, başarılı ve şanslı geçen seyahat izlenimlerini, Türklerin gelenek ve adetlerini öyle sevinçli bir merakla dinliyordum ki, o zamanlar, iyi bir fırsat düşerse bu şark ülkelerine gidip kalmayı arzu ediyordum.”* (1996: 10)

Bu ilginçtir, çünkü her ne kadar Osmanlı-Türk tehlikesinin gündemde olduğu o tarihlerde Almanya'da bu ezeli düşman hakkında anlatılan yeni olaylar ve gerçeklere karşı büyük bir bilgi merakı var idiyse de, Hans Ulrich Krafft'ın yaptığı gibi – gençliğin enerjisiyle, katıksız ve çekincesiz bir ilgiyle – Türklerin yaşadığı bölgeye gitmek için yola çıkmak isteyenlerin sayısı çok değildir.

Hans Ulrich Krafft, nihayet 1573'de yine Augsburg'a geri döndüğünde bu fırsat ortaya çıkar. Fransızların yanında Doğu Akdeniz ticaretine katılan önemli Alman firmalarından olan Manlichlerin emrine giren Krafft, efendilerinin mülkündeki gemilerden söz etmektedir.

Bunlar Fransız bayrağı çekerek firmanın Doğu'daki şubelerine; İstanbul'a, Kıbrıs'ta Magosa'ya, büyük ticaret merkezi Halep için, Suriye kıyılarındaki liman kenti Trablus Sam'a ve İskenderiye'ye hareket ederlermiş. Almanya'dan esas itibariyle demir küçük eşya ihraç ediliyor, buna karşılık hurma, üzüm, uyuşturucu, merhem, pamuk, halı ve değerli taşlar gibi Doğu'nun ünlü efsanevi ürünleri ithal ediliyormuş. Duruma göre Manlichlerin bir gemisi Lizbon'a ya da İngiltere'ye dümen kırıyormuş. Halep, Trablus Sam ve Magosa'daki şubeler için firma, 1573'ten itibaren ortak bir iş yöneticisi

⁸ Aşağıdaki notların bir bölümü için bkz. Öztürk: 1997c, s. 10-11.

öngörmüş. İşte bu görevi Hans Ulrich Krafft üstlenecek olup beraberine üç istasyonun sağlık gözetimi için ünlü Augsburglu Dr. Leonhardt Rauwolf verilmiş.

Hans Ulrich, 1574'de vardığı Trablus Şam'da doğu dünyasının zenginliklerini tam olarak tadamadan aynı yıl, 10 Ağustos'ta Augsburg'daki efendilerinin iflas ettiği haberini alır. Augsburg'da bu tarihlerde iflas etmek olağan bir olaymış, ancak bu Krafft'ın kaderinin değişmesine engel olmaz. Efendilerinin mali durumuna güvenerek, bir gemiyi doldurmak amacıyla bizzat borçlandığından, Kaufbeurenli bir Alman ve bir Fransızla birlikte 24 Ağustos 1574'de borç yüzünden Türk hapsine düşer. Yalnızca Dr. L. Rauwolf hapsedilmekten kurtulur, çünkü o sırada Mezopotamya gezisinde bulunmaktadır.

Kaufbeurenli iş arkadaşı, ağır hastalığından dolayı evinde gözetim altında kalabilecektir. Ancak çok geçmeden ölür. Fransız memur da hapse girişinden iki yıl sonra ölür. Krafft tek başına kurtulmak zorundadır. Bir hapishaneden öbürüne nasıl nakledildiği, yıllar süren hapis yaşamının nasıl geçtiği, mahpus olarak sonunda kurtuluşunu nasıl hazırladığı, azat edilmesinin nasıl gerçekleştiği konuları Krafft'ın notlarında ayrıntılı olarak anlatılmaktadır: Şehir hapishanesindeki sağlık koşulları korkunçtur. Bir keresinde eline çok miktarda ilaç geçince, mahpus arkadaşları arasında doktor olarak çalışmayı denemiş, Arapça okuyup yazma fırsatını değerlendirmiş, fakat bunda ilerleme kat ettiğini görünce, Türk olmaya zorlanacağından korkarak bile bile kalın kafalıymış gibi davranmıştır. Süabyalı tacir, şehir hapishanesinde duyduğu "Binbir Gece Masalları" üslûbundaki hikâyeleri doğru-yanlış bakmadan, notlarına katmıştır (1996: 10-18).

Hans Ulrich Krafft, 24 Ağustos 1577'de borç yüzünden düştüğü hapishaneden tahliye edilir ve birçoğ zorluktan sonra 1578'de memleketine ulaşır.

Krafft'ın kişiliği ile ilgili bilgiler şöyle: sadık bir Protestan kimliği ile o, içine düştüğü sıkıntı ve tehlikelerde özellikle gösterdiği gibi, Tanrı'ya yönelişlerde bulunur. Yaşadığı dönem için ender bir tutumla, diğer dinlerden ve mezheplerden olan kişilere karşı hoşgörüsünü ortaya koyar. Ölümünün ardından hep övgüyle, doğruluğu ve dürüstlüğüyle anılmıştır. Kişiliğini tamamlayan önemli bir özelliği de hiç bozulmayan mizah anlayışı ve isabetli esprileridir. Bunu okuyucular, Krafft'ın notlarından⁹ bizzat tadabilirler (bkz. 1996: 20).

⁹ Krafft'ın günümüze intikal eden yaşam anıları bugün Ulm şehir arşivinde, *H – Handschriften [Elyazmaları], Nachlässe [Yazarlardan kalan], Krafft, Hans Ulrich* katalog bilgisiyle bulunabilir. Bundan bir kopya Ulm şehir kütüphanesinde (Handschrift 6 137), bir de aile üyelerinin mülkünde olmak üzere Essen-Bredeney'de bulunmaktadır. Hans Ulrich Krafft'ın anılarından seçme yapılarak ilk defa, kısmen yanlıtıcı biçimde, rahip Schmid tarafından 1787'de, Aydınlanma akımını teşvik için yayımlanmıştır (*Schwäbisches Magazin, Bd. II, s. 649 ve devamı*). Bir bütün olarak ilk baskısını ise K.D. Hassler 1861'de gerçekleştirir (*Reisen und Gefangenschaft Hans Ulrich Kraffts aus der Originalhandschrift, Bibliothek des Literarischen Vereins in Stuttgart, Bd. 61*). Bazı okuma ve baskı hataları dışında bu baskı çok güvenilir bir durumdur. 1862'de de A. Cohn'un hazırladığı bir yayım yapılır (*Ein deutscher Kaufmann des sechzehnten Jahrhunderts – Hans Ulrich Kraffts Denkwürdigkeiten*). Bu baskıda, bir bütün olarak bakılınca, 19. yüzyıl yazı diline yapılmış düzenli, tam bir çeviri söz konusudur; ekler de ihmal edilmemiştir.

2.2. Krafft'a göre Osmanlı Toplumunda Sosyal Değerler

2.2.1. Dinde Hoşgörü ve Saygının Ölçüsü

Farklı dinden (Hıristiyan) biri olarak yabancı bir toplumda yadırganacak ilk husus, kişinin normal hayatında alıştığı şeyleri (davranış, yeme-içme, giyim-kuşam vb.) yapmaya kalktığında yaşayabileceği sürprizlerdir. Krafft'ın günlük hayatının, hatta dini ritüellerin bir parçası olan “şarap içme” özgürlüğünü Osmanlı toplumunda yaşayabilmesi onun notlarına yansımıştır.

Burada Hıristiyanlar şarap içebilirler; onlara şarabı evlerinde bulundurmalarına müsaade edilmiştir. Fransız ve Venediklilerin hiçbir işine karışılmaz, tamamen serbesttirler. Bununla beraber şarabı itina ile ve gizli olarak getirmelidir. Öyle ki şarap, muteber bir Türk veya zenci'nin evinin veya dükkânının önünden geçerken kokusunu duymasın. Bu konuda dava edilenler, cezasız kurtulamazlar. Tutuklanmadan önce kendi evim vardı. Adamlarım günün birinde boş bir şarap fıçısını temizlediler, dikkatsizce iki litreden fazla olmayan kirlı suyu sokağa döktüler. Bir saat bile geçmeden adli makamlara başvurularak, Müslümanlara karşı küstahlığımdan dolayı şarabı sokağa döktüğüm iddia edildi, bu suçlama bana 6 Duka altınına mal oldu. (1996: 51)

Osmanlı'nın baskın kültürün temsilcisi olarak, *Müslümanları rahatsız etmeden* farklı dinden olanlara şarap özgürlüğü sunması, ancak, yazılı ve/ya sözlü toplumsal uzlaşmaya aykırı davrananı cezalandırması anlaşılır niteliktedir.

2.2.2. Dinde abartı/gösteriş/münafıklık

Bize Krafft'ın din ve dil farkı dolayısıyla anlamakta zorlandığını düşündüren bazı notlarını, her şeye rağmen dikkate aldığımızda; bir yabancıнын gözünden Müslüman din adamlarının cahilliği, insanların bu kişilere körü körüne inanarak sorgulamaması ve abartılı dini telakkilerin ön plana çıkarıldığını görüyoruz.

Tevkifimden önce ve henüz iyi bir itibarım varken, evimin yakınında, yaklaşık kırk-elli adım ötede, Subaşının evi bulunuyordu. Onun yanında ise bir Müslüman din adamının evi bulunuyordu. Bu adam gerçi cahil bir eşeğin biriydi fakat kendi cemaati içinde bir Aziz telakki ediliyordu. Bu Hoca, Subaşının şerefine ve mürailiği ve riyakârlığı yüzünden bazen gece yarısı yahut gündeğumundan üç saat evvel, onun evine karşı vaazda bulunuyordu (?).

Evvela ürküntü veren bir bağırma ile başlıyor sonra da yüksek sesle, Tanrı'nın, merhametli olduğu, kötü dünyanın batmamasını sağladığını haykırıyordu.

Bu esnada dört ilâ altı kere “Tanrım.. Tanrım, bunlara nasıl müsaade edip seyirci kalıyorsun” diye bağırıyordu. Sonunda da Tanrı'dan, fakir ve aciz Türklerin ve Arapların inançlarını kuvvetlendirip muhafaza etmesini diliyordu. (1996: 51-52)¹⁰

Yukarıda verdiğimiz örnek münferit bir olay olduğu halde (nitekim Krafft bundan bir kez söz ediyor), yine de göze batan bir sosyal problem olarak değerlendirilmelidir.

¹⁰ Anılarının burasında Krafft, Müslümanların dinî ibadetleriyle ilgili bir not düşmüş. Bir bölümü yakıştırma olduğu anlaşılan ve karşılaştırma biçiminde dile getirilen gözlemleri için bu sayfalara bakılabilir.

2.2.3. Oruç Geleneği

Orucun Müslüman bir toplumdaki tartışılmaz yeri ve önemi dışında Krafft'ın notlarına yansıyan bir husus dikkat çekicidir. Orucun, bireysel (yeme-içmeden bir süre kaçınmak) yönünden ziyade sosyal dayanışmayı gerektiren bir ritüel ve pratik olduğunu, Krafft bir ecnebi olarak hapishanede bizzat tecrübe etmiştir.

Oruç tutacakları zaman, bunu Ramazan ayında, günlerin en kısa olduğu ayda yaparlar (?).¹¹

Bazı takva sahipleri, güneşin doğuşundan batışına kadar en ufak bir şey yeyip içmektense kafalarını kestirmeye razı olurlar. Bu işleri isteyerek yapan olursa aşağılanır, lanetlenir hatta dayak cezasına çarptırılır. Buna mukabil bütün gece, ertesi gün oruç tutabilmek üzere iyice yeyip içebilirler. Yıl boyunca, Ramazandaki gibi, nefis ve iyi yemekler yemezler. Hapishane süremi en iyi günleri Ramazanlardı çünkü biz mahpuslara Allah rızası ve mübarek günlerin şerefine o kadar çok ve iyi yemekler taşıyorlardı ki, ne gündüz ne gece, yiyip bitiremiyordum. (1996: 53 vd.)

2.2.4. Evlilik Hukuku

Eski Müslüman Türk toplumunda evlilik kurumunun işleyişi yabancı gözlemciler tarafından hep önemsenmiştir; İslam'ın Avrupalı tasavvurunu harem, odalık ve cariyeye gerçeğiyle süsleyen çok evliliğe cevaz vermesi ve bu uygulamanın gerçek hayata yansıyan yönleri, haliyle seyahatnamelerde karşılığını bulmuştur.

Müslümanlar, hatta zanaatkarlar (fakirler) bile iki, üç, dörde kadar kadınla evlenebilirler. Zenginler ve durumu refahlı olanlar daha çok kadın alabilirler. Paşalar, Beyler, Kadı ve Defterdar gibi yüksek idareciler, on-yirmi hatta, servetine göre, bakabileceği kadar kadın alabilir. Onlar bu işi Hıristiyanlıktaki çok veya az at sahibi olmak gibi telakki ederler. Biz Hıristiyanlarda tek bir eş'den fazlası mümkün değildir. (...) Nihayet basit adamların eşleri, kocaları onların hakkını vermezse ve onlara meyilleri kalmaz, ve başkasını severse, hakim önünde dava etme hususunda hak ve hürriyete sahiptirler. Kadın böyle bir adamdan ayrılmak istemiyorsa, ya şikayet etmeksizin buna katlanmaya veya daha büyük bir cezaya razı olmaya mecburdur.

Bu şekilde dava edilen adamlardan birçoğu bizim Hapishaneye düşmüştü. Bunlar hiddet, şiddet ve sabırsızlık içinde içeri girince, biz diğer mahpuslar, onları büyük bir tahta kaşık, (kepçe) içinde bir yudumluk su ile ve alaylı bir şekilde, acıyarak karşıladık. Böylece o kimse hiddetini soğutur ve sabırlı olursa kısa sürede durumu daha iyileşirdi. Bu arada arkadaşları onunla gayrı memnun karısının aralarını bulmaya gayret ederlerdi. Daha sonra o kişi, daha az bir alay ve zararla üç dört gün veya daha uzun süre sonra serbest bırakılırdı. Böyle bir ahvalde, özellikle biz Almanlar kadının dayaktan postunu çıkarırdık. (Krafft 1996: 54 vd.)

Kadınların çok eşli kocalarına karşı haklarını göstermesi bakımından Krafft'ın not ettiği husus çok önemlidir.

¹¹ Çev. T. Akpınar'ın notu: "Görülüyor ki Krafft birçok hususu yanlış bilmektedir." (1996: 53).

2.2.5. Resmi Görevlilere Rüşvet/Bahşış/Hediye Verme Âdeti (?)

Hans Ulrich Krafft'ın gözlemleri elbette bunlarla sınırlı değil. O'nun en çok şikâyet ettiği konular arasında hapis hane hayatı boyunca, içinde yaşadığı zorlukları bir ölçüde hafifletebilmek amacıyla, bahşış veya her ne ad altında olursa olsun, resmi görevlilere vermek zorunda kaldığı rüşvet. Kadı, vali (1996: 98), güvenlik mensupları, hizmetkârlar, hepsi bir şekilde bahşış talep ediyor ya da rüşvet (*hoş görünmek için bir şey takdim etmek*) (1996: 100) kabul ediyorlar.

Krafft, dayak, hücre vb. gibi cezalara maruz kalmaması için istenen hediyeleri almak üzere sürekli para aramak zorunda kalır (1996: 81 vd.) ve bir yaşlı Türkün kendisiyle „*çünkü parası olmayanın, işinin yürümeyeceğini söyleyerek alay etti*”ğini (1996: 82) ekler. Bu sebeple 6 Şubat 1575'te Sultanın alacaklarını tahsil etmek üzere Trablus'a gelen vekili memnun etmek için ipekli kumaş alması gerektiği söylenir ve sağdan soldan para tedarik etmeye koyulur (1996: 85), başaramaz ve kötü muameleye maruz kalır. Hapiste zincire vurulacakken, yine rüşvetle zincirden kurtulduğu (1996: 84) gibi, hediye kumaş karşılığı hücreden çıkarılır. Sadece Vekilin değil, onun hizmetkârlarının da gönlünü hoş tutmak zorunda kalır (1996: 86, 87); „*Efendileri gider gitmez, önemli hizmetkârların tümü benim ve tercümanımın etrafına üşüşüp, bahşış istemeye başladılar.*” (1996: 87) İstekleri arasında şarap ta vardır. Nitekim bolca içip sarhoş olurlar ve ertesi gün efendileri şarap kokusunu almasın diye, içtiklerini kusarlar. Rüşvet ve bahşış vermek (1996: 92) suretiyle hapis hayatını kolaylaştıran Krafft, yine hapis haneeden tahliye edilmek için para verdiği Kadı'nın kalbi yumuşasın diye en sevdiği beyaz tenli karısına gizlice ipekli iki elbise aldırarak (1996: 120) kurtulur. Kadın, kocasının hediyesinin etkisiyle alacağı tahliye kararından dolayı Tanrının rahmetine mazhar olacağı kanaatindedir (!). Bu çelişkili durumu bir Ağa (Yüzbaşı)'nın tutumunda da görüyoruz. Kendisi ve oğlu için aldığı para hediyesinden (rüşvetten) sonra onun işini iyi yapacağına dair „*şerefi ve dini üzerine yemin eder...*” (1996: 113)

2.2.6. Geleceği Görme İsteği/Falcılık

Krafft'ın notlarında, Osmanlı Türk toplumunda (özellikle ay tutulması gibi Allah'ın takdiriyle olacağına inandıklarına vakıf olan) bilgiye (1996: 105), geleceği görme becerisi iddiasındaki falcıya (1996: 106) ve cenazeye (1996: 102) gösterilen saygıyı gözlemliyoruz. Osmanlı devletindeki münecimlik kurumu, falcılığa olan merakın resmi bir yansıması olmalıdır.

2.2.7. Kıskançlık

Türk erkeklerinin kendi kadınlarını kıskandıkları, kadınlarını bu sebeple tesettür içinde tuttukları, umuma açık yerlerde (eşleri dahi olsa) kadınlarla konuşmaktan imtina ettikleri vurgulanır. Krafft'a göre bu „*kadına güven duymayan bir kıskançlıktır*” (1996: 108).

3. Bulgular ve Değerlendirme

3.1. Sakal ve Kibir ilişkisi

Schiltberger’de sakal, Tanrının yarattığı gibi görünmek bağlamında (traş olunarak dünyada hoşça gitmek için süslenildiği anlamında) kibir ve mağruriyet görüntüsü vermemek bakımından önemseniyor. Aynı husus Hıristiyanlarda da eleştirilmekte, sakalın karıların hoşuna gitmek için kesilmesi *züppece* bir davranış olarak görülüyor. Bu tespitten yola çıkarak, *kibir; mağrurluk ve züppelik* tersten bakılınca *alçak gönüllülüğün, tevazuun ve toplumun hoş gördüğü davranışların* aksini ifade eder. Nitekim kibrin insanı ahlâken bozacağına ve alçak gönüllülüğün ise Tanrı katında mükâfatlandırılacağına dair notlar bunu desteklemektedir. Zenginin fakire karşı alçak gönüllü olup, yardımlaşma ilkesine göre hareket etmesi gerektiği (Kurban Bayramı kapsamında da) hatırlatılmaktadır.

3.2. İnanca saygı

İkinci husus din bağlamında, başka peygambere ve kitaba inananlar hakkında Osmanlı toplumunda görece bir saygı olduğunu bulguluyoruz. Değişik ifadeyle, yan yana yaşayan ve farklı dinlerden insanların biri birlerini (dindeki) benzerlikler üzerinden anlayabildiğini görüyoruz. Bunu din değiştirmek isteyen Hıristiyanlar için düzenlenen tören esnasında, Schiltberger’e göre Kelime-i şehadet dışında seslice söylenen sözlerde de anlıyoruz: “*Tanrı birdir. Mesih onun kuludur. Meryem karabaşıdır (kadın kuludur), Muhammed resulüdür.*” (Krafft 1996: 166)

Schiltberger’in notları arasında gösterişli din değiştirme töreni ve bunun maddi olarak da ödüllendirilmesiyle teşvik edildiğini gördük; bu hususun Krafft tarafından da, Müslüman olmaya “zorlanacağını” düşünerek Arapça bildiğini saklamak istemesinde ima edildiği görülüyor.

Tevazuu Cuma günü camiye giden Müslümanlarda gözleyen Krafft, Osmanlı toplumunun hoşgörüsünün ancak kendisini rahatsız etmemek şartına bağlı olduğunu belirtiyor. Örn. Müslümanlara göstermemek ve rahatsız etmemek şartıyla şarap içebilirler. Eğer bu şartı yerine getirmezler ise cezalandırılırlar. Bu ise dinde sınırsız bir hoşgörü olmadığı anlamına gelmektedir.

Krafft, Ramazan aylarını kast ederek, „*tutsaklığım süresince, en güzel zamanı bu aylarda geçirdim, öyle ki, Tanrı ve mübarek ay hürmetine biz tutsaklara o kadar yemek getiriyorlardı ki gece-gündüz bunların yiyip bitiremiyordum.*” demektedir. Bu gözlemde, oruçla birlikte fakir ve mağdurlara bol bol ikram ve yardım yapıldığı anlaşılıyor. Buna ecnebi mahkûmların da dâhil olduğu görülüyor.

3.3. Kadının konumu

Evlilik kurumu açısından, kadınların, kocalarını, şayet haklarını vermiyor, ondan artık hoşlanmıyor ve başka birini seviyor iseler, hâkime şikâyet edebilme âdeti ve özgürlüğüne sahip olduğu ve böyle bir adamın cezalandırıldığı belirtilmektedir. Bu ise sosyal değer olarak kadın haklarında çok ilginç bir durumu ortaya çıkarmaktadır. O tarihlerde böyle bir uygulamanın Avrupa'da olmadığı dikkate alınır, durumun ilginçliği daha da belirginleşmektedir. Uyuşmazlık halinde erkeğin hapse düşmesi ve evliliğin kurtarılması adına arabulucuların devreye girmesi de önemlidir.

3.4. Adaletin işleyişi ve Bahşiş ve/ya Rüşvet sorunsalı

Krafft'ın hapse düştüğü dönemde en büyük probleminin görevlilere vermek zorunda bırakıldığı bahşiş/rüşvet olduğunu gördük. Oysa Krafft, bir keresinde İstanbul'daki Sultanın (Kanuni Sultan Süleyman), rüşvetle tebaaya haksızlık eden bir Kıbrıs Paşasına ölüm cezası verdiğine tanık olmuştur: „Paşa, [ölüm] fermanı[nı] tebaaya, kullara yakışır bir şekilde eğilerek aldı, bağını çözdü ve içindekileri okudu. Fermanda evvelce ikaz edilmesine rağmen adalete ve devlet düzenine şiddetle ihtiyacı olan tebaasına karşı haksız şekilde davrandığından, mektubu getirenle kendi kellesini Sultana göndermesi gerektiği yazılıydı.” (1996: 43)

Rüşvet olarak haksızlık yapan Paşa, „Bismillahirrahmanirrahim” diyerek karşıladığı ölüm fermanı üzerine önce namaz kılar, eşleriyle vedalaşır ve zehirli şişeden içerek ölmeyi seçer. Fermanı getiren çavuş, Paşanın yerine Defterdarın atandığını söyleyerek onu makamına kadar getirip „herkesin verdiği emirlerde dikkatli olmasını ve orada yatan cesedi örnek olarak hatırlamasını, zira Allah'ın ve Türk Sultanı'nın haksızlıkları cezasız bırakmayacağını bilmesi gerektiğini” (1996: 44) ihtar eder.

Kadı'nın Krafft hakkında (üç yıllık hapis hayatı sonunda) geciken tahliye kararını verirken dayandığı gerekçeleri dikkate aldığımızda, adaletin tecellisi için (rüşvet, hediye, bahşiş gibi) başka bir araca gerek duymaksızın makul bir mantık muhasebesinin yapılabildiği görülüyor: 1) Vatandaş, yargıya tabidir. 2) İddia sahipleri mahkemeyi yanıltmamalıdır. 3) Asıl borcu aşan faiz olamaz ve bu hapis için hesaba katılamaz. 4) Borçlunun hapiste ölmesi davaya çözüm değildir. 5) Borçlunun tutuklanması, borcun ödenmesini sağlamaz. 6) Başkasının emrinde çalışan kişi, emrinde çalıştığı kişinin borcundan sorumlu tutulamaz (bkz. 1996: 127).

Tüm bunlara rağmen tahliye edilen Krafft, gönüllü olarak etrafa saçtığı paralar sayılmazsa, yine hem Kadı'ya hem de Ağa (Yüzbaşı) tarafından karısına ve kendisine hediye almak zorunda bırakılır (bkz. 1996: 130).

4. Sonuç

J. Schiltberger ile H.U. Krafft'ın yüz elli yıl arayla yazılan notları elbette normal şartlarda yapılmış bir seyahatin ürünü değildir. İlki tutsak olarak kalmış ve daha çok birinin emrindeki köle olarak seferlere katılmış, sokaktaki hayata uzak kalmıştır. Diğeri ise başkasının borcu yüzünden hapse atılmış ve oradaki yaşantılarını yazıya geçirmiştir. Borç davası sebebiyle muhatap olduğu kişiler ve maruz kaldığı suç isnadı, entrika, kıskançlık ve rüşvet talepleri gibi adli ve adi vakalar daha çok gündemine girmiştir.

Schiltberger'in 15. yüzyıla tanıklık eden notlarında daha çok din farkı ve farklı din ve etnikler arası ilişkiler yer tutuyor. Bunda elbette onun seferler sebebiyle devamlı farklı insan ve kültür çevreleriyle karşılaşmış olması rol oynamıştır.

Müslümanlarda dini gerekçeyle sakal bırakmayı açıklarken, arkasında yatan “*Yaratana ve onun yarattığına saygı*” düşüncesini; Tanrı'nın yarattığını, insanlara hoş görünmek için değiştirmeye kalkmanın kibir, mağrurluk ve züppelik olarak değerlendirilmesini önemli bir sosyal değer saymak gerekir. Çünkü burada inanç ve günlük hayat arasındaki tutarlık ilkesi vardır.

J. Schiltberger'in Müslümanlar örneğinde açıkladığı gibi, dinlerin benzerliklerini ön plana çıkarmanın farklı dinden insanlarla biraradalığı kolaylaştıracağı ilkesi önemli görünüyor. Bu ise günümüz perspektifinden Avrupa'da yaşayan Müslümanlar için olduğu kadar kendi ülkemizde de var olan farklılıkları hoş görebilmenin en makul yollarından birisidir.

H. U. Krafft ise kendisine suç isnat edilen bir mahpus olarak, J. Schiltberger'e göre daha derinden yaşamıştır yabancılık ve ötekilik olgusunu. Sosyal hayatın daha çok hukuki boyutuyla muhatap olduğu için, cezalandırılan ya da cezalandırılmayan davranışları gözleme imkânı bulmuştur.

Bir Hıristiyan olarak şarapla ilgili tecrübesi, bize sosyal bir değer olarak Müslümanlarda dinde hoşgörü ve saygının ölçüsünün sınırsız olmadığını anlatma imkânı verirken, gösteriş için gece yarısı veya sabaha karşı gürültülü vaaz veren hocanın kimliğinde mürâi (dalkavuk, riyâkâr, münâfık) kişilikleri eleştirmektedir. Bu riyakârlık ve münafıklığı, ayrıca maaş karşılığı yapmak zorunda oldukları işleri rüşvet, bahşiş, hediye vb. kabul ederek güya kolaylaştırıcı olma iddiasındaki kişilerde de görüyoruz. Bu hususları sosyal değer olarak değil, eksiklik olarak nitelemek daha doğru olacaktır.

H.U. Krafft'ın dini bir pratik olarak önemle bahsettiği Ramazan Orucu hakkında söyledikleri ve Müslüman kadınların evlilik içinde kocalarına karşı haklarına ilişkin hayretle not ettikleri, kanaatimce sosyal açıdan yüksek değerdedir. Oruç, yardımlaşma/dayanışma demektir ve bu yardımlaşma Osmanlı toplumunda hapisanedeki ecnebi mahpusları bile kapsamaktadır. Kadın, evlilik hukukunda eğer kocası tarafından ihmal edilir ve haksızlığa uğrarsa şikâyet edip onu hapse attırabilir. Bu, o zamanın Avrupa'sına kıyasla çok olumlu bir durumu yansıtmaktadır.¹²

¹² Elbette bu seyahatın bakış açısından böyledir. Gerçek durumu ortaya koyabilecek karşı okumalar bu

Evlilikte erkek kıskançlığı (bakış açısına göre olumlu ya da olumsuz değerlendirilebilir) Krafft tarafından özellikle kadınların sokaktaki hareket özgürlüğünü kısıtlayan bir faktör olarak yorumlanmış. Kadın ve erkeğin (karı-koca olsalar bile) sokakta, umuma açık yerlerde konuşmalarının hoş karşılanmaması sosyal açıdan ilginç bir durumu sergiliyor. İki kişinin herkesin gözü önünde konuşması toplumu neden rahatsız etmektedir? Ne konuştukları, mahremleri, diğer insanları neden ilgilendirmekte, bireyin merak duygusuna Müslüman toplumda neden bu kadar izin verilmekte ve teşvik edilmektedir? Müslümanın kusurunu örtmeyi emreden bir dinin mensupları, masum durumlardan neden potansiyel kusur yaratma eğilimindedir, sorgulanmalı ve bunun bir sosyal değer mi yoksa değersizlik mi olduğu tartışılmalıdır.

Krafft'ın Osmanlı Devleti'nin en muhteşem yüzyılında Türklerin ve Arapların arasında yaşadığını tekrar göz önüne alırsak, notlarında sıklıkla şikâyet ettiği rüşvet, bahşiş, hediye vb. ile iş yaptırma sorunu kanaatimizce en önemli husustur ve bu makalenin (devletin en muhteşem dönemi için) en şaşırtıcı sonucudur. *Resmi görevlilere rüşvet, bahşiş, hediye vermek nerdeyse adet (?) haline gelmiş* görünüyor. “*Parası olmayanın, işinin yürümeyeceği*” (1996: 82) iddiası çok vahimdir. Bunu da sosyal açıdan anti değer olarak görmek zorundayız. Bir elektronik *İslam Ansiklopedisi*'nde

İş, söz ve davranışlarda gösterişe yer verme; bir iyiliği veya salih bir ameli Allah'ın rızasını kazanmak niyetiyle değil, insanların beğenisi için yapma. Bu davranışta bulunan kimseye riyakâr veya müraî denir.

Riya, insanlar arasında manevî nüfuz, şan ve şöhret, maddî çıkar sağlamak için yapılır. Dünyaya âit bu tür maddî ve manevî çıkarları elde etmek için, dinin insanlar tarafından kutsal değerlere karşı beslenen bağıllık ve hürmet duygularının âlet edilmesi, riyanın en kötü şeklidir. (Şamil; 2016; bkz. ayrıca Bardakoğlu 1988: 87)

denilmektedir. Dolayısıyla yabancı perspektifinden bakılınca, bir toplumun dini değerler ve Allah rızası iddiasını geçersiz kılan kibir/gösteriş ile maddî çıkar sağlama eğilimi arasındaki bariz ahlaki çelişkisinin sorgulanması gerekmektedir.

Takvim bilgilerine göre ay tutulması olacağını bilebilen kişiyi cahillikten falcı olarak görme, onun geleceği bilebildiğini tasavvur ederek medet ummak da kanaatimizce Müslüman toplumun başka bir çelişkisidir. Bir yandan dini açıdan her şeyin Allah'tan geldiğine, kadere karşı gelinemeyeceğine inanan insanlar, “geleceği görme isteği” ile “falcılara” büyük önem vermektedirler. Burada hem bilim-cehalet hem de iman-hurafe karşıtlığını görmemiz mümkündür.

Kaynakça

Akbulut, Nazire (2019): „Orient/ Anatolien in den deutschsprachigen Autobiographien oder Memoiren“. *Ex Oriente Lux: West-östlicher Kulturtransfer*. Hrsg. von Cemile Akyıldız Ercan, Yasemin Balcı, Ali Osman Öztürk. Berlin: Logos Verlag, s. 129-144. (= Germanistik in der Türkei, Bd. 1)

Bardakoğlu, Ali (1988): „Riya Maddesi“. *Kur'ân-ı Kerîm Ansiklopedisi (İlimler, Kavramlar, İsimler,*

Hükümler, Mekanlar), Cilt: 2., haz. Ali Bardakoğlu vd. İstanbul: Tercüman Aile ve Kültür Kitaplığı Yayınları, s. 87.

- Béhar, Pierre** (1994): “Türkenbilder, Italienbilder: Antithesen des Deutschen”. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 94 (1994), s. 92–107.
- Buch, Wilfried** (1982): “16. Yüzyılda İki Genç Alman’ın Türklerle İlgili İzlenimleri”. *Belleten*, Sayı: 184, Ekim 1982, Ankara: Türk Tarih Kurumu, s. 745-786.
- Busbeck, Ogier Ghiselin von** (1926): *Vier Briefe aus der Türkei*. Aus dem Lateinischen übertragen, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Wolfram von den Steinen. Mit 20 Wiedergaben zeitgenössischer Holzschnitte. Erlangen: Philosophische Akademie.
- Busbecq, Ogier Ghislain de** (2011): *Türk Mektupları. Kanuni Döneminde Avrupalı Bir Elçinin Gözlemleri (1555 -1560)*. Çev. Derin Türkömer. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2011.
- Çetin, Firdevs** (2011): “XVI. Asır Alman Seyyahlarında Osmanlı (Türk) Toplumunu ve İnsanına Dair Bilgisizlik ve Tarihi Önyargılar”. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s. 39-58.
- Cohn, Adolf** (1862): *Ein deutscher Kaufmann des sechszehnten Jahrhunderts – Hans Ulrich Kraffts Denkwürdigkeiten*. Vandenhoeck und Ruprecht's Verlag.
- Dernschwam, Hans** (1923): *Tagebuch einer Reise nach Konstantinopel und Kleinasien (1553/1555)*, herausgegeben und erläutert von Franz Babinger, München und Leipzig.
- Dernschwam, Hans** (1992): *İstanbul ve Anadolu’ya Seyahat Günlüğü*, çev. Yaşar Önen, Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Güvenç, Bozkurt** (1994): *Türk Kimliği. Kültür Tarihi’nin Kaynakları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay. (= Genel Yayın: 1549, İnsanlık Tarihi Dizisi 2)
- Hassler, Konrad Dieterich** (1861): *Reisen und Gefangenschaft Hans Ulrich Kraffts aus der Originalhandschrift*, Bd. 61. Stuttgart, Literarischer Verein.
- Krafft, H[ans] U[rich]** (1970): *Ein schwäbischer Kaufmann in türkischer Gefangenschaft. “Reisen und Gefangenschaft Hans Ulrich Kraffts”*. Bearb. von Klaus Schubring. Schwäbische Lebensläufe, Bd. 4. Hrsg. von Helmut Christmann. Heidenheim an der Brenz.
- Krafft, Hans Ulrich** (1996): *Türklerin Elinde Bir Alman Tacir*. Çev. Turgut Akpınar, İstanbul: İletişim Yayınları (= Genel Yayın no: 377, Tarih ve Politika dizisi: 14)
- Önen, Yaşar** (1977): „Hans Dernschwam’ın Gözü ile Kanuni Devrinde Türkiye“. *Dünya Edebiyatından Seçmeler*, Cilt: 1, Sayı: 4, Ekim, S. 1-16.
- Öztürk, Ali Osman** (1997a): “Johannes Schiltberger’in ‘Türkler ve Tatarlar Arasında (1394-1427) Adlı Eserinde Adetler ve İnanmalar”. *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, Sayı: 124, Nisan 1997, s. 54-58
- Öztürk, A. O.** (1997b) “Johannes Schiltberger’in ‘Türkler ve Tatarlar Arasında (1394-1427) Adlı Eserinde Adetler ve İnanmalar”. *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, Sayı: 125, Mayıs 1997, s. 55-60.
- Öztürk, A. O.** (1997c): “Bir Alman Tacirin Anıları”. *Cumhuriyet Kitap*, Sayı: 373, 10.04. 1997, s. 10-11.
- Said, Edward** (1991): *Oryantalizm: Sömürgeciliğin Keşif Kolu*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Şamil, İ. A.** (2016): Riya Maddesi. *İslam Ansiklopedisi* (<http://samil.ihya.org/ansiklopedi/riya.html>) (29.09.2016)
- Schiltberger, Johannes** (1995): *Türkler ve Tatarlar Arasında (1394-1427)*. Çev. Turgut Akpınar, İstanbul: İletişim Yayınları (= Genel Yayın no: 299, Tarih-Politika dizisi: 9)
- Schlemmer, Ulrich** (1996): „Türkler ve Tatarlar Arasında‘ Üzerine“ (Çev. A. O. Öztürk). *Tarih ve*

Toplum, Cilt: 25, Sayı: 146, Şubat 1996, s. 57-63.

Schmid (Vorname unbekannt) (1787): Hans Ulrich Krafft. In: Kerner, Johannes(Hrsg.): *Schwäbisches Magazin zur Beförderung der Aufklärung*, Bd. II, Ulm, s. 649-757.

Schweigger, Salomon (1964): *Eine neue Reysbeschreibung auss Teutschland nach Constantinopel und Jerusalem*. Graz: Akademische Druck-und Verlagsanstalt.

Schweigger, Salomon (2004): *Sultanlar Kentine Yolculuk*, Çev. S. Türkis Noyan, İstanbul: Kitap Yayınevi.

Tebly, Karl (1988): *Dersaadet'te Avusturya Sefirleri*. Çev. Selçuk Ünlü. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı (= No: 887, Tercüme Eserler Dizisi: 64).

Heinrich Leopold Wagner'in *Die Kindermörderin* adlı Eseri Örneğinde Çocuk Cinayeti Motifi

Melda Keser , Tekirdağ

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.802168>

Öz

Fırtına ve Coşku edebî akımı yazarlarından Heinrich Leopold Wagner'in *Kindermörderin* adlı eseri, akımın en önemli eserleri arasında gösterilmektedir. Wagner, eseri yayımlandığında, yazım stili ve konuları açıklıkla ele almış olması nedeniyle oldukça ağır eleştirilere maruz kalmıştır. Burjuva trajedisi türündeki eserinde, 18. yüzyıl toplum yaşamının en önemli konularından olan çocuk cinayeti motifini işlemiştir. Ancak, motifin karakteristik özelliği olan soylu bir erkekle saf burjuva kızı ilişkisini kurgularken, motifin ayrıntılarında değişikliğe gittiği görülmektedir. Bu bağlamda, kısaca Fırtına ve Coşku akımına ve 18. yüzyıl Alman toplumunda çocuk cinayeti olgusuna değinilecektir. Eser, dönem ve olguların arka planına dair verilen bu bilgilerden sonra, Fırtına ve Coşku akımının çocuk cinayeti motifini işleyişi ele alınacaktır. Ardından, Wagner'in, eserinde çocuk cinayeti motifini işlerken gittiği değişiklikler ve bu yolla ortaya koyduğu olgular saptanacaktır. Böylece, yürütülecek bu çalışmayla, çocuk cinayeti motifi konusunda yapılmış genel geçer tanımların dışına çıktığı ortaya konularak, Wagner'in eserine ve çocuk cinayeti motifi üzerine yapılacak araştırmalara katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Heinrich Leopold Wagner, Çocuk cinayeti, Çocuk katili, Sturm und Drang akımı.*

Abstract

Infanticide motif in Heinrich Leopold Wagner's tragedy Kindermörderin

Heinrich Leopold Wagner is one of the most important writers of the Storm and Stress period, whose drama *Kindermörderin* is listed among the most important works of the era. When he published his work, he was severely criticized for his style and treatment of the themes. In his bourgeois tragedy, Wagner dealt with one of the most important themes, the infanticide motif of the bourgeois life in the 18th century. However, he structured the relationship of the noble man with the bourgeois girl in such a way that he changed some units of infanticide motif. In this perspective, this paper first briefly explains the Storm and Stress epoch and infanticide phenomena, then discusses how the Storm and Stress used this motif. With the events presented, the use of the child murder motive in Wagner's child murderer will be analyzed. The aim of this work is to contribute the important infanticide motif to the literary history works.

Keywords: *Heinrich Leopold Wagner, infanticide, child murderer, Sturm und Drang Period.*

EXTENDED ABSTRACT

Heinrich Leopold Wagner is one of the most important writers of Storm and Stress, whose drama *Kindermörderin* is listed among the most important works of the era. When he published his work, he was severely criticized for his style and treatment of the themes. In his bourgeois tragedy, Wagner dealt with one of the most important themes, the infanticide motif of the bourgeois life in the 18th century. However, he structured the relationship of the noble man with the bourgeois girl in such a way that he changed some units of the infanticide motif. In this perspective, this paper first briefly explains the Storm and Stress epoch and the infanticide phenomena, then, discusses how the Storm and Stress used this motif. With the events presented, the use of the child murder motif in Wagner's child murderer will be analyzed. The aim of this work is to contribute the important infanticide motif to the literary history works in the field of German language and literature.

Heinrich Leopold Wagner belonged for a long time to the forgotten ones in the history of literature, then to the ones who are reviled. Meanwhile, his bourgeois tragedy *Die Kindermörderin* (1776) is one of the most important dramas of Storm and Stress, along with Goethe's *Götz von Berlichingen* (1773), Lenzen's *Der Hofmeister* (1774) and *Die Soldaten* (1776).

Wagner was born on February 19, 1747 in Strasbourg, Alsace, as the first of seven children of the family living under precarious conditions. In 1764, he began to study theology in Halle, broke it off and in 1767 he moved back to Strasbourg, where he began to study law. During this time, he joined the table society around Johann Daniel Salzmann, got to know Goethe and Lenz and later became an employee of the weekly magazine *Der Bürgerfreund*, founded by Salzmann and Blessing. He produced his first translations (1770) of Montesquieu's *The Temple of Gnidus* as well as smaller literary works. He completed his law study after his stays in Saarbrücken (1773-774), Gießen (1774-1775) and Frankfurt (1775-1776).

In Frankfurt he continued to work as a teacher, as well as for *Frankfurter gelehrten Anzeigen*. His work as a writer consisted of translations, reviews, daily papers and poems. In the years 1775-1776, the most important works of Wagner are published. During this time, he also wrote his work *Die Kindermörderin*. When he read out his drama *Kindermörderin* in Strasbourg in Salzmann's circle on July 18, 1776, it was eagerly cheered. In his work, he deals with the infanticide motive, which was still one of the most important problems of society in the 18th century.

Infanticide is also of central importance as one of the outstanding major themes of Storm and Stress. The murder of new-born children had become an explosive social problem that moved the media. It was precisely on this topic that the norm of sexual autonomy was negotiated in both its male and female variants. Infanticide is an 18th century phenomenon that kept both the authorities and society very busy, since the number of murders was by no means reducible. The laws protected neither the new-born child nor the single mother. The young women from the middle or lower classes saw no way out but to hide her pregnancy in some way.

For it did not come to the father if the relationship was known, but the laws determined only the punishment of the woman. Thus, the phenomenon of infanticide was thematized in literature in the 18th century as a motive for the faithless man from the higher classes to seduce the young and naïve woman from the lower classes and then, to leave her alone with the fact of social norms and the law.

However, Wagner did not structure the motif according to this pattern. The context in *Kindermörderin* is also the class difference and, accordingly, the social norms that constrict the woman. But he shares the role of the seducer among the characters of the mother, the father, the prostitute Mariane and the lieutenant Hasenpoth, while the father of the child, as a naïve and faithful man, is on the side of the naïve young woman. Thus, Wagner questions the unwritten laws, namely the norms in society, as well as the phenomena of social class, honor and morality. The law or present penalty, which can be nothing else, but the death penalty, is not mentioned in the whole work, neither by Evchen nor by any other character.

Giriş

Heinrich Leopold Wagner, Fırtına ve Coşku döneminin önde gelen yazarlarından. Dönemin burjuva toplum yapısının sorunlarını irdeleyen genç yazarlardan biri olarak, kaleme aldığı eserleriyle dikkat çektiği kadar eleştirilmiştir de. 1776 yılında, dönemin en önemli toplumsal konularından olan çocuk cinayeti motifini işlediği *Die Kindermörderin* adlı eseri yoğun tepkiye neden olmuşsa da, günümüzde dönemin en önemli eserleri arasında anılmaktadır (Luserke 1997: 228).

Yürütülmüş çeşitli çalışmalarda, eserin tür odaklı incelendiği, özellikle *sosyal drama* örneği olarak ele alındığı görülmüştür. Eserde işlenen çocuk cinayeti motifi de çalışmalarda bu açıdan sadece değinilmiş öğelerden birisidir. Yürütülecek bu çalışmada ise, motifin işleniş biçimi, karakterler ve olay örgüsünün motifle nasıl bağdaştırıldığı analiz edilecektir. Böylece, eserin işlevi doğrultusunda yazarın motifi ele alış biçiminin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu bağlamda, eserin dahil olduğu Fırtına ve Coşku akımının edebi özelliklerine kısaca değinildikten sonra, 18. yüzyıl Alman toplumunda, annelerin işlediği çocuk cinayetlerine dair bilgi verilecektir. Böylece “çocuk cinayeti olgusu” toplumsal yaşamda, toplum normları ve yasalar çerçevesinde anlaşılır kılınacak, ardından edebiyatta “çocuk cinayeti motifi” tanımı ve özellikleri ele alınacaktır. Heinrich Leopold Wagner hakkında kısa ve tanıtıcı biyografik bilgi verildikten sonra eserin perde perde özeti verilecek, ardından çocuk cinayeti olgusu ve çocuk cinayeti motifine ilişkin verilmiş bilgiler ışığında, eser üzerinde inceleme yürütülecektir.

***Sturm und Drang: Fırtına ve Coşku*² Akımı**

Alman Edebiyatında Fırtına ve Coşku akımı 18. yüzyılın ikinci yarısında, genç yazarların Aydınlanma akımına tepki göstermesiyle ortaya çıkmıştır. Amacı, stili ve ele aldığı konularla oldukça ses getirmiştir. Rousseau'nun “insan doğası-doğal insan” eksenindeki görüşlerinin izinde ve Shakespeare'in etkisinde gelişmiştir. Anlayışları Herder, Hamann ve Lavater'in kültür, edebiyat, deha, akıl, ilahi güç, yazarlık gibi konulardaki görüşleriyle şekillenmiştir.

Akım, Aydınlanma akımına tepki olarak ortaya çıkmış olsa da, Goethe'nin *Prometheus* eseriyle, Aydınlanma akımının radikal hali olarak da tanımlanmaya başlanmıştır (Luserke 2017a: 4). Aydınlanma akımı bir elit kültürü olarak görülmektedir. Eğitimli burjuva insanına yöneliktir. Soylu olmayan, fakat okur yazar olan orta sınıf insanına, varoluşunu ortaya koymayı öğretmeyi amaçlamıştır. Soylu

² Akımın Türkçeleştirilmesi konusunda basılı ve çevrim içi kaynaklarda çeşitlilik görülmektedir. Hüseyin Salihoğlu, akımı ele aldığı makalesinde “Fırtına ve Tepki” adını kullanmış, “Fırtına ve Hücum” ile “Fırtına ve Baskı” alternatiflerini de önermiştir (Salihoğlu 1988: 199). Gürsel Aytaç ise *Yeni Alman Edebiyatı Tarihi* başlıklı çalışmasında, dönemi “Sturm und Drang: Deha Çağı” başlığı ile adlandırmıştır (Aytaç 1992: 105). Yürütülecek olan bu çalışmada, dönem yazarlarının toplum normları konusunda farkındalık yaratma çabalarının yoğunluğu ve bunu, Wagner örneğinde de görüleceği üzere, konuları çarpıcı bir şekilde ele almalarından yola çıkılarak, “Drang” kelimesi için istenci yansıtması amacıyla “Coşku” kelimesi tercih edilmiştir.

sınıfına mensup olmayan bu kişilerin “düzeltilmesi-iyileştirilmesi”, bir başka deyişle eğitilmesi amacına hizmet etmektedir. Bu nedenle, 1763-1805 yılları arasındaki kitap basımının, 1721-1763 yılları arasındaki yayın sayısının on katı kadar artması da, toplumda okur yazar sayısının artmasına bağlanmaktadır (Luserke 2017a: 3).

Fırtına ve Coşku akımı yazarları, bireysel özgürlüğü, kimliklerin sorumluluk ve görevlerinden üstün görmektedir. Bu bakış açılarıyla, edebiyatta benzersiz bir “bireysellik” resmi çizmişlerdir. Benlik farkındalığı için edebiyatı en önemli araç olarak değerlendirmektedirler. Bu nedenle, akım toplumsal ve siyasi konulara hassas bir yaklaşım içindedir ve bu doğrultuda kullandığı parolalar *çocuk cinayeti motifi, halk şarkıları, deha estetiği, Shakespearciliktir*. Bu çerçevede yeniden ele aldığı konular ise aşk-sevgi, cinsellik, sınıf farklılıkları, edebi ve estetik değerlendirmelerdir. Akımın genç yazarları, Aydınlanma akımıyla yetişmiş kişiler olarak, Aydınlanma hareketinden öğrendikleriyle, söz konusu olguları yapıtlarında işlemişlerdir (Luserke 2017a: 2).

Eserlerin yazım stili, dil ve biçim özellikleri, estetik ve felsefesi konularında Herder’in *Von deutscher Art und Kunst* (1773) başlıklı yazısındaki görüşlerini dikkate almışlardır. Aydınlanmanın getirdiği ‘kurallara bağlılık’tan ayrılmışlardır. Gerçek bir yaratıcılığı kısıtladığını düşündükleri için, türler arasındaki sınırları da kaldırmışlardır. Şiir, roman ve dramlar bu akımla birlikte eski kurallar dönüştürülerek yeniden şekillendirilmiştir. Ayrıca, Luserke’ye göre, bu akımın yazarları bireyin kendi kararlarını almasını sadece teşvik etmekle kalmamakta, bunu edebiyatta işledikleri konularla da göstermektedir. Böylece, eserlerinde Aydınlanma akımının amaçlarını resmettikleri gibi, işlevsiz yanlarını da okuyucuya sunmaktadırlar (Luserke 2017a: 3).

Bu bağlamda, Fırtına ve Coşku akımı eserlerinin karakterlerinde ikili bir başkaldırı hali dikkat çekmektedir. Dışarıdan gelen kısıtlamaya, kural koyucuya başkaldırı ihtiyacı, bunun bir yönüdür. Diğer yönü ise, bu kural koyucuya başkaldırmaya çalışırken, “aile üyelerinden birini öldürerek” bireyin kendini mahvetmesi şeklinde yaşanmaktadır. Kardeş cinayeti, baba cinayeti ve çocuk cinayeti motifleri, söz konusu başkaldırı halinin birey üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla işlendiği görülmektedir. Böylece, 18. yüzyıl burjuva toplumunun yaşamı genel hatlarıyla bu çerçevede edebi eserler yoluyla resmedilmektedir.

18. Yüzyıl Alman Toplumunda Katil Anne ve Çocuk Cinayeti Konusu

Toplumdaki konumu ve aile hayatı sarsıldığı için, yeni doğmuş çocuğunu öldüren anneler, 18. yüzyılda Alman toplum yaşamında ve yasalarda önemli bir olgu olarak yer almaktadır. Fırtına ve Coşku akımı yazarlarının bu olgu üzerinde durmalarının nedenine bakıldığında, toplum yaşamındaki adaletsizlikleri ortaya koymak, konuya dikkat çekmek ve dönüşüm sağlamak amacıyla olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak, yazarların bu arzusunun temelinde, evlilik dışı ilişki konusunda yasaların kadına yönelik ağır yaptırımlarının olduğu da bir gerçektir. Çünkü yasaların ön gördüğü cezalar, toplumda “zina”, “fuhuş”, “ahlaksızlık” olarak görülen ilişkilerin yaşanmasını

azaltmadığı gibi, yeni doğanların öldürülmesi vakalarının artmasını da engellememiştir³.

Bu bağlamda, 1532 yılında çıkarılan (*Carolina* olarak da adlandırılan) Kral V. Karl'ın İşkence Cezaları Kanunu'na değinmek yerinde olacaktır. Çocuk cinayetleri, 16. yüzyıla kadar kanunda "akraba cinayeti" sınıfında yer alırken, V. Karl'ın çıkardığı kanunla ayrı bir suç olarak tanımlanmıştır. Kanunun 35. ve 36. maddeleri, bu tür cinayetleri işleyen annelerin yargılanması konusundadır. Yasak ilişkiden çocuk sahibi olmak ve çocuğun annesi tarafından öldürülmesi durumlarında veya bunlara ilişkin yeterli veri olması ve/veya kanı oluşması durumunda bu kanun maddeleri uygulanmaktadır. Cinayetin işlendiğine dair kanıyı oluşturacak olgu ve durumlar da kanunda listelenmiştir. Suçun işlendiğine dair şüpheler kesinleşmiş, yeterli kanı oluşmuş olmasına rağmen kadının, suçunu inkâr etmesi durumunda işkence uygulanacağı da belirtilmiştir. 131. Maddede, suçun işlenme şeklinin değerlendirilmesi ve yaptırımların saptanması belirlenirken, ardından nihai ceza olan "suda boğulma" cezası uygulanmaktadır (Weber 1974: 4-6; Pilz 1952: 10).

Uygulanan kanuna bakıldığında, orta veya alt sınıf kadınının bu cezalardan kaçmasının mümkün olmadığı görülmektedir. Kanunla yasaklanmış bir ilişki yaşamış olması, hamile kalması hem toplum normları hem de yasalarla çok ağır şekillerde cezalandırılırken, bu cezalara maruz kalmamak için seçtiği yol da ölüme neticelenmektedir. Çocuğunu öldürerek durumunu saklamaya çalışmak, yine de kadınlar için bu tür ilişkilerden daha olası görünmüş olmalı ki, bilhassa 18. yüzyılda bu yasalara rağmen çocuk cinayetleri artmıştır. Yasaların verdiği korkunun caydırıcı olmadığı, aksine, ilişkinin getireceği yaptırımlardan kurtulmak için yasada belirtilen diğer suçun; çocuk cinayetinin işlenmesinde artışa neden olduğu görülmüştür.

Pilz, vakalara dair bilgilere bakıldığında, bu yasalara rağmen olan artışın nedenlerini dörde ayırmaktadır. Bunlardan ilki, evlilik dışı ilişkinin yasak olması, kadının toplum içinde çok ağır şekillerde ifşa edilerek cezalandırılması, utandırılmasıdır. Kadın, yaşadığı ilişkinin bedeli olarak halka açık yerlerde çeşitli hallerde; saçlarına samandan yapılma taçlar veya ziller takılmış, elinde veya ensesine yerleştirilmiş, başının üstünden görünen bir levha ile sergilenmekte (örn.: Kilise girişinde), saçları veya kulakları kesilmekte, küçük düşürücü görevlerle cezalandırılmaktadır (Pilz 1952: 12). İkincisi; çocuğunu öldüren annelerin yoksul ailelerden gelmesidir. Bu kadınlar çoğunlukla hizmetçi veya köylü kızı veya zar zor geçinen ailelerin kızlarıdır. Böyle bir kadının hamileliğinin ortaya çıkması demek, sosyal çevresinden dışlanacağı ve çok daha korkunç bir yoksulluğa sürükleneceği anlamına gelmektedir (Pilz a.g.e.: 13). Üçüncüsü; evlilik engelidir. Teğmenlerin evlenmesinin yasak olması veya soylu bir ailenin oğlunun, kendinden aşağı bir sınıftan bir kızla evlenmesine izin verilmemesi durumudur. Dördüncüsü; doğacak olan çocuğun, evlilik dışı bir ilişkiden olması nedeniyle toplumdan dışlanacak olmasıdır. Anne, kendi durumu yüzünden çocuğunun damgalanmasını ve hayat boyu maruz kalacağı kötü muameleyi göze almamaktadır (Pilz a.g.e.: 13-14). Bu temel sebepleri, aileden ve sosyal

³ Ayrıntılı bilgi için bkz.: Pilz 1952; Ulbricht 1990; Weber 1974; Wilson 2017, Luserke 1997.

çevreden korkmak, adının lekelenmesi ve evlenilecek bir eş olarak görülmeceği korkusu gibi endişeler de çeşitlendirmektedir.

18. yüzyıl bir yanıyla, korkunç cezaların uygulandığı bir dönem olmasının yanı sıra, yasaların yeniden düzenlendiği bir dönem de olmuştur. II. Friedrich (Büyük Friedrich, hükümdarlığı 1740-1786), çocuk cinayetleri konusunda, suçu doğuran unsurları ortadan kaldırmak gerektiği görüşünde olmuştur. Bu unsurların başında, evlilik dışı ilişkilerin yasal yaptırımlarının korkunçluğunun geldiği görüşündedir. 1740 yılında, başa geçmesinin ardından, çocuk katili annelerin idamını, işkenceli ölümden doğrudan idama çevirmiştir. 1749 yılında hazırladığı tez çalışmasında, devletin bu sorunun köküne inmesinin daha iyi olacağını, böylece aşka dayalı akılsızca yaşanmış geçici ilişkilerin sebep olduğu damgalanmanın engelleneceğini belirtmiştir. 1756 yılında, “evlilik dışı doğan bebeklerin öldürülmesine, hamileliğin ve doğumun gizlenmesine karşı önlemleri” emir olarak yayınlamıştır. Emri, basit ilişkiler için o zamana dek uygulanan cezaların kaldırılmasını da içermektedir. Kararına gerekçe olarak, hamile kalmış bekar kadınların artık hamileliğinin duyulmasına dair korkularının ortadan kaldırılması gerekliliğini göstermiştir (Weber 1974: 10).

Ancak, toplumsal bir olgu olarak var olmaya devam ettiği için, evlilik dışı doğan çocukların öldürülmesi konusu tartışılmaya da devam etmiştir. Bu konudaki tartışmalar çerçevesinde, edebi metinlerde konunun ele alınması dışında, o dönem “ödül sorusu” olarak çeşitli yayınlarda topluma çağrıda bulunma yoluna da gidilmiştir. Bunlardan biri Mannheim’da, *Rheinische Beiträge zur Gelehrsamkeit* adlı yayın organının 1780 yılı 2. cildinde “Çocuk cinayetlerini durdurmanın en etkili yolu nedir? 100 Düka altınlık bir soru” şeklindeki çağrıdır. Çağrıya dört yüzün üzerinde çalışma ile yanıt gelmiştir (Pilz 1952: 16; Weber 1974: 16)⁴. Ödülü kazananlar Pfeil, Klippstein ve Kreuzfeld’dir (Weber a.g.e.: 17).

Toplumda bu denli tartışılan bir konunun, Fırtına ve Coşku akımı yazarları tarafından edebiyatta sıklıkla kullanılmasının kaçınılmaz olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Yazarlar, soylu erkek tarafından zor durumda bırakılmış genç kızın, bebeğini öldürmesi konusunu “çocuk cinayeti” motifi olarak çok sayıda eserde işlemiştir.

Çocuk Cinayeti Motifi

Çocuk cinayeti motifi, Fırtına ve Coşku akımının çok öncesinde, Antik Çağ’da da yaygın bir olgu ve motif olarak edebiyatta yer almaktadır. Antik Yunan edebiyatında ebeveynlerini öldüren çocukların veya çocuğunu öldüren ebeveynlerin hikayeleri sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Özellikle, annelerin çocuklarını öldürmeleri konusu, mitolojinin olağan bir parçasıdır.

Edebi aktarımların ötesinde, toplum yaşamına bakıldığında da çocukların terk edilmesi, evden gönderilmesi veya öldürülmesi, ya da mal varlığına sahip olmak için,

⁴ Ödülü kazanan metinlerin içerikleri konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Luserke 1997: 221-225.

ebeveynlerini öldüren evlatların kayıtlarının bulunduğu bilinmektedir. Söz konusu vakaların iki türünde de cinsiyetin önemli rol oynadığı görülmektedir. Bunlardan ilki, doğan çocuğun, kız çocuğu ise, ailenin bakımı üstlenecek maddi gücü olmadığından, terk edilmesi durumudur. Diğeri ise, erkek evladın, babanın vesayetinden kurtulmak ve özgürlüğünü elde etmek için babasını öldürmesidir (Hesse 2006: 3)⁵. Ancak göz ardı edilemeyecek önemli bir unsur, bu iki durum ve motifteki kişilerin, ailenin “çocuğu”-*Kind* olarak adlandırılıyor olmasıdır. Oysa, kız çocuğu olduğu için terk edilen çocuk, henüz güç sahibi olmayan ve bedel ödeyendir. Ebeveynini öldüren çocuksa, özgürlüğünü elde etmeyi ve bu yolda “öldürme” eylemini seçmiş bilinçli bir bireydir.

Doğumundan sonra terk edilen çocukların, kız çocuğu olmak suçunu işlememiş olanları da vardır. Bunlar, Fırtına ve Coşku edebiyatında da sıklıkla konu edilen “evlilik dışı ilişkiden dünyaya gelmiş” çocuklardır. Antik Çağ’da, annesinin veya ailesinin kararına maruz kalan çocukla ortak nokta ise, toplumsal normların bedelini ödeyen konumda olmalarıdır.

Yine Antik Çağ’da aile üyeleri arasında işlenen cinayetlerde çeşitlilik görüldüğü gibi, çocuklarını öldüren ebeveyn motifinde de çeşitlilik hakimdir. Tanrıların, çocuğunu kurban etmesi motifi, mitolojide sık rastlanan çocuk ölümü motiflerindedir. Bir anlık çılgınlıkla çocuğunu öldüren anne babalar ise, yine Fırtına ve Coşku dönemi annelerinin “bir anlık aklını yitirme, çılgınlık” haliyle çocuğunu öldürmesiyle benzer görünmektedir. Ancak, mitolojideki motifte yönlendirici çılgınlık hali, Tanrıların o kişileri lanetlemesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Hesse 2006: 4, 127-131). Fırtına ve Coşku döneminde ise bu çılgınlık hali, kadının, çıkış yolu bulamadığı için geçirdiği buhran sonucu çıldırmasıdır.

Bunun dışında, Fırtına ve Coşku akımı edebiyatında öne çıkan çocuk cinayeti motifi bireyin varoluşu ile toplum ve yasalar arasındaki ezeli çatışmayı ortaya koyar niteliktedir. Kadın ve erkek ilişkilerinin, toplumsal normlar çerçevesinde kadına ve bu ilişkiden dünyaya gelen bebeğe bedel ödeten haliyle, mağdur kadın ekseninde şekillenmesi neticesinde ortaya çıkan bir motiftir. Frenzel’in hazırlamış olduğu *Motive der Weltliteratur* sözlüğünde, *Kindsmord* (Çocuk cinayeti motifi, *Verführer und Verführte*) “baştan çıkarıcı ve baştan çıkarılmış”⁶ başlığı ile ele alınmıştır. Sözlükte açıklandığı üzere bu baştan çıkarma ve çıkarılma” sözler vermek, vaatlerde bulunmak, baskı uygulamak, alkolün etkisini kullanmak, cinsel dürtülerini harekete geçirmek gibi çeşitli eylemlerle, mazbut bir genç kıızı cinsel ilişkiye yönlendirilmesi, ardından kızın terk edilmesiyle, kalıcı bir ilişki yerine soruna sebep olan bir ilişki olarak kalması” şeklinde gerçekleşmektedir (Frenzel 1999: 756). Bu tanıma göre, çocuk cinayeti motifi, esasında bu motifin bir parçası, neticesidir.

⁵ Hesse, bu konuda Platon’un yasa metinlerinin önemli bir kaynak olduğunu hatırlatmaktadır. Çocuklarını öldürmüş ebeveynler ile ebeveynini öldürmüş çocukların, yasalar tarafından hangi kriterlere göre ve ne şekillerde cezalandırıldığı da ayrıntılı olarak aktarmaktadır (Hesse 2006: 3)

⁶ Bu bağlamda kavram çevirisi için “iğfal eden ve iğfal edilen”, “aldatan ve aldatılan”, “kandıran ve kandırılan” vb. olasılıklar da değerlendirilebilir elbette. Bu çalışmada, söz konusu motifin içeriğindeki “baştan çıkarıcı bir erkeğin, baştan çıkardığı kadını zor durumda bırakması, baştan çıkarılmış olduğu için zor durumda kalmış kadın” tanımlamasını vermesi nedeniyle “Baştan çıkarıcı ve baştan çıkarılmış” kişi şeklindeki çeviri tercih edilmiştir.

Çocuk cinayeti motifi, *Themen und Motive in der Literatur* adlı sözlükte ise *Kindermord* (“Çocuk cinayeti”) başlığı altında ele alınmıştır. Başlık altında, mitolojiden başlayarak, edebiyatta yer alan çocuk cinayeti motiflerinin çeşitliliği sunulmaktadır (Daemrich 1995: 221-223). Fırtına ve Coşku akımında, çocuk cinayetinin eserde dönüm noktası için kullanılan bir motif olduğu aktarılmaktadır. Evlilik dışı ilişkiden dünyaya gelen çocuğun neden öldürüldüğü, bu eyleme kadını sürükleyen toplum normları ve yasalar da açıklanmaktadır. Bu akımın yazarları, çocuk cinayeti motifini, toplumsal reform için kullanmış; okuyucuda muhasebe ve sorgulama başlatmayı hedeflemiştir. Motifin kahramanları, baştan çıkaran erkek ve baştan çıkan genç kızdır. Motifin özelliği gereği erkeğin sosyal statüsü ve sınıfı kızinkinden yüksektir. Erkek, kızı terk eder. Kızın ailesi kızı kovar, sosyal çevresi yalnız bırakır. Böylece, ayıplanan ve toplumdan dışlanan bir kadın olarak çok ağır bir yalnızlık ve çaresizlik yaşamaktadır. Acı ve üzüntü nedeniyle ruh sağlığı bozulur, gerçeklik algısını sık sık yitirir, kriz anları yaşar veya agresifleşir ve sonunda çılgınlık halleri baş gösterir.

Fırtına ve Coşku akımı, çocuk katili anne karakterini ve çocuk cinayeti motifini, reformist yaklaşımının bir göstergesi olarak çok sık kullanmıştır. Bu yolla eserlerde, normların çatışması durumunun öne çıkarıldığı görülmektedir. Böylece, Natürallizm akımını da kapsayacak şekilde burjuva trajedisi ve sosyal dram türlerinin bu akımda önem kazandığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Öte yandan, eserin ilgi uyandırması için çocuk cinayeti motifinin özellikle tercih edildiği yönünde görüşler de mevcuttur. Bir çocuğun dünyaya gelişi, sevindirici bir durum olarak görüldüğünde, dram eseri ilgi çekmeyecektir. Ancak, istenmeyen veya zor durumda bırakan bir doğumsa, karakterler için problemlerli bir olay örgüsü oluşacaktır. Okuyucuda heyecan ve merak uyandıracak durum bu yolla yaratılmaktadır. Buna göre motif, yasak bir ilişki sonucu dünyaya gelen çocuğun, annesinin toplum normları ve yasalar nedeniyle zor duruma düşmesi sonucunda öldürülmesi, annenin, bu suçundan dolayı idamla cezalandırılması veya intihar etmesi şeklinde işlenmektedir. Motifin bu şekilde işlenmesi, ancak burjuva toplumunun ahlak normlarını temel alan bir eserde mümkündür. Hamilelik ve doğumun bu bağlamda burjuva trajedisinde sık kullanılan olgular olması olağan görülmektedir (Pütz 1970: 73-74).

Heinrich Leopold Wagner

Heinrich Leopold Wagner, sahnelendiği dönemde ses getiren *Die Kindermörderin* eserine rağmen, Alman Edebiyatında ‘unutulmuş bir yazar’ olarak tanımlanmaktadır (Werner 1977: 5; Wille 2017: 179). Yaşadığı dönemde eserlerine değinildiğindeyse çok eleştirilmiş, yerilmiş bir yazardır. Alınlanmasındaki bu unsurlar yine de *Kindermörderin* eserinin, Fırtına ve Coşku akımının ünlü eserleri *Götz von Berlichingen*, *Der Hofmeister*, *Die Soldaten* arasında yer almasını engellemiştir⁷ (Luserke 1997: 230).

⁷ Sonraki dönemlerde, edebiyat tarihi incelemelerinde öne çıkmasının nedenlerinden biri de, *Kindermörderin* eseriyle ilgili olarak Goethe tarafından intihalle suçlanmış olmasıdır. Goethe,

Wagner, 19.2.1747 tarihinde, maddi olanakları kısıtlı bir ailenin yedi çocuğunun ilki olarak Strazburg'da dünyaya gelmiştir. Çocukluğu ve gençliği Strazburg'da geçmiştir. 1764 yılında Halle'de teoloji öğrenimine başlamış, 1767 yılında eğitimini yarıda bırakmış, Strazburg'a dönmüş ve hukuk öğrenimine başlamıştır. Bu süreçte Daniel Salzmann'ın topluluğuna katılmış, burada Goethe ve Lenz ile tanışmıştır.

İlerleyen süreçte, Salzmann ve Blessing'in *Der Bürgersfreund* adlı haftalık dergisinde çalışmaya başlamıştır. Montesquieu eserlerinin de aralarında bulunduğu çeşitli çeviriler yapmıştır. 1771 yılında, maddi zorluklar ve ilgisizliği nedeniyle hukuk öğrenimini bırakmış, 1773 yılında Saarbrücken'de meclis başkanı Hieronymus Maximilian von Günderrode'nin evinde öğretmenliğe başlamıştır (Wille 2017: 179). Beraberinde edebiyat çalışmalarını da sürdürmüştür. Öğretmenlik görevi, von Günderrode'nin yaşadığı sorunlar nedeniyle devam edememiş, Wagner 1774 yılında Gießen'e gitmiştir.

1775 baharından itibaren Frankfurt'ta yaşamaya başlamıştır. Öğretmenliğe burada devam etmiş ve *Frankfurter gelehrten Anzeigen* yayın evine çalışmıştır. Çalışmaları arasında çeviriler, eser tanıtımları ve eleştirileri, şiirler, günlük yazılar yer almaktadır. Frankfurt'ta, aralarında Goethe'nin de bulunduğu yazarlar topluluğu ile ilişki içindedir. Örneğin Wieland'la ve Kloppstock'la burada tanışmıştır. Goethe ile, yazarlar çevresi dışında, evlerine yaptığı ziyaretlerle de arkadaşlık etmiştir. Klinger'le dostluğunun yanı sıra, Christoph Kaufmann, Philipp Christoph Kayser, Gustav Friedrich Wilhelm Großmann ve Johann Martin Miller de Wagner'in yakın arkadaşlarıdır (Wille a.g.e.: 180).

1775-1776 yıllarında önemli eserleri yayınlamıştır. *Der wohlthätige Unbekannte, eine Familien-Szene* (1775), *Die Reue nach der That* (1775) ve anonim bir eser olarak yayınladığı, ses getiren eseri *Prometheus, Deukalion und seine Recensenten* (1775) bunlardan bazılarıdır. Goethe tarafından çevirmenliğe yönlendirilmiştir. Yaptığı çeviriler daha sonraki eserleri için ilham kaynağı da olmuştur. 1776 yılında, çevirisini yaptığı Mercier'in drama kuramından etkilendiği düşünülen *Die Kindermörderin* oyununu kaleme almıştır (Wille 2017: 180-181).

Wagner, yaşadığı maddi zorluklar nedeniyle ve yarım bıraktığı hukuk öğrenimini tamamlamak amacıyla 1776 yılında Strazburg'a dönmüş, eski yazarlar çevresiyle yeniden bir araya gelmiştir. Bu grup tarafından, *Kindermörderin* oyununun 18.7.1776 tarihinde yaptığı okumasında alkışlanmıştır. 28.8.1776 tarihinde hukuk alanında doktorasını tamamlamış, bir ay sonra Frankfurt'ta avukatlığa başlamıştır. Aynı yıl, 17 yaşındaki dul bir kadın olan Theodora Magdalena ile evlenmiş, eşi 1778 yılında vefat etmiştir. Eşinin ölümünden sonra bakımını kız kardeşi üstlenmiş, Wagner tüberkülozdan 4.3.1779'da 32 yaşında vefat etmiştir. Kısa yaşamından geriye

Wagner'in *Kindermörderin* eserinden çok sonra, 1808 yılında kaleme aldığı *Dichtung und Wahrheit* başlıklı otobiyografisinde, eserin konusunu sohbetlerinde Wagner'le kendisinin paylaştığını ve sonra eseri gördüğünde, fikrinin çalınmış olduğunu gördüğünü anlatmıştır. Wagner'den de "Strazburg'tan tanıdığım bir genç" olarak söz etmiştir (Werner 1977: 10; Pilz 1952: 18-19).

dramaturg, öykü yazarı, çevirmen, şair ve hicivci olarak çok sayıda eser bırakmıştır (Wille 2017: 181).

Die Kindermörderin Eseri

Heinrich Leopold Wagner, *Kindermörderin* adlı burjuva trajedisini 1776 yılında kaleme almış ve eser aynı yıl anonim olarak sahnelenmiştir⁸ (Pilz 1952: 17; Riedel 2009: 6). Pest ve Preßburg'da sahnelenen, ilk halidir. Eserin işlediği konu ve işleme biçimi nedeniyle çağdaşları tarafından sert, kaba ve uygunsuz bulunmasından dolayı, Wagner'in kendisi 1777 yılında eser üzerinde değişiklikler yapmıştır (Ulbricht 1990: 234). Bunlardan en önemlisi, eserin başlığındaki değişikliktir. Yeni başlık *Evchen Humbrecht oder Ihr Mütter merckts Euch!* olmuştur. Karl Lessing ise oyunu 'sahnelenebilecek' düzeye getirecek şekilde değiştirmiştir (Luserke 2017b: 336). Wagner, eseri üzerinde yapılan oynamaya *Frankfurter gelehrten Anzeige* adlı dergide yayınladığı yazısında "eserim hadım edilmiş!" diyerek tepki göstermiştir (Werner 1997: 6). Wagner, 1779 yılında oyuna son şeklini vermiş ve *Kindermörderin* adlı eserini, düşündürmek için kaleme aldığını ifade etmiştir (Luserke 2017b: 337). Amacı, toplumsal bir soruna dikkat çekmektir. Böylece eser son şeklini almış ve günümüzdeki güncel haliyle sahnelenmiştir.

Tiyatro oyunu olan eser altı perdeden oluşmaktadır. Wagner, tragedyanın üç birlik kuralını uygulamamıştır. Olay örgüsü, baş karakter olan Evchen Humbrecht'in subay von Gröningseck tarafından tecavüze uğramasından hemen önce başlamaktadır ve Evchen'in, çocuğunu öldürmesinin ardından sonlanmaktadır. Toplamda dokuz aylık bir süreyi kapsamakta ve mekanlar genelev, Evchen'in evi (kendi odası, salon), Gröningseck'in odası, çamaşırcı kadın Marthan'ın evidir.

Gröningseck, Evchen'in ailesinin evinde kiralık odada yaşayan bekar genç bir subaydır. Evchen ve annesini, ilk kez görecekları baloya götürmüştür, kısa bir süreliğine yemek yiyeceklerini söyleyerek, onları *Gelbes Kreuz* adlı geneleve götürür. Evchen'in annesi ortamın bayalığını garipser, fakat Gröningseck saf anne ve kızı, orasının yemek yenilecek düzgün bir yer olduğuna ikna eder. Gröningseck ile Evchen arasında geçen kısa konuşmalarda, Evchen'in subayı beğendiği, ondan etkilendiği görülmektedir. Evchen buna rağmen subayla arasındaki mesafeyi korumaya gayret etmektedir. Annesi ise subaya karşı aşırı derecede saygılı, buna karşın subay, anneye karşı aşırı derecede saygısız ve alaycıdır. Subay, genelevden müşterisi olduğu bir kadına para verir ve içki servisinde, annenin içkisine uyku ilacı koydurur. Anne uykuya daldığında, Evchen'i önce kur yaparak, Evchen karşı koyduğunda ise zorla yandaki odaya götürür. Perde kapandığında, Evchen tecavüze uğramış, annesi ise uyumaktadır. Gröningseck ise

⁸ Fırtına ve Coşku akımı ile Wagner konularında birçok çalışması bulunan Matthias Luserke tarafından yürütülmüş çalışmalarda, eserin 1777 yılında kaleme alındığı ve aynı yıl yayımlandığı bilgisi de geçmektedir. Eserin farklı nüshalarının olması durumunun, ilk sahnelenme tarihlerinde baz alınan bilgi konusunda farklılıklar yaratmış olabileceği göz önünde bulundurularak, bu çalışmada erken tarihli olan sahnelenme bilgisi dikkate alınmıştır.

Evchen'in tepkilerinden etkilenmiş, yaptığından pişman olmuş, Evchen'e evleneceklerine dair söz vermektedir.

İkinci perdede, ertesi gün yaşananlar verilmektedir. Evchen'in anne babası, baloya gitmek konusunda tartışmaktadır. Yakınları olan ve annenin Evchen'e ilerisi için uygun gördüğü eş adayı Magister de gelir ve tartışmaya dahil olur. Baba, baloya gitmelerini sert ifadelerle eleştirmekte, özenmelerini yermektedir. Magister, babayı ikna edecek bir orta yol bulmaya çalışır. Konuşma sırasında Gröningseck gelir ve konuşmalara katılır. Perdenin sonuna doğru Evchen de onlara katılır, fakat durgundur. Anne, Evchen'in dün gecedeki beri olan haline anlam veremez. Gröningseck, Magister'in konuşmalarından, ahlak ve norm konusundaki katı olmayan fakat erdemli yaklaşımından etkilenmiştir. Bu perdeden sonra aralarında dostluk gelişir. Annenin genelevde kaybettiği, fakat bunun farkında olmadığı ufak bir kutunun konusu açılır. Anne kutuyu bulamamaktadır. Kutuyu birinci perdede geçen genelev sahnesinde, ilacı veren Marianel bulmuş ve çalmıştır. Annenin kayıp eşyasına hayıflanması çerçevesinde, Evchen'le aralarında 'kaybedilen şeyler' konusunda konuşmalar geçer. Baba hala öfkeli, kaba ve sert konuşmalarına devam eder. Ahlak konusunda verdiği göz dağı sonucunda Evchen'in duyduğu acı ile perde kapanır.

Üçüncü perde Gröningseck'in odasında, teğmen von Hasenpoth ile olan konuşmalarla geçer. Gröningseck, Evchen'le arasında geçenleri saklamaya çalışır. Evchen hamiledir. Kızın onurunu korumak istemektedir ve evlilik fikrinde kararlıdır. Teğmen ise ağzından laf almaya çalışırken sonunda Gröningseck'i konuşturur. Hasenpoth her şeyi öğrenir ve Gröningseck'in Evchen'le evlenmesine karşı çıkar. Subay, kızla evlenebilmek için gerekli yasal tüm adımları atacağını, görevinin buna engel olmasına izin vermeyeceğini söyler. Konuşma sırasında, Evchen'le hiç mektuplaşmamış olduklarından bahseder ve Hasenpoth, eserin motifini oluşturan olayları bu bilgi ile kurgular.

Dördüncü perde Evchen'in odasında geçmektedir. Annesi ile Gröningseck hakkında konuşmaktadırlar. Gece saat geç olmuştur ve konuşma artık gelmeyeceği çerçevesinde gelişir. Evchen üzgün ve durgundur. Melankoli hali annesinin dikkatini çeker, fakat kızının nesi olduğunu öğrenemez. Evchen'in imalı ve üstü örtülü ifadeleri konuşmayı şekillendirir. Baba da yanlarına gelir ve Evchen'in melankolik hali hakkında konuşmaya dahil olur. Anne ve babası yanından ayrılırken Evchen iç geçirerek, melankolik düşüncelerini aklından geçirir ve o esnada gizlice içeri giren Gröningseck görünür. Evchen'i teselli etmeye çalışır, fakat Evchen melankolik ve hırçındır. Durumu idare etmeleri gerektiği ve ikisinin de üzerine düşeni yapması konusunda konuşurlar. Evchen'i, sakin kalması ve sabırlı olması için ikna etmekte zorlanır.

Beşinci perde, melek Mikail anısına kutlanan bir günde, Evchen'in evinde geçmektedir. Evin yardımcısı Lissel ile Evchen, sabahın çok erken saatinde, Evchen'in odasında konuşmaktadır. Gröningseck imzasıyla kendisine gelmiş ve evlenmeyeceklerini bildiren mektubu almıştır. Evchen, Lissel'in mantosunu ister ve kendinkiyle değiştirir. Lissel'e hiçbir açıklama yapmadan ve anne babasına görünmeden evden kaçar. Hemen ardından Magister gelir evlerine ve Evchen'in

babasıyla konuşmak ister. Magister, kilisedeki bir vaaz sırasında, Evchen'in kadınların onuru, evlilik dışı ilişki ve hamilelik konularının geçtiği esnada bayılmasından, hamile olduğunu anlamıştır. Ayrıca, elinde Evchen'in babasına Gröningseck imzasıyla yazılmış bir mektup vardır. Uzun tartışmalardan sonra, Evchen'in durumu anlaşılır, Magister mektubu babaya verir. Mektup Evchen'i ve aileyi aşağılayan tonda yazılmıştır. Anne sinir krizi geçirir. Olayların ortasına, annenin kayıp kutusunu getiren karakol görevlisi genç gelir. Baba, daha önce şahit olduğu bir davranışını ahlaksız bulduğu için genci döver ve kovar. Ardından genç, amiriyle birlikte geri gelir. Kutunun hikayesi ve anne kızın o gece geneleve gitmiş oldukları ortaya çıkar.

Altıncı perdede, Evchen çamaşırcı kadın Marthan'ın evindedir. Çocuk doğmuş ve açlıktan sürekli ağlamaktadır. Evchen'in de Marthan'ın da hiç parası yoktur. Çocuğa bir lokma yiyecek bulamadıklarını ve durumu konuşurlar. Marthan, çevrelerinde yakın zamanda yaşanmış bir aile trajedisini anlatır. Kızın annesinin kahrından öldüğünü söyler. Anlattığı olay, Evchen'in yaşadığı olaydır. Evchen dayanamaz ve Marthan'a her şeyi anlatır. Evchen'in babası, kızını bulana 100 sikke vereceğini duyurmuştur. Evchen, Marthan'ı babasına gönderir. Marthan gittikten sonra, bebeğin ağlamalarının arttığı bir anda Evchen melankoliyle kendini kaybeder ve çocuğun şakağına batırdığı iğneyle cinayeti işler. Marthan, babası ve polis aynı anda gelirler, hemen ardından da Gröningseck gelir. Polisler Evchen'i götürmek isterken, Gröningseck engel olmaya çalışır, Fransa kralına gidip, Evchen'i affetmesini isteyeceğini, Evchen'in suçsuz olduğunu söyler. Evchen'in babasının, Gröningseck'in götürdüğü baloya lanet etmesiyle perde kapanır.

***Die Kindermörderin* Eserinde Çocuk Cinayeti Motifinin İşlenişi**

Matthias Luserke, Fırtına ve Coşku akımı yazarlarının 1770'li yıllarda kaleme aldığı çocuk cinayeti motifli eserlerini sıralamakta ve aralarından edebiyat tarihi incelemeleri açısından en etkilisinin Wagner'in *Kindermörderin* adlı eseri olduğunu ifade etmektedir (Luserke 1997: 228). İlk sahnelendiğinde, estetik özelliklerinin zayıf olduğu, olay örgüsü kadar, karakterlerin konuşmalarının, stillerinin ortaya koyuluş şekli de eleştirilmiştir. Oysa Wagner, eserini dönemine göre modern bir stilde ve natüralist özelliklerde kaleme almıştır (Pilz 1952: 10). Wagner, natüralist ve ekspresyonist yazarlar tarafından öncü olarak da tanımlanmıştır (Werner 1977: 11).

Wagner'in seçtiği kahramanların konuşma stili doğal haliyle yansıtılmıştır. Böylece, toplumun farklı kesimlerinden oluşan dünya, eserde gerçeklik çerçevesinde verilmiştir. Gröningseck konuşmalarına sıklıkla Fransızca ifadeler serpiştirmekte ve üst perdeden konuşmaktadır. Evchen ile duygusal yakınlık kurduğu, onunla iletişimde ahlaklı ve erdemli davrandığı sahnelere dek bu tutumu görülmektedir. O zamana kadar ise konuşma biçimi, egoist tutumuna uygun şekilde şımarık ve küstahtır. İlk perdede Evchen'e karşı şımarık davranmasının yanı sıra, Evchen'in annesine ve hayat kadını Marianel'e karşı son derece kaba ve saygısızdır. Marianel'i alenen, yüzüne karşı fahişe diyerek aşağılamakta, Evchen'in annesini konuşurken ciddiye almamakta ve basit bir kadın muamelesi yapmakta, kalçasından kucaklamakta, bacaklarının arasına

sıkıştırılmaktadır. Evchen’le birlikte olduktan sonra, gördüğü tepkiyle bir şok yaşamakta ve Evchen’e karşı davranışları değişmektedir. Aileye karşı davranışlarında ve konuşma biçimindeki şımarıklık ve özgüven ise, Magister’in görüşlerinden etkilenmesiyle tamamen ortadan kalkmaktadır.

Anne, Gröningseck’in saygısız ve şımarık davranışlarına, konuşmalarına hiçbir tepki vermemektedir. Buna, genelevdeki odada bulunan yatağın hiç de kötü olmadığını ifade ederken “yarı yatak, yarı kanepeler, [...] düşün gecenizde bile bundan iyisinde yatmamışsınızdır değil mi Bayan Humbrecht? – Gerçi sadece saman yığını – ama iyi doldurulmuş! Elastik!” şeklindeki konuşması (Wagner 2014: 7) önemli bir örnektir. Hem toplumsal normlara göre kutsal olan evliliği hem de annenin yaşam standardını, sınıfını aşağılamaktadır. Diğer önemli bir örnek ise, Gröningseck odada lambayı yere düşürdüğünde, annenin telaşlanarak “Ay lamba! Teğmen Bey lamba!” demesi, Gröningseck’in ise onu ciddiye almak bir yana, ağzını yansıtılarak alay etmesidir (a.g.e.: 6). Annenin, Gröningseck’in unvanını karıştırması, olduğundan yüksek bir rütbeyi kullanması birinci perdede birkaç kez görülür ve aralarındaki konuşmada da konu edilir (a.g.e.: 5).

Evchen 17 yaşındadır ve ailesine göre evlenmek için de henüz küçüktür. Evin masum, saf genç kızı ve onurudur. Babası tutucudur, eski kafalı olarak resmedilmektedir. Balo eğlencesini ilk kez görecektir olan anne ve kızına, en başından itibaren karşı çıkmakta, onların hevesini yermektedir. Bu konudaki konuşmaların tamamı, babanın öfke patlamaları etrafında şekillenmektedir. Son sahnede de olan her şey için balo sevdasını göstermektedir. “Ne kadar gerekliyse verirdim, yeter ki o balo yaşattığı her şeyle birlikte cehennemin dibine gitseydi!” (a.g.e.: 85) diyerek Gröningseck’e haykırmasıyla oyun biter.

Hayat kadını Marianel, Gröningseck’i sevmemekte, elinde olsa ondan intikam almak istemektedir. Fakat, kendisini aşağılayan ve bir genç kızı tuzağa düşürecek olan adama para için yardım eder, suç işler (a.g.e.: 8-9,16-17).

Teğmen von Hasenpoth, Evchen’in baştan çıkarılmasında değil, ortada bırakıldığını sanması ve aklını kaybetmesinde yönlendirici roledir. Gröningseck’in yazısını tanımadığını bildiği Evchen’e yazdığı mektupla kızını yanıltmıştır. Ayrıca mektupta, Evchen’e Hasenpoth’u aday olarak önermiştir (a.g.e.: 56). Evchen’i sosyal sınıfı nedeniyle evlilik için uygun görmediğini, Gröningseck’le yaşadığı tartışmada açıklıkla ifade etmekte (a.g.e.: 33-35) ve tüm oyunu bu evliliğin gerçekleşmemesi için oynamaktadır. Ancak, hepsinin içinde kendisinin de faydalanabileceği bir olasılık da yaratmaya çalışmıştır. Baştan çıkarıcı (*Verführer*) karakterini, ana karakterin rolünden farklı bir yolla gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

Bu bağlamda, Evchen’in girmek istemediği ve hayatını alt üst eden cinsel ilişkiyi sağlayan şartlarda rol alan diğer kişiler de Hasenpoth gibi, baştan çıkarıcı-Verführer rolüne ortak olanlardır. Anne, cahil görünümü altında, 17 yaşındaki kızını kadar heveslidir farklı dünyaları görmeye. Baloya gitmekte kızını kadar ısrarcıdır. Buldukları ortamın genelev olduğunu anlamasa bile, Gröningseck’in kendisine ve kızına karşı şımarık ve sırnaşık davranışlarına hiçbir tepki göstermez, baloya dönmek üzere orada

kalmaya, içki içmeye devam eder. Genelevde çalışan ve Gröningseck'in müşterisi olduğu Marianel, kendisini görevlendirirken bile hakaretler eden Gröningseck'in talimatını harfi harfine yerine getirir. Subaydan, dilediği intikamı alma şansı olmasa da, uyku ilacını anneyi uyutacak kadar içkiye eklememeyi düşünmez. Evchen'in babası ise ahlaki normlar konusunda uyguladığı baskıyla, kızını ve karısını burjuva dışı yaşamdan izole etmiş, cahil bırakmıştır. Tüm ahlaki değerlerine rağmen, evinin odasını genç ve bekar bir subaya vererek, kızıyla aynı çatı altında yaşanmasına "maddi sebeplerden" dolayı izin verdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, eserde çocuk cinayeti motifini ortaya koyan salt kadın-erkek ilişkisinin Evchen ve soylu bir subay arasında cereyan etmediği, subayın tecavüzünden dolayı yaşanmadığı, baştan çıkarıcı-Verführer rolünün bu beş karaktere bölüştürüldüğünü söylemek yanlış olmayacaktır.

Fırtına ve Coşku akımı eserlerinde işlenen çocuk cinayeti motifindeki "evlilik dışı ilişkiden dünyaya gelen çocuğun" toplumsal normlar nedeniyle anne tarafından öldürülmesi bu eserde de temel motif olarak görünmektedir. Ancak, eserde yasaların bu hamilelik için gerektirdiği cezaların konusu hiç geçmemektedir. Onun yerine "baba figürü" ve "aile şerefi", "kadının onuru" olguları yönlendiricidir. Evchen'in melankolisinin nedeni bu olguların yüklediği sorumluluk duygusudur. Üzgün ruh haline dair anneye her konuşmasında, hayıflanmış hali, onur ve şeref konusunda ödeyeceği bedelden, kendini kirletilmiş görmesindedir. Olay yaşandığında, annesi hala uyuyorken "uyu anne uyu, sonsuza kadar uyu! Kızın fahişe yapıldı!" (a.g.e.: 16) diye haykırmış, sonrasındaki tüm anne-kız bağı, baba-kız sevgisi, aile sevgisi konularındaki konuşmalarında üstü örtülü ve imalı ifadelerinde bu bakış açısını vurgulamıştır.

Magister'in mektupla olayları açıklığa kavuşturduğu sahnede de kanunların, yasal yaptırımların konusu hiç geçmemektedir. Annenin tepkisi "Evchen'imın onuruna laf söyleyen, benim can damarıma basar!" (a.g.e.: 60), babanın tepkisi ise "Bir öküz gibi alnımdan vuruldum! Her yere haber salın, nerede olduğuna (Evchen'in) bakın!" şeklindedir. Evchen ise ailesinden kaçmıştır. Gröningseck'in, kendisiyle evlenmek istemediğini düşündüğü için, kendine kalacak başka bir yer bulmuştur. İntihar etmemiş, yasalardan korkarak hareket etmemiş, çocuğunu doğar doğmaz öldürmemiştir.

Evchen, çocuğuna bakmaya çalışmakta, açlıkla mücadele etmektedir. O durumdayken, annesinin kendisi yüzünden öldüğünü öğrendiğinde yaşadığı acıyla aklı bulanır. Önce ninni söylemektedir çocuğa, "bizim ninnimizi mi söylüyorsun" der ve bebeği kucağına alıp severken ekler "söyle Gröningseck'cik söyle! Öyle ya, babanın adı Gröningseck'ti! Kötü bir baba, sana ve bana hiçbir şey olmak istemeyen bir baba!" (a.g.e.: 79). "Ben fahişeyim, anne katiliyim, sen henüz hiçbir şey değilsin, küçücük bir piçsin, başka hiçbir şey değil! Hiçbir zaman benim olduğum şey olmayacaksın, benim katlandıklarına katlanmak zorunda kalmayacaksın" dedikten sonra, çocuğunu öldürmüştür. Yasalar ve gerektirdiği ceza, ilk ve tek kez bu sahneden sonra, Evchen'i polisler almaya geldiğinde geçmektedir. Gröningseck, Evchen'i kurtarmak istemektedir. Böylece, bu eserde "yasaların", "yasalardan duyulan korkunun" değil, aile ve sosyal çevreden duyulan korkunun, toplum normlarının, burjuva sınıfının ahlak anlayışının yönlendirici olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Ancak bu noktada, çocuk cinayetlerinin nedenlerinden biri olan “evlilik engeli”nin temel sebep olduğu da görülmektedir. Subay Gröningseck mesleği ve konumu nedeniyle evlilik için zamana ihtiyacı olan, bunun için çabalayan, hastalandığı için süreci mecburen uzatmak zorunda kalan bir erkektir. Evchen’le ilişkisi normal düzeyde başlamamış, subayın cinsel ilişki için başlattığı bir bağıdır, fakat duyguları değişmiştir. Evchen’le gerçekten evlenmek istemektedir.

Gröningseck, evlilik engelini ortadan kaldırmaya çalışırken, Hasenpoth’un oynadığı oyunla, hali hazırda güven sorunu yaşayan ve rezil olmaktan korkan Evchen’in melankolisi ve güvensizliği olayı tırmandırmıştır. Olayların sonucunda bebek ve annesi bedel ödemiştir.

Bu bağlamda, baştan çıkarıcı (*Verführer*) erkek rolünün bu eserde temelden değişikliğe uğradığını söylemek yanlış olmayacaktır. Evchen’in Gröningseck’e zaafi vardır, Gröningseck bu zaaftan faydalanmıştır. Fakat hemen sonrasında bu rolden çıkmış, Evchen’e ve çocuğuna sahip çıkmak için uğraşan bir babaya dönüşmüştür. Kızı tuzağa düşüren kişi rolü, başka bir soylu askere; Hasenpoth’a geçmiştir. Hasenpoth, kızın hamile kalmasında, ilişkinin başlamasında hiç rol sahibi değilken, çocuk cinayetine neden olan kişi konumuna gelmiştir.

Trajediyle sonlanmayacak ve çocuk cinayeti motifini gerektirmeyecek bir kadın erkek ilişkisi, sınıf farkı ve soylu sınıfı normları nedeniyle çıkmaza girmiştir. Böylece Fırtına ve Coşku edebiyatındaki, izleyiciye muhasebe yaptırılması amacının ortaya konduğunu söylemek mümkündür.

Eserin, insanı salt doğası ekseninde ele almayı amaçlayan Fırtına ve Coşku akımı eseri olarak, sınıf farklılıkları ve toplumsal normların verdiği zararı, çocuk cinayeti motifini kullanarak dikkat çekecek şekilde sunduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Aynı hikâye, Gröningseck’in vaktinde yetişmesiyle, çocuk ölmeden, anne ve çocuk, bedeli hayatıyla ödemedi sonlanacaktı. Tehlike son anda atlatılmış, toplumda sıklıkla yaşanan veya yaşanması çok muhtemel bir trajedi izleyiciye bu denli çarpıcılıkta sunulamayacaktı.

Sonuç

Heinrich Leopold Wagner’in çocuk cinayeti motifini işlediği bu eseri incelendiğinde, motifin sadece temel bir motif olarak kullanıldığı görülmektedir. 18. yüzyıl burjuva toplumunda genç kızların sınıf, ahlak, erdem, onur gibi olgular nedeniyle yaşadığı yaşamsal sorunları oluşturan çeşitli motiflerin işlenmesi için kullanılmıştır.

Çocuk cinayeti motifi için yapılan tanımlarda genel geçer kural halini alan “baştan çıkarıcı ve ortada bırakan soylu erkek” ile “baştan çıkarılan alt sınıf kadını” örgüsü bu eserde önemli değişiklikler uygulanarak işlenmiştir. Genç kızı zor duruma düşüren erkek rolü, Gröningseck’ten Hasenpoth’a geçmiştir. Öte yandan, Gröningseck yaşadığı duygusal dönüşümle o rolden tamamen çıkarken, anne, baba, hayat kadını Marianel ve Hasenpoth eserin tamamında bu rolü bölüşmektedir.

Genç kızın saf ve masum hali ise, Evchen'in melankolisiyle verilmektedir. Ancak bu bağlamda, bu masumiyetin Evchen'i aklayan değil, bilakis zora sokan, hayatının mahvolmasına hizmet eden bir faktör olduğu açıktır. Saflığı, ailesinin şeref ve onurunu düşünerek yaşadığı melankolisi trajediyi tamamlayan öge olarak görünmektedir. Melankolisinin yükseldiği anda çocuğunu öldürmüştür. Her bir karakterin eylemi, burjuva yaşamına dair çok çeşitli konuları ve motifleri sunmaktadır. Bunları ayrı bir çalışmada incelemek, motif çalışmalarına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Eserde mağdur kadının durumunun, sadece toplumsal ahlak değerleri üzerinden işlendiği görülmektedir. Yasa ve yaptırımların konusu hiç geçmemektedir. Evchen'in tüm korkusu, ahlaksız olarak damgalanacak ve ortada kalacak olmasıdır. Evlilik dışı ilişki bağlamında yasa ve cezalar sadece son sahnede, cinayet sebebiyle Marthan'ın "polise haber vermesi gerektiğini" söylediği ve polislerin Evchen'i götürdüğü sahnede "Gröningseck'in, Evchen'in suçsuz olduğunu, Kral'a gidip cezayı kaldırmasını isteyeceğini söylediği" anlardır.

Fırtına ve Coşku akımının edebi konularından olan "bireyin iki yönlü başkaldırı ihtiyacı ile aileden birini öldürmesi" durumunun, Evchen'in üzüntüden ölen annesi için duyduğu acıyla çocuğunu öldürmesi üzerinden işlendiği görülmektedir. Annesinin ölümüne sebep olduğunu duyduğu ana kadar çocuğuna sahip çıkmakta ve hayatta kalmaya çalışmaktadır. Oysa bireyin özgürlüğü, seçim hakkı temel konu iken, Evchen kendine bu alanı sağlayamadığı gibi, aileden bir kişinin ölümüne istemeyerek sebep olmuştur. Tekrar seçim yapıp her şeyden kurtulmak içinse çocuğunu öldürmüştür. Ardından intihar etmeyi düşünüp düşünmediği, diğer karakterlerin sahnede belirmesiyle üstü kapalı kalmıştır. Ancak, Evchen'in durumundaki bir kadının ölüm cezası almadan kurtulamayacağı, dönemin yasalarında açıkça belirtilmiştir. Dolayısıyla Evchen'in, ölümü bir çıkış yolu olarak seçtiği anlaşılmaktadır. Ancak seçimini, melankoli ve bir anlık çılgınlıkla yapmış, kurtulmak için öncelikle çocuğunu öldürmüştür.

Eserin motif kurgusu ve olay örgüsünde, toplumun ilişkiye ve birey hayatına dahlinin incelikle ve büyük bir ustalıklarla işlendiği görülürken, Wagner'in "hadım edildi" dediği ve kendisinin de değiştirerek bir dönem yayınladığı nüshalarını incelemek gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Ayrı bir çalışma konusu olarak ele alınması, aynı dönemin iki yazarının motifi aynı eserde üç farklı şekilde işleme şeklinin görülmesi bakımından katkı sağlayacaktır. Nitekim Wagner, kendi yaptığı değişikliklerle, eserin sonunu değiştirmiş, fakat daha sonra eseri eski haline çevirmiştir. Karşılaştırmalı bir çalışmayı gerektireceğinden, bu çalışmanın sınırları nedeniyle konu ele alınmamıştır.

Kaynakça


Aytaç, Gürsel (1992): *Yeni Alman Edebiyatı Tarihi*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Daemmrich, Horst S (1995): *Themen und Motive in der Literatur: ein Handbuch*. Hg. Horst S. u Ingrid Daemmrich. 2. überab. und. erw. Aufl. - Tübingen; Basel: Francke.

- Hesse, Katrin** (2006): *Kindsmord und Wahnsinn. Untersuchungen zur Überlieferung mordender Eltern in der Antike*. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades, vorgelegt der Philosophischen Fakultät der Ruprecht-Karls-Universität zu Heidelberg.
- Frenzel, Elisabeth** (1999): *Motive der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsschnittlicher Langsschnitte*. 5. überarb. und ergänzte Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Luserke, Matthias** (1997): *Sturm und Drang: Autoren – Texte – Themen*. Stuttgart: Reclam.
- Luserke-Jaqui, Matthias** (2017a): Sturm und Drang als Programm. *Handbuch Sturm und Drang*. Hg. Matthias Luserke-Jaqui u.a., Berlin u.a.: De Gruyter. 1-7
- Luserke-Jaqui, Matthias** (2017b): Die Kindermörderin (Wagner). *Handbuch Sturm und Drang*. Hg. Matthias Luserke-Jaqui u.a., Berlin u.a.: De Gruyter. 328-337.
- Pilz, Georg** (1952): *Deutsche Kindesmordtragödien: Wagner, Goethe, Hebbel, Hauptmann*. 1. Aufl. München: Oldenburg.
- Pütz, Peter** (1970): *Die Zeit im Drama. Zur Technik dramatische Spannung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Riedel, Norman** (2009): *Die Gretchentragödie und Wagners Kindermörderin. Ein vergleich*. Norderstedt: Grin.
- Salihoglu, Hüseyin** (1988): *Alman Edebiyatında Firtına ve Tepki*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 3. 199-208.
- Stauf, Renate** (1997): *Sturm und Drang, Geistiger Aufbruch 1770-1790 im Spiegel der Literatur*. Hg. Plachta, Bodo u.a., Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 199-214.
- Ulbricht, Otto** (1990): Kindsmord und Aufklärung in Deutschland. *Ancien Régime, Aufklärung und Revolution*. Hg. Reichardt, Rolf u.a., Band 18. München: R. Oldenburg Verlag.
- Wagner, Heinrich Leopold** (2014): *Die Kindermörderin*. Bibliographisch ergänzte Ausgabe. Stuttgart: Reclam.
- Weber, Beat** (1974): *Kindsmörderin im deutschen Schrifttum von 1770-1795*. Bonn: Bouvier Verlag.
- Werner, Johannes** (1977): *Gesellschaft in literarischer Form: H.L. Wagners 'Kindermörderin' als Epochen und Methodenparadigma*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Wille, Lisa** (2017): Wagner, Heinrich Leopold. *Handbuch Sturm und Drang*. Hg. Matthias Luserke-Jaqui u.a., Berlin u.a.: De Gruyter. 179-185.
- Wilson, W. Daniel** (2017): Kindsmord. *Handbuch Sturm und Drang*. Hg. Matthias Luserke-Jaqui u.a., Berlin u.a.: De Gruyter. 68-73.

Gustav Meyrink'in *Kardinal Napellus* Öyküsünde *Hierofani* ve *Erginlenme*

Kadir Albayrak , Sivas

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.802183>

Öz

Viyana doğumlu yazar Gustav Meyrink, fantastik konuları ele aldığı çok sayıda eser vermiştir. Yazarın *Golem* ve *Batı Penceresinin Meleği* adlı romanları Türkçe'ye çevrilmiştir. Bu çalışmada ele aldığımız eseri ise *Kardinal Napellus* adlı öyküsüdür. Bu öyküde, Radspieller adlı bir keşişin yaşadığı dinsel değişim anlatılır. Yapılan bu çalışmada, olağanüstü olayların ve dinsel konuların iç içe geçtiği öykü, Mircea Eliade'nin çalışmaları bağlamında ele alınmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde hierofani, kutsal ve kutsal-dışı gibi kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır. Eserin incelendiği bölümde ise Radspieller'in kutsal bir yaşamdan kutsal-dışı bir yaşama geçişinde etkili olan mavi kurtboğan bitkisinin bir hierofani olarak tanımlanabileceği ve bu bitkinin erginlenme için önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Gustav Meyrink, Kardinal Napellus, Hierofani, Kutsal, Erginlenme.*

Abstract

Hierophany and Initiation in Gustav Meyrink's Story Der Kardinal Napellus

The Vienna-born writer, Gustav Meyrink, has produced many works on fantastic topics. His novels such as *Der Golem* and *Der Engel vom westlichen Fenster* have been translated into Turkish. The name of the work we dealt with in this study is the story called *Der Kardinal Napellus*. This story tells us about the religious change that a monk named Radspieller experienced. In this study, the story of extraordinary events and religious issues are handled in the context of the works of Mircea Eliade. In the first part of the study, concepts such as hierophany and sacred and profane are tried to be explained. In the section in which the work is analysed, it is concluded that aconitum napellus plant, which is effective in the transition of Radspieller from a sacred life to a profane life, can be defined as a hierophany, and plays an important role for the initiation.

Keywords: *Gustav Meyrink, Der Kardinal Napellus, Hierophany, Sacred, Initiation.*

EXTENDED ABSTRACT

Gustav Meyrink's story *Der Kardinal Napellus* in which a monk named Radspieller experienced extraordinary events will be discussed in this study. The mentioned work will be tried to be evaluated within the context of the concept of Hierophany which Mircea Eliade deals with. This concept is most generally defined as the manifestation of the sacred. The aim of the study is to identify the way in which the hierophany that we think exists in Meyrink's work reveals itself and to reveal how the Radspieller's religious faith created a spatial change in his life. In the first section of the study, the information based on the concept of hierophany and Eliade's sacred and profane study will be explained, and in the next section where the work is examined, initiation will be examined in *Der Kardinal Napellus* story in accordance with the information provided by Eliade.

It is defined as hierophany by Mircea Eliade, the manifestation of the sacred, making the sacred feels itself in an object and making it visible to people in this world.

Another important issue that Eliade deals with, apart from the concept of hierophany, is the desire of religious people to be close to the sacred. According to him, a religious man tries to stay in a "sacred universe".

In line with this information given by Eliade, hierophany will be discussed in the next section, because we think that this hierophany is effective in transforming the life of the main figure Radspieller from being a religious person to a non-religious or profane one, who can be defined as a religious person, at least in a certain period of his life. At this point, the efforts of Radspieller to establish a new world for himself in a place where the sacred is not manifested will be evaluated spatially.

In this story of Gustav Meyrink, the old Hieronymus Radspieller used to be a monk and the strange events that happened both when he was a monk and away from civilization were told.

The monastery where Radspieller lived as a monk can be defined as a heterotopia in terms of being a sacred or religious place.

The sacred and profane contrast is manifested in the life story of Radspieller in Meyrink's *Der Kardinal Napellus*. Radspieller, who prefers to lead a profane life while living a sacred or religious life during his youth, removes himself from the sacred but fails in this regard, because the religious life he wants to leave, constantly follows him with different coincidences.

In the work of Cardinal Napellus by Gustav Meyrink, Radspieller's effort to escape from the sacred and leading a life far from this has failed. Although, it seems that he managed to escape from sacred but he can never get rid of what he wanted to get away with the events that seemed like a coincidence. Even the prophecy was realized in the last situation. The concept of hierophany, which Eliade expresses as the manifestation of the sacred, manifests itself here as the plant of *Aconitum Napellus*. First, it is seen that this plant, which gushes from the grave of the saint, and the sacred are manifested by a plant. Then, even in a place where Radspieller believes that the sacred cannot reach himself with his desire to be a non-religious person, he confronts this plant and the saint's sacred objects and chases himself. In other words, the search

for a place where the sacred is not manifested ends with failure and Radspieler has to confront the sacred, even in a place where he believes that the sacred does not touch.

As opposed to the desire of the religious person to be close to the holy one, which he attempted to establish his own universe, Radspieler tried to move away from sacred and wanted to establish a profan universe for himself, in a place where the aconitum napellus plant did not grow.

Giriş

1868 yılında Viyana’da doğan yazar Gutsav Meyrink, okültizm taraftarı ve burjuva karşıtıdır. 1903 yılından itibaren *Liebe Augustin*’de redaktör olarak çalışmış ve *Simplizissimus* dergisi için yazılar yazmıştır. Yazar olarak büyük başarısını fantastik romanları, *Golem* (1915), *Das grüne Gesicht* (1917), *Walpurgisnacht* (1917) ve *Der weiße Dominikaner* (1921) ile elde etmiştir. Bu eserler bugün fantastik edebiyatın klasikleri olarak kabul edilir. Meyrink bu romanlarında ve diğer eserlerinde gizli ve Budist etkilerin görüldüğü gizemli dünyaların ve mistik öğretilerin kapılarını aralar (Lutz 1986: 455). Örneğin *Golem* romanında gerçekliği fantastik olanla harmanlar ve bunu da gizemli toplulukların ve şeytani olanın tekinsizliği ile başarır. Eserde olayların geçtiği Eski Prag, mistisizmin ve esrarlı rüyaların şehri olarak karşımıza çıkar (Martini 1991: 532). Ayrıca *Golem* romanının yayınlandığı yıl filmi de çekilir (Bark 1997: 136).

Yapılan bu çalışmada Gustav Meyrink’in, Radspieller adında bir keşişin yaşadığı sıra dışı olayları anlattığı *Kardinal Napellus* adlı öyküsü ele alınacaktır. Anılan eser, Mircea Eliade’nin çalışmalarında ele aldığı Hiyerofani kavramı bağlamında değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu kavram, en genel itibariyle *kutsalın tezahürü* (Eliade 2017c: 139) olarak tanımlanır. Eliade, hiyerofaninin kendini gösterdiği bir mekânın, hangi açıdan önemli olduğunu şöyle açıklar:

Kutsal kendini herhangi bir hiyerofaniyle dışa vurduğunda sadece uzamın türdeşliğinde bir kopuşma yaşanmaz, aynı zamanda çevredeki uçsuz bucaksız enginliğin gerçeklik-dışı haliyle karşıtlık oluşturan mutlak bir gerçek de açığa çıkarılır. Kutsalın tezahürü Dünyayı ontolojik açıdan kurar. Hiçbir nirengi noktası saptamanın mümkün olmadığı, hiçbir *yönün belirlenmediği* türdeş ve sonsuz enginlikte hiyerofani mutlak bir “sabit nokta”yı, bir “Merkez”i açığa çıkarır. (Eliade 2017a: 22)

Meyrink’in eserinde var olduğunu düşündüğümüz hiyerofaninin kendini hangi şekilde ortaya çıkardığını tespit etmek ve Radspieller’in inancıyla ilgili tecrübe ettiklerinin hayatında nasıl bir mekânsal değişim yarattığını ortaya koymak çalışmanın amacını oluşturur. Çalışmanın birinci bölümünde hiyerofani kavramı ile birlikte Eliade’nin *Kutsal ve Kutsal-Dışı*¹ çalışmasında temel alınan bilgiler açıklanmaya çalışılacaktır. Eliade tarafından, “varoluşsal durumun ontolojik olgunluğu” (Eliade 2015b: 126) olarak tanımlanan erginlenme kavramı ise ikinci bölüm için önemlidir. Çalışmanın ikinci bölümünde, erginlenmenin ne şekilde gerçekleştiği Eliade’nin farklı çalışmalarında verdiği bilgiler doğrultusunda *Kardinal Napellus* eseri üzerinde incelenmeye çalışılacaktır. Meyrink’in eseri içeriği itibariyle dinsel öğeleri konu edinir. Bu durum eseri, Mircea Eliade’nin çalışmaları bağlamında incelenebilir kılmaktadır. Ağırlıklı olarak Eliade’nin eserlerinin, çalışmanın kuramsal temelini oluşturduğu yöntemle Meyrink’in öyküsü analiz edilecektir.

¹ Profan olarak da adlandırılan ve kutsalın karşıtı olarak kullanılan kutsal-dışı kavramı, Duden Fremdwörterbuch sözlüğünde: “vor dem heiligen Bezirk liegend, ungeheilig; gewöhnlich, weltlich, unkirchlich; ungeweiht, unheilig; Ggs. sakral. alltäglich” olarak tanımlanır (Wermke 2001: 808).

1. Mircea Eliade: *Kutsal ve Kutsal-Dışı*

Kutsal olanın kendini bir nesnede varlığını hissettirmesi ve bunu bu dünyadaki insanlar için görünür kılması yani *kutsalın tezahürü* Mircea Eliade tarafından *Hiyerofani* olarak tanımlanır (Eliade 2017a: 15). Bütün dinlerde hiyerofani örnekleriyle karşılaşılabileceğini ifade eden Eliade, bu kavramı: “[...] Bambaşka türde’ bir şeyin, bizim dünyamıza ait olmayan bir gerçekliğin bizim ‘doğal’, ‘kutsal-dışı’ dünyamızın bir parçası olan nesnelere tezahürü” (Eliade 2017a: 15) olarak açıklar. Örneğin, özellikle daha eski inançlarda bir ağaca tapınılmasının altında yatan neden artık ona tapanlar için onun bir ağaç olmaktan ziyade kutsalı ihtiva eden ve bunu gösteren bir nesneye dönüşmesi ile ilgilidir (Eliade 2017a: 15). Eliade daha ayrıntılı olarak bu konuda şunları söyler:

Bir taşın kutsallığını görenler için ise, onun doğrudan gerçekliği doğüstü bir gerçekliğe dönüşür. Başka bir ifadeyle, dinsel bir deneyim yaşayanlar açısından tüm Doğa kozmik bir kutsallık olarak belirmeye müsaittir. Kozmos bütünüyle bir hiyerofani olabilir. (Eliade 2017a: 16)

Eliade’nin hiyerofani kavramı dışında ele aldığı önemli bir konu da *dinsel insanın*, (Eliade 2017a: 16) kutsal olana yakın olma arzusudur. Ona göre, dinsel insan, “kutsal bir evren” içinde kalmaya çalışır (Eliade 2017a: 16). Eliade, “kutsal/kutsal-dışı karşıtlığı” (Eliade 2017a: 16) çalışmasının bir çok yerinde dile getirir. Bu noktada dinsel insan için kutsal mekânın nasıl bir öneme sahip olduğu konusu önemlidir. Eliade, dinsel insan için bölünmelere ve kopmalara sahip olan bir mekânın türdeş olmadığını belirtir ve şunları ifade eder:

Dinsel insan açısından uzam türdeş değildir; kopuşmalar, kırılmalar içerir: Uzamın bazı bölümleri nitelik olarak ötekilerden farklıdır. “Tanrı [Musa’ya], ‘Fazla yaklaşma’ dedi, ‘Çarıklarını çıkar. Çünkü bastığın yer kutsal topraktır’” (Mısır’dan Çıkış III:5). Demek ki kutsal, dolayısıyla “kuvvetli”, anlamlı uzam ve bir de kutsanmamış, dolayısıyla belli bir yapısı ve istikrarı bulunmayan, kısacası şekilsiz uzamlar vardır. Bunun da ötesinde: Dinsel insan açısından, bu uzamsal türdeşlik yokluğu tek *hakiki* uzam olan, *hakikaten var olan* kutsal uzam ile tüm geri kalan, onu çevreleyen şekilsiz uzam arasındaki karşıtlık deneyimi olarak yansır. (Eliade 2017a: 21)

Eliade’nin verdiği bu bilgiler doğrultusunda bir sonraki bölümde Kardinal Napellus eserinde en azından hayatının belli bir döneminde dinsel insan olarak tanımlanabilecek Radspieller adlı ana figürün yaşamının, dinsel insan olmaktan, dinsel olmayan ya da kutsal olmayan (profan) bir insanın yaşamına dönüşmesinde etkili olan hiyerofani ve bu hiyerofaninin etkili olduğu *erginlenme* ele alınacaktır. Erginlenme konusu çalışmanın akışı gereği eserin analiz edildiği diğer bölüm içinde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu noktada Radspieller’in kutsalın tezahür etmediği bir yerde kendine yeni bir dünya kurma çabası mekânsal açıdan da değerlendirilmeye çalışılacaktır.

2. Kardinal Napellus Adlı Eserde Hiyerofani Olarak Mavi Kurtboğan Bitkisi Ve Onun Erginleyici Rolü

Gustav Meyrink'in bu öyküsünde eskiden bir keşiş olan yaşlı Hieronymus Radspieller'in hem keşiş olduğu dönemde hem de keşiş olmayı bırakıp öykünün de anlatıldığı mekân olan medeniyetten uzak bir yerde yaşadığı tuhaf olaylar anlatılır. Radspieller'in kiraladığı köşkte geçici olarak bulunan, öykünün diğer figürleri de ana figürün başına gelen olaya şahitlik ederler. Kötü bir halde olan köşkün bir katını kiralayan Radspieller, orayı antika eşyalarla doldurmuştur. Köşk, dış dünyadan, medeniyetten uzak, izole bir yerde bulunmaktadır:

Çürümüş, karmakarışık saçaklı porsukağaçlarının rüzgarın şiddetinden arada bir korkuyla inlemeleri ya da koyu yeşil gölün, sürüklenen beyaz bulutları gökyüzüne dik bakan bir göz gibi yansıtması dışında, hayat tarafından terk edilmiş benzeyen, asla bir kuşun ötmediği ıssız bölgeden geçip de bu kattaki odalara adım atmak keskin, fantastik bir tezattı. (Meyrink 2016: 30)

Köşkün bulunduğu yer ile Radspieller'in oturduğu katın sahip olduğu bu özel zıtlık okuyucuya öykünün başında fantastik bir olayın yaşanacağına dair bir ön bilgi verir.

Öykünün devamında Radspieller'in neden bu yerde bulunduğu açıklık kazanır. Onun tüm gününü sandalda geçirdiği ve “[...] incecik ipek iplerin ucundaki parlak metal bir yumurtayı–gölün derinliğini ölçmeye yarayan bir iskandil–durgun suya daldır[dığı]” okunur (Meyrink 2016: 30).

Başlangıçta köşkte bulunan diğer figürler, Radspieller'in bir coğrafya kurumunda çalıştıklarını düşünürler, ancak daha sonra Mr. Finch, Radspieller'in gençliğinde keşiş olduğu dönemde her gece kendini kanlar içinde kalıncaya kadar kamçıladığını yaşlı bir ulak kadından öğrendiğini söyler. Öykünün bu noktasında eserde yer alan diğer iki figürün adını öğreniriz: Giovanni Braccesco ve botanikçi olan Eshcuid. Bunların dışında öyküyü anlatan anlatıcının ismi konusunda eserde herhangi bir bilgi verilmez. Botanikçi olan Eshcuid elinde bir bitki ile gelir. Radspieller'in hayatı ve onun yaşadıkları için bir kilit noktası görevi gören ve dolayısıyla eserin merkezini teşkil eden bu çiçek şöyle tasvir edilir:

Çelik mavisi parlayan çiçekleri² olan, insan boyunda bir bitki tutuyordu elinde. Bizi başıyla selamladıktan sonra, “Bu türün şimdiye kadar bulunmuş en büyük örneği; zehirli ‘mavi kurtboğan’ın bu irtifada yetiştiğini hiç sanmazdım.” (Meyrink 2016: 31)

Radspieller, gölden döndükten sonra balıkçılıkla uğraştıkları anlaşılan figürlerden Braccesco balık avlamak ile ilgili farklı teknikler hakkında konuşmaya başlar. O, anlatırken Radspieller birden konuşmaya başlar ve uzun süredir suyun altında oluşan girdaplar yüzünden bir türlü iskandilinin gölün dibine ulaşamadığını ancak o gün “[d]ünyanın, insan elinden çıkma bir aletin ulaştığı en derin noktası[na]” (Meyrink 2016: 33) iskandilinin ulaştığını ifade eder. Radspieller'in bu cümleleri anlatıcı üzerinde farklı bir etki yaratır:

² Öyküde bir leitmotif olarak önemli bir role sahip mavi kurtboğan bitkisi (*Aconitum Napellus*) ve onun bu alıntıdaki tasvirinde yansıtılan çiçekleri, Romantik dönemde karşımıza çıkan ve *özlemi* [alm. Sehnsucht] hatırlatan *mavi çiçek* [alm. Blaue Blume] motifini akla getirir (krş. Grabert 1983: 162).

Bakışlarımı Radspieller'in yüzünden ayıramıyordum; bir anda nasıl da hayaletimsi, gerçekdışı bir havaya bürünmüştü! Gözlerimi bir an kapadığımda, yüzünün mavi alevler arasında parladığını gördüm; dilimin ucuna gelen "Ölümün Aziz Elmo Ateşi" kelimelerini haykırmamak için dudaklarımı sımsıkı kenetledim. (Meyrink 2016: 33-34)

Anlatıcı tarafından Radspieller ilgili yapılan bu tasvirler öykü anlatımındaki fantastik unsurları daha yoğun bir şekilde ortaya çıkarır. Bu noktadan sonra Radspieller'in yaşadıklarını kendi ağzından anlatmaya başlaması ile en başından itibaren okuyucuya örtük bir şekilde hissettirilen fantastik³ izler daha açık bir şekilde öyküde görünür hale gelir. Anlatılanlardan Radspieller'in gençliğinde keşiş olmasına rağmen hayatının sonraki döneminde gençliğinde inandığı kutsal şeylerden vazgeçen biri olduğu anlaşılır. Dünyanın en derin noktasının keşfedilmesinin bilimsel öneminden ziyade kendi için farklı bir anlamı olduğunu ifade eder ve yaşadıklarını anlatmaya başlar Radspieller. Aslında hiçbir zaman tam olarak bir din adamı olmadığını ama içindeki bir şeylerin onu bir şekilde dünyevi şeylerden uzaklaştırdığını anlatır.

Hayatım manevi susuzluğun bitmek bilmeyen işkencesine dönüştü yavaş yavaş. Artık ne uyuyabiliyor ne de düşünebiliyordum; dudaklarım gece gündüz hiç durmadan seğiriyor, kıpırıyor ve bitkinlikten bilincimi yitirene kadar mekanik bir biçimde, 'Kötülükten kurtar bizi!' diye dua ediyordum.

Yurdumun vadilerinde, 'Mavi Biraderler' denen ve sonlarının yaklaştığını hisseden üyelerinin kendilerini toprağa diri diri gömdürdüğü bir tarikat vardır. Manastırları bugün halen ayakta, giriş kapısının üstünde taştan bir arma asılı: Beş mavi taçyaprağından en üstteki keşiş kukuletasına benzeyen zehirli bir bitki: Aconitum napellus, 'mavi kurtboğan'. (Meyrink 2016: 37-38)

Radspieller'in keşiş olarak yaşadığı manastır, kutsal ya da dinsel bir mekân olması açısından bir heterotopya olarak tanımlanabilir. Michel Foucault, heterotopyalar ile ilgili belirlediği ilkelerden birini şöyle açıklar:

Heterotopyalar her zaman bir açılma ve kapanma sistemi gerektirirler; bu, heterotopyaları hem tecrit eder hem de nüfuz edilebilir kılar. Genel olarak, heterotopik bir mevkiye bir değirmene girilir gibi girilmez. Ya orada zorla kalınır; kışlanın, hapishanenin durumu budur ya da kurallara ve arınmalara boyun eğmek gerekir. Oraya ancak belli bir izinle ve belirli davranışları yerine getirdikten sonra girilebilir. (Foucault 2014: 300)

Manastırda kalması ve oradaki üyeliğini devam ettirebilmesi için yerine getirmesi gereken ritüel, yani mavi kurtboğan bitkisini kanı ile sulaması, Foucault'nun heterotopyalar için belirttiği ilke doğrultusunda düşünüldüğünde manastırı bir heterotopya olarak tanımlanabilir kılar.

Çok genç yaşta girdiği bu tarikattan bir ihtiyar olarak ayrılan Radspieller, manastırın bahçesinde yetiştirilen bu bitkiyi keşişlerin kırbaçladıkları kendi bedenlerinden akan kan ile suladıklarını anlatır. Geleneğe göre her keşişin kendine ait

³ Tzvetan Todorov, fantastik türe dair, "saf tekinsiz, tekinsiz fantastik, olağanüstü fantastik ve saf olağanüstü" olmak üzere dört farklı alt sınıflama yapar (Todorov 2012: 50). Yapılan bu çalışmanın kapsamı nedeniyle, Meyrink'in öyküleri üzerine yapılacak başka bir çalışmada bu sınıflandırma üzerinde daha ayrıntılı bir şekilde durulması gerektiği düşünülmektedir.

çiçeğe vaftiz töreninde gelenek olduğu üzere bir Hristiyan ismi vermesi gerekir. Radspieller'in kendi çiçeğine verdiği isim ise Hieronymus'dur.

Bu noktada Eliade'nin vaftiz töreni ve erginlenme konusunda söyledikleri, eserin analizi için önemli bir temel oluşturur. Eliade, "Doğuş ve Yeniden Doğuş" (2015a) çalışmasında *erginleme* ritüellerinin farklı kültürlerde ve onların inançlarında farklı şekillerde gerçekleştiğini ifade eder. Erginlenme kavramını ise genel olarak şöyle tanımlar:

Erginleme (initiation) terimi, en genel anlamda, maksadı erginlenecek olan şahsın sosyal ve dini statüsünde kesin bir değişim meydana getirecek olan ritüeller ve öğretiler bütününe işaret eder. Felsefi terimlerle ifade edilecek olursa erginleme, varoluşsal durumda temel bir değişime denk düşer; aday, sınavından, erginleme ritüelinden önce sahip olduğundan tamamen farklı bir beden olarak ortaya çıkar ve *bir başkası* haline gelir. (Eliade 2015a: 12)

Eliade tarafından, "Erginleyici ölüm, [...] daha yüksek bir varlık biçimine doğum" olarak tanımlanır. (Eliade 2015a: 18). Birçok dinde ve inançta olduğu gibi çekilen *çilelerden* sonra erginlenme gerçekleşir (krş. Eliade 2015a: 248). Eliade, Hristiyanlık dininde de en önemli erginlenme ritüellerinden birinin vaftiz olduğunu söyler: "Hristiyanlıkta, bir erginlenmeye karşılık gelen şeylerin ilki, Hristiyan vaftizidir" (Eliade 2015a: 228). Vaftizin buradaki önemi, kişinin dini topluluğa kabulü olarak tanımlanır (Eliade 2015a: 228).

Vaftiz, yeniden doğumu simgeleyen bir erginlenme ritüelidir (krş. Eliade 2015a: 228). Eliade'nin, vaftiz ile ilgili önemli bir tespiti de Rahner'in çalışmasına atıfta bulunarak vaftiz kurnası ile ilgili verdiği bilgilerdir:

Vaftiz kurnası, hem mezarla hem de rahimle karşılaştırılır; vaftiz, din eğitimi gören kimsenin (catechumen) kendi dünyevi hayatını gömdüğü mezar ve kendisiyle ebedi hayata doğduğu rahimdir. (Eliade 2015a: 234)

Eliade'nin erginlenme ve vaftiz hakkında verdiği bu bilgiler doğrultusunda yapılan bu çalışmada incelenen Meyrink'in *Kardinal Napellus* adlı eserinde de erginlenme olarak tanımladığımız-ki eserde de bunun bir çeşit vaftiz olarak kabul edildiği söylenir-ritüel, Radspieller'in bağlı bulunduğu topluluk üyelerinin kendi kanı ile mavi kurtboğan bitkisini sulamalarıdır. Burada bu bitkinin, Kardinal Napellus'un kutsal tezahürü olması ve keşişlerin erginlenmeleri açısından önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Eserde kan ile beslenen bitki, kişinin *yeniden doğuşunun* ve erginlenmenin anahtarıdır. Burada bitkinin bulunduğu toprağın bir vaftiz kurnasının sahip olduğu mezar ve rahmin sembolik anlamı ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Normal olarak bir vaftiz töreninde kullanılan su yerine eserde Radspieller'in bağlı bulunduğu topluluğun daha katı inançları ile bağlantılı olarak bu erginlenme, kan ile gerçekleştirilir. Suyun, arındıran ve yaşamı besleyen işlevi (krş. Eliade 2017b: 171) eserde kan ile yer değiştirmiştir.

Radspieller, yıllarca çiçeğini sulamasına rağmen, beklediği mucizenin bir türlü gerçekleşmediğini ve buna karşılık kendini tükettiğini anlatır. Gerçekleştirilen bu törenin amacı ise, "insanın ruhunu büyüyle cennet bahçesine dikmesi ve arzularının

kanıyla gübrelemesi[...]” olarak açıklanır (Meyrink 2016: 38). Eserde bu çiçeğin ortaya çıkışı ile ilgili efsane şöyle anlatılır:

Söylenceye göre, dünyadan el etek çekmiş bu tarikatın kurucusu efsanevi Kardinal Napellus’un mezarından bir dolunay gecesinde adam boyunda bir ‘mavi kurtboğan’ fişkırış – her tarafı çiçekle kaplıymış – ve mezar açıldığında, içindeki cesedin ortadan kaybolduğu görülmüş. Azizin bitkiye dönüştüğü ve bütün kurtboğanların dünyada ilk o zaman yetişmiş bu bitkiden geldiği söylenir. (Meyrink 2016: 38)

Burada, kardinal gibi kutsal bir şahsiyetin bedeninin ortadan yok olması ve bir bitki olarak kendini göstermesi, bir hiyerofani yani kutsalın tezahürü olarak yorumlanabilir.

Eserin devamında keşişlerin bu çiçeğin zehirli tohumlarını mucizevi güçlere sahip olabilmek için yedikleri anlatılır. Ancak Radspieller, mantıklı bir şekilde bu çiçeğin zehriyle kanına ne olacağını sorar.

İşte o zaman etrafımdaki her şey canlandı, yoldaki taşlar bile bana binlerce ağızdan haykırdı: Her ilkbaharda kanın tekrar tekrar akıtılacak ki, senin adını taşıyan yeni bir zehir bitkisi daha fişkırısın. (Meyrink 2016: 39)

Bu durumun içinde yarattığı nefretle Radspieller, bahçede kendi adını taşıyan bitkiyi ayaklarıyla ezerek yok eder. Bunu yaptığı günün gecesinde Kardinal Napellus’un elinde zehirli mavi çiçeği tuttuğu ve Kardinalin yüzünün kendi yüzüne benzediği bir rüya görür. “Kardinal Napellus elinde – parmaklarının duruşu, yanan bir mum taşıyan bir insanınki gibiydi – beş taçyapraklı mavi çiçeği tutuyordu”, diye anlatır Radspieller (Meyrink 2016: 40). Bu rüyadan sonra manastırın yemekhanesinde kardinalin emanetlerinin tutulduğu sandığı parçalar ve içinden azize ait bir yerküreyi yanına alarak manastırdan kaçır. Bu kaçışından sonra sürekli olarak tuhaf bir şekilde eski hayatının parçaları ile karşılaşır. Örneğin bir satıcının eşyaları arasında tesadüfen üzerinde bir zamanlar ait olduğu topluluğun armasını taşıyan bir yüzük bulur, ya da azize ait bir kutsal emanet olan yerküre, – ki onu da manastırdan kaçarken yanında götürmüş ve satın parasını bir hayat kadınına vererek azizi aşağılamayı düşünmüştü –, bir arkadaşı tarafından ona hediye olarak tekrar gönderilir. Bu olaylardan sonra her şeyden uzak olmak amacıyla şu anda yaşadığı yere yerleşir. Radspieller, o bölgeyi tercih etme sebebini “[...] buralara, karlı dağlar diyarının berrak, hafif havasına inancın ve umudun zehri nüfuz edemez, mavi kurtboğan bu yüksekliklerde yetişemez” diyerek açıklar (Meyrink 2016: 41). Böylelikle Radspieller, gençliğinde dinsel bir hayatı varken yaşadıkları yüzünden bu hayattan vazgeçer ve kendini tamamen her türlü dinsellikten ve mucizeden uzak bir yaşam sürmeye adar.⁴ Bunun için de özellikle önceki hayatının simgesi olan mavi kurtboğanın asla yetişemeyeceği bir yeri tercih eder. Eliade’nin bakış açısı ile ele alırsak, Radspieller, dinsel bir insan olarak kutsal olana yakın yaşarken sonrasında kendini tamamen kutsal olan mekândan ve kutsallıktan uzaklaştırır. Bu durum, onun ifade ettiği “[a]rtık iyileştim; melekler aleminin tüm mucizeleri kucağıma düşse bile, onları değersiz ıvır zıvır gibi fırlatıp atardım. Varsın mavi kurtboğan,

⁴ Radspieller’in hayatının keşişlikten sonraki dönemini geçirmek istediği ve mavi kurtboğan bitkisinin yetişmeyeceğine inandığı bu yer ıssız, izole ve dış dünyaya daha kapalı konumu ile bir heterotopya olarak tanımlanabilir.

kalbinden hastaların, vadilerdeki dermansızların zehirli ilacı olmaya devam etsin[...]” cümlelerinde daha açık bir şekilde görülmektedir (Meyrink 2016: 41). Radspieller, bütün bunlardan uzakta yaşamaktan oldukça memnun olduğunu belirtir. Göle iskandil atmasının sebebini ise şöyle açıklar:

Dünyanın kabuğunda, güneşin dölediği korkunç zehirler yetişse de, dünyanın içi, uçurum ve çukurları bunlardan azadedir ve derinlikler saftır. [...] Nereye bakarsanız bakın, dünya sadece dünya! (Meyrink 2016: 42)

Eserin son sayfalarında Radspieller, kendinden emin bir şekilde onu da etkilemesi gereken ama gerçekleşmediğine inandığı bir kehanetten bahseder:

Her kim mistik bitkiyi sonuna kadar kaniyla sularsa, bitki o kişiyi ebedi hayatın kapısına götürür; ama her kim bitkiyi söküp atarsa, o canıye ölüm olarak görünür ve caninin ruhu, yeniden bahar gelene kadar karanlıklarda dolanır durur! (Meyrink 2016: 43)

Radspieller, bu kehanetin de gerçekleşmemesini kendini haklı çıkararak bir kanıt olarak gösterir. Ancak botanikçinin pencerenin önüne koyduğu mavi kurtboğan çiçeğini gördüğünde her şey bir anda değişir. Tam o sırada, Eshcuid’in azizin yerküresini incelemek için eline aldığı buldukları yerdeki gölün üzerine iğne batırması sonucu yerkürenin üzerindeki kabuk soyulur ve bir cam küre ortaya çıkar. Bu kürenin içinde tıpkı Radspieller’in rüyasında gördüğü gibi “cübbesi ve şapkasıyla dimdik ayakta duran ve parmaklarının duruşu yanan bir mum taşıyan insaninkini andıran, elinde beş taç yapraklı, çelik mavisi bir bitki tutan kardinal figürü” görülür (Meyrink 2016: 44). Radspieller bu figürü de gördüğünde adeta olduğu yerde donakalır. Anlatıcı, onun bu halini şöyle tasvir eder:

Henüz hayatta olduğu, sadece gözlerindeki parıltıdan belliydi; fakat biz, ruhunun cılgınlığın karanlığında ebediyen kaybolduğunu anlamıştık. (Meyrink 2016: 44)

Öykünün sonunda eserin diğer figürleri köşkten ayrılırlar ve yıllar sonra anlatıcı tekrar köşkün bulunduğu yerden geçerken, sadece bahçe duvarları kalan köşkün yıkıntıları arasında çok sayıda mavi kurtboğan bitkisi ile dolu olduğunu görür. Ve öykü bu şekilde sonlanır.

Eliade, “[...] dini tecrübe, dünyanın ikiliğini “kutsal” ve “kutsal olmayan” olarak varsaymaktadır” (Eliade 2015b: 146) der. Kutsal ve kutsal olmayan ya da kutsal dışı zıtlık, Meyrink’in Kardinal Napellus adlı eserinde Radspieller’in yaşam öyküsünde kendini gösterir. Gençlik döneminde *kutsal* ya da dinsel bir yaşam sürerken sonrasında kutsal olmayan, kutsal dışı bir yaşam sürdürmeyi tercih eden Radspieller, kutsal olandan kendini uzaklaştırır, ancak bu konuda başarısızlığa uğrar. Çünkü terk etmek istediği eski yaşamı sürekli olarak farklı tesadüflerle onun peşini bırakmaz.

3. Sonuç

Gustav Meyrink’in *Kardinal Napellus* adlı eserinde Radspieller’in kutsal olandan kaçma ve bundan uzak bir yaşam sürme çabasının başarısızlığa uğradığı görülür. Her ne kadar kutsal olandan kaçabildiğini sansa da yaşadığı tesadüf gibi görünen olaylar ile

kurtulmak istediği şeyden asla kurtulamadığı ve hatta en sonunda yaşanan durumla onun için de kehanetin bir şekilde gerçekleştiği görülür. Eliade'nin kutsalın tezahürü olarak ifade ettiği hiyerofani kavramı burada kendini mavi kurtboğan bitkisi olarak gösterir ve Radspieller ve onun gibi keşişlerin erginlenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülür. Azizin mezarından fışkıran bu bitkide, kutsal olan tezahür eder. Radspieller'in kutsalın kendine ulaşamayacağına inandığı bir yerde dahi kutsal, bu bitki ve azize ait olan kutsal nesnelere ile karşısına çıkar ve onun peşini bırakmaz. Başka bir deyişle kutsalın tezahür etmediği bir yer arayışı onun için başarısızlıkla sonlanır ve kutsallığın dokunmadığına inandığı bir yerde bile, kutsal olan ile yüzleşmek zorunda kalır.

Radspieller'in önceki dinsel hayatının tersine kutsallıktan uzak bir dünya kurmaya çalıştığı görülür. Dinsel insanın kendi evrenini kurmaya çalışırken temel aldığı kutsal olana yakın olma isteğinin (krş. Eliade 2017a: 22) karşıtı olarak Radspieller, kutsal dışı olan bir evreni yani mavi kurtboğan bitkisinin yetişmediği bir yerde kutsallıktan uzaklaşmaya ve kendisi için kutsal dışı (profan) bir evren kurmaya çalışmış, ancak bu çabası sonuçsuz kalmıştır.

Kaynakça

Birincil Kaynaklar:

Meyrink, Gustav (2016): *Kardinal Napellus*, (Çev. Z. A. Yılmaz), İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.

İkincil Kaynaklar:

Bark, Joachim vd. (Ed.). (1997): *Geschichte der deutschen Literatur, Vom Naturalismus zum Expressionismus, Literatur des Kaiserreichs*. Heilbronn: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Eliade, Mircea. (2015a): *Doğuş ve Yeniden Doğuş, İnsan Kültürlerinde Erginlenmenin Dini Anlamları*, (Çev. F. Aydın), İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Eliade, Mircea. (2015b): *Dinin Anlamı ve Sosyal Fonksiyonu*, (Çev. M. Aydın), İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Eliade, Mircea. (2017a): *Kutsal ve Kutsal-Dışı, Dinin Doğası*, (Çev. A. Berktaş), İstanbul: Alfa Yayınları.

Eliade, Mircea. (2017b): *İmgeler ve Simgeler*, (Çev. M. A. Kılıçbay), Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Eliade, Mircea. (2017c): *Mitler, Rüyalar ve Gizemler*, (Çev. C. Soydemir), Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Foucault, Michel. (2014): *Özne ve İktidar, Seçme Yazılar 2*. (Çev. I. Ergüden, O. Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Grabert, Willy, vd. (Ed.) (1983): *Geschichte der deutschen Literatur*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag.

Lutz, Bernd. (Ed.) (1986): *Metzler Autoren Lexikon, Deutschsprachige Dichter und Schriftsteller vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Martini, Fritz (1991): *Deutsche Literaturgeschichte, Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. 19. Baskı. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Todorov, Tzvetan. (2012): *Fantastik, Edebi Türe Yapısal Bir Yaklaşım*, (Çev. N. Öztokat), İstanbul: Metis Yayınları.

Wermke, Matthias, vd. (Ed.) (2001): *Duden, Fremdwörterbuch, Band 5, 7.*, neu bearb. und erweiterte Aufl. Mannheim: Dudenverlag.

Olumluluğun Biçimsel Dillerdeki Sembolik Gösteriminde Bulanık Mantık Yaklaşımı

Özge Sinem İmrağ^{ID}, Sivas - Derya Toksöz Hozathoğlu^{ID}, Sivas

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.802193>

Öz

Türkçe, Almanca, İngilizce gibi doğal dillerde bir tümce temelde özne ve yüklemden oluşur. Benzer şekilde biçimsel dillerde de bir tümce, yüklem ve argümandan oluşur. Yüklemeler P, Q, R gibi büyük harflerle, argümanlar ise x, y, z gibi küçük harflerle gösterilir. Örneğin olumlu bir tümce P(x), olumsuz bir tümce ise $\neg P(x)$ şeklinde ifade edilebilir. Ancak bazen bir tümcenin olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğu net bir şekilde belli olmayabilir. Bu tür durumlarda mevcut sembolik gösterimde belirsizlikler ortaya çıkabilmektedir. Olumlu tümcelere matematiksel olarak 1, olumsuz tümcelere ise 0 değerinin verildiği varsayılırsa, olumluluk veya olumsuzluk durumu belirsiz olan tümceler ancak bu iki değer arasında bir değer alabilir. Diğer bir deyişle P(x) şeklinde gösterilebilen bir tümceyi $P_1(x)$, $\neg P(x)$ şeklinde gösterilen bir tümceyi ise $P_0(x)$ şeklinde ifade etmek mümkündür; fakat olumluluğu kesin olmayan tümceler bu değerlerle gösterilemeyeceği için başka bir ifade şekline ihtiyaç vardır. Çünkü bu tümcelerdeki iş, oluş veya hareketin gerçekleşme oranı ne 0 ne de 1'dir; 0 ve 1 arasında bir değerdir. Bu çalışmada bu tür tümcelerin biçimsel dillerde nasıl ifade edilebileceğine dair bir öneride bulunmak ve bulanık küme kuramıyla olumluluğu derecelendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda önerilen yaklaşım birtakım örnek tümceler üzerinde uygulanmış ve söz konusu tümceler bulanık sembolik bir gösterimle ifade edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: biçimsel diller, olumluluk, belirsizlik, bulanık küme kuramı, matematiksel dilbilim.

Abstract

A Fuzzy Logic Approach for Symbolic Representation of Affirmativeness in Formal Languages

In natural languages such as Turkish, German and English, a sentence consists essentially of a subject and predicate. Similarly, in formal languages, a sentence consists of a predicate and an argument. The predicates are shown in capital letters such as P, Q, R, and arguments in small letters such as x, y, z. For example, an affirmative sentence can be expressed as P(x) and a negative sentence as $\neg P(x)$. However, sometimes it is not clear whether a sentence is affirmative or negative. In such cases, uncertainties may arise in the present symbolic representation. Assuming that affirmative sentences are given a mathematical value of 1 and negative sentences are given a value of 0, sentences with an uncertain status of affirmative or negative can only take a value between these two values. In other words, it is possible to express a sentence that can be represented as P(x) as $P_1(x)$, and a sentence that is shown as $\neg P(x)$ as $P_0(x)$. However, since the sentences whose affirmativeness is not certain cannot be represented by these values, another form of expression is needed. Because the realisation ratio of action, state or occurrence in these sentences is neither 0 nor 1, it is a value between 0 and 1. In this study, it is aimed to make a suggestion

about how such sentences can be expressed in formal languages and to evaluate affirmativeness with fuzzy set theory. For this purpose, the proposed approach was applied on a number of example sentences and these sentences were expressed in a fuzzy symbolic representation.

Keywords: *Formal languages, affirmativeness, vagueness, fuzzy set theory, mathematical linguistics.*

EXTENDED ABSTRACT

In natural languages, a sentence consists essentially of a subject and predicate. Similarly, in formal languages, a sentence consists of a predicate and arguments. The predicates are shown in capital letters such as P, Q and arguments in small letters such as x, y. For example, an affirmative sentence can be expressed as P(x) and a negative sentence as $\neg P(x)$. Sometimes it is not clear whether a sentence is affirmative or negative and therefore uncertainties may arise in the present symbolic representation of affirmativeness in formal languages. Assuming that affirmative sentences are given a mathematical value of 1 and negative sentences 0, sentences with an uncertain status of affirmative or negative can only take a value between these two values. However, since the sentences, whose affirmativeness is not certain, cannot be represented by these values, another form of expression is needed. In this study, it is aimed to make a suggestion about how such sentences can be expressed in formal languages.

For this aim, a new approach was proposed to express fuzzy predicates in formal languages with minimum uncertainty. The proposed approach was applied on some sentences. In this approach, the sigmoid membership function was used to find the membership degrees of the sentences. For this purpose, 15 sentences were scored one to five by 10 participants according to the degree of affirmativeness. The sigmoid function is an "S" -shaped function that converts any input value between ∞ and $-\infty$ to a value between 0 and 1. This function is shown as follows:

$$\mu(x) = \frac{1}{1 + e^{-a(x-c)}}$$

Here, a is the slope parameter of the function, x is the input value, and c is the x value in the middle of Sigmoid. In this study, the input value (x) was taken as the mean of the scores given to the sentences by the experts. Since the mean value of the scores 1 to 5 is 3, the parameter c was taken as 3 and the value of a is calculated as 2, which brings the value of the function closer to 1 when x is at the maximum ($x = 5$) and closer to 0 when it is minimum ($x = 0$).

The sentences examined by experts and the scores given to these sentences are as follows:

Sentences	Scores given by experts										Average
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	
Çocuk uyudu.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Çocuk uyumadı.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çocuk uyumak üzere.	4	3	4	2	4	4	4	4	4	4	3,9
Çocuk uyuyacak gibi.	3	1	2	4	3	3	3	3	3	2	2,5
Çocuk neredeyse	4	4	3	3	4	4	4	2	4	3	3,5

uyuyacak.

Yağmur yağmıyor.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Yağmur yağdı yağacak.	4	4	3	4	2	4	4	2	4	4	3,5
Yağmur yağmak üzere.	4	3	3	3	2	4	3	4	3	3	3,2
Yağmur yağacak gibi.	3	1	2	2	2	3	3	3	2	2	2,3
Yağmur yağıyor.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Film iyi gibi.	3	3	3	4	4	3	3	2	4	2	3,1
Film iyi.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Film iyi sayılır.	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3,7
Film kötü.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Film fena sayılmaz.	4	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2,8

By using the mean scores obtained for each sentence, the membership degrees of sentences in the "affirmative" set were calculated. For example, the membership degree of the third sentence is calculated as follows:

$$\mu(x) = \frac{1}{1 + e^{-a(x-c)}} = \frac{1}{1 + e^{-2(3,85-3)}} = 0,85$$

Therefore, the membership degree in the "affirmative" set of this sentence is found as 0.85 and it can be represented symbolically as $P_{0,85}(x)$. Membership degrees and symbolic representations of other sentences are as follows.

Sentences	$\mu_{\text{affirmative}}$	Fuzzy Symbolic Representation
Çocuk uyudu.	0,98	$P_{0,98}(x)$
Çocuk uyumadı.	0,02	$P_{0,02}(x)$
Çocuk uyumak üzere.	0,85	$P_{0,85}(x)$
Çocuk uyuyacak gibi.	0,27	$P_{0,27}(x)$
Çocuk neredeyse uyuyacak.	0,73	$P_{0,73}(x)$
Yağmur yağmıyor.	0,02	$P_{0,02}(x)$
Yağmur yağdı yağacak.	0,73	$P_{0,73}(x)$
Yağmur yağmak üzere.	0,60	$P_{0,60}(x)$
Yağmur yağacak gibi.	0,20	$P_{0,20}(x)$
Yağmur yağıyor.	0,98	$P_{0,98}(x)$
Film iyi gibi.	0,55	$P_{0,55}(x)$
Film iyi.	0,98	$P_{0,98}(x)$

Film iyi sayılır.	0,80	$P_{0,80}(x)$
Film kötü.	0,02	$P_{0,02}(x)$
Film fena sayılmaz.	0,40	$P_{0,40}(x)$

In this paper, only symbolic representation such as $P(x)$ was taken into account, but there are different representation forms in formal languages. This study should be considered as a first step in this direction and it is recommended to consider other representation forms in following studies.

Giriş

İnsanı diğer bütün canlılardan ayıran dil, yalnızca insanlar arasındaki iletişimi değil, her geçen gün artan teknolojik gelişmeler sayesinde artık insanlarla makineler arasında ve hatta makinelerle diğer makineler arasında iletişimi sağlayan unsurdur. İnsanlar arasındaki iletişim Türkçe, Almanca, İngilizce, Çince gibi doğal diller yoluyla gerçekleşirken, makinelerle olan iletişim biçimsel diller vasıtasıyla gerçekleşmektedir.

Doğal dillerde birden fazla anlam taşıyan ifadeler bulunmakta ve bu tür ifadeler birden fazla şekilde yorumlanacağı için bazı belirsizliklere yol açabilmektedir. Örneğin “vahşi hayvan bakıcısı” ifadesinde “vahşi” sözcüğü bir yoruma göre “hayvani” başka bir yoruma göre ise “hayvan bakıcısını” niteleyebilir (bkz. Hodges 1988: 77). Bu tür belirsizliklere yol açması nedeniyle doğal diller, elektronik aletlerin kullanma talimatlarındaki gibi oldukça sınırlandırılmış bir biçimde olmadığı sürece bilgisayarların çözmesi gereken durumlarda kullanıma pek elverişli değildir. Böyle durumlar için nispeten az sayıda sentaktik kural yardımıyla, bilgisayarların kapsamlı bir biçimde anlayabileceği bir semantik sunan programlama dilleri gibi biçimsel diller daha uygundur (bkz. Hedstüek 2012: 5). Kısacası biçimsel diller, doğal dillerde karşılaşılabilecek bazı belirsizlikleri daha net ifade etmeye yarar.

Herhangi bir doğal dilde tümce, bir ad öbeği ve bir eylem öbeğinden oluşur. Ad öbeği tümcede özne görevini üstlenir ve tümcedeki iş, oluş veya hareketin ne olduğunu ya da bunu kimin yaptığını bildirir. Eylem öbeği tümcede iş, oluş, hareket bildiren yüklem görevini üstlenir. Yüklem en önemli özelliği cümleyi bir yargıyla sonuca bağlamasıdır. Bu nedenle yüklem cümlenin temel ögesidir (Hengirmen 2007: 322).

Türkçe, İngilizce ve Almanca gibi doğal dillerde bir tümcenin temelde bir özne ve bir yüklemden oluşmasına benzer bir şekilde biçimsel dillerde de bir tümce yine yüklem ve argümandan oluşur. Argümanların sahip olduğu özellikler yüklemeldir. Yüklem P, Q, R gibi büyük harflerle, argümanlar ise x, y, z gibi küçük harflerle gösterilir. Örneğin; *Kuşlar* yerine x, *serçe* yerine y, *uçabilir* yerine P, *küçüktür* yerine Q kullanıldığı varsayılırsa, *Kuşlar uçabilir* tümcesi P(x) şeklinde, *Serçe küçüktür* tümcesi ise Q(y) şeklinde ifade edilir. Bir tümce olumlu olabildiği gibi olumsuz da olabilir. Olumluluk ve olumsuzluk tümcelerin temel anlam özelliğidir (bkz. Karahan 2015: 103). Börekçi (2003), olumluluk ve olumsuzluk konusunda şu açıklamalarda bulunur:

Geleneksel dil bilgisinde "biçimce" diye adlandırılan olumluluk, fiil cümlelerinde eylemin veya oluşun gerçekleştiğini (kılma); isim cümlelerinde de durumun olduğunu, onaylandığını veya nesnenin var olduğunu (olma) belirtmektedir. Olumsuzluk ise eylemin gerçekleşmediğini (kılmama); durumun olmadığını, reddedildiğini veya nesnenin var olmadığını (olmama) belirtmektedir. (Börekçi 2003: 52)

Olumsuz tümceler biçimsel bir dilde ifade edilirken P(x) ya da Q(y) gibi ifadelerin başına eksi işareti getirilir. Örneğin P(x) yerine $\neg P(x)$ veya Q(y) yerine $\neg Q(y)$ ifadeleri kullanılır. P(x) ifadesi “P eylemini yapan bir x vardır” ya da “x, P eylemini yapar” anlamına gelmektedir. Aynı şekilde $\neg P(x)$ de “P eylemini yapan bir x yoktur” ya da “x, P eylemini yapmaz” anlamına gelmektedir.

Doğal dillerde bir tümce her zaman tamamen olumlu ya da tamamen olumsuz olmayabilir. Başka bir deyişle bazen bir tümcenin olumluluk veya olumsuzluk durumu çok net anlaşılmayabilir. Örneğin “Çocuk uyumak üzereydi” gibi bir tümce ele alınacak olursa, çocuğun uyuma eylemine çok yaklaştığı, fakat henüz uyumadığı görülür. “Dersimiz bitti gibi” tümcesinden de dersin henüz bitmediği ama bitmesine az kaldığı sonucu çıkmaktadır. İmrağ (2018: 63-65) tümcelerdeki bu tür olumsuzluğu *bulanık olumsuzluk* olarak tanımlamıştır. Yazar, “gibi” ve “üzere” edatlarının, “neredeysel”, “az kalsın”, “az daha” gibi bazı zarfların ve “sayılmak” eyleminin tümcelerde bulanık olumsuzluk oluşturduğunu ifade etmiştir.

Terricabras (2015) ise olumluluğun net olmadığı yüklemi bulanık yüklem olarak tanımlamıştır. Ona göre bulanık yüklem, 0 ile 1 arasında sonsuz olarak bölünebilen bir aralığı açar. Bulanık yüklem eğer doğru bir şekilde nicelenirse matematiksel olarak ifade edilebilirler (Terricabras 2015: 24).

Biçimsel dillerde olumlu yükleme sahip tümceler $P(x)$, olumsuz yükleme sahip tümceler ise $\neg P(x)$ şeklinde ifade edildiğine göre, bulanık yükleme sahip tümceler için farklı bir gösterim gerektiği görülmektedir; çünkü bulanık yüklemde iş, oluş, hareket ne kesin olarak gerçekleşmiş ne de kesin olarak gerçekleşmemiştir. Bu noktada matematiksel bir gösterim şekline ihtiyaç vardır.

Olumlu tümcelere matematiksel olarak 1, olumsuz tümcelere ise 0 değerinin verildiği varsayılırsa, “Çocuk uyudu” tümcesi 1, “Çocuk uyumadı” tümcesi 0 değerini alır. “Çocuk uyumak üzereydi” tümcesi ise ancak bu iki değer arasında bir değer alabilir. Diğer bir deyişle $P(x)$ şeklinde gösterilebilen bir tümcenin değeri 1 olur ve $P_1(x)$ şeklinde ifade edilebilir. Bu, “x, P eylemini gerçekleştirdi” anlamına gelir. $\neg P(x)$ şeklinde gösterilen bir tümcenin değeri ise 0 olur ve $P_0(x)$ şeklinde ifade edilebilir. Bu da “x, P eylemini gerçekleştirmedi” anlamına gelir. Fakat bulanık yükleme sahip tümceler bu değerlerle gösterilemeyeceği için başka bir ifade şekline ihtiyaç vardır; çünkü bu tümcelerdeki iş, oluş veya hareketin gerçekleşme oranı ne 0 ne de 1’dir. 0 ve 1 arasında bir oranda gerçekleşmiştir. Yani örneğin “x, P eylemini 0,40 oranında gerçekleştirdi” ya da “x, P eylemini 0,90 oranında gerçekleştirdi” anlamına gelen bir sembolik gösterim gerekmektedir. Bulanık küme kuramı - veya bulanık mantık - bu noktada bir çözüm sunmaktadır. Çünkü bulanık mantık, doğru bir şekilde nicelendirilmeleri durumunda, bulanık yüklemelerin matematiksel kesinlik ile incelenebilecek olduğunu kanıtlamaya çalışır (Terricabras 2015: 24). Bu çalışmada bulanık yüklemelerin biçimsel dillerde minimum belirsizlikle ifade edilebilmesi için yeni bir yaklaşım önerilmiştir. Önerilen yaklaşım birtakım örnek tümceler üzerinde uygulanmış ve söz konusu tümceler bulanık sembolik bir gösterimle ifade edilmiştir.

Biçimsel Dillerdeki Sembolik Gösterimin Bulanıklaştırılması

Bulanık küme kuramı ilk defa 1965 yılında Lotfi A. Zadeh tarafından ortaya konulmuştur. İnsan mantığı, açık, kapalı, sıcak, soğuk, 0 ve 1 gibi değişkenlerden oluşan kesin ifadelerin yanı sıra, az açık, az kapalı, serin, ılık gibi ara değerleri de göz

önüne almaktadır (Elmas 2016: 204). Bütün bu ara değerler bulanık ifadelerdir ve klasik küme kuramına göre ifade edilmeleri zordur.

Klasik küme kuramında, bir kümeye giren elemanların oraya ait olmaları durumunda üyelik dereceleri 1'e, ait olmamaları durumunda ise 0'a eşit kabul edilir ve bu ikisinin arasında hiçbir üyelik derecesi düşünülemez. Bulanık küme kuramında ise 0 ile 1 arasında değişen üyelik derecelerinden söz etmek mümkündür. (Toksöz ve Yılmaz 2019: 3)

Biçimsel dillerdeki sembolik gösterim yakından incelenirse mevcut gösterimin klasik küme kuramını yansıttığı görülmektedir. “Olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere iki kümenin var olduğu düşünülürse, klasik küme kuramına göre, bir tümce ya tamamen “olumlu” kümesine ya da tamamen “olumsuz” kümesine aittir. Başka bir ifadeyle, bir tümcenin üyelik derecesi ya 0 ya da 1'dir. Örneğin, “Patron geldi” tümcesinde *patron* yerine *x*, *geldi* yerine *P* kullanıldığında varsayılırsa, bu tümce $P(x)$ şeklinde ifade edilir. Bu, söz konusu tümcenin 1 üyelik derecesiyle “olumlu” kümesine ait olduğu anlamına gelir. Bu tümce “Patron gelmek üzere” şeklinde yazılacak olursa klasik sembolik gösterime göre yine $P(x)$ ile gösterilir ve yine 1 üyelik derecesiyle olumlu kümesine ait olur. Buna karşın, bulanık küme kuramına göre, bir tümcenin “olumlu” ya da “olumsuz” kümesine ait olma derecesi 0 ve 1 arasında değişmelidir. Yine “patron gelmek üzere” tümcesi göz önüne alınacak olursa, bulanık küme kuramına göre bu tümce 0 ve 1 arasında değişen üyelik derecesiyle “olumlu” ya da “olumsuz” kümesine ait olur. Diğer bir ifade ile ne tamamen olumlu ne de tamamen olumsuz olur. Dolayısıyla bu tür ifadelerin $P(x)$ veya $\neg P(x)$ şeklinde gösterilmesinden, ne derece olumlu olduklarını belirtmek amacıyla $P_{0.2}(x)$, $P_{0.5}(x)$, $P_{0.8}(x)$ vb. şekilde gösterilmesi daha doğru olabilir.

Bulanıklaştırma Süreci

Bu çalışmada önerilen bulanık mantık yaklaşımında, tümcelerin “olumlu” ya da “olumsuz” kümesine olan üyelik derecelerinin bulunması amacıyla sigmoid üyelik fonksiyonundan yararlanılmıştır. Bu amaçla ilk olarak 15 değişik tümce hazırlanmış ve bu tümceler 10 adet katılımcı tarafından 1 ile 5 aralığında olmak üzere olumluluk derecesine göre puanlandırılmıştır. Olumluluk puan dereceleri Tablo 1'de, örnek tümceler ve uzmanlar tarafından verilen puanlar ise Tablo 2'de verilmiştir. Katılımcılar Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı, Alman Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık Bölümlerinde akademisyen olarak çalışmaktadırlar. Dolayısıyla, uygulamaya dâhil edilen katılımcıların dil alanında deneyim sahibi, diğer bir deyişle dil alanında uzman kişiler arasından seçilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların dil alanında deneyim sahibi olmalarından dolayı 10 katılımcının yeterli olacağı düşünülmüştür. Ancak bu sayı tümcelerin karmaşıklığına göre artırılabilir.

Örnek tümceler hazırlanırken İmrağ (2018: 63-65) tarafından bulanık olumsuzluk oluşturdukları öne sürülen “sayılmak” eyleminin, “gibi”, “üzere” edatlarının ve “neredeysen”, “az kalsın” gibi zarfların kullanılmasına özen gösterilmiştir.

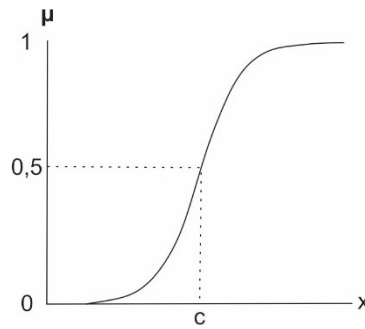
Olumluluk	Puan
Olumlu	5
Neredeyse olumlu	4
Orta derecede olumlu	3
Biraz olumlu	2
Olumsuz	1

Tablo 1. Olumluluk Puanları

Sigmoid fonksiyonu ∞ ve $-\infty$ arasındaki herhangi bir girdi değerini 0 ve 1 arasındaki bir değere dönüştüren “S” şeklinde bir fonksiyondur (Negnevitsky 2005: 170). Bu fonksiyonun grafiksel gösterimi Şekil 1, matematiksel tanımı ise Eşitlik 1’de verilmiştir.

$$\mu(x) = \frac{1}{1 + e^{-a(x-c)}} \quad (1)$$

Burada a fonksiyonun eğim parametresi, x girdi değeri, c ise Sigmoid’in ortasına gelen x değeridir. Bu çalışmada girdi değeri (x) uzmanlar tarafından tümcelere verilen puanların ortalaması olarak alınmıştır. 1 ve 5 arasında olan bu puanların orta değeri 3 olduğu için c parametresi 3 olarak alınmıştır. Fonksiyonun değerini x’in maksimum olduğu durumda (x=5) 1’e yaklaştıran, minimum (x=0) olduğunda ise 0’a yaklaştıran a değeri 2 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada a parametresi 2, c parametresi ise 3 olarak alınmıştır.



Şekil 1. Sigmoid Fonksiyonu

Bulgular

Büçimsel dillerde olumluluğun sembolik gösterimini bulanık mantık yaklaşımıyla ele almak ve böylece olumluluk ve olumsuzluk konusundaki belirsizlikleri azaltabilmek amacıyla uzmanlar tarafından incelenen tümceler ve bu tümcelere verilen puanlar şu şekildedir:

Tümceler	Uzmanlar tarafından verilen puanlar										Ortalama
	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	
Çocuk uyudu.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Çocuk uyumadı.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çocuk uyumak üzere.	4	3	4	2	4	4	4	4	4	4	3,9
Çocuk uyuyacak gibi.	3	1	2	4	3	3	3	3	3	2	2,5
Çocuk neredeyse uyuyacak.	4	4	3	3	4	4	4	2	4	3	3,5
Yağmur yağmıyor.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Yağmur yağdı yağacak.	4	4	3	4	2	4	4	2	4	4	3,5
Yağmur yağmak üzere.	4	3	3	3	2	4	3	4	3	3	3,2
Yağmur yağacak gibi.	3	1	2	2	2	3	3	3	2	2	2,3
Yağmur yağıyor.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Film iyi gibi.	3	3	3	4	4	3	3	2	4	2	3,1
Film iyi.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Film iyi sayılır.	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3,7
Film kötü.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Film fena sayılmaz.	4	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2,8

Tablo 2. Örnek Tümceler ve Uzmanlar Tarafından Olumluluk Derecesine Göre Verilen Puanlar

Tablo 2’deki her bir tümce için elde edilen puan ortalamaları kullanılarak söz konusu tümcelerin “olumlu” kümesine olan üyelik dereceleri hesaplanmıştır. Örnek olarak “Çocuk uyumak üzere” tümcesi dikkate alınır, bu tümce klasik gösterime göre $P(x)$ şeklinde gösterilir. Diğer bir ifadeyle 1 üyelik derecesi ile “olumlu” kümesine aittir. Buna karşın, bu çalışmada önerilen yaklaşıma göre söz konusu tümcenin üyelik derecesi Eşitlik 1 ile aşağıdaki şekilde hesaplanır.

$$\mu(x) = \frac{1}{1 + e^{-a(x-c)}} = \frac{1}{1 + e^{-2(3,85-3)}} = 0,85$$

Dolayısıyla, “Çocuk uyumak üzere” tümcesinin “olumlu” kümesine olan üyelik derecesi 0,85 olarak bulunur. Bu durumda söz konusu tümce sembolik olarak $P_{0,85}(x)$ olarak gösterilebilir. Diğer tümce için üyelik dereceleri ve sembolik olarak gösterimleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tümceler	μ_{olumlu}	Bulanık sembolik gösterim
Çocuk uyudu.	0,98	$P_{0,98}(x)$
Çocuk uyumadı.	0,02	$P_{0,02}(x)$
Çocuk uyumak üzere.	0,85	$P_{0,85}(x)$

Çocuk uyuyacak gibi.	0,27	$P_{0,27}(x)$
Çocuk neredeyse uyuyacak.	0,73	$P_{0,73}(x)$
Yağmur yağmıyor.	0,02	$P_{0,02}(x)$
Yağmur yağdı yağacak.	0,73	$P_{0,73}(x)$
Yağmur yağmak üzere.	0,60	$P_{0,60}(x)$
Yağmur yağacak gibi.	0,20	$P_{0,20}(x)$
Yağmur yağıyor.	0,98	$P_{0,98}(x)$
Film iyi gibi.	0,55	$P_{0,55}(x)$
Film iyi.	0,98	$P_{0,98}(x)$
Film iyi sayılır.	0,80	$P_{0,80}(x)$
Film kötü.	0,02	$P_{0,02}(x)$
Film fena sayılmaz.	0,40	$P_{0,40}(x)$

Tablo 3. Tümcelerin Üyelik Dereceleri ve Bulanık Sembolik Gösterimleri

Sonuçlar

Bu çalışmada biçimsel dillerdeki mevcut sembolik gösterim için bulanık bir yaklaşım önerilmiştir. Sembolik gösterimin bulanıklaştırılması sürecinde ilk olarak değişik tümceler hazırlanmış ve bu tümceler uzmanlar tarafından olumluluk derecelerine göre puanlandırılmıştır. Tümcelerin “olumlu” kümesine olan üyelik dereceleri ise sigmoid üyelik fonksiyonu ile hesaplanmıştır. Bu fonksiyonda tümcelere verilen puanların ortalaması girdi değeri olarak alınmıştır. Elde edilen üyelik dereceleri ile bulanık bir sembolik gösterim geliştirilmiştir. Çalışmada önerilen bulanık gösterim şekli bir tümcenin olumlu olma derecesinin anlaşılmasına olanak sağlamaktadır. Örnek olarak “Yağmur yağıyor” ve “Yağmur yağacak gibi” tümceleri dikkate alınacak olursa, her iki tümce de klasik sembolik gösterime göre $P(x)$ vb. bir şekilde gösterilir. Bu her iki tümcenin de olumlu olduğu anlamına gelir. Ancak tümcelerin hangi derecede olumlu oldukları anlaşılmamaktadır. Buna karşın, bu çalışmada önerilen bulanık sembolik gösterimde bu iki tümcenin farklı üyelik dereceleri ile olumlu olduğu anlaşılabilir. Bulanık sembolik gösterimde “Yağmur yağıyor” tümcesi $P_{0,98}(x)$, “Yağmur yağacak gibi” tümcesi ise $P_{0,20}(x)$ ile ifade edilebilir.

Bu çalışmada tümcelerin olumluluk derecelerini puanlandırmak için 10 adet uzman görüşü alınmıştır. Ancak bu sayı uzmanların deneyimlerine göre artırılabilir ya da azaltılabilir. Ayrıca çalışma kapsamında önerilen bulanık yaklaşım sadece birkaç tümcede uygulanmıştır. Ancak, tümce örnekleri çoğaltılabilir ve yine uzman görüşleri kullanılarak bir tümceye üyelik derecesi atanabilir. Son olarak, çalışmada sadece $P(x)$ gibi temel gösterim şekilleri dikkate alınmıştır. Biçimsel dillerde değişik ve daha karmaşık gösterim şekilleri olduğu muhakkaktır. Çalışma bu yönde bir ilk adım olarak

düşünülmeli ve daha sonraki çalışmalarda diğer gösterim şekillerinin de dikkate alınması önerilmektedir.


Olumluluk konusundaki bu tür belirsizlikler, yapay zekânın alt dallarından biri olan doğal dil işleme ve veri madenciliği gibi alanlarda yürütülen duygu analizi çalışmalarında da ortaya çıkabilir. Bu tür çalışmalarda insanların herhangi bir ürünle, projeyle, toplumsal bir olayla veya siyasî bir seçimdeki adaylarla ilgili görüşlerini belirttikleri metinlerin olumluluk durumu analiz edilir. Bu çalışmada önerilen yaklaşımın, duygu analiziyle incelenen metinlerde karşılaşılabilecek belirsizlikleri azaltmaya yönelik çalışmalara ışık tutması umut edilmektedir.

Kaynakça

- Börekeçi, Muhsine** (2003): Türkçe Öğretimi Bakımından Dil Bilgisi Terimi ve Kavram Olarak Olumluluk-Olumsuzluk. *TDAY-Belleten*. 45,61.
- Elmas, Çetin** (2016): *Yapay Zeka Uygulamaları. Yapay Sinir Ağı/ Bulanık Mantık/ Sinirsel Bulanık Mantık/ Genel Algoritma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık (Güncellenmiş 3. Baskı).
- Hedstüek, Ulrich** (2012): *Einführung in die Theoretische Informatik: Formale Sprachen und Automatentheorie*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Hengirmen, Mehmet** (2007): *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi (9. Baskı).
- Hodges, Wilfrid** (1988): *Logic – An Introduction to Elementary Logic*. London: Penguin Books.
- İmrağ, Özge Sinem** (2018): *Üretici-Dönüşümsel Dil Bilgisi Işığında Almanca, Türkçe ve İngilizcede Olumsuz Önergelerin Dilbilimsel ve Mantıksal Açından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karahan, Leyla** (2015): *Türkçede Söz Dizimi*, Ankara: Akçağ Yayınları (2. Baskı).
- Negnevitsky, Michael** (2005): *Artificial Intelligence: A Guide to Intelligent Systems*. London: Addison Wesley (Second Edition).
- Terricabras, Josep Maria** (2015): Language, Fuzzy Logic, Metalogic. *Towards the Future of Fuzzy Logic*. 21-29.
- Toksöz, Derya/Yılmaz Işık** (2019): İnce Taneli Zeminler için Önerilen Bulanık Sınıflama Sürecinin Bir Uygulaması. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*. 535-544.
- Zadeh, Lotfi Aliasker** (1965): Fuzzy sets. *Information and Control* 8(3). 338-353.

Almanca Öğretiminde İngilizcenin Köprü Dil Olarak Kullanılması

Lokman Tanrikulu , Nevşehir - Tolga Bayter , Nevşehir

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.802207>

Öz

Küreselleşen dünya göz önüne alındığında ortak dilin İngilizce olduğu görünmektedir. Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de birinci yabancı dil olarak İngilizce öncelik kazanmıştır. Almanca, Fransızca, Rusça gibi diller ikinci yabancı dil olarak değerlendirilmiştir. Sanayi ülkesi olan Almanya'nın ekonomisinden aldığı güçle, dilini diğer ülkelere kabul ettirdiğini göz ardı etmemek gerekir. Bunun dışında Avrupa'da en çok konuşulan Anadili olma özelliği de Almancanın önemini arttırmıştır. Söz konusu özelliklerinden dolayı Almanca ikinci yabancı dil öğrenme sıralamasında üst sıralarda yer almaktadır. İkinci yabancı dili öğrenen bir öğrenci için birinci yabancı dil her zaman yardımcı dil görevi görmektedir. Öğrenci birinci yabancı dili öğrenirken edindiği tecrübeyi, belirlediği stratejiyi, ikinci yabancı dil için de kullanmaktan kaçınmamalıdır. Birinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bir öğrenci, ikinci yabancı dil olarak Almanca'yı seçtiğinde, bu tecrübe ve stratejilerini kolaylıkla kullanabileceği bir ortamı yakalamış olmaktadır. Bunun sebebi ise Almanca ve İngilizcenin birçok ortak noktaya sahip olmasıdır. Ülkemizde bu önemli iki dili öğreten ve öğrenen kişinin fazla olması, bu çalışmayı yapmamızı teşvik etmiştir. Bu çalışmada doküman inceleme (analizi) yöntemi kullanılarak ikinci yabancı dil olarak Almanca dili eğitiminde birinci yabancı dil olan İngilizcenin *köprü dil* olarak kullanılıp, daha kolay bir şekilde öğrenilmesi ve anlaşılması incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Almanca, İngilizce, köprü dil, yabancı dil.

Abstract

Using English as a bridge in teaching German

In view of the globalizing world, English seems to be the lingua franca. As it is in the whole world, in our country as well, English gains the priority as the first foreign language. The languages such as German, French and Russian are considered to be secondary foreign languages. Apart from this, being the most widely spoken mother tongue throughout Europe, it increases the importance of German. Due to these properties, German is at the top as a second foreign language. For the learner of a second foreign language, the first foreign language always serves as a facilitator in learning the second foreign language. The learner should not avoid deploying the same experience gained, the same strategy s/he picked up during the first foreign language learning process when learning the second foreign language. When a learner who learned English as the first foreign language prefers to learn German as the second foreign language, s/he owns the environment where s/he can use the previous experiences and strategies without any difficulty. This is because German and English have so many common points. Document review method is used in this study. The fact that there are a number of great learners and teachers of these two leading languages has motivated us to conduct this study. Our study examines how English, the first

foreign language, *functions as a bridge* in teaching German as the second foreign language and how it is learned and comprehended more easily.

Keywords: *German, English, bridge language, foreign language.*

EXTENDED ABSTRACT

Learning a different foreign language becomes more essential day by day parallel to our developing world. Language, being a living communication system as well, improves itself day after day. At such a time, learning a new language or a second foreign language also becomes more crucial in our modern life. Especially recently, the investment in foreign language teaching in our country has been on a far better increase. People do not suffice with only one foreign language anymore but they have started to learn a second and even a third foreign language.

In our country, English in general is being taught as the first and German as the second foreign language. Teaching German as a second foreign language is not limited with our country. In many countries English is the first foreign language that comes to the mind due to its global power, and then, German because it is the language of economy and industry, as well as, it is a cognate language as we mentioned above. Using Turkish in teaching German is much more difficult than using English because there is a very few relationship between Turkish and German. Therefore, structural difference, grammar pattern, phonetics etc. limits Turkish in this sense, and accordingly, they makes it difficult for the students during their learning process.

Where German and English are the two members of the Germanic group of the Indo-European Language Family, Turkish belongs to the Ural- Altaic language family. These two language families have rather different structures. It is quite normal that one experiences difficulties while learning languages of different language families. However, the learner will gain a certain experience on the first try. Thus, when the learner faces with similar difficulties for the second time, they will use their previous experience for the second language and it will take less time and effort. Today, teaching of English in schools starts relatively earlier than German, so the learner can learn acquire German faster and more easily. This happens with the advantage of English as the learner uses English as a bridge to the second foreign language. German and English possess structural characteristics different from Turkish. When analysing such differences, the principle of induction has been adopted in our study.

Even though German and English belong to the same group of the same language family, there are still some dissimilarities. We can call it like two brothers, who looking alike physically but with different characters. We could give the verb inflection as the first example to this. In German just like in Turkish, a single inflectional morpheme is donated to each subject, which is not the case in English. In English, we use only in Present Simple, the third person singular has an inflectional morpheme. In addition, in German the formal personal pronoun “Sie” is distinguished in writing by capitalization wherever it takes place in the sentence. In English, there is no such extra pronoun for politeness like “Sie”. This politeness is expressed by “you” in English.

German has six tenses, but English has twelve basic tenses; four Past, four Present, four Future. Where the same sentence pattern is used for present continuous and simple present in German, this is not the case in English. In English the two tenses are used within their own rules.

As we mentioned above, both languages possess articles. However, articles in English are either definite or indefinite and they come before the objects precede nouns, but there are zero articles, most commonly, in proper nouns, mass nouns and/ or countable plural nouns. They are never capitalized unless they come at the beginning of a sentence. On the contrary, German has articles for almost all nouns (except the proper nouns). The nouns with articles are always written in capital letters like proper nouns wherever they are as in Turkish. In German the first letter of articles are capitalized if they come at the beginning of a sentence. Additionally, articles in German display objective, accusative, dative cases of nouns due to its structure but in English prepositions are used for these situations.

As for the degrees of adjectives in German, adjectives come between the article and the noun. It is highly important whether the article is definite or indefinite, singular or plural, subject to a change or not, which is not the case in English, either. Conjunctions have a significant place in both cognate languages as in every language. In English, connectives do not affect the sentence order but in German they do. In German, the position of the verb changes may vary according to the conjunctions used. There are three types of conjunction groups in German. The first type of conjunctions connects the two main sentences and the verbs do not change their place. In the second type of conjunctions, a main sentence and a clause are interconnected, and the verb of the clause goes to the end of the sentence because of the conjunction. The third type of conjunctions connects a main sentence with the clause, but this time the verb is located just behind the conjunction due to the conjunction. However in English the verb takes the second place in both main and clause sentences.

In this study, we have tried to show where and how English (L2) can be used as a bridge language in teaching German (L3) as a second foreign language. It is quite obvious that English, the first foreign language (L2), will contribute in learning German as the second foreign language (L3) since they both come from the same language family and also the same group and have certain linguistic properties in common.

The teacher prepares teaching material which meets these two languages on a common ground while teaching German as a second foreign and thus enables the student to use their previously learned English grammar, vocabulary through German, which will increase the learning output in this direction because the student feels more confident and adapts to German learning much more easily owing to the knowledge of another foreign language that is English.

In this study, we have used a document review (analysis) method and studied on learning and comprehending German more easily by using English as a bridge language.

1. Giriş

Kültürün unsurlarından olan *dil*; insanların birbiriyle doğrudan iletişim kurabilmeleri için başvurdukları sözlü ve yazılı bir araçtır (Şavlı – Kalafat 2014: 1368). Boeckman, kişinin ilk edindiği anadili (Muttersprache) L1 olarak birinci yabancı dil, öğrenilen ikinci dili (Zweitsprache) L2 olarak, öğrenilen üçüncü dili (Drittsprache / Tertiärsprache) L3 olarak gruplara ayırmıştır (2010: 6).

Gelişmekte olan dünya ile birlikte farklı bir yabancı dil öğrenimi, önemini gün geçtikçe daha çok hissettirmektedir. Aynı zamanda dil yaşayan bir varlık olduğu için günden güne kendini geliştirmektedir. Böyle bir ortamda yeni dil veya ikinci yabancı dili öğrenmek de çağdaş yaşamda önemini fazlasıyla arttırmaktadır. İtalyanların dediği gibi “her bir dil, yeni bir penceredir. İnsanlar sürekli yeni pencerelerden bakmalı ve kendilerini geliştirmelidir.” Bizim kültürümüzde de bu söze benzer bir atasözü şöyle der: “Bir dil bir insan, iki dil iki insandır.” Farklı toplumlar ve kültürler de olsak bu atasözleriyle *dil* öğreniminin ne kadar önemli olduğu ortaya koyulmuştur.

Özellikle son dönemlerde ülkemizde dile yapılan yatırım gittikçe artmaktadır. Artık insanlar bir dil ile yetinmeyip ikinci hatta üçüncü yabancı dili de öğrenmeye başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ise bu konuda ekstra çalışmalar yürütmektedir. Örneğin daha önce çocukların yabancı dil ile tanışması ilkökul dördüncü sınıfta gerçekleşiyordu. 2013–2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ikinci yabancı dilin öğretilmesi ilkökul ikinci sınıfa kadar indirilmiştir (Müfredat, 2013).

Özel okullarda ise durum çok daha farklıdır. Bazı özel okullar, okul öncesi döneminde, anaokulunda çift öğretmenli bir sistem uygulamaktadır. Çift öğretmenli sistem, bir anadilinde öğretmenin olduğu ve bir de özel okulun öğretmek istediği hedef dilin (İngilizce, Almanca, Rusça, Fransızca vs.) öğretmenin bulunduğu bir eğitim modelidir. Böyle bir eğitim ortamında çocuk/öğrenci hedef dildeki öğretmeni ile kesinlikle anadilinde iletişim kuramaz. Hedef dildeki öğretmen, öğrencinin anadilini anlıyor olsa bile tepki vermez. Burada amaç öğrenciye hedef dili daha sık kullandırmaktır. Öğretmen hedef dili bir şekilde kullanması için öğrenciyi teşvik eder ve hedef dil kullanıldığında iletişime geçileceğini kesin bir şekilde öğrencisine öğretmiş olur. Böylelikle öğrenci/çocuk hedef dili kullanmak zorunda kalarak dili öğrenmeye başlar.

Bu evre atlatılıp hedef dil öğretildikten sonra artık dil öğretimi çeşitlendirilmeye başlanır. Öğrenci/çocuk anadilinin yanında birinci yabancı dile sahip olur ve ikinci yabancı dili öğrenmeye hazır hale getirilir. İkinci yabancı dil öğretilme evresinde ise, öğrenciye ders anadili yerine ilk öğrenilen yabancı dil ile bir köprü kurularak anlatılır ve böylece öğrencinin hem birinci yabancı dili pekiştirilmiş hem de ikinci yabancı dil öğretimi daha kolay bir süreç olarak gerçekleştirilmiş olur. Kolay gerçekleşmesinin sebebi ise birinci yabancı dil ile ikinci yabancı dil arasında yapısal bir benzerlik olmasıdır. Bu yapısal benzerliğe en güzel örnek olarak Almancayı ve İngilizceyi verebiliriz. Almanca ve İngilizce aynı dil ailesinden, Hint- Avrupa Dil ailesinin, Avrupa kolunun, Germen dillerinin dört üyesinden ikisidir (Akar 2005: 16-17). Hem aynı aile, hem de aynı koldan olmaları sebebiyle, dil bilgisi, kelime, tonlama gibi çok fazla ortak

yöne sahiptirler. Bu yüzden hangi dili ikinci yabancı dil olarak seçeceksek diğer dili *köprü dil* olarak kullanmak bize çok yardımcı olacaktır.

Ülkemizde genelde İngilizcenin ardından ikinci dil olarak Almanca öğretilmektedir. Öğretilen ikinci dilin Almanca olması yalnızca bizim ülkemize has bir özellik değildir. Dünya üzerindeki birçok ülkede yabancı dil denildiğinde ilk olarak akla küresel gücünden dolayı İngilizce gelmektedir. Daha sonra hem ekonomi ve sanayi dili olması, hem de yukarıda bahsettiğimiz gibi akraba dil olmasından dolayı Almanca gelmektedir (Küzeci 2015: 17).

Almanca öğretiminde Türkçeyi kullanmak İngilizceyi kullanmaktan zordur. Çünkü Türkçe ile Almanca arasında herhangi bir dil akrabalığı yoktur. Bu yüzden de yapısal farklılığın, dil bilimsel düzenin, fonetiğin vs. Türkçeyi bu konuda kısıtlaması bu süreçte öğrencileri oldukça zorlamaktadır. Bu iki dilin belki de tek ortak yönlerinin her bir özne için fiil çekimi olduğu söylenebilir. İki dilin de ne kadar zengin birer dil olduğu düşünülürse bunun çölde bir kum tanesi kadar ufak bir benzerlik olduğu görülebilir. Bu sebepten dolayı ikinci yabancı dil Almanca (L3) için birinci yabancı dil İngilizcenin (L2) köprü dil olarak kullanılabilmesini doküman incelemesi (analizi) yöntemini kullanarak incelemeye çalıştık. Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına *doküman incelemesi* denilmektedir (Karataş 2015: 11). Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilebilir. Bu sayede araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu sağlamış olur. Hangi dokümanın önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesine araştırma konusuna bakarak karar vermek gerekir (Yıldırım-Şimşek 2008: 188).

2. Almanca Öğretiminde İngilizcenin Köprü Dil Olarak Kullanılabileceği Önemli Yapılar

Yukarıda da belirtildiği gibi Almanca ve İngilizce Hint-Avrupa dil ailesinin Germen kolunun iki üyesiyken, Türkçe ise Ural-Altay dil ailesine aittir. Bu iki dil ailesi birbirinden oldukça farklı yapılara sahiptir. Farklı dil ailelerine mensup dilleri öğrenirken kişinin zorluklar yaşaması gayet normaldir. Ama kişi bu zorlukları ilk seferde yaşadığında belli bir tecrübe edinecektir. Dolayısıyla ikinci kez aynı zorluklarla karşılaştığında, ilk dil öğreniminden elde ettiği tecrübeyi ikinci dil için kullanacağından öğrenimi zaman açısından daha kısa sürede ve daha kolay olacaktır. Günümüzde de İngilizce öğrenimi Almancaya nazaran daha erken yaşlarda başladığı için, öğrenci İngilizce öğrenimindeki tecrübeyi Almanca öğrenimi için kullanarak, dil öğrenimini daha kısa ve hızlı bir şekilde yapabilir. Bu da İngilizcenin burada köprü dil olarak kullanılmasıyla gerçekleşir. Almanca ve İngilizcenin Türkçeden farklı yapısal özellikleri mevcuttur. Bu yapısal farklılıkları incelerken tümevarım ilkesi göz önüne alınarak anlatılmak istenmiştir. Başlangıç seviyesi A1.1 için bazı yapısal farklılıklar şunlardır:

- **Alfabe:** Almanca (L3) ve İngilizce (L2)nin kullandığı alfabe ile Türkçe L1'in kullandığı alfabe arasında da farklar bulunmaktadır. Türkçe yirmi dokuz harften, sekiz sesli, yirmi bir sessiz harften oluşmaktadır ama İngilizce (L2) ve Almanca (L3)da özel harfler dışında yirmi altı harf vardır. Türkçe (L1)de büyük *İ* harfi varken İngilizce (L2) ve Almanca (L3)de büyük *I* yoktur ve bunun yerine büyük *I* kullanılmaktadır.
- **Üçüncü Tekil Kişi ve İyelik Eki:** Türkçede üçüncü tekil kişi sadece “o” kişisi ile kullanılırken, Almancada ve İngilizcede işin içine cinsiyet ayrımı girdiği için farklı kelimeler kullanılmaktadır. Almanca için **er, sie, es.** İngilizce içinse **he, she, it,** kullanılır. *Er ve he,* erkekler için, *sie ve she,* kadınlar için kullanım bulurken, *es ve it,* neutral öznelerin yerine geçen zamirler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Almanca L3: **Er/ Sie/ Es** spielt Fußball.

İngilizce L2: **He/ She/ It** plays football.

Türkçe L1: **O** futbol oynar.

Burada sadece üçüncü tekil kişinin farklılığından bahsedilmemeli, aynı zamanda üçüncü tekil kişinin iyelik ekinden de bahsedilmelidir çünkü yukarıdaki Almanca (L3), İngilizce (L2) benzerliği ve Türkçe (L1) farklılığı iyelik ekinde de devam etmektedir (Araç 2010: 56).

Almanca L3: Das ist sein Ball. / Das ist ihr Ball.

İngilizce L2: This is his ball. / This is her ball.

Türkçe L1: Bu onun topu. / Bu onun topu.

Örneklerde de görüldüğü gibi Almanca (L3) ve İngilizce (L2)de iyelik ekleri cinsiyetleri belli ederken, Türkçe (L1)de böyle bir şey söz konusu değildir. L1deki cinsiyeti anlamak için bu cümleden önceki cümlelere bakıp, bahsedilen kişinin cinsiyeti bulunmalıdır. Örneğin; *Ali bugün okula gelmedi ama onun topu burada.* Bu örnekte olduğu gibi, sadece ikinci cümleyi okuyarak ya da söyleyerek herhangi bir cinsiyete ulaşamayız. Bu yüzden bir önceki cümleye bakarak cinsiyete ulaşabiliriz.

- **Ekler:** Türkçe bulunmuş olduğu dil ailesi itibari ile sondan eklemeli bir dil olduğu için, Almanca ve İngilizceye göre daha farklı bir yapıya sahiptir. Kelime kullanımı açısından daha ekonomik bir dil özelliğini taşımaktadır.

Almanca L3: Ich bin zu Hause.

İngilizce L2: I am at home.

Türkçe L1: Evdeyim.

Örneklerde de görüldüğü gibi Türkçe'de (L1) bir kelime ile ifade edilen cümle, Almanca (L3) ve İngilizce'de (L2) dört kelime ile ifade edilmektedir. Türkçe'de (L1) kişi zamiri, zaman eki kelimeye sondan eklenmiş durumdayken, Almanca (L3) ve İngilizce'de (L2) bu ekler için ayrı ayrı kelimeler kullanılmıştır.

- **İsimlerde Tanımlık:** Birinci yabancı dil İngilizce (L2) ve ikinci yabancı dil Almanca (L3) buldukları dil ailesi bakımından nesne isimlerinde bir tanımlığa sahiptirler. Özellikle Almancada (L3) her ismin bir tanımlığı (Artikeli) vardır. Almancada (L3) herhangi bir adın bu tanımlık ile öğrenilmesi şarttır çünkü tanımlık, ismin cinsiyetini, tekil ya da çoğul olmasını, çekim şekli gibi durumları belirtir (Zengin 2016: 26). Ama İngilizce (L2) için bu koşullar geçerli değildir. Tanımlık *belirli* ve *belirsiz* olmak üzere ikiye ayrılır. Eğer bir nesneden ilk defa bahsediliyorsa *belirsiz tanımlığı* kullanılır. Bu nesneden ikinci kez bahsedilirken de *belirli tanımlığı* kullanılır. Ama Türkçe (L1) için böyle bir şey söz konusu değildir. Almanca (L3) için belirsiz tanımlık; *ein*, *eine* ve *ein*'dir. İngilizce (L2) içinse *a* ve *an*'dir. Belirli tanımlık ise, Almanca (L3) için *der* (*maskulin*), *die* (*feminin*), *das* (*neutral*) ve çoğul isimler için yine *die* (*plural*)'dir. İngilizce (L2)de ise sadece *the*'dir.

Belirsiz Tanımlık:	Almanca L3:	ein Apfel,	eine Schere,	ein Buch
	İngilizce L2:	an appel,	a scissors,	a book
	Türkçe L1:	bir elma,	bir makas,	bir kitap

Örneklere de görüldüğü gibi Türkçe (L1), İngilizce (L2), Almanca (L3) için belirsiz tanımlıkta çoğul isim kullanılmamaktadır ki bu da bu üç dilin nadir ortak özelliklerinden biridir.

Belirli Tanımlık:

Almanca L3:	der Apfel,	die Schere,	das Buch	die Bücher
İngilizce L2:	the apple,	the scissors,	the book	the books
Türkçe L1:	elma,	makas,	kitap,	kitaplar

Örneklere de görüldüğü gibi Almanca (L3) ve İngilizcede (L2) belirli tanımlıkta artikel kullanılıyorken, Türkçede (L1) herhangi bir belirtece ihtiyaç duyulmamaktadır.

- **Cümledeki öğelerin dizilişleri:** Almanca ve İngilizcede cümle dizilişleri *özne + yüklem + nesne* şeklindedir. Yani **S+V+O** 'dur Türkçede ise bu diziliş *özne + nesne + yüklem* şeklinde kendini göstermektedir.. Yani **S+O+V**'dir (Arak 2010: 52).

Almanca L3: Ich **esse** Brot.

İngilizce L2: I **eat** bread.

Türkçe L1: Ben ekmek **yerim**.

- **Soru Cümleleri:** Soru cümleleri, ele aldığımız üç dil için; “Evet – Hayır Türkçe (L1)”, “Yes – No İngilizce (L2)”, “Ja- Nein Almanca (L3)”, ya da “beş N bir K Türkçe (L1), “W-Question İngilizce (L2)”, “W-Fragen Almanca (L3) olarak iki

gruba ayrılır. Türkçe (L1) için “Evet- Hayır” soru cümlelerinde “*mi* ya da *mi?*” soru eki en sonda kullanırken İngilizce (L2) ve Almanca (L3) için fiilin kendisi cümlelerin en başında kullanılmaktadır.

Almanca L3: **Bist** du müde?

İngilizce L2: **Are** you tired?

Türkçe L1: Yorgun **musun?**

Bu sorulara verilen cevapları “olumlu ve olumsuz” olarak iki ayrı durumda da incelememiz gerekmektedir.

Olumlu; Almanca L3: **Ja**, ich bin müde.

İngilizce L2: **Yes**, I am tired.

Türkçe L1: Evet, yorgunum.

Örneklere de görüldüğü gibi, olumlu cevaplarda Almanca (L3) ve İngilizce (L2) için cümle dizilişi *onaylama kelimesi + özne + olmak fiili + sıfat* şeklindeyken, Türkçe (L1) için *onaylama kelimesi + sıfata eklenmiş iyelik eki* olarak gerçekleşmiştir.

Olumsuz; Almanca L3: **Nein**, ich **bin nicht** müde.

İngilizce L2: **No**, I **am not** tired.

Türkçe L1: **Hayır**, yorgun **değilim**.

Örneklere de görüldüğü gibi, olumsuz cevaplarda Almanca (L3) ve İngilizce (L2) için cümle dizilimi *onaylamama kelimesi + özne + olmak fiili + olumsuzluk kelimesi + sıfat* olarak sıralanırken, Türkçe (L1) için ise aynı durum, *onaylamama kelimesi + sıfat + olumsuzluk kelimesine eklenmiş iyelik eki* olarak gerçekleşmiştir.

Türkçe (L1) için “beş N bir K” “*Ne? Neden? Nasıl? Ne zaman? Nerede? Kim?*” şeklinde ifade edilirken, İngilizce (L2) için *what, where, when, which, why, who* (Questions, 2019) ve Almanca (L3) için *wer, was, warum, wo, woher, wohin* kelimeleri kullanılmaktadır (Zengin, 2016, s 129).

Almanca L3: **Wo** bist du?

İngilizce L2: Where are you ?

Türkçe L1: **Neredesin?**

Örneklere de görüldüğü gibi, soru cümlesi Almanca (L3) W-Fragen ve İngilizce (L2)de W-Question’dan sonra, *olmak fiili + özne* ile oluşturuluyorken, Türkçe (L1) de ise “beş N” ‘den biri iyelik ekiyle birleşerek soru oluşumunu sağlamaktadır.

- **Sıfatların Derecelendirilmesi:** Bir varlığın ya da bir nesnenin etkili bir şekilde anlatılmasını, özelliklerinin belirtilmesini sağlayan kelimelere **sıfat** denir. Sıfatlar, derecelendirmek için de kullanılır. Derecelendirme üç şekilde yapılır. *Yalın hali, üstünlük hali* ve *en üstünlük hali*dir. Türkçede (L1) derecelendirme sıfatın *yalın hali / daha / en* olarak, Almanca L3 için *der Positiv / der Komparativ –er / der Superlativ –st* olarak, L2 için eğer sıfat tek heceli ise

comperatives –er / Superlatives the –est, eğer birden fazla heceli ise *comperatives more/ superlatives the most* olarak teşkil edilmektedir.

	<u>Der Positiv</u>	<u>Der Komparativ</u>	<u>Der Superlativ</u>
Almanca L3:	schön	schöner	schönst
	billig	billiger	billigst

	<u>Pozitiv</u>	<u>Competatives</u>	<u>Superlatives</u>
İngilizce L2:	beautiful	more beautiful	the most beautiful
	cheap	cheaper	the cheapest

	<u>Yalın hali</u>	<u>Daha hali</u>	<u>En Hali</u>
Türkçe L1:	güzel	daha güzel	en güzel
	ucuz	daha ucuz	en ucuz

Yukarıda verilen konu başlıkları detaylı bir şekilde incelendiği takdirde Anadili Türkçe (L1) olan biri, birinci yabancı dil olarak İngilizce (L2) öğrendiğinde belli başlı farklılıklarla karşılaştığı görülmektedir. Örneğin alfabe, ekler, cümle yapısı, sıfat vb. Bu farklılıklara uyum sağladığında ise ikinci yabancı dil olarak Almanca (L3) öğreniminde artık Anadiline göre farklılık gösteren konular İngilizcenin köprü dil olarak kullanımı sayesinde benzerliklere dönüşecektir. Dolayısıyla öğrenci, İngilizceden (L2) elde ettiği bilgi ve tecrübeyi yukarıda verilmiş olan başlıklarda Almanca (L3) için rahatça kullanabilir ve bilgiler arası geçiş yapabilir.

3. İngilizcenin Köprü Dil Olarak Kullanılmayacağı Yerler

Her ne kadar Almanca ve İngilizce aynı dil ailesinin, aynı kolunda bulunuyor olsalar da farklı oldukları yerler de mevcuttur. Buna iki kardeşin sima olarak birbirine benzemesi ama huy olarak farklılık göstermesi de denilebilir. Bu duruma ilk olarak fiil çekimi örnek gösterilebilir. Almancada aynı Türkçede olduğu gibi her özne için bir çekim yapılmaktadır ama İngilizcede bu böyle değildir. Sadece üçüncü tekil kişide fiil çekimi yapılmaktadır. Ayrıca Almancada saygı anlamı taşıyan, kibarlık belirten bir özne vardır ki özne durumundaki bu “Sie” zamiri cümlenin neresinde olursa olsun büyük yazılmak zorundadır. İngilizcede böyle ekstradan bir özne yoktur. Böyle bir kibarlık İngilizcede *you* kelimesi ile verilmektedir.

	Almanca	İngilizce
	gehen	go
Ich	gehe	I go
Du	gehst	you go
Er/ Sie/ Es	geht	He/ She/ It goes
Wir	gehen	We go
Ihr	geht	You go
Sie (kibar)/ sie	gehen	They go

Almancada, İngilizce kadar zaman (tence) bulunmamaktadır. Almancada şimdiki zaman ve geniş zaman için aynı cümle kalıbı kullanılırken, İngilizcede durum farklıdır. İngilizcede hem şimdiki zaman kalıbı hem de geniş zaman kalıbı kendi kuralları çerçevesinde kullanılır.

Almanca

İngilizce

Ich lese Buch. / I **read** a book. - I **am reading** a book.

Almancada zaman zarfı düz bir cümlede birinci sırada ya da üçüncü sırada yer alırken İngilizcede genellikle ikinci sırada yer bulmaktadır.

Almanca

İngilizce

Manchmal gehe ich ins Kino. / I **sometimes** go to the Cinema.

Yukarıda da söz edildiği gibi iki dilde tanımlık vardır. Ama İngilizcede sadece bu tanımlık belirli veya belirsiz tanımlık özelliği taşır ve sadece nesnelere önüne getirilir. Eğer cümle başı değil ise kesinlikle tanımlık ya da nesne büyük harfle yazılmaz. Ama Almancada neredeyse her ismin (özel isimler hariç) bir tanımlığı vardır. Tanımlığa sahip her kelime aynı Türkçedeki özel isim gibi cümlenin neresinde olursa olsun büyük yazılır. Almancada tanımlık cümle başı ise ilk harfi büyük yazılır. Bir de Almancanın yapısı gereği tanımlık ismin hallerinin değişimini gösterir. Ama İngilizcede böyle bir şey söz konusu değildir.

Almanca

İngilizce

1) Ich sehe einen Mann. / I see a man.

2) Ich sehe den Mann. / I see the man.

Birinci cümlede Almancada belirsiz “ein” tanımlığı “einen” e dönüşmüşken, İngilizcede herhangi bir değişim olmamıştır. İkinci cümlede ise belirli “der” tanımlığı “den” tanımlığına dönüşmüşken, İngilizcede yine böyle bir şey söz konusu değildir. Bu iki

Almanca cümlede ismin-i hali gramer olarak gösterilmişken, İngilizcede sadece anlam olarak ismin-i hali verilmektedir. Gramer olarak böyle bir bilgi verilmemektedir.

Almancada sıfat çekimi yapılırken, sıfatın tanımlık ile isim arasında kullanılması gerekmektedir. Tanımlığın belirtili ya da belirtisiz olması, tekil ya da çoğul olması, değişip değişmemesi çok önemlidir. Ama İngilizcede böyle bir şey söz konusu değildir.

Almanca

İngilizce

Ich sehe den glücklichen Mann.	/	I see the happy man.
Ich lese ein gutes Buch.	/	I read a good book.
Das ist eine schöne Frau.	/	This is a beautiful woman.

Örneklerde de görüldüğü üzere, Almancada sıfat çekimi yapıldığında sıfatlar tanımlık ile isim arasında yer almaktadır ve sıfat gelmiş olduğu kelimeye göre örneklerdeki ekleri (-en, -es, -e) gramer kurallarına göre almaktadır. Tabii ki ekler sadece bu üç ek ile sınırlı değildir.

Bağlaçlar her dilde olduğu gibi bu iki kardeş dilde önemli bir yere sahiptir. İngilizcede bağlaçlar cümle düzenini bozmazken, Almanca için durum böyle değildir. Almancada kullanılan bağlaçlara göre fiilin konumu yer değiştirmektedir. Kimi zaman fiilin konumu değişmez, kimi zaman bağlaç fiili yanına çeker, kimi zamansa bağlaç fiili cümlenin en sonuna atar. Örneğin:

Ich habe Hunger **und** ich **habe** Durst.

Ich habe kein Geld, **deswegen gehe** ich nicht ins Kino.

Wenn ich dich **sehe**, bin ich froh.

4. Sonuç

Bu çalışmada ikinci yabancı dil Almanca (L3) öğretiminde, birinci yabancı dil İngilizcenin (L2) nerelerde ve nasıl köprü dil olarak kullanabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Aynı dil ailesinden ve ailenin aynı kolundan gelmeleri sebebiyle iki dilin ortak özelliklere sahip oldukları alanlarda birinci yabancı dil olan İngilizcenin (L2), ikinci yabancı dil olan Almanca öğreniminde katkısı olacağı çok açıktır.

Öğretmen ikinci yabancı dil olarak Almaca öğretimi sırasında, bu iki dilin ortak payda da bulunduğu ders materyalleri hazırlayarak ya da bu konuda üretilmiş olan materyalleri kullanarak, öğrencinin İngilizceden dilbilgisi, sözcük dağarcığı gibi bilgileri Almanca öğreniminde kullanmasını sağlar. Ders öğrenim verimini de bu doğrultuda arttırmış olur çünkü öğrenci İngilizce bilmenin rahatlığı ve güvencesiyle kendini daha özgüvenli hisseder ve Almanca öğrenimine çok daha kolay uyum sağlar.

Almanca'nın ikinci yabancı dil olarak öğrenilmesi dezavantaj gibi gözüküyor olabilir. Fakat İngilizcenin birinci yabancı dil olarak öğretilmesi, Almanca öğreniminde köprü dil olarak kullanılması bu dezavantajı, avantaja çevirebilir. Bunun olabilmesi için İngilizceden Almancaya olumlu transferler yapılması gerekmektedir.

İkinci yabancı dil öğrenim sürecinde öğrenci, Anadilinde (L1) olmayıp, ikinci yabancı dilde (L3) olan kavramları öğrenmede zorlandığında gerekli ilgiyi göstermeyebilir. Öğretmen öğrenciyi yönlendirerek, birinci yabancı dilden (L2) örnekler vererek, öğrenciye yol göstermelidir. Çeşitli ilgi çekici örneklerle öğrenciye bunun aslında düşündüğü kadar zor olmadığı anlatılabilir. Birinci yabancı dil (L2) öğrenim sürecinde de çeşitli zorlukların yaşandığı ve bunların üstesinden gelindiği belirtilebilir. İngilizce için uygulanan strateji ve ipuçlarının Almanca öğreniminde de kullanabileceği güzel bir şekilde açıklanmalı ve bu doğrultuda İngilizce köprü dil olarak kullanılmalıdır.



Kaynakça


- Akar, Ali** (2005): *Türk Dili Tarihi*. İstanbul Ötüken Yayınları. https://www.otuken.com.tr/u/otuken/docs/turk_dili_tarihi.pdf (Son Erişim Tarihi: 16.12.2019).
- Arak, Hüseyin** (2006): İkinci yabancı dil olarak Almanca'nın öğrenilmesinde İngilizcenin ve karşılaştırmalı dilbilgisinin rolü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21. 205-216.
- Arak, Hüseyin** (2010): Almanca öğreniminde ve öğretiminde köprü dil İngilizce'den olumlu transfer örnekleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3. 50-60.
- Arak, Hüseyin** (2016): İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca. *International Journal of Science Studies*, Summer II Number: 48. 15-25
- Akay, Recep** (2013): Neue Bemerkungen zur Untersuchung Sprachlicher Verschiedenheiten. *International Journal of Social Science*, 6. 1-12.
- Bertocchini, Paola/ Costanzo, Edvige** (1995): Autonomie de l'Apprenant, Autonomie de l'Enseignant. *Methodes et Pratiques des Manuels de Langue*, FDM numero special. 174-181.
- Boeckman, Klaus-Börge** (2010): *Grundlagen des Erst-und Fremdsprachenerwerbs*. Kassel-München, Langenscheidt.
- Holec, Henri** (1990): Qu'est-ce qu'Apprendre a Apprendre. *Melanges Pedagogiques*. 75-87.
- Karataş, Zeki** (2015): Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1. 62- 80.
- Küzeci, Deniz** (2015): Yabancı dil seçimi ve yabancı dil politikaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30. 13 – 26.
- Müfredat** (2013): <http://bianet.org/bianet/egitim/144368-meb-ders-mufredatlarini-degistirdi>. (Son Erişim Tarihi: 04.01.2020).
- Porcheri, Louis** (2004): *L'Enseignement des Langues Etrangères*. Paris: Hachette.
- Questions** (2019): Erişim adresi: <https://www.englishclub.com/grammar/questions.htm#type> (Son Erişim Tarihi: 09.01.2020).
- Şavlı, Fisun/ Kalafat, Semiha** (2014): Yabancı dil derslerinde anadili kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 9. 1367-1385.

Yıldırım, Ali/ Şimşek, Hasan (2008): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zengin, Dursun (2016): *Her Yönüyle Modern Almanca Deutsche Grammatik*. Ankara: Kurmay.

Almanca Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Bakış Açısından Çift Anadal Programları¹

Hamdullah Şahin , Eskişehir - Kadriye Öztürk , Eskişehir

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.802228>

Öz

Türkiye’de 1998 yılından bu yana üniversitelerde lisans düzeyinde uygulanmakta olan Çift Anadal Programları, şartları sağlayabilen öğrencilere iki ayrı anadaldan aynı zamanda mezun olma şansı tanımaktadır. Bu çalışmada, bu programları bütün yönleri ile Almanca Öğretmenliği bölümlerinin gözünden incelemek amaçlanmıştır. Buna yönelik olarak veri toplamak için bir anket geliştirilmiş ve bu anket Türkiye’deki altı üniversitenin Almanca Öğretmenliği Programı öğrencisi olan 513 kişi üzerinde uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre çift anadala katılımcıların ilgisi beklenilenin çok üstündedir. Katılımcılar özellikle ileride atanma şanslarını çift diploma sayesinde artırmak için çift anadal yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların büyük bir çoğunluğu İngilizce Öğretmenliği bölümünde çift anadal yapmak isterken bu seçimin başlıca nedenleri olarak katılımcıların İngilizce dil bilgilerinin iyi olması ve bu bölümün atanma oranlarının yüksek olması bulunmuştur. Katılımcılar, çift anadal sayesinde disiplinlerarası çalışma becerilerinin gelişmesine ve çift anadalın hem mesleki hem de bilişsel birçok faydası olduğuna da işaret etmişlerdir. Bununla beraber çift anadal yapmak katılımcılar tarafından stresli, zaman açısından ve iş yükü bakımından zor bir program olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre çift anadalın daha da geliştirilmesi ve sorunlarının ortadan kaldırılmasına yönelik bazı öneriler verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çift Anadal Programları, Almanca Öğretmenliği, Disiplinlerarasılık, Çok Dillilik, Öğretmen Eğitimi.

Abstract

Double Major Programs from the Perspective of German Language Teaching Program Students

Double Major Programs, implemented at the undergraduate level at universities since 1998 in Turkey, enable students who are able to meet the conditions to graduate from two different majors at the same time. The present study aims to investigate these programs in all aspects from the perspective of German Language Teaching Departments. To address this, a questionnaire was developed to collect data and it was conducted with 513 German Language Teaching Program students at six universities in Turkey. The results of the questionnaire showed that the interest of the participants in double major was much higher than expected. The participants stated they wanted to do double major especially to increase their chances of being appointed in the future thanks to having two diplomas. Moreover, the majority of the participants wanted to do double major in English Language Teaching Program and the main reasons found for their program choice were about their good level of English language knowledge and the high rates of appointment in that program. The participants also indicated their interdisciplinary study skills improved

¹ Bu makale, Hamdullah Şahin’in Prof. Dr. Kadriye Öztürk danışmanlığında yazdığı ‘Eine Deskriptive Studie Zum Bedarf Vom Doppelstudium Für Angehende Deutschlehrer An Türkischen Daf-Abteilungen (2019)’ başlıklı doktora tezinden hazırlanmıştır.

Einsendedatum: 02.06.2020

Freigabe zur Veröffentlichung: 30.09.2020

by the help of double major and mentioned many other both professional and cognitive benefits of it. However, to do double major was evaluated by the participants as being stressful and a difficult program because of its time and workload. According to the results of this study, some suggestions were given to improve double major programs more and to eliminate its problems.

Keywords: *Double Major Programs, German Language Teaching, Interdisciplinary, Multilingualism, Teacher Education.*

EXTENDED ABSTRACT

In Turkey, Council of Higher Education (CoHE) defines ‘double major program’ as a program that enables students who fulfill the conditions of academic achievement and other requirements to take courses from two-diploma-programs of the same higher education institution simultaneously and receive two separate diplomas for their two majors. These programs, which have been implemented in Turkey since 1998, give the opportunity to undergraduate students to complete their university education with two diplomas. Besides, the programs aim to increase interdisciplinary cooperation between the departments, especially for German Language Teaching Program students who have problems with their teacher appointments after graduation.

The main purpose of this study is to investigate the benefits and challenges of double major programs from the perspective of German Language Teaching undergraduate students. To this end, the following questions guided the present research: 1. What are the reasons of German Language Teaching Program students why they are doing, want to or do not want to double major?, and 2. How do German Language Teaching Program students evaluate double major in terms of its needs, expectations, advantages, problems, positive and negative sides? Therefore, a questionnaire on the basis of a survey research design was developed and it was applied to 513 German Language Teaching Program students at six universities in Turkey. The results of the questionnaire showed that the interest of the participants in double major was much higher than expected. For example, in universities where the participants did not have the chance to do double major, more than half of the students stated they wanted to do double major. Concerning the reasons why they were doing or wanted to do double major, most participants emphasized that they wanted to increase their chances of being appointed in the future thanks to their two diplomas. They also indicated their desire to learn different things from two different majors; and hence, to contribute to different fields, which is directly related to interdisciplinary work. Similarly, they drew attention to the development of interdisciplinary study skills with the help of double major. Regarding the second major, most of the participants reported they wanted to do double major in the English Language Teaching Program. They preferred to choose that program because of their good level of English language knowledge and the high rates of appointments in that program. However, unlike other similar studies in the literature, the reasons of German Language Teaching students, why they did not want to do double major, were also examined. In this regard, the participants mentioned their concerns and problems about double major. For instance, they pointed out that doing double major was stressful and the programs were difficult to keep up with due to their time and workload. Apart from these, some participants highlighted that there was not enough advertisement about double major programs, and it was difficult to find any reliable or appropriate information about them.

According to the results of the current study, it is clear that double major programs need to be improved more. Thus, the application and acceptance requirements, the curriculum and examination systems should be reorganized. So, a handbook about double major programs may be prepared to explain how the program

works and how it can be integrated into each major. Moreover, the cooperation among the departments should be provided; therefore, a meeting might be planned for double major students and the coordinators of the program each semester to discuss the problems and find possible solutions. It can also be suggested that each university may diagnose the needs of the students who want to do double major and they can offer relevant opportunities in this sense. For instance, students may be offered the chance to choose different majors outside their faculties. Furthermore, it can be recommended that the quotas of these programs should be increased. Finally, considering the popular second major among the participants, for further research, a joint diploma program between German Language Teaching and English Language Teaching Programs can be established and how it functions may be investigated.

1 Giriş

Bu çalışma, Türkiye’de Almanca Öğretmenliği Programı’nda eğitimine devam etmekte olan öğrencilerin lisans düzeyinde uygulanmakta olan Çift Anadal Programları hakkında bilgilere sahip olup olmadıklarını, bu programlar hakkında ne düşündüklerini, öğrencilerin bu programlardan yararlanmak isteyip istemediklerini, istemiyorsa neden istemediklerini, istiyorlarsa neden istediklerini, istiyorlarsa hangi bölümde bu imkandan yararlanmak istediklerini, bölüm seçimlerinin arkasında yatan nedenleri ve öğrencilerin gözünden Çift Anadal Programlarının getirilerini, faydalarını ve zorluklarını araştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada anadal, yandan kavramlarından çok çift anadal kavramı ve bu kavrama ait bilgiler ele alınacaktır.

Türkiye’de Almanca Öğretmenliği alanında eğitim veren programların çoğu üniversite sınavında İngilizceden gelen öğrencileri kabul etmektedir. Bu öğrencilerin büyük bir kısmının aslında farklı bölümlerde okumak isteyip, farklı nedenlerle kendilerini Almanca Öğretmenliği bölümlerinde buldukları birçok çalışmada ortaya konulan bir durumdur. Örneğin Demiryay ve Balcı’nın (2014: 79) yaptığı bir çalışmaya göre Almanca Öğretmenliği Programı öğrencilerinin %36’sı aslında İngilizce Öğretmeni olma hedefiyle üniversite sınavlarına girmektedirler. Üniversite eğitimleri bittikten sonra ise bu öğrencilerin büyük kısmı ne yapmak istediklerini bile bilmemektedir ve aldıkları diplomaları üniversite eğitimleri sonrasında kullanmamaktadırlar (Özyer 2013: 4). Bazı öğrencilerin de hedefleri ile günümüzün şartları birbirini tutmamaktadır. Örneğin Erim’e (2018: 186) göre Şubat 2015 ve Temmuz 2017 tarihleri arasında Almanca Öğretmenliği alanında sadece 708 atama yapılmıştır. Temmuz 2018 tarihinde atanan Almanca Öğretmeni sayısı 98’ken YÖK verilerine göre sadece 2017 yılında Almanca Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğrenci sayısı 517 kişidir (YÖK-Atlas Almanca 2018). Yani diğer bir deyişle geçen senelerden atanamayan öğrenciler hesaplamaya dahil edilmese bile öğretmen adaylarının sadece beşte biri atanma şansına sahip olmuşlardır.

Ülkemizde 1998 yılından beri uygulanmakta olan Çift Anadal Programları başarılı öğrencilere iki lisans diploması ile üniversite eğitimlerini tamamlama şansı tanımakta ve bölümler arasındaki disiplinlerarası iş birliğini artırmayı hedeflemektedir. Çift Anadal Programları öğrencilerin ilgi duydukları lisans programı hakkında bilgilenmeleri sağlayan ve diploma yerine sadece programa katıldıklarını belgeleyen bir sertifika veren Yandal Programlarından farklı olarak öğrencilere hem kendi anadallarında (yani üniversite sınavı sonucu okumaya hak kazandıkları lisans programında) hem de seçtikleri ikinci analda (Çift Anadal Programı sayesinde eğitim hakkı kazandıkları lisans programında) diploma alma hakkı sağlamaktadır (Temizyürek / Derelioğlu 2014: 2). Özellikle Almanca Öğretmenliği gibi atanma oranlarının düşük olduğu programlarda çift diplomaya sahip olmak öğrencilere hem fazladan bir atanma şansı sağlamakta hem de özel sektörde onların tercih edilebilirliğini artırmaktadır. İstatistiksel olarak da içlerinde Almanca Öğretmenliği Programı’nın da bulunduğu sekiz alanda öğretmen olarak atanma oranları %10’un altındadır ki bu 2014 ortalaması olan %11,87’in altındadır (Üstündağ v.d. 2014: 612). Çift Anadal Programları sayesinde

ayrıca öğrenciler istedikleri bölümde okumak için yeniden üniversite sınavına girme stresinden ve yorgunluğundan kurtulmaktadırlar. Buna karşılık çift anadal yapan öğrenciler iki ayrı bölümden ders alarak, iki ayrı bölümün sorunları ve zorlukları ile karşılaşmaktadırlar. Bu yüzden çift anadal ciddi bir motivasyon, planlama ve disiplin gerektirmektedir.

Bu çalışmada da Türkiye’de eğitim vermekte olan altı devlet üniversitesinin Almanca Öğretmenliği bölümleri ziyaret edilerek öğrencilerin bakış açısından Çift Anadal Programları her yönüyle araştırılmaya çalışılmıştır. Benzer diğer çalışmalardan farklı olarak (bkz. Russell/ Dolnicar/ Ayoub 2007; Del Rossi/ Hersch 2008; Polat-Hopcan/ Hopcan/ Adıgüzel 2011; Pitt/ Tepper 2012; Hopcan/ Hopcan/ Adıgüzel 2014) bu çalışmanın odak noktası Almanca Öğretmenliği Programı öğrencileridir. Bu öğrencilerin çoğunun daha önceki çalışmalarda da bulunduğu üzere ikinci yabancı dilinin İngilizce olduğu düşünülürse (bkz. Yılmaz ve Sakarya Maden’e (2016: 6) göre bu oran %79 civarındadır) Almanca Öğretmenliği Programı öğrencilerinin çift anadal hakkındaki bölüm seçimlerinde rol oynayacak en önemli etkenlerden birisinin dil olacağı varsayılabilir. Çift Anadal Programlarının doğası gereği getirdiği diğer bir boyut olan disiplinlerarası çalışmanın nasıl işlemekte olduğunu incelemek de bu çalışmanın hedefleri arasındadır. Çok dillilik, disiplinlerarası çalışma ve Çift Anadal Programlarını bir arada harmanlamayı planlayan bu çalışma sadece Çift Anadal Programlarının bile çok az incelendiği alanyazında, alanında önemli bir kaynak olacağına inanılmaktadır. Son olarak, bu alandaki diğer çalışmalarda değinilmeyen çift anadal yapmak istemeyen öğrencilerin neden bunu istemediklerini de bulunmaya çalışılmıştır.

Belirtilen hedefler doğrultusunda bu çalışmanın araştırma soruları şu şekilde ortaya konulmuştur:

1- Almanca Öğretmenliği Programı öğrencilerinin;

- çift anadal yapmalarının,
- çift anadal yapmak istemelerinin,
- çift anadal yapmak istememelerinin,

nedenleri nelerdir?

2- Almanca Öğretmenliği Programı öğrencileri Çift Anadal Programlarını;

- ihtiyaçlar,
- beklentiler,
- faydalar,
- zorluklar,
- olumlu ve olumsuz yönler,

açısından nasıl değerlendirmektedirler?

2 Çift Anadal Programlarının Tarihçesi ve Şartları

Çift Anadal Programı Yüksek Öğretim Kurumu'nun 24.04.2010 tarihinde Resmi Gazete'nin 27561 numaralı sayısında yayınlanan yönetmeliğine göre² 'Başarı şartını ve diğer koşulları sağlayan öğrencilerin aynı yükseköğretim kurumunun iki diploma programından eş zamanlı olarak ders alıp, iki ayrı diploma alabilmesini sağlayan programı' olarak tanımlanmıştır (YÖK 2010). Bu programlar sunduğu aynı anda iki farklı bölümün öğrencisi olma ve iki diploma imkanı ile öğrencilerin aynı yükseköğretim kurumu içinde belirli bir konuya dayılı sınırlı sayıda dersi almak suretiyle diploma yerine geçmeyen yandal sertifikası alması olanağı sağlayan Yandal Programlarından ve öğrencilerin yurt içinde veya yurt dışında farklı kurumları ziyaret ettikleri Mevlana, Erasmus ve Farabi Programlarından farklı bir içeriğe sahiptir (YÖK 2010). Dünya'da farklı çift anadal ve çift diploma programlarını inceleyen Moulton'a (2010: 327)'a göre ülkemizde uygulanan Çift Anadal Programının benzerleri *Combined Degree*, *Conjoint Degree*, *Dual Degree*, *Double Degree* ve *Joint Degree* gibi farklı isimlerle İngilizce konuşulan ülkelerde de bulunmaktadır. Moulton ayrıca bu programların tanımı ve içeriğinin ülkeden ülkeye, hatta üniversiteden üniversiteye değişim göstermekte olduğunu vurgular.

Bu programlar Türkiye'de ilk olarak 1998 yılından itibaren uygulanmaya başlanırken Temizyürek ve Derelioğlu İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi'nde ise programın ilk defa 2000-2001 öğretim yılında uygulanmaya başladığını belirtirler (2004: 2). Programın yürürlüğe girme zamanı üniversiteden üniversiteye ve fakülteden fakülteye değişiklik göstermektedir. Örneğin Atasoy ve Girginer (2006) Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri için programın 2002 yılından hayata geçtiğini yazarken, bazı üniversitelerde ise öğrenciler çift anadal yapma imkanına ya hiç sahip değillerdir ya da sadece belirli bölümlerde çift anadal yapabilmektedirler.

Temizyürek ve Derelioğlu (2004: 2) Çift Anadal Programına başvuru koşullarını da çalışmalarında ele alırlar ve öğrencilerin en erken üçüncü en geç beşinci dönemlerinin başında sisteme başvurabileceklerini ve en az not ortalamalarının 3,00 olması gerektiğini vurgularlar. Ortaya konulan bu şartlar genel şartlar olmakla beraber Moulton'un (2010) da altını çizdiği gibi üniversiteler arasında değişiklik göstermektedir. Örneğin Anadolu Üniversitesi'nin yönergesine göre (2019: 12-14) çift anadal yapmak isteyen öğrencilerin genel not ortalaması en az 2,71 olmalı ve anadal diploma programının ilgili sınıfında başarı sıralamasına göre ilk %20'nin içinde yer alması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin anadal diploma programında aldığı tüm dersleri başarıyla tamamlaması ve eğitimi sırasında disiplin cezası almamış olması gerekmektedir. Zorunlu yabancı dil hazırlık sınıfı olan diploma programlarına başvuru yapmak isteyen öğrenciler ise üniversitenin belirlediği dil şartlarını sağlamak zorundadırlar. Bu noktada Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi için özel bir şart koymuş ve Eğitim Fakültesi'ndeki programların sadece Eğitim Fakültesi ile Çift Anadal Programı açabileceğini vurgulamıştır. Marmara Üniversitesi ise Çift Anadal

² Çift Anadal Programı esaslarının açıklandığı en güncel yönetmeliktir.

Yönergesinde (2017: 3) öğrenciler için farklı şartlar getirmiştir. Buna göre öğrenciler Sosyal ve Beşeri Bilimler temel alanları lisans programları arasında çift anadal yapmak istediklerinde en az 3,25 not ortalamasına sahip olmalıdırlar. Öğrenciler farklı temel alanlar arasında çift anadal yapma hakkına da sahiptirler ama böyle bir durumda istenen not ortalaması 3,50'ye çıkmaktadır. Yani diğer bir deyişle Anadolu Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi için belirlediği özel şart Marmara Üniversitesi'nde uygulanmazken, Marmara Üniversitesi'nde çift anadal yapmak isteyen öğrencilerden daha yüksek not ortalaması istenmektedir. Çift anadal yapmak isteyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha iyi ortalamalara sahip olması gerekliliği ise Avustralya'daki Çift Anadal Programlarını araştıran Russell, Dolnicar ve Ayoub'a (2007: 3) göre bütün bölümler için yurt dışında da aranan bir şarttır.

Türkiye'de Almanca Öğretmenliği Lisans Programları açısından öğrencilerin çift anadal yapma hakları araştırıldığında ise Almanca Öğretmenliği Lisans Programı bulunan 16 üniversitenin 10'unda öğrenciler çift anadal yapma hakkına sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu üniversitelerden sekizinde (Anadolu, Çukurova, Dokuz Eylül, Hacettepe, İstanbul Cerrahpaşa, Ondokuz Mayıs ve Trakya Üniversiteleri) öğrenciler bu hakka sadece eğitim fakülteleri içinde sahiptirler. Uludağ Üniversitesi'nde öğrenciler sadece yabancı diller eğitimi bölümleri arasında çift anadal yapabilirken, Marmara Üniversitesi'nde ise öğrenciler istedikleri bölümde çift anadal yapabilmektedirler. Dört üniversitede ise (Atatürk, Gazi, Muğla Sıtkı Koçman ve Necmettin Erbakan Üniversiteleri) Almanca Öğretmenliği Lisans Programı öğrencileri çift anadal yapma hakkına sahip değildirler. İki üniversite (Hakkâri ve Nevşehir Hacı Bektaşî Veli Üniversiteleri) hakkında ise herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Çift Anadal Programları konusundaki uygulama farklılıkları ülkemizle sınırlı değildir. Bu çalışma kapsamında incelenmiş olan Almanya'da da çift anadal sistemi eyaletten eyalete değişiklik göstermektedir. Hatta Çift Anadal Programı Türkiye'den tamamen farklı şekilde algılanmaktadır. Türkiye'de çift anadal yapmak isteyen bir öğrenci bu imkana sadece kendi üniversitesinde bulunan bölümlerde sahipken -hatta Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneğinde olduğu gibi sadece kendi fakültesindeki bölümler içinde- Almanya genelinde öğrenciler çift anadalı kendi üniversiteleri dışında, farklı bir üniversitede de yapma hakkına sahiptirler (Doppelstudium- Sinnvoll Oder Nicht? t.b.). İstisnai durum olarak burada Meckenbug-Vorpommern, Brandenburg ve Hessen eyaletleri söylenmelidir. Bu üç eyalette öğrencilerin çift anadal hakları konusunda herhangi bir yönetmelik belirlenmemiştir. Diğer eyaletlerde ise öğrenciler çoğu zaman belirli şartları yerine getirmek zorundadırlar. Örneğin Bremen ve Bavyera'da öğrenciler sadece alanlarına uygun bölümlerde çift anadal yapma hakkına sahipken, Thüringen'de başka öğrencilerin eğitim hakkını ellerinden almadığı sürece öğrenciler istedikleri bölümde çift anadal yapma hakkına sahiptirler (Bremischen Hochschulgesetz 2007; Bayerisches Hochschulgesetz 2006; Thüringer Hochschulgesetz 2018).

3 Yöntem

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Türkiye'deki Almanca Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Çift Anadal Programlarına yönelik beklentilerini, fikirlerini ve çift anadal yapıyorlarsa neden yaptıklarını, yapmıyorlarsa neden yapmadıklarını ortaya çıkarmak amacıyla nicel yöntemlerden tarama deseni kullanılmıştır. Creswell (2016: 155) tarama desenini bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum ve görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesini sağlayan desen olarak tanımlar. Büyüköztürk v.d. göre (2016: 124) anketin diğer veri toplama tekniklerine göre farklı bölgelerden çok daha büyük gruplara hızla uygulama olanağının olması ve maliyetinin daha düşük olması gibi avantajları vardır. Çok geniş bir katılımcı grubuna ulaşmayı hedefleyen bu çalışmada da bu sebepten dolayı veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

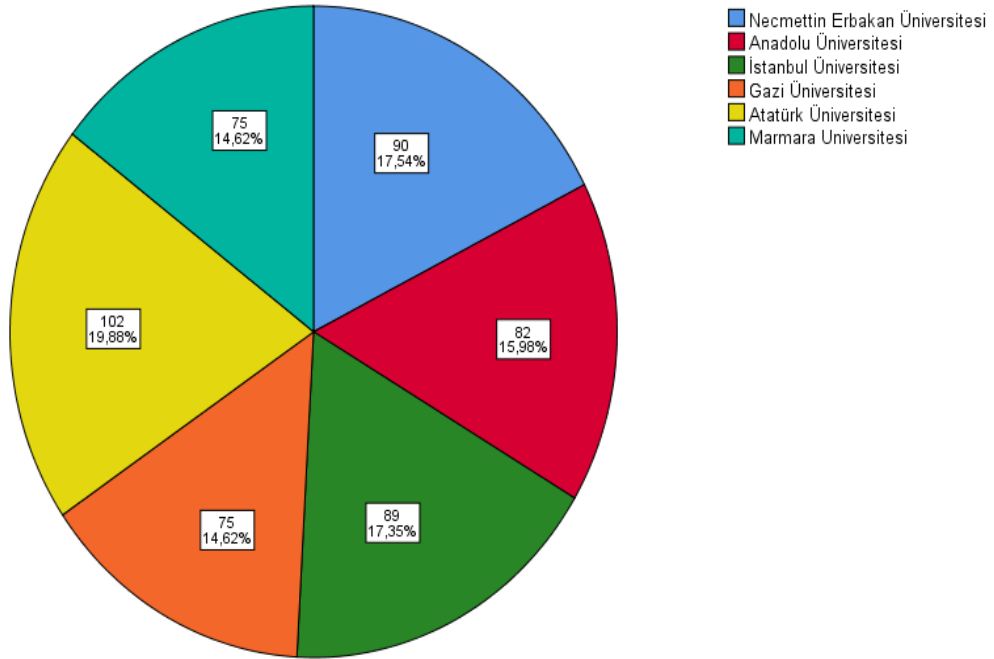
3.2 Katılımcılar

Araştırmanın evreni Türkiye'de eğitim görmekte olan tüm Almanca Bölümü öğrencileridir. Araştırmanın yürütülmesi ve anketin uygulanabilmesi için 5 Ocak 2018 tarihinde etik kurula başvuru yapılmış ve 2 Şubat 2018 tarihinde gerekli izinler Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü üzerinden alınmıştır. YÖK üzerinden Almanca Öğretmenliği bölümüne sahip üniversitelere uygulama yapılmasına dair yazı yazılması için 6 Şubat 2018 tarihinde yeni bir başvuru yapılmış ve 12 üniversiteden (Anadolu, Muğla Sıtkı Koçman, Gazi, Ondokuz Mayıs, Necmettin Erbakan, Çukurova, Atatürk, Dicle, Hakkari, Dokuz Eylül, Marmara ve İstanbul Üniversiteleri) olumlu yazı alınmıştır. Temsil gücü için bu üniversitelerin yarısı yani altı üniversite araştırmanın yapılması için seçilmiştir. Örneklem çeşidi olarak ise seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden amaçsal örneklem yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel v.d. 2011: 100; Büyüköztürk v.d. 2016: 90). Anket katılımcılarının ve üniversitelerin seçiminde belirli kriterler belirlenmiş ve bu kriterler takip edilmiştir (Gay v.d. 2012: 141). İlk kriter olarak anket çalışması Türkiye'de eğitim vermekte olan altı üniversitenin Almanca Öğretmenliği Bölümü öğrencileri arasında yürütülmüştür. Anket yürütülürken birinci sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin çift anadal yapma imkanlarının olmaması nedeniyle çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın yapılacağı üniversitelerin seçiminde üç kriterle dikkat edilmiştir. Bunlar; üniversite bünyesinde Almanca Öğretmenliği bölümlerinde çift anadal sunulup sunulmadığı, üniversitenin coğrafi konumu ve üniversitede araştırma yapmak için izin sahibi olup, olunmadığıdır. Bu kriterlerin sonucu olarak üç tane Almanca Öğretmenliği bölümü öğrencilerine çift anadal yapma imkânı sunan (Anadolu, İstanbul ve Marmara Üniversiteleri) ve üç tane de bu imkânı sunmayan üniversite (Necmettin Erbakan, Gazi ve Atatürk Üniversiteleri) araştırma için seçilmiştir. Yök verilerine göre anketin uygulanmaya başlandığı 2017-2018 döneminde bu altı üniversitede hazırlık ve birinci sınıflar dahil olmak üzere toplam 1890 aktif öğrenci bulunmaktadır (YÖK-Atlas Almanca 2018). Bu öğrencilerden hazırlık ve birinci sınıf öğrencileri olanların haricinde toplam 519 tanesi ankete katılmıştır.

Bunlardan da toplam 513 katılımcının anketi araştırmaya dahil edilirken, altı katılımcının anketi ise yaklaşık %80 oranında boş oldukları için analizlere dahil edilmemiştir. Ankete katılan öğrenciler arasından ise 14 tanesi çift anadal yapmaktadır. Aynı şekilde katılımcıların yarısından fazlası (N= 258) çift anadal yapmak istemektedir.

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Necmettin Erbakan Üniversitesi	90	17,5	17,5	17,5
Anadolu Üniversitesi	82	16,0	16,0	33,5
İstanbul Üniversitesi	89	17,3	17,3	50,9
Geçerli Gazi Üniversitesi	75	14,6	14,6	65,5
Atatürk Üniversitesi	102	19,9	19,9	85,4
Marmara Üniversitesi	75	14,6	14,6	100,0
Toplam	513	100,0	100,0	

Tablo 1: Katılımcıların Üniversitelere Göre Dağılımı³



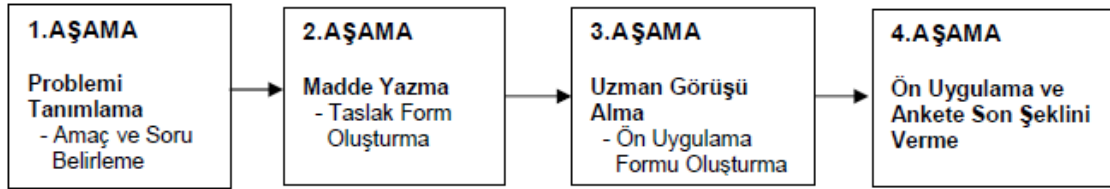
Grafik 1: Katılımcıların Üniversitelere Göre Dağılımı⁴

³ Yazar tarafından oluşturuldu.

⁴ Yazar tarafından oluşturuldu.

3.3 Veri Toplama Aracı

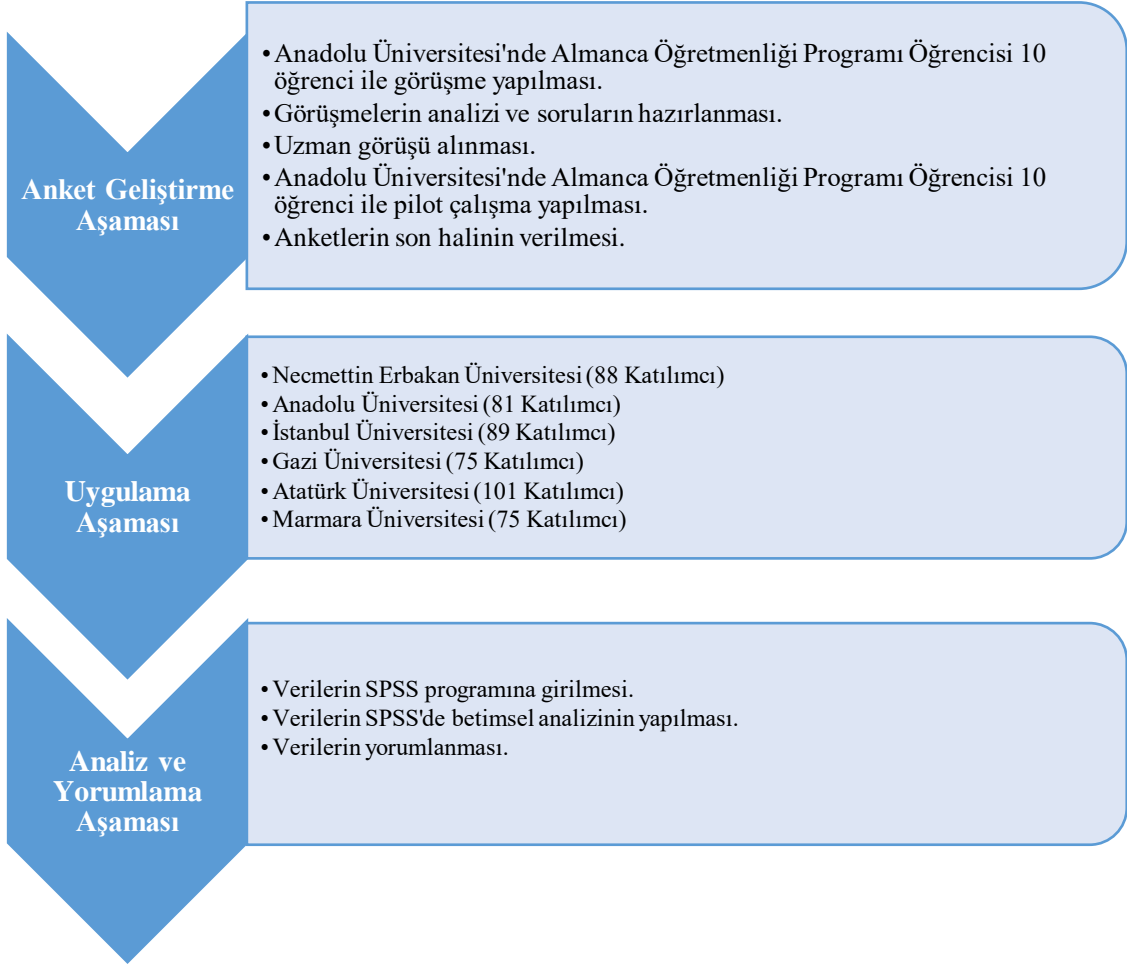
Bu araştırmada Büyüköztürk'ün (2005) bahsettiği anket geliştirilirken izlenmesi gereken dört aşamalı süreç izlenmiştir. Buna göre önce problem tanımlanmış ve amaç ve sorular belirlenmiştir. İkinci aşamada maddeler yazılmıştır ve bunun için öncelikle Anadolu Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Programı öğrencisi olan 10 gönüllü öğrenci ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen bu görüşmenin sonuçları analiz edildikten sonra ortaya çıkan kodlar anket maddelerinin geliştirilmesi için kullanılmış ve yazılan bu maddeler için üçüncü aşamada dört uzmandan görüş alınmıştır. Ortaya çıkan anket, son aşamada öncelikle Gay, Mills ve Airasian'ın (2012: 189) da belirttiği gibi anketin anlaşılabilirlik problemlerini gidermek için bir pilot çalışma ile 10 Anadolu Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Programı öğrencisine uygulanmış ve bu sırada öğrencilerin de görüşüne göre dört kez daha değiştirilmiştir.



Şekil 1: Anket geliştirme süreci (Büyüköztürk 2005: 3)

3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Anketin son hali verildikten sonra geliştirilen anket 15 Mart 2018-19 Kasım 2018 tarihleri arasında Almanca Öğretmenliği bölümüne sahip altı üniversitede araştırmacı tarafından şahsen uygulanmıştır. Bunun içinde araştırmacı altı üniversiteyi de bu tarihler arasında ziyaret etmiştir. Gravetter ve Forzano'ya (2012: 385) göre şahsen uygulanan çalışmaların anketin sağlıklı yürütülmesi ve cevaplanması bakımından avantajı bulunmaktadır. Toplanan verilerin analizi için istatistik programı SPSS 25 kullanılmıştır. Shield ve Tajalli'nin (2006: 318) de çalışmalarında ortaya koyduğu gibi nicel verilerin bir kısmı bu programda sadece betimsel analizden geçirilmiş, ortalama değerleri ve yüzdellikleri bu analizle ortaya konulmuştur. Öğrenciler anket sorularının bir kısmına birden çok cevap verebildikleri için verilerin diğer kısmı ise analizin çoklu cevap kategorisi altında yapılmıştır.



Şekil 2: Çalışmanın aşamaları⁵

4 Bulgular

4.1 Çift Anadal Programını Üniversitelerde Uygulanma Durumu

Çift Anadal Programları Necmettin Erbakan, Gazi ve Atatürk üniversitelerinin Almanca Öğretmenliği bölümlerinde uygulanmamasına rağmen bu üniversitelerdeki katılımcıların yarısına yakını bu sorunun cevabını 'evet' ya da 'bir fikrim yok' olarak işaretlemiştir. Buna karşılık Çift Anadal Programlarının uygulandığı Anadolu, İstanbul ve Marmara üniversitelerindeki katılımcılar bu konuda anket sonuçlarına göre daha bilgili görünmektedirler.

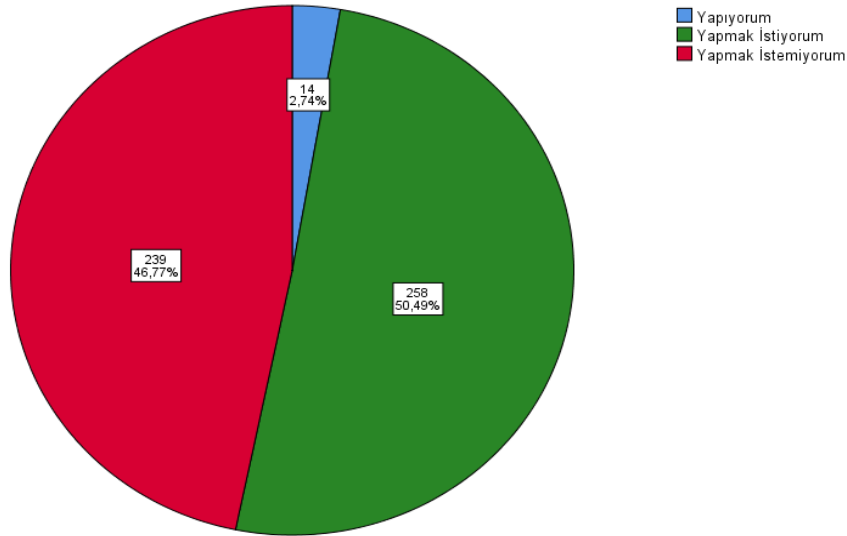
⁵ Yazar tarafından oluşturuldu.

		Bölümünüzde çift anadal yapma şansınız var mı?			
		Evet	Hayır	Bilgim Yok	Toplam
Katılımcıların Üniversiteleri	Necmettin Erbakan Üniversitesi	11	45	32	88
	Anadolu Üniversitesi	79	2	0	81
	İstanbul Üniversitesi	86	1	2	89
	Gazi Üniversitesi	9	40	26	75
	Atatürk Üniversitesi	54	29	18	101
	Marmara Üniversitesi	71	2	2	75
Toplam		310	119	80	509

Tablo 2: Katılımcıların 'Çift Anadal Programı üniversitenizde uygulanmakta mıdır?' sorusuna verdikleri cevapların üniversiteler göre dağılımı⁶

4.2 Katılımcıların Çift Anadal Yapma İsteklerinin ve Oranlarının Araştırılması

Ankete katılanlar arasında çift anadal yapanların sayısı genel olarak çok düşüktür. Buna rağmen bütün katılımcıların yarısından fazlası çift anadal yapmak istemektedir. Bu oran özellikle katılımcıların çift anadal yapma şansının olmadığı üniversitelerde daha yüksek bulunmuştur. Geriye kalan üniversiteler arasında ise sadece Marmara Üniversitesi'nde katılımcıların yarısından fazlası çift anadal yapmak istediğini belirtmiştir.



Grafik 2: Katılımcıların çift anadal yapma istekleri⁷

⁶ Yazar tarafından oluşturuldu.

⁷ Yazar tarafından oluşturuldu.

		Katılımcıların Üniversiteleri							
		N. Erbakan Üni.	Anadolu Üni.	İstanbul Üni.	Gazi Üni.	Atatürk Üni.	Marmara Üni.	Toplam	
Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?	Yapıyorum	Sayı	0	4	4	0	0	6	14
		% Üni içinde.	0,0%	4,9%	4,5%	0,0%	0,0%	8,0%	2,7%
		% Toplam Sayıda	0,0%	0,8%	0,8%	0,0%	0,0%	1,2%	2,7%
	Yapmak İstiyorum	Sayı	58	22	33	42	65	38	258
		% Üni içinde.	65,2%	26,8%	37,5%	56,0%	63,7%	50,7%	50,5%
		% Toplam Sayıda	11,4%	4,3%	6,5%	8,2%	12,7%	7,4%	50,5%
	Yapmak İstemiyorum	Sayı	31	56	51	33	37	31	239
		% Üni içinde.	34,8%	68,3%	58,0%	44,0%	36,3%	41,3%	46,8%
		% Toplam Sayıda	6,1%	11,0%	10,0%	6,5%	7,2%	6,1%	46,8%
Toplam	Sayı	89	82	88	75	102	75	511	
	% Üni içinde.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% Toplam Sayıda	17,4%	16,0%	17,2%	14,7%	20,0%	14,7%	100,0%	

Tablo 3: Katılımcıların çift anadal yapma durumlarının ve isteklerinin üniversiteler göre dağılımı⁸

⁸ Yazar tarafından oluşturuldu.

4.3 Katılımcıların Çift Anadal Yapma İsteklerinin Nedenlerinin Araştırılması

Katılımcıların çift anadal yapma isteklerinin nedenleri arasında ise ‘Çok yönlü olma isteği’, ‘Almanca Öğretmenliği atamasının problemlili olması’, ‘İş aramada iki alanda şansını deneme isteği’, ‘Çift diplomanın daha iyi olduğu düşüncesi’ ve ‘Yeni bir şeyler öğrenme isteği’ seçenekleri öne çıkmaktadır. Halen çift anadal yapmakta olan katılımcıların yarısı ayrıca ‘İkinci alanda bilgili olduğunu ispatlamak’ seçeneğini de işaretlemişlerdir. Ayrıca katılımcıların üçte biri çift anadal yapmak istemektedir ama üniversitesinde bu imkana sahip değildir. Diğer seçeneğini işaretleyen katılımcılarsa çift anadal yapılan alanda çalışma isteği ve anadala duyulan güvensizlik gibi kişisel sebepleri; Almanca alanında kısıtlı atama yapılması, iş dünyasında şansını artırmak, yurt dışında çalışmak istemek ve Almanca Öğretmenliği eğitiminin zor olması gibi mesleki sebepleri işaretlemişlerdir. Marmara Üniversitesi’nden iki katılımcı ise öğrenci işlerinde yaşadıkları sorunlar nedeniyle çift anadal eğitimlerini sonlandırmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

		Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?		Toplam	
		Yapıyorum	Yapmak İstiyorum		
Çift anadal yapma isteği nedenleri	Çok yönlü olma isteği	Sayı	12	188	200
		Çift Anadal Durumu içinde%	85,7%	73,4%	
		% Toplam değerde	4,4%	69,6%	74,1%
	Almanca Öğretmenliği atamasının problemlili olması	Sayı	9	158	167
		Çift Anadal Durumu içinde%	64,3%	61,7%	
		% Toplam değerde	3,3%	58,5%	61,9%
	İş aramada iki alanda şansını deneme isteği	Sayı	9	181	190
		Çift Anadal Durumu içinde%	64,3%	70,7%	
		% Toplam değerde	3,3%	67,0%	70,4%
	İkinci alanda bilgili olduğunu ispatlamak	Sayı	7	61	68
		Çift Anadal Durumu içinde%	50,0%	23,8%	
		% Toplam değerde	2,6%	22,6%	25,2%
	Çift diplomanın daha iyi olduğu düşüncesi	Sayı	11	157	168
		Çift Anadal Durumu içinde%	78,6%	61,3%	
		% Toplam değerde	4,1%	58,1%	62,2%
Boş zamanlarını değerlendirme isteği	Sayı	2	32	34	
	Çift Anadal Durumu içinde%	14,3%	12,5%		
	% Toplam değerde	0,7%	11,9%	12,6%	
Yeni bir şeyler öğrenme isteği	Sayı	9	149	158	
	Çift Anadal Durumu içinde%	64,3%	58,2%		
	% Toplam değerde	3,3%	55,2%	58,5%	

		Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?			
		Yapıyorum	Yapmak İstiyorum	Toplam	
Çift anadal yapma isteği nedenleri	Çift anadal yapan alana duyulan ilgi/ sevgi	Sayı	6	89	95
		Çift Anadal Durumu içinde%	42,9%	34,8%	
		% Toplam değerde	2,2%	33,0%	35,2%
	Yapmak istiyorum ama üniversitemde bu imkan yok	Sayı	0	78	78
		Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	30,5%	
		% Toplam değerde	0,0%	28,9%	28,9%
	Diğer	Sayı	2	9	11
		Çift Anadal Durumu içinde%	14,3%	3,5%	
		% Toplam değerde	0,7%	3,3%	4,1%
	Toplam	Sayı	14	256	270
	% Toplam değerde	5,2%	94,8%	100,0%	

Tablo 4: Katılımcılar neden çift anadal yapıyor ya da neden çift anadal yapmak istiyor⁹

⁹ Yazar tarafından oluşturuldu.

4.4 Çift Anadal Yapmak İstememe Nedenlerinin Araştırılması

Çift anadal yapmak istemeyen katılımcıların bu seçimlerinin nedenleri sorgulandığında ise 'zaman sıkıntısı', 'derslerin yoğun olması' ve 'üniversiteyi uzatma kaygısı' gibi seçenekler ön plana çıkmıştır. Çift anadalin zor olması ve başarısız olma kaygısı da çift anadal yapmak istemeyen katılımcılar tarafından yüksek oranda işaretlenmiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen katılımcılar ise çift anadala ve öğretmenlik mesleğine ilgi duyulmamasını, kendi alanına yoğunlaşma isteğini, ilerleyen yaşlarını ve farklı planlara sahip olmayı işaretlemişlerdir.

		Cevaplar		Oranların yüzdesi
		N	Yüzde	
Çift anadal yapmak istememe nedenleri	Ailevi nedenler/ sorunlar	12	1,9%	5,0%
	Not ortalamamın yetmemesi	77	12,1%	32,1%
	Maddi sıkıntılar	26	4,1%	10,8%
	Çalışmak zorunda olmak	29	4,6%	12,1%
	Zaman sıkıntısı	117	18,4%	48,8%
	Derslerin yoğun olması	118	18,5%	49,2%
	Zorluğu nedeniyle	83	13,0%	34,6%
	Başarısız olma kaygısı	69	10,8%	28,7%
	Üniversiteyi uzatma kaygısı	89	14,0%	37,1%
Diğer	17	2,7%	7,1%	
Toplam		637	100,0%	265,4%

Tablo 5: Katılımcılar neden çift anadal yapmak istemiyor¹⁰

4.5 Katılımcıların Çift Anadal Yaptıkları ya da Yapmak İstedikleri Alanların Araştırılması

Katılımcıların hangi alanlarda çift anadal yaptıkları ya da yapmak istediklerinin sorulduğu bu soruda çift anadal yapmak istemeyen katılımcılara da özel olarak yapmak zorunda olsaydılar hangi alanda yapacakları sorulmuştur. Sonuç olarak 19 farklı alan çıkarırken bunların arasında en çok işaretlenen İngilizce Öğretmenliği olmuştur. Bu alanı Psikolojik Danışmanlık Rehberlik (PDR) ve Sınıf Öğretmenliği alanları izlemiştir. Alan seçiminde Marmara Üniversitesi diğer alanlarda da çift anadal yapma imkânı sunduğu için bu üniversiteden ankete katılan katılımcılar arasında Almanca Mütercim Tercümanlık alanında çift anadal yapan ya da yapmak isteyen katılımcılar da çıkmıştır. Bu soruya verilen cevapların %69'unun yabancı diller öğretmenliği alanında olduğu da dikkat çekmektedir.

¹⁰ Yazar tarafından oluşturuldu.

		Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?			
		Yapıyorum	Yapmak İstiyorum	Yapmak İstemiyorum	Toplam
İngilizce Öğretmenliği	Sayı	6	159	121	286
	Çift Anadal Durumu içinde%	42,9%	69,1%	59,6%	
	% Toplam değerde	1,3%	35,6%	27,1%	64,0%
PDR	Sayı	0	22	24	46
	Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	9,6%	11,8%	
	% Toplam değerde	0,0%	4,9%	5,4%	10,3%
Okulöncesi Öğretmenliği	Sayı	1	15	14	30
	Çift Anadal Durumu içinde%	7,1%	6,5%	6,9%	
	% Toplam değerde	0,2%	3,4%	3,1%	6,7%
Resim-İş Öğretmenliği	Sayı	0	5	1	6
	Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	2,2%	0,5%	
	% Toplam değerde	0,0%	1,1%	0,2%	1,3%
Sınıf Öğretmenliği	Sayı	2	11	17	30
	Çift Anadal Durumu içinde%	14,3%	4,8%	8,4%	
	% Toplam değerde	0,4%	2,5%	3,8%	6,7%
Alanlar	Sayı	1	11	6	18
	Çift Anadal Durumu içinde%	7,1%	4,8%	3,0%	
	% Toplam değerde	0,2%	2,5%	1,3%	4,0%
Türkçe Öğretmenliği	Sayı	0	4	3	7
	Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	1,7%	1,5%	
	% Toplam değerde	0,0%	0,9%	0,7%	1,6%
Tarih Öğretmenliği	Sayı	0	4	3	7
	Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	1,7%	1,5%	
	% Toplam değerde	0,0%	0,9%	0,7%	1,6%

		Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?				
		Yapıyorum	Yapmak İstiyorum	Yapmak İstemiyorum	Toplam	
Alanlar	Matematik Öğretmenliği	Sayı	0	3	2	5
		Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	1,3%	1,0%	
		% Toplam değerde	0,0%	0,7%	0,4%	1,1%
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Sayı	1	3	1	5
		Çift Anadal Durumu içinde%	7,1%	1,3%	0,5%	
		% Toplam değerde	0,2%	0,7%	0,2%	1,1%
	Özel Eğitim	Sayı	0	2	3	5
		Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	0,9%	1,5%	
		% Toplam değerde	0,0%	0,4%	0,7%	1,1%
	İlahiyat	Sayı	0	3	8	11
		Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	1,3%	3,9%	
		% Toplam değerde	0,0%	0,7%	1,8%	2,5%
	Felsefe Öğretmenliği	Sayı	0	1	1	2
		Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	0,4%	0,5%	
		% Toplam değerde	0,0%	0,2%	0,2%	0,4%
	Fransızca Öğretmenliği	Sayı	0	8	3	11
		Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	3,5%	1,5%	
		% Toplam değerde	0,0%	1,8%	0,7%	2,5%
	Eğitim Bilimleri	Sayı	0	1	2	3
		Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	0,4%	1,0%	
		% Toplam değerde	0,0%	0,2%	0,4%	0,7%

		Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?				
		Yapıyorum	Yapmak İstiyorum	Yapmak İstemiyorum	Toplam	
Alanlar	Japonca Öğretmenliği	Sayı	0	1	0	1
		Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	0,4%	0,0%	
		% Toplam değerde	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%
	Arapça Öğretmenliği	Sayı	0	1	1	2
		Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	0,4%	0,5%	
		% Toplam değerde	0,0%	0,2%	0,2%	0,4%
	Müzik Öğretmenliği	Sayı	0	3	0	3
		Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	1,3%	0,0%	
		% Toplam değerde	0,0%	0,7%	0,0%	0,7%
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	Sayı	0	0	2	2
		Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	0,0%	1,0%	
		% Toplam değerde	0,0%	0,0%	0,4%	0,4%
Almanca Mütercim Tercümanlık	Sayı	4	3	5	12	
		Çift Anadal Durumu içinde%	28,6%	1,3%	2,5%	
		% Toplam değerde	0,9%	0,7%	1,1%	2,7%
Toplam	Sayı	14	230	203	447	
		% Toplam değerde	3,1%	51,5%	45,4%	100,0%

Tablo 6: Katılımcıların çift anadal yaptıkları ya da yapmak istedikleri alanlar nelerdir?¹¹

¹¹ Yazar tarafından oluşturuldu.

4.6 Katılımcıların Çift Anadal Alanlarını Seçme Nedenlerinin Araştırılması

Katılımcıların çift anadal yapmak istedikleri alan olarak yazdıkları alanları neden yazdıklarının sorgulandığı bu soruda en çok işaretlenen seçenekler; dile hakimiyet, seçilen alana hakimiyet, alanda zorlanmadan yapabileceğine inanmak, daha fazla dil öğrenme/ geliştirme isteği, seçilen alanın daha popüler olması, seçilen alanın atanma durumunun Almanca Öğretmenliğinden daha iyi olması ve seçilen alana özel ilgi/ sevgi olmuştur. Diğer seçeneğini işaretleyen katılımcılarsa kişisel sebep olarak kendini farklı alanlarda geliştirmek ve birden fazla disipline hakim olma isteğini, mesleki sebep olarak ise seçilen alanın öğretmenlik mesleğindeki yeri, yurt dışında ve Türkiye’de seçilen alanda çalışma isteğini vermişlerdir.

		Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?			Toplam	
		Yapıyorum	Yapmak İstiyorum	Yapmak İstemiyorum		
Dile hakimiyet	Sayı	12	143	114	269	
	Çift Anadal Durumu içinde%	85,7%	56,3%	48,3%		
	% Toplam değerde	2,4%	28,4%	22,6%	53,4%	
Alana hakimiyet	Sayı	7	106	86	199	
	Çift Anadal Durumu içinde%	50,0%	41,7%	36,4%		
	% Toplam değerde	1,4%	21,0%	17,1%	39,5%	
Zorlanmadan yapabileceğine inanmak	Sayı	7	122	100	229	
	Çift Anadal Durumu içinde%	50,0%	48,0%	42,4%		
	% Toplam değerde	1,4%	24,2%	19,8%	45,4%	
Üniversite sınavında öncelikli tercihi olan bölüm	Sayı	2	63	48	113	
	Çift Anadal Durumu içinde%	14,3%	24,8%	20,3%		
	% Toplam değerde	0,4%	12,5%	9,5%	22,4%	
Alan seçim sebepleri	Daha fazla dil öğrenme/ geliştirme isteği	Sayı	7	154	86	247
	Çift Anadal Durumu içinde%	50,0%	60,6%	36,4%		
	% Toplam değerde	1,4%	30,6%	17,1%	49,0%	
Alan daha popüler	Sayı	1	53	51	105	
	Çift Anadal Durumu içinde%	7,1%	20,9%	21,6%		
	% Toplam değerde	0,2%	10,5%	10,1%	20,8%	
Atanma durumunun Almanca Öğ. daha iyi olması	Sayı	5	148	115	268	
	Çift Anadal Durumu içinde%	35,7%	58,3%	48,7%		
	% Toplam değerde	1,0%	29,4%	22,8%	53,2%	
Şartlarının daha iyi olması	Sayı	4	91	65	160	
	Çift Anadal Durumu içinde%	28,6%	35,8%	27,5%		
	% Toplam değerde	0,8%	18,1%	12,9%	31,7%	

		Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?			Toplam	
		Yapıyorum	Yapmak İstiyorum	Yapmak İstemiyorum		
Alan seçim sebepleri	Özel ilgi/ sevgi	Sayı	6	141	90	237
		Çift Anadal Durumu içinde%	42,9%	55,5%	38,1%	
		% Toplam değerde	1,2%	28,0%	17,9%	47,0%
	Kariyer planları	Sayı	10	133	73	216
		Çift Anadal Durumu içinde%	71,4%	52,4%	30,9%	
		% Toplam değerde	2,0%	26,4%	14,5%	42,9%
	Diğer	Sayı	1	5	1	7
		Çift Anadal Durumu içinde%	7,1%	2,0%	0,4%	
		% Toplam değerde	0,2%	1,0%	0,2%	1,4%
Toplam	Sayı	14	254	236	504	
	% Toplam değerde	2,8%	50,4%	46,8%	100,0%	

Tablo 7: Katılımcıların çift anadal alanlarını seçme nedenleri nelerdir?¹²

4.7 Katılımcıların Çift Anadal Programından Beklentilerinin Araştırılması

Çift anadal yapmakta olan katılımcılar ve yapmak isteyen katılımcılara Çift Anadal Programından beklentileri sorulmuştur. Katılımcıların Çift Anadal Programından beklentileri ikinci bir diploma, kendini geliştirmek, farklı şeyler öğrenmek, farklı alanlara katkı sağlamak ve akademik doygunluğa ulaşmak olarak ortaya çıkmıştır. Bu soruda da üç katılımcı diğer seçeneğini işaretlerken farklı bir beklenti olarak sevdikleri alanda çalışma beklentisini ortaya koymuşlardır.

		Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?		Toplam	
		Yapıyorum	Yapmak İstiyorum		
İki diploma beklentisi	Sayı	10	158	168	
	Çift Anadal Durumu içinde%	71,4%	62,0%		
	% Toplam değerde	3,7%	58,7%	62,5%	
Çift Anadal Programından beklentiler	Kendini geliştirme beklentisi	Sayı	12	218	230
		Çift Anadal Durumu içinde%	85,7%	85,5%	
		% Toplam değerde	4,5%	81,0%	85,5%
Farklı şeyler öğrenme isteği	Sayı	10	155	165	
	Çift Anadal Durumu içinde%	71,4%	60,8%		
	% Toplam değerde	3,7%	57,6%	61,3%	

¹² Yazar tarafından oluşturuldu.

			Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?		Toplam
			Yapıyorum	Yapmak İstiyorum	
Çift Anadal Programından beklentiler	Farklı alanlara katkı sağlama isteği	Sayı	6	129	135
		Çift Anadal Durumu içinde%	42,9%	50,6%	
		% Toplam değerinde	2,2%	48,0%	50,2%
	Akademik doygunluğa ulaşmak beklentisi	Sayı	11	124	135
		Çift Anadal Durumu içinde%	78,6%	48,6%	
		% Toplam değerinde	4,1%	46,1%	50,2%
	Beklentim yok	Sayı	0	3	3
		Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	1,2%	
		% Toplam değerinde	0,0%	1,1%	1,1%
	Diğer	Sayı	0	3	3
		Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	1,2%	
		% Toplam değerinde	0,0%	1,1%	1,1%
	Toplam	Sayı	14	255	269
		% Toplam değerinde	5,2%	94,8%	100,0%

Tablo 8: Katılımcıların Çift Anadal Programından beklentileri nelerdir?¹³

4.8 Çift Anadal Programlarının Muhtemel Faydalarının Araştırılması

Katılımcılara göre Çift Anadal Programlarının en önemli faydaları; farklı bir alana yönelmek, ekonomik katkı, iş imkanının artması, bilgi miktarının artması, farklı statüde olmak, fazladan bir alan ya da dil bilgisinin kazanılması ve bir bölümden alınan yetilerin öbüründe kullanılması olarak ortaya çıkmıştır.

			Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?		Toplam
			Yapıyorum	Yapmak İstiyorum	
Farklı bir alana yönelme	Sayı		12	173	185
	Çift Anadal Durumu içinde%		85,7%	67,8%	
	% Toplam değerinde		4,5%	64,3%	68,8%
Çift Anadal Programlarının faydaları	Ekonomik katkı	Sayı	10	148	158
		Çift Anadal Durumu içinde%	71,4%	58,0%	
		% Toplam değerinde	3,7%	55,0%	58,7%

¹³ Yazar tarafından oluşturuldu.

		Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?		Toplam	
		Yapıyorum	Yapmak İstiyorum		
Çift Anadal Programlarının faydaları	İş imkânı	Sayı	13	220	233
		Çift Anadal Durumu içinde%	92,9%	86,3%	
		% Toplam değerde	4,8%	81,8%	86,6%
	Bilgi miktarının artması	Sayı	10	182	192
		Çift Anadal Durumu içinde%	71,4%	71,4%	
		% Toplam değerde	3,7%	67,7%	71,4%
	Statü farkı	Sayı	9	131	140
		Çift Anadal Durumu içinde%	64,3%	51,4%	
		% Toplam değerde	3,3%	48,7%	52,0%
	Fazladan bir alan/ dil bilgisi alınması	Sayı	10	175	185
		Çift Anadal Durumu içinde%	71,4%	68,6%	
		% Toplam değerde	3,7%	65,1%	68,8%
	Bir bölümden alınan yetilerin öbüründe kullanılması	Sayı	12	111	123
		Çift Anadal Durumu içinde%	85,7%	43,5%	
		% Toplam değerde	4,5%	41,3%	45,7%
	İnsan kaynaklarının verimli kullanılması	Sayı	1	59	60
		Çift Anadal Durumu içinde%	7,1%	23,1%	
		% Toplam değerde	0,4%	21,9%	22,3%
Toplam	Sayı	14	255	269	
	% Toplam değerde	5,2%	94,8%	100,0%	

Tablo 9: Çift anadalin muhtemel faydaları nelerdir?

4.9 Çift Anadal Programlarının Muhtemel Zorluklarının Araştırılması

Çift Anadal Programlarının muhtemel zorlukları olarak katılımcılar zaman sıkıntısını, stresi, üniversite eğitiminin uzamasını, genel iş yükünü, diğer alana uyum sıkıntısını ve sınav sayısını işaretlemişlerdir. Diğer seçeneğini işaretleyen beş katılımcı ise sınavların çakışmasını, üniversite yönetimiyle sorunları ve aşırı yüklenmeyi yazmışlardır.

		Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?		Toplam	
		Yapıyorum	Yapmak İstiyorum		
Çift anadalin muhtemel zorlukları	Zaman yöneti sıkıntısı	Sayı	12	210	222
		Çift Anadal Durumu içinde%	85,7%	82,4%	
		% Toplam değerinde	4,5%	78,1%	82,5%
	Stres	Sayı	11	170	181
		Çift Anadal Durumu içinde%	78,6%	66,7%	
		% Toplam değerinde	4,1%	63,2%	67,3%
	Diğer alana uyum sıkıntısı	Sayı	4	74	78
		Çift Anadal Durumu içinde%	28,6%	29,0%	
		% Toplam değerinde	1,5%	27,5%	29,0%
	Yanılma olasılığı	Sayı	3	38	41
		Çift Anadal Durumu içinde%	21,4%	14,9%	
		% Toplam değerinde	1,1%	14,1%	15,2%
	Okulu uzatmak	Sayı	10	135	145
		Çift Anadal Durumu içinde%	71,4%	52,9%	
		% Toplam değerinde	3,7%	50,2%	53,9%
	Alanların farklılıkları	Sayı	1	60	61
		Çift Anadal Durumu içinde%	7,1%	23,5%	
		% Toplam değerinde	0,4%	22,3%	22,7%
	Genel iş yükü	Sayı	9	97	106
		Çift Anadal Durumu içinde%	64,3%	38,0%	
	% Toplam değerinde	3,3%	36,1%	39,4%	
Bürokratik sıkıntılar	Sayı	3	26	29	
	Çift Anadal Durumu içinde%	21,4%	10,2%		
	Sayı	1,1%	9,7%	10,8%	
Ortalamanın düşmesi	Çift Anadal Durumu içinde%	5	79	84	
	% Toplam değerinde	35,7%	31,0%		
	Sayı	1,9%	29,4%	31,2%	
Bölümler arası iş birliği sıkıntısı	Sayı	6	88	94	
	Çift Anadal Durumu içinde%	42,9%	34,5%		
	% Toplam değerinde	2,2%	32,7%	34,9%	

		Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?		Toplam	
		Yapıyorum	Yapmak İstiyorum		
Çift anadalın muhtemel zorlukları	Sınav sayısı	Sayı	11	147	158
		Çift Anadal Durumu içinde%	78,6%	57,6%	
		% Toplam değerinde	4,1%	54,6%	58,7%
	Diğer	Sayı	0	5	5
		Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	2,0%	
		% Toplam değerinde	0,0%	1,9%	1,9%
Toplam	Sayı	14	255	269	
	% Toplam değerinde	5,2%	94,8%	100,0%	

Tablo 10: Çift anadalın muhtemel zorlukları nelerdir?¹⁴

4.10 Katılımcıların Çift Anadal Programlarını İlk Kimden/ Nereden Duyduklarının Araştırılması

Çift anadal yapan katılımcılar Çift Anadal Programlarını genel olarak ilk defa ailelerinden ve arkadaşlarından duymuşlardır. Arkadaşlar ayrıca çift anadal yapmak isteyen ve yapmak istemeyen katılımcılar tarafından da yoğun şekilde işaretlenmiştir. Bu soru için bütün katılımcılar tarafından çoğunlukla işaretlenen diğer seçenek ise üniversitelerdir. Ayrıca küçük bir azınlık ise ankete kadar Çift Anadal Programlarından haberinin olmadığını belirtmiştir.

		Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?			Toplam	
		Yapıyorum	Yapmak İstiyorum	Yapmak İstemiyorum		
Aile	Sayı	3	18	13	34	
	Çift Anadal Durumu içinde%	23,1%	7,8%	6,8%		
	% Toplam değerinde	0,7%	4,1%	3,0%	7,8%	
Arkadaşlar	Sayı	3	68	53	124	
	Çift Anadal Durumu içinde%	23,1%	29,6%	27,7%		
	% Toplam değerinde	0,7%	15,7%	12,2%	28,6%	
Çift anadalı kimden/ nereden duyduunuz?	İnternet	Sayı	1	19	16	36
		Çift Anadal Durumu içinde%	7,7%	8,3%	8,4%	
		% Toplam değerinde	0,2%	4,4%	3,7%	8,3%
Bu anket sayesinde	Sayı	0	6	7	13	
	Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	2,6%	3,7%		
	% Toplam değerinde	0,0%	1,4%	1,6%	3,0%	

¹⁴ Yazar tarafından oluşturuldu.

		Çift anadal yapıyor musunuz ya da yapmak istiyor musunuz?			Toplam	
		Yapıyorum	Yapmak İstiyorum	Yapmak İstemiyorum		
Üniversite	Sayı	3	59	76	138	
	Çift Anadal Durumu içinde%	23,1%	25,7%	39,8%		
	% Toplam değerde	0,7%	13,6%	17,5%	31,8%	
Lise	Sayı	2	44	21	67	
	Çift Anadal Durumu içinde%	15,4%	19,1%	11,0%		
	% Toplam değerde	0,5%	10,1%	4,8%	15,4%	
Çift anadal kimden/ nereden duydunuz?	Kendim araştırdım	Sayı	1	15	5	21
		Çift Anadal Durumu içinde%	7,7%	6,5%	2,6%	
		% Toplam değerde	0,2%	3,5%	1,2%	4,8%
Reklam/ Broşür	Sayı	0	1	0	1	
	Çift Anadal Durumu içinde%	0,0%	0,4%	0,0%		
	Sayı	0,0%	0,2%	0,0%	0,2%	
Toplam	Sayı	13	230	191	434	
	% Toplam değerde	3,0%	53,0%	44,0%	100,0%	

Tablo 11: Çift Anadal Programlarını ilk kimden/ nereden duydunuz? ¹⁵

5 Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı Çift Anadal Programlarının nasıl algılandığını Almanca Öğretmenliği öğrencilerinin bakış açısından incelemektir. Ayrıca öğrencilerin hangi alanlarda çift anadal yaptıkları ya da yapmak istedikleri, neden çift anadal yapmak istedikleri ve yapmak istemeyenler için de neden çift anadal yapmak istemedikleri de araştırmanın alt amaçları olarak sorgulanmıştır. Bu amaçla Büyüköztürk'ün (2005) önerdiği aşamalardan geçilerek nicel araştırma yöntemlerinden tarama desenine uygun bir anket tasarlanmış ve Türkiye'de Almanca Öğretmenliği bölümü bulunduran altı üniversitede 513 katılımcı ile yürütülmüştür.

Anket sonuçlarına göre Almanca Öğretmenliği Programı öğrencilerinin yarısından çoğu çift anadal yapmakta ya da yapmak istemektedir. Bu oran özellikle Almanca Öğretmenliği Programı öğrencilerinin çift anadal yapma şansının olmadığı üniversitelerde diğer üniversitelere göre daha çoktur. Örneğin Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde ankete katılan öğrencilerin %65,2 ve Atatürk Üniversitesi'nde %63,7'ü çift anadal yapmak istemektedirler (kıyaslama için bu oran Anadolu Üniversitesi'nde %26,8'dir). Bu ihtiyacı giderebilmek için Çift Anadal Programları konusunda öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik her üniversite kendi içinde bir ihtiyaç analizi yapabilir ve duruma göre öğrencilerine çift anadal imkânı sunabilir.

¹⁵ Yazar tarafından oluşturuldu.

Katılımcıların çift anadal yapma isteklerinin nedenleri sorulduğunda ise özellikle önceden yapılan çalışmalardan farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu konuda çift anadal yapmakta olan öğrencilerle bir çalışma yapan Hopcan, Polat ve Adıgüzel'in (2014) de araştırmalarında belirttiği gibi çift anadal yapmak için en önemli nedenlerden birisi iş bulmaya yönelik sebeplerdir. Bu çalışmada da bu sebep 'iş aramada iki alanda şansını deneme isteği' (toplam oran %70,4) ve Almanca Öğretmenliği atamasının problemlili olması (toplam oran %61,9) seçeneklerinde bulunmuştur. Bu oran Avustralya'da benzer bir araştırma yapan Russel, Dolnicar, Ayoub (2007: 9) tarafından %75 ve ABD'de çift anadal konusunda çalışmalar yapan Pitt ve Tepper (2012: 21) tarafından %65 olarak bulunmuştur. Bu çalışma dahilinde katılımcıların farklı olarak işaret ettikleri nokta ise çok yönlü olma istekleri (toplam %74,1) ve yeni bir şeyler öğrenme istekleridir (toplam %58,5). Bu iki seçenek öğrencilerin kendilerini geliştirme isteği olarak anlaşılabilir. Ayrıca Hopcan, Polat ve Adıgüzel'in (2014) çalışmalarında çift derece almak ve iki ayrı diploma almak seçenekleri çift anadal yapmak için çok önemli bir sebep olarak ortaya çıkmasa bile (sırasıyla %1,23 ve %7,4), bu çalışmanın sonuçlarına göre çift anadal yapan ve yapmak isteyen Almanca Öğretmenliği Programı öğrencilerinin büyük çoğunluğu çift diplomaya büyük önem vermektedir. Bu önemi de çift anadalın yapma isteğinin nedenleri arasında 'çift diplomanın daha iyi olduğu düşüncesi' seçeneğini toplam %62,2 oranında ve Çift Anadal Programlarından beklentileri arasında da 'iki diploma beklentisi' seçeneğini toplam %62,5 oranında işaretleyerek göstermişlerdir. Öğrencilerin Çift Anadal Programlarına bu ilgisi düşünülerek daha fazla öğrencinin bu imkândan yararlanabilmesi için Çift Anadal Program kontenjanları artırılabilir.

Ayrıca bu çalışmada diğer benzer çalışmalardan farklı olarak çift anadal yapmak istemeyen Almanca Öğretmenliği Programı öğrencilerinin neden yapmak istemedikleri de araştırılmıştır. Katılımcılar bu konuda kaygılarından ve sorunlarından bahsetmişlerdir. Zaman sıkıntısı (%48,8) ve ders yükü (%49,2) katılımcılar tarafından yoğun olarak işaretlenirken bu iki seçeneği üniversiteyi uzatma kaygısı (%37,1) izlemiştir. Verilen bu cevaplar çift anadal yapmakta olan ve yapmak isteyen öğrencilere sorulan Çift Anadal Programlarının zorlukları nelerdir sorusuna verilen cevaplarla uyusmaktadır. Bu soruda işaretlenen cevaplar arasında da zaman sıkıntısı (toplam %82,5), genel iş yükü (toplam %34,9), sınav sayısı (toplam 58,7) ve okulu uzatmak (toplam %53,9) ön plana çıkmaktadır. Bütün bu sorunlar ve kaygılar katılımcılara göre strese sebep olmaktadır (toplam %67,3). Bölümler arası iş birliği de ankete cevap veren katılımcılar tarafından sorun olarak algılanmaktadır (toplam %34,9). Bu sorunları ortadan kaldırmak ve bölümler arası iş birliğini artırmak için çift anadal öğrencilerinin sorunlarına ve önerilerine yönelik her dönem başı veya sonunda bir toplantı yapılabilir ve bu sayede programların geliştirilmesine yönelik adımlar atılabilir. Öğrenci işlerinin, danışmanların ve öğrencilerin daha sağlıklı bilgilere ulaşması için Çift Anadal Programına yönelik bir el kitabı da hazırlanabilir. Bunların dışında öğrencilerin genel iş yüklerini ve zaman sıkıntılarını ortadan kaldırmak için öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik daha iyi ders programları düzenlenebilir. Örneğin benzer programlarda çift anadal yapan öğrencilerin ders programları yeniden incelenip, eşleşen ders içeriklerine bakılarak daha fazla dersin eşlenmesi sağlanabilir ve öğrencilerin ders yükleri azaltılabilir. Ayrıca sınav programları düzenlenerek, bu öğrencilerin yaşadığı sınavların çakışması sorunları ortadan kaldırılabilir. Bu önerilen noktaların dışında çift anadal yapan öğrencilerin stres durumlarını düşürmek için bazı üniversitelerde yürürlükten olan zaman kısıtlamaları da ortadan kaldırılabilir.

Katılımcıların çift anadal yapmak istedikleri bölümler olarak ise İngilizce Öğretmenliği (toplam %64) ve PDR (toplam %10,3) ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin benzer alanlarda çift anadal yapma istekleri daha önceki çalışmalarda da ortaya çıkan bir durumdur (bkz. Pitt/ Tepper 2012: 16, Del Rossi/ Hersch 2008: 378). Hatta Temizyürek ve Derelioğlu'na (2004: 6) göre İstanbul Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi için de en çok çift anadal için tercih edilen bölümler de PDR ve İngilizce Öğretmenliği bölümleridir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ise İngilizce Öğretmenliği'nin çift anadal bölümü olarak tercih edilme oranı diğer çalışmalara göre çok daha yüksektir. Bunun öncelikli nedeni Almanca Öğretmenliği Programı öğrencilerinin çoğunun Türkçe ve Almanca yanında İngilizce diline de hâkim olmasıdır. Almanca Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin profili Tapan'ın (1998) belirttiği Türkiye'ye kesin dönüş yapmış ailelerin çocuklarından Yücel'in (2005) ortaya koyduğu üniversite sınavına İngilizce dilinden giren öğrencilere dönüşmüştür. Bu öğrenciler bir yıllık hazırlıktan sonra teoride B1 dil seviyesine ulaşmış Almanca Öğretmenliği eğitimine başlamaktadırlar (bkz. Çakır 2012: 7; Koçak 2012: 24; Hatipoğlu 2015: 64-65). Öğrencilerin çoğunun İngilizce Öğretmenliği programında çift anadal yapmak istedikleri de göz önünde bulundurularak Almanca Öğretmenliği- İngilizce Öğretmenliği Programları arasında ortak diploma programı açılabilir. Benzer bir program olarak Hacettepe Üniversitesi'nin sunduğu İngilizce-Almanca Mütercim Tercümanlık Programı örnek olarak verilebilir. İlerleyen dönemde bu tarz bir ortak diploma programının geliştirilmesine yönelik yeni bir çalışma yapılabilir.

Katılımcılara sorulan bir sonraki soru olan neden bu alanı seçtikleri sorusuna da en çok işaretledikleri seçenekler dile (toplam %53,4) ve alana (toplam %39,5) hakimiyet seçenekleri olarak ön plana çıkmaktadır. Ayrıca yine dille alakalı olarak daha fazla dil öğrenme/ geliştirme isteği seçeneği de öğrencilerin çok dilli arka planına paralel olarak yoğun olarak katılımcılar tarafından işaretlenmiştir (toplam %49). Ayrıca bazı katılımcılar, dil hakimiyetlerine de güvenerek çift anadalı seçtikleri alanda zorlanmadan yapabileceklerine inanmakta (toplam %45,4) ve bu alandan daha rahat atanabileceklerini düşünmektedir (toplam %53,2). Kariyer planları (toplam %42,9) ve çift anadal için seçilen alana özel ilgi veya sevgi de (toplam %47) katılımcıların tercihleri için önemli bir kriter olmaktadır. Bu son iki kriter ise katılımcıların PDR, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği gibi diğer alanları neden seçtiklerini açıklayabilir. Bu noktada öğrencilere bütün üniversitelerde eğitim fakültesi dışında da çift anadal yapma şansı tanınarak öğrencilerin ilgi alanlarına göre daha fazla bölüm seçmelerinin yolu açılabilir.

Katılımcıların Çift Anadal Programlarından beklentilerinin sorulduğu sorunun cevaplarına göre çift anadal yapmakta olan ve yapmak isteyen katılımcıların sadece %1,1'i çift anadalı hiçbir beklentisi olmadan yapmaktadır. Çift diplomanın yanı sıra (toplam %62,5), kendini geliştirme (toplam %85,5), akademik doygunluğa ulaşma (toplam %50,2) gibi beklentiler ön plana çıkmaktadır katılımcılar için. Diğer farklı bir boyut ise katılımcıların farklı şeyler öğrenme istekleri (toplam %61,3) ve farklı alanlara katkı sağlama istekleridir (toplam %50,2). Bu boyut Kezar ve Elrod'un (2012) disiplinlerarası çalışmanın mantığı olarak açıkladıkları 'farklı bakış açıları ile temel alanı değiştirme' amacı ile uyum göstermektedir.

Çift Anadal Programlarının muhtemel faydalarında disiplinlerarası faydalar katılımcılar tarafından en çok işaretlenmişlerdir. Hopcan, Polat ve Adıgüzel'in (2014) araştırmasında bilgilerin disiplinlerarası transfer edilmesi %13,43 ve disiplin alanlarını

ilişkilendirme imkânı %10,67 oranında çıkarken bu çalışmada bir bölümden alınan yetilerin öbüründe kullanılması seçeneği katılımcıların toplam %45,7'si, fazladan bir alan/ dil bilgisi alınması seçeneği ise toplam %68,8'i tarafından işaretlenmiştir. Mesleki faydalar ise bu seçeneğe verilen cevaplar arasında en çok işaretlenen olmuştur. Buna göre iş imkânı toplam %86,6 ve ekonomik katkı %58,8 oranında katılımcılar tarafından işaretlenmiştir. Bu oranlar diğer benzer çalışmaların çok üstündedir (kıyaslama için Hopcan, Polat ve Adıgüzel 2014 için %22,81; Russel, Dolnicar ve Ayoub 2007 için %50; Pitt ve Tepper 2012 için %67,9). Bu soruya verilen cevaplar arasında diğer öne çıkanlar ise farklı bir alana yönelme (%68,8), bilgi miktarının artması (%71,4) ve statü farkı kazanılmasıdır (%52). Bu cevaplar katılımcıların kendilerini geliştirme ve kanıtlama istekleri ile örtüşmektedir.

Katılımcılara son olarak Çift Anadal Programlarını ilk nereden ya da kimden duydukları sorulmuştur. Burada çevrenin önemi özellikle çift anadal yapmakta olan katılımcılarda ortaya çıkmaktadır. Buna karşın yapmak istemeyen katılımcılar ise ya Çift Anadal Programlarından üniversitede haberdar olmuş ya da hiç haberdar olmamışlardır. Bütün katılımcılar için en önemli kaynak olarak ise arkadaşlar (toplam %28,6) ve üniversite (toplam %31,8) olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca çift anadal hakkında reklam veya broşür katılımcılara göre bulunmamakta (toplam %0,2) ve internetten de yeterli bilgi alınmamaktadır (toplam %8,3). Bu eksiklik Hopcan, Polat ve Adıgüzel'in (2014: 296) çalışmalarında da ortaya konulmuş ve giderilmesi gerektiği önerilmiştir. Bu eksikliğı gidermek için Çift Anadal Programları hakkında daha çok reklam yapılabilir ve her üniversite Çift Anadal Programına yönelik üniversite kapsamında bir internet sayfası açabilir.

Kaynakça

- Anadolu Üniversitesi Yönergesi** (2019): Anadolu Üniversitesi Önlisans ve Lisans Programlarına Yatay Geçiş, Programlar Arası Yatay Geçiş, Dikey Geçiş, Çift Anadal ve Yandal Programları ile Değişim Programlarında Öğrencilik, Özel Öğrencilik, Eşzamanlı Öğrenimde Öğrencilik, Ders Transferi ve Dersten Çekilme Usul ve Esaslarına İlişkin Yönerge. Yönerge Numarası: SEN.2019/ 7-1. <https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/yonetmelikler-ve-esaslar-yonergeler/esaslar-yonergeler/anadolu-universitesi-onlisans-ve-lisans-programlarina-yatay-gecis-programlar-arasi-yatay-gecis-dikey> (Son Erişim Tarihi: 14.06.2020).
- Atasoy, Ömer Adil/ Girginer, Nuray** (2006): Endüstri mühendisliğı ve işletme bölümleri öğrencileri arasında program tamamlama ve yakınlaştırma uygulamaları: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü Çift Anadal ve Yandal Programı uygulama örneğı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1 (1). 13-25.
- Bayerisches Hochschulgesetz** (2006, 23. Mai): *BayHSchG*. Bayern. <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG?AspxAutoDetectCookieSupport=1> (Son Erişim Tarihi: 4.06.2020).
- Bremisches Hochschulgesetz** (2007, 9. Mai): *Brem.GBl*. Bremen. https://www.transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.74488.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d (Son Erişim Tarihi: 14.06.2020).
- Büyüköztürk, Şener** (2005): Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2). 133-148.
- Büyüköztürk, Şener/ Kılıç Çakmak, Ebru/ Akgün, Özcan Erkan/ Karadeniz, Şirin/ Demirel, Funda** (2016): *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, John W.** (2012): *Educational research* (8. Baskı). Boston: Pearson.

- Çakır, Gülcan** (2012): Herausforderung oder doch die bitterste Enttäuschung? Was bietet ein Studium im Studiengang Deutsch als Fremdsprache mit Lehramtsbezug in der Türkei?. *Tribüne: Zeitschrift für Sprache und Schreibung*, 4 (2012). 7-10.
- Del Rossi, F. Alison / Hersch, Joni** (2008): Double your major, double your return?. *Economisc of Education Review*, 27. 375-386.
- Demiryay, Nihan/ Balcı, Umut** (2014): Öğretmenler için alan bilgisi (ÖABT) Almanca sınavına yönelik Almanca öğretmenliği lisans eğitiminin yeterlilik sorunu. *Diyalog*, 2014/2. 70-82.
- Doppelstudium-Sinnvoll oder nicht?** (t.b.): <https://studybees.de/magazin/doppelstudium-sinnvoll-oder-nicht/> (Son Erişim Tarihi: 14.06.2020).
- Erim, Emel** (2018): Almanca öğretmenlerine yeni iş olanakları yaratılmasına yönelik eğitime dayalı çözüm önerileri. *Diyalog*, 2018/2. 183-191.
- Fraenkel, Jack R./ Wallen, Norman E./ Hyun, Helen H.** (2011): *How to design and evaluate research in education* (8. Aufl.). New York: McGraw-Hill.
- Gay, Lorraine R./ Mills, Geoffrey E./ Airasian, Peter W.** (2012): *Educational research: competencies for analysis and applications* (10. Aufl.). Boston: Pearson.
- Gravetter, Frederick J./ Forzano, Lori-Ann B.** (2012): *Research methods for the behavioral sciences* (4. Baskı), Belmont, USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Hatipoğlu, Sevinç** (2015): Darstellung der fremdsprachlichen Kompetenzen der angehenden türkischen Deutschlehrer: Beispiel Istanbul Universität. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi – Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 2015/1. 63-76.
- Hopcan, Elif Polat/ Hopcan, Sinan/ Adıgüzel, Tufan** (2011): Yükseköğretimde çift ana dal programlarının bütüncül değerlendirilmesi: örnek bir çalışma. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)*, 2. 1582-1588.
- Hopcan, Sinan/ Polat, Elif/ Adıgüzel, Tufan** (2014): Çift anadal programında okuyan öğrencilerin görüşleri: bir değerlendirme çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22). 287-299.
- Kezar, Adrianna/ Elrod, Susan** (2012): Facilitating interdisciplinary learning: lessons from project kaleidoscope. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 44:1. 16-25.
- Koçak, Muhammet** (2012): Genusfehler der Rückkehrerstudenten an den türkischen DaF-Abteilungen. *Tribüne: Zeitschrift für Sprache und Schreibung*, 4 (2012). 23-26.
- Marmara Üniversitesi Yönergesi** (2017): Marmara Üniversitesi Önlisans ve Lisans Düzeyinde Programlar Arasındaki Çift Anadal Programı ve Yandal Programı Yönergesi. Yönerge Tarihi: 05.12.2017. Senato Numarası: 360-5. <https://oidb.marmara.edu.tr/ogrenci/basvuru/cift-ana-dal-yan-dal> (Son Erişim Tarihi: 14.06.2020).
- Moulton, Bruce** (2010): Double degrees: Concerns regarding overall standards and graduate attributes such as probabilistic reasoning. *Technological Developments in Education and Automation*. Iskander, M./ Kapila, V./ Karim, M. (Hrsg.), Hollanda: Springer. 327-331.
- Özyer, Nuran** (2013): Germanistik in der Türkei: Vom Aussterben bedroht? *Diyalog*, 2013. 11-6.
- Pitt, Richard N./ Tepper, Steven A.** (2012): *Double majors influences, identities, & impacts*. https://www.researchgate.net/publication/279985369_Double_Majors_Influences_Identities_and_Impacts (Son Erişim Tarihi: 14.06.2020).
- Russell, A. Wendy/ Dolnicar, Sara/ Ayoub, M.** (2007): Double degrees: Double the trouble or twice the return?, *Higher Education: The International Journal Of Higher Education And Educational Planning*, 55 (5). 575-591.
- Schild, Patricia M./ Tajalli, Hassan** (2006): Intermediate theory: The missing link in succesful student scholarship. *Journal of Public Affairs Education*. 12 (3). 313-334.

- Tapan, Nilüfer** (1998): Zum Stand des Faches Deutsch in der Türkei. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 0 (10). 115-128.
- Temizyürek, Kamil / Derelioğlu, Yasemin** (2004): Üniversite öğrencilerinin çift anadal-yandal programlarına ilişkin tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2. 1-9.
- Thüringer Hochschulgesetz** (10. Mai. 2018): *ThürHG.* Thüringen. <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true> (Son Erişim Tarihi: 14.06.2020).
- Üstündağ, Mutlu Tahsin/ Yalçın, Haydar/ Birbudak, Togay Seçkin/ Güneş, Erhan/ Safran, Mustafa** (2016): Öğretmen adaylarının 2014 KPSS puanlarının fakülte ve öğretmenlik alanlarına göre karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (3). 599-619.
- Yılmaz, Didem/ Sakarya Maden, Sevinç** (2016): Dil öğrenim sürecinde Almanca öğretmen adaylarının kaygı tutumlarına ilişkin bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016, Cilt 6, Sayı 2. 201-211.
- Yücel, Mukadder Seyhan** (2005): Entwicklungen des mehrsprachlichen Kontexts im universitären Deutschunterricht in der Türkei. *ZIF*, 10 (2). <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/432> (Son Erişim Tarihi: 14.06.2020).
- YÖK-Atlas Almanca** (2018): *Almanca öğretmenliği*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10004> (Son Erişim Tarihi: 14.06.2020).
- YÖK-Yönetmelik** (2010): Yükseköğretim Kurumlarında Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Programlar Arasında Geçiş, Çift Anadal, Yan Dal ile Kurumlar Arası Kredi Transferi Yapılması Esaslarına İlişkin Yönetmelik. Resmî Gazete Tarihi: 24.04.2010 Resmî Gazete Sayısı: 27561. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=13948&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (Son Erişim Tarihi: 23.08.2020).

Redewendungen im Tertiärsprachenunterricht: Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)

Bahar İşıgüzel , Nevşehir

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.802239>

Abstract (Deutsch)

Was man schon weiß, gibt jedem die Stärke, weiter zu lernen und höhere Erfolgsziele zu erreichen. Im Tertiärsprachenunterricht ergreift der Lerner im Kontext Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) günstige Lerngelegenheiten aus der ersten Fremdsprache Englisch. Durch die Sensibilisierung des Sprachvergleichs und der Bewusstmachung von Sprachlernerfahrungen, können Lernende mit ihren vorhandenen Sprachkenntnissen sichere Lernerfolge im DaF-Unterricht erzielen. Um den Input der Lernenden aus dem Englischen bewusst zu aktivieren, müssen optimale Lernsituationen bereitgestellt werden. In diesem Zusammenhang soll im Tertiärsprachenunterricht ein interkultureller Raum geschaffen werden, wo die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Englischen und Deutschen bearbeitet werden können. Die Redewendungen können als soziokulturelle Kompetenz zu der Integrierung in den DaFnE-Unterricht bedeutend sein. Diese Arbeit konzentriert sich auf die Einbeziehung der Redewendungen in den Tertiärsprachenunterricht. Die englischen und deutschen Redewendungen wurden für den DaFnE-Unterricht analysiert und als Redewendungen mit absoluter Ähnlichkeit, Redewendungen mit teilweiser Ähnlichkeit und Redewendungen mit kontextueller Ähnlichkeit kategorisiert. Nach der Bestimmung der Redewendungen für den Tertiärsprachenunterricht DaFnE, war es wichtig, wie man diese Redewendungen als DaF-Lehrkraft im Tertiärsprachenunterricht in die Praxis umsetzen kann. Dazu wurden einige Einbeziehungswege mit Beispielen vorgeschlagen. Die Visualisierung der Redewendungen kann die Lehrkraft besonders beim Anfangsniveau effektiv einsetzen und damit einen wichtigen Antrieb zur Erweiterung des Wortschatzes geben. Die anderen zwei Einbeziehungsmöglichkeiten auf der Spur der Redewendungen und Kontextsituationen der Redewendungen können in weiteren Niveaus eingesetzt werden, nachdem sich die Lernenden an die Redewendungen gewöhnt haben. Mit dem interkulturellen Vergleich der Redewendungen können Lernmotivation, Sprachbewusstheit und zugleich Lernerautonomie gefördert werden.

Schlüsselwörter: *Redewendungen, Tertiärsprachenunterricht, Mehrsprachigkeit, interkultureller Vergleich, Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, kontrastive Analyse.*

Abstract (English)

Phrases in Third Language Teaching: German as a Foreign Language after English

What you already know gives everyone the strength to continue learning and achieving higher success goals. In third language teaching, the learner takes advantage of favourable learning opportunities from the first foreign language English, in the context of German as a Foreign Language after English (GFLaE). By sensitizing the language comparison and raising awareness of language learning experiences, learners can achieve secure learning success in GFL lessons with their existing language

skills. In order to consciously activate the learners' input from the English language, optimal learning situations must be provided. In this context, an intercultural area is to be created in third language teaching, where the similarities and differences between English and German can be worked on. The idioms can be important as socio-cultural competence for the integration into the GFLaE -lessons. This work focuses on the integration of idiomatic expressions into third language teaching. The English and German idioms were analyzed for GFLaE teaching and categorized as idioms with absolute similarity, idioms with partial similarity and idioms with contextual similarity. After determining the idioms for third language teaching GFLaE, it was important to think about how to put these idioms into practice as a GFL teacher in third language teaching. Some ways of inclusion with examples were suggested. The visualization of the idioms can be used effectively by the teacher, especially at the elementary level, and thus give an important impetus for expanding the vocabulary. The other two ways of inclusion on the trail of idioms and contextual situations of idioms can be used at other levels after the learners get used to the idioms. With the intercultural comparison of idiomatic expressions, learning motivation, language awareness and at the same time learner autonomy can be promoted.

Keywords: *idioms, third language teaching, multilingualism, intercultural comparison, German as a Foreign Language after English, contrastive analysis.*

EXTENDED ABSTRACT

Nowadays, learners not only bring their first language skills (L1) to third language classes (L3-German), but they also have knowledge and prior knowledge of at least one foreign language (L2-English). Every L3 learner is looking for an inner anchor point or a connection already at the initial level of the L3 lessons. The knowledge of the first foreign language (L2) gives the learner the strength to continue learning and to reach higher success goals. By sensitizing the language comparison and making language learning experiences conscious, learners can achieve safe learning success in German as a foreign language lessons with their existing language skills. In order to consciously activate learners' input from English, optimal learning situations must be provided. In this context, an intercultural space should be created in third language teaching where the similarities and differences between English and German can be worked on. This analysis of the similarities and differences in the languages and language systems between the existing languages and the new foreign language also promotes the language awareness of the learners. Language awareness includes not only grammatical and lexical knowledge, but also knowledge about the use of the language in the context of its cultural aspects. In this sense one speaks of the promotion of intercultural learning. Idioms as a socio-cultural competence are particularly important for foreign language teaching. They include social relationships and the use of a language. The idioms can be important as socio-cultural competence for integration in the teaching of German as a foreign language.

Idioms contain a condensed language, which may initially lead to uncertainty about their integration as teaching material. Already at the initial level, learners can gain an insight into the specifics of a language in the categories of vocabulary, grammar and textual competence in addition to intercultural experiences. Through comparison, learners find out how different or similar the idioms appear, and along the way they also promote contextualized learning in the context of understanding and using them.

The present paper explores the question of which idioms can be integrated into third language teaching (German as a foreign language after English/ GFLaE). The English and German idioms were analyzed for GFLaE teaching and categorized as "idioms with absolute similarity, idioms with partial similarity and idioms with contextual similarity".

After determining the idioms for third language teaching GFLaE, it was important to find out how to put these idioms into practice as a German as a foreign language teacher in third language teaching. For this purpose, the integration paths "Visualization of the idioms, on the track of the idioms and inventing contextual situations of the idioms" were proposed.

The visualization of idioms can be used effectively by the teacher, especially at the initial level, and thus provide an important stimulus for vocabulary expansion. Visual dictionaries can be helpful here as teaching material. In a further step, the students can design these visualizations themselves in group work, i.e. they work out how they understand and imagine the visualizations themselves. This also increases creativity and motivation in the learning process. The learners also become aware of

how the idioms are similar and how the visualizations for the two languages (English/German) correspond.

Including "on the trail of idioms", it allows learners to explore idioms and take their learning into their own hands by comparing them interculturally in terms of their origin and meaning. Especially for idioms with contextual similarity it is important to know the origin of the idioms in order to achieve better learning opportunities and to expand general knowledge.

In "Inventing contextual situations of idioms", learners invent a suitable, realistic context example for the idioms and thus promote their conscious learning. These example situations in the context can then be practiced and internalized through role-plays and thus be especially beneficial and motivating for the speaking skills. The unpleasant accompanying events mentioned above, such as fear of speaking and inhibition of speaking, can thus be transformed into speech motivation.

If learners at the beginning level (A1/A2) can prepare well and develop their knowledge before speaking, they will also feel more confident than if they have to speak spontaneously. The similarities in the idioms in both languages (English/German) in turn help to create a sense of achievement in inventing the contextual examples in close cooperation with the other learners and the teacher.

Einleitung

Mit dem Mehrsprachigkeitskonzept kam es zu einer Perspektivenänderung im Fremdsprachenunterricht. Heutzutage bringen Lerner nicht nur ihre Erstsprache (L1) in den Tertiärsprachenunterricht (L3) mit, sondern sie *haben* auch mindestens eine Fremdsprache (L2) *in ihren Taschen*. Als Mehrsprachigkeit bezeichnet Feld-Knapp (2014: 15) einen Umstand, in dem „den Sprachverwendern für ihre sprachlichen Handlungen nicht nur eine Sprache zur Verfügung steht, sondern in dem sie gleichzeitig mehrere Sprachen haben, die für kommunikative Zwecke aktiviert und eingesetzt werden können! In diesem Sinne könnte die Redewendung „etwas in der Tasche haben“ mit der Bedeutung „etwas sicher erreicht haben“ das Motto des Tertiärsprachenunterrichts sein. Denn mit dem Tertiärsprachenunterricht bzw. der zweiten Fremdsprache (L3) kann man nun *zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen* und die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden gezielt einsetzen. Durch kontrastive Analysen zwischen den Sprachen, die die Lernenden in den Unterricht mitbringen, können motivierende und bewusste Lernprozesse erzielt werden. Laut Marx (2014: 8) führt „ein bewusster Rückgriff auf die schon erworbenen bzw. erlernten Sprachen zu erhöhtem Sprachenbewusstsein, zu einer Vertiefung der Sprachenkompetenz und zur Erhöhung der Sprachlernmotivation“.

Jeder L3-Lerner sucht innerlich, ganz von selbst einen Ankerpunkt bzw. eine Anknüpfung schon im Anfangsniveau des L3-Unterrichts. Aus der empathischen Sicht ist es wohl motivierend, wenn zum Beispiel die Tage oder die Monate im Deutschunterricht (L3) als Thema vorkommen und die Lernenden schon ganz am Anfang die Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten beobachten können und so „das Vorurteil, Deutsch sei schwierig zu erlernen“ (Ballweg u.a. 2013: 151) zum Teil davonfliegen kann. Auch jede Lehrkraft kennt den Wert bzw. den Einfluss der ersten Stunden, die das Schicksal der weiteren Lehr- und Lernprozesse besonders im Kontext der Motivation stark beeinflussen können. Das Prinzip des Verstehens im Tertiärsprachenunterricht „zielt darauf ab, dass Lernende möglichst früh viel vom sprachlichen Input verstehen können. Dies motiviert sie vor allem auch im Anfangsunterricht und lässt sie aktiv von ihren Verstehensstrategien Gebrauch machen“ (Ballweg u.a. 2013: 151).

Die kontrastive Arbeit, d.h. die Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sprachen und Sprachsystemen zwischen den vorhandenen Sprachen und der neuen Fremdsprache fördert auch das Sprachbewusstsein der Lernenden. Nach Spohr (2006: 101) besteht die Relevanz der Förderung der Sprachbewusstheit darin, dass Lernende durch sie,

Sensibilisierung, Bewusstmachung, Nachdenken über Sprache(n) und über das Funktionieren von Sprache(n), Interesse an Sprache(n), Neugier [...] [entwickeln]. Das bewusste Nachdenken über Sprache(n), das sprachübergreifende Vergleichen konkreter Strukturen und Phänomene, der Wunsch zu verstehen, wie diese oder jene Sprache funktioniert, worin sich mehrere Einzelsprachen ähneln, worin sie sich unterscheiden, das Aufdecken von Parallelen und Divergenzen [...] (ebd.)

sind wichtige Dimensionen für den Tertiärsprachenunterricht. Die Sprachbewusstheit beinhaltet nicht nur grammatisches und lexikalisches Wissen, sondern auch das Wissen über die Verwendung der Sprache im Kontext ihrer kulturellen Aspekte. In diesem Sinne spricht man von der Förderung des interkulturellen Lernens. Beim interkulturellen Lernen „sollen die Lernenden ihr Wissen und ihre Erfahrungen [in den Fremdsprachenunterricht] einbringen, um ausgehend vom Eigenen und Bekannten die fremde Sprache und Kultur kennen und verstehen zu lernen“ (Lundquist-Mog / Widlok 2015: 189). Durch die Einbeziehung der Erstsprache und der weiteren Fremdsprachen erschafft man einen interkulturellen Raum und arbeitet z.B. vom „gemeinsamen Wortschatz (Internationalismen) aus Technik, Unterhaltung [...] über die Thematisierung von Begriffen und Schlüsselwörtern, die Darstellung von Redensarten, Abzählreimen [...] bis hin zum Austausch von Legenden, Fabeln und Geschichten“ (Budde 2001: 23).

Besonders sind Redewendungen als soziokulturelle Kompetenz bedeutend für den Fremdsprachenunterricht. Sie umfassen soziale Beziehungen und den Sprachgebrauch einer Sprache. Laut Simon (2016: 119) „stellen [Redewendungen] einen hochspannenden und für die Kommunikation wesentlichen Bereich des Wortschatzes einer Sprache dar, mit dem Fremdsprachenlernende von Anfang an vertraut gemacht werden sollten“. Redewendungen beinhalten eine verdichtete Sprache, die zunächst zu einer Unsicherheit bei der Integrierung als Lehrmaterial führen kann. Bereits im Anfangsniveau können die Lernenden neben den interkulturellen Erfahrungen auch die Erkenntnis über die Besonderheiten einer Sprache in den Kategorien Wortschatz, Grammatik und Textkompetenz erzielen. Durch Vergleiche finden die Lernenden heraus, wie unterschiedlich oder ähnlich die Redewendungen erscheinen und nebenbei fördern sie auch das kontextualisierte Lernen im Rahmen des Verstehens und Gebrauchs. Deshalb sollten Redewendungen „möglichst in authentischen Texten präsentiert werden, so dass sowohl die Struktur als auch die Bedeutung von Redewendungen aus dem Kontext heraus ermittelt werden kann“ (Kühn 1996: 12f. zit. nach Simon 2016: 109).

In diesem Zusammenhang *fängt der frühe Vogel den Wurm*, wenn man schon auf dem elementaren Niveau (A1/A2) die Redewendungen in den Fremdsprachenunterricht integriert. Auch wenn *aller Anfang schwer ist* und dies zu Beginn eine Herausforderung zu sein scheint, müssen sich die Lernenden allmählich an die Redewendungen gewöhnen.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, welche Redewendungen in den Tertiärsprachenunterricht (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) integriert werden können. Für dieses Ziel werden englisch-deutsche Redewendungen analysiert und für den Tertiärsprachenunterricht eine Beispielauswahl angeboten. Im Weiteren werden mögliche Einbeziehungswege für den Unterricht beispielhaft veranschaulicht.

Analyse der Redewendungen für den Tertiärsprachenunterricht

Die Analyse der englischen und deutschen Redewendungen basiert auf drei Kategorien. Diese sind Redewendungen mit absoluter Ähnlichkeit, Redewendungen mit teilweiser Ähnlichkeit und Redewendungen mit kontextueller Ähnlichkeit. Bei dieser Sortierung wurden deutsche und englische Wörterbücher für Redewendungen (Herzog 1993; Ayto 2009; Ullman u.a. 2009; Scholze-Stubenrecht 2013) sowie Online-Wörterbücher² verwendet. Die unten angegebenen Kategorien und Tabellen beziehen sich auf eine vergleichende Beispielauswahl von englischen und deutschen Redewendungen und haben das Ziel einer verstärkten Einbeziehung der Redewendungen im DaFnE-Unterricht.

- **Redewendungen mit absoluter Ähnlichkeit**

Diese Redewendungen kann man besonders bei der elementaren Sprachverwendung (A1/A2) im DaFnE-Unterricht *in vollen Zügen genießen*. In Tabelle 1 sind die Redewendungen mit absoluter Ähnlichkeit aufgelistet:

<i>Englisch (L2)</i>	<i>Deutsch (L3)</i>
to see light at the end of the tunnel	Licht am Ende des Tunnels sehen
not to have a clue	keine Ahnung haben
as busy as a bee	fleißig wie eine Biene
to recharge one's batteries	seine Batterien aufladen
to be in the same boat	im selben Boot sitzen
to put sb. in the picture	jdn. ins Bild setzen
to have several irons in the fire	mehrere Eisen im Feuer haben
to be skating on thin ice	sich auf dünnem Eis bewegen
as light as a feather	leicht wie eine Feder
to play first fiddle	die erste Geige spielen
to play second fiddle	die zweite Geige spielen
to play with fire	mit dem Feuer spielen
to have a frog in one's throat	einen Frosch im Hals haben
to get cold feet	kalte Füße bekommen
to have a memory like a sieve	ein Gedächtnis wie ein Sieb haben
to have one's hands full	alle Hände voll zu tun haben

²https://de.pons.com/daten/landingpages/aeb_Redewendungen/PONS_aeB_Redewendungen_Englisch_Liste_DE-EN.pdf (Zugriff: 15.04.2020)

https://de.pons.com/daten/landingpages/aeb_Redewendungen/PONS_aeB_Redewendungen_Deutsch_Liste_DE-EN.pdf (Zugriff: 15.04.2020)

to be in seventh heaven	im siebten Himmel sein
to make sb's life hell	jdm. das Leben zur Hölle machen
to play cat and mouse	Katz und Maus spielen
to let the cat out of the bag	die Katze aus dem Sack lassen
(to lead) a dog's life	ein Hundeleben (führen)
to be out of the question	nicht infrage kommen
to get rid of sb/sth	jdn. / etw. loswerden
to get the lion's share	den Löwenanteil erhalten
to put sth on the market	etw. auf den Markt bringen
to hit the nail on the head	den Nagel auf den Kopf treffen
to drag sb's name through the mud	jds. Name durch den Dreck ziehen
to stick one's nose into everything	seine Nase in alles hineinstecken
to be all ears	ganz Ohr sein
to be up to one's ears in sth	bis über beide Ohren in etw. stecken
to fall on deaf ears	auf taube Ohren stoßen
to not be worth a penny	keinen Pfennig wert sein
to put the cart before the horse	das Pferd von hinten aufzäumen
to come straight to the point	auf den Punkt kommen
to feel like a fifth wheel	das fünfte Rad am Wagen sein
to be in the limelight	im Rampenlicht stehen
to rub salt in(to) the wound	Salz in die Wunde streuen
to be the black sheep (in the family)	das schwarze Schaf (in der Familie) sein
to keep up appearances	den Schein wahren
to take sb./sth. for granted	jdn./etw. als selbstverständlich hinnehmen
to be the tip of the iceberg	die Spitze des Eisbergs sein
to be full of surprises	voller Überraschungen stecken
to not see the wood for the trees	den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen
to stand in sb's way / in the way of sth	jdm. / einer Sache im Wege stehen
to give sb one's word	jdm. sein Wort geben
to break one's word	sein Wort brechen
to have the last word	das letzte Wort haben
to keep one's word	sein Wort halten
to stand by one's word	zu seinem Wort stehen
to take sb. by one's word	jdn. beim Wort nehmen
to put in a good word for sb	ein gutes Wort für jdn. einlegen

to jump on the bandwagon	auf den fahrenden Zug aufspringen
to be on the tip of one's tongue	jdm. auf der Zunge liegen
to get one's foot in the door	einen Fuß in die Tür kriegen
to give sb. a hand	jdm. zur Hand gehen
to take sth. to heart	sich etw. zu Herzen nehmen
to go to the dogs	vor die Hunde gehen
to throw the baby out with the bathwater	das Kind mit dem Bade ausschütten
to bury the hatchet	das Kriegsbeil begraben
to lose the thread	den Faden verlieren
to be unable to hurt a fly	keiner Fliege etw. zuleide tun können
to acquire a taste for sth.	auf den Geschmack kommen
my hands are tied	mir sind die Hände gebunden
to look for a needle in a haystack	die Nadel im Heuhaufen suchen
to go round in circles	sich im Kreis drehen
to cast pearls before swine	Perlen vor die Säue werfen
to have butterflies in one's stomach	Schmetterlinge im Bauch haben
to have a screw loose	eine Schraube locker haben
to bring sb./sth. into play	jdn./etw. ins Spiel bringen
to carry sth. to extremes	etw. auf die Spitze treiben
day in, day out	Tag für Tag
to wash one's dirty linen in public	schmutzige Wäsche waschen
to get wind of sth.	von etw. Wind bekommen
to put in a good word for sb.	ein gutes Wort für jdn. einlegen
to have the final say	das letzte Wort haben

Tabelle 1. Redewendungen mit absoluter Ähnlichkeit für den Tertiärsprachenunterricht (DaFnE)

- ***Redewendungen mit teilweiser Ähnlichkeit***

Diese Redewendungen unterscheiden sich nur im Wortschatzbereich. Daher *hält man immer noch alle Trümpfe in der Hand* und hat alle Vorteile auf seiner Seite auf den Sprachniveaus der elementaren Sprachverwendung (A1/A2) und der selbständigen Sprachverwendung (B1/B2) im DaFnE-Unterricht. Tabelle 2 zeigt die Redewendungen mit teilweiser Ähnlichkeit:

<i>Englisch (L2)</i>	<i>Deutsch (L3)</i>
to go down the <i>drain</i>	den <i>Bach</i> runtergehen

to compare apples and <i>oranges</i>	Äpfel mit <i>Birnen</i> vergleichen
to be as hungry as a <i>horse</i>	einen <i>Bärenhunger</i> haben
to be out of the <i>woods</i>	über den <i>Berg</i> sein
to make the <i>most</i> of sth	das <i>Beste</i> aus etw. machen
to <i>burn</i> one's bridges	alle Brücken hinter sich <i>abbrechen</i>
to be (as) blind as a <i>bat</i>	blind wie ein <i>Mauhwurf</i> sein
to make a mountain out of a mole hill	aus einer <i>Mücke</i> einen <i>Elefanten</i> machen
to pull the <i>wool</i> over sb's eyes	jdm. <i>Sand</i> in die Augen streuen
to go the extra <i>mile</i>	einen <i>Schritt</i> weiter gehen
to get sth. off one's <i>chest</i>	sich etw. von der <i>Seele</i> reden
to go with the <i>flow</i>	mit dem <i>Strom</i> <i>schwimmen</i>
to keep one's <i>head</i> above water	sich über Wasser halten
to be on cloud <i>nine</i>	<i>auf Wolke sieben sein/</i> im siebten Himmel schweben
to be in the red	rote <i>Zahlen</i> schreiben
to pull sth. out of a hat	etw. aus dem <i>Ärmel</i> schütteln
to eat one's hat if ...	einen Besen fressen, wenn ...
to keep one's fingers crossed	die <i>Daumen</i> drücken
to disappear off the face of the earth	wie vom <i>Erdboden verschluckt</i> sein
let sleeping dogs lie	<i>schlafende</i> Hunde soll man nicht wecken
to pussyfoot around sth.	wie die Katze um den <i>heißen Brei</i> (herum)schleichen
to get in touch with sb.	mit jdm. in <i>Kontakt</i> treten
to be an old hand at sth.	ein alter <i>Hase</i> sein

Tabelle 2. Redewendungen mit teilweiser Ähnlichkeit für den Tertiärsprachenunterricht (DaFnE)

- **Redewendungen mit kontextueller Ähnlichkeit**

Redewendungen dieser Sorte können bei der selbständigen Sprachverwendung (B1/ B2) und der kompetenten Sprachverwendung (C1/ C2) besser integriert werden. Es ist zwar *kein Zuckerlecken* bzw. *kein Kinderspiel* im Kontext zu arbeiten, aber auf diesem Niveau *nimmt man das Lernen in die Hand* und erforscht kontextuelle und interkulturelle Beziehungen zwischen den Sprachen (Englisch/ Deutsch). Tabelle 3 listet die vorrangigen Redewendungen mit kontextueller Ähnlichkeit auf, die für einen Antrieb im fortgeschrittenen Tertiärsprachenunterricht sorgen sollen, bevor die Lernenden neue Türen für alle Redewendungen öffnen und diese zu *ihrem Glück* beim Lernen *machen* können.

Englisch (L2)

Deutsch (L3)

to carry coals to Newcastle	Eulen nach Athen tragen
to be like a bull in a china shop	sich wie ein Elefant im Porzellanladen benehmen
to get out of bed on the wrong side	mit dem linken Fuß zuerst aufstehen
to kill two birds with one stone	zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen
to be the real McCoy	der wahre Jakob sein/ ein echtes Original sein
when pigs fly	wenn Ostern und Pfingsten auf einen Tag fallen
to be (as) hard as the knockers of Newgate	hart wie Stahl sein
to be all Greek to sb.	nur Bahnhof verstehen
to shout sth. from the rooftops	etw. an die große Glocke hängen
to find a fly in the ointment	ein Haar in der Suppe finden
to not have a leg to stand on	weder Hand noch Fuß haben
every Tom, Dick and Harry	Hinz und Kunz
old hat	kalter Kaffee/Schnee von gestern
to put a bee in sb.'s bonnet	jdm. einen Floh ins Ohr setzen

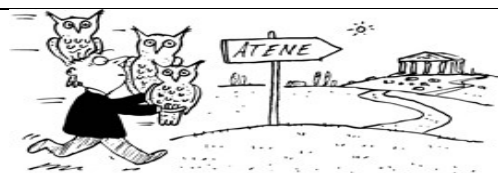
Tabelle 3. Redewendungen mit kontextueller Ähnlichkeit für den Tertiärsprachenunterricht (DaFnE)

Einbeziehungswege der Redewendungen im Tertiärsprachenunterricht

Wie man die Redewendungen als DaF-Lehrkraft im Tertiärsprachenunterricht in die Praxis umsetzen kann, soll anhand der Abschnitte Visualisierung der Redewendungen, Auf der Spur der Redewendungen und Kontextsituationen der Redewendungen erfinden veranschaulicht werden.

- **Visualisierung der Redewendungen**

Besonders auf dem Anfangsniveau mit den Redewendungen kann die Visualisierung einen wichtigen Antrieb zur Erweiterung des Wortschatzes geben. Visuelle Wörterbücher können hier als Lehrmaterial behilflich sein. In Abbildung 1. sind visuelle Beispiele zu den Redewendungen aus Reichert (2006) angeführt:



Eulen nach Athen tragen (Reichert 2006: 58)

einen Frosch im Hals haben (Reichert2006: 70)



Perlen vor die Säue werfen
(Reichert 2006: 174)



das schwarze Schaf (in der Familie) sein
(Reichert 2006: 204)



die Nadel im Heuhaufen suchen
(Reichert 2006: 223)



jdm. auf der Zunge liegen (Reichert 2006: 277)

Abb. 1 Visualisierung der Redewendungen

In einem weiteren Schritt können die Lernenden diese Visualisierungen in Gruppenarbeiten selber konzipieren, d.h. sie erarbeiten, wie sie die Visualisierungen selbst verstehen und sich vorstellen. Somit erhöhen sich auch die Kreativität und die Motivation im Lernprozess. Den Lernenden wird auch bewusst, wie sich die Redewendungen ähneln und sich die Visualisierungen für die beiden Sprachen (Englisch/Deutsch) entsprechen.

- ***Auf der Spur der Redewendungen***

Mit dem interkulturellen Vergleich der Redewendungen im Hinblick auf die Herkunft und Bedeutung können die Lernenden die Redewendungen erforschen und ihr Lernen selbst in die Hand nehmen. Diese Lernerorientierung wirkt motivierend und fördert zugleich die Sprachbewusstheit, aber auch die Lernerautonomie. Die Lernerautonomie ist in diesem Zusammenhang relevant, da die Lernenden aktiv „in der Lage sind, über ihren Lernprozess zu reflektieren und zielbewusst nach erfolgversprechenden Lernwegen suchen [...], [auch] möglichst unabhängig von Unterricht und Lehrkraft lernen [...], [und für ihr Lernen] selbst Entscheidungen treffen und ihr Lernen selbst planen“ (Funk u.a. 2014: 173). Besonders bei den Redewendungen mit kontextueller

Ähnlichkeit (Tabelle 3) ist es wichtig, die Herkunft der Redewendungen zu kennen, um bessere Lernchancen zu erzielen und dazu auch das Allgemeinwissen zu erweitern.

Beispiel 1: It's all Greek to me / Ich verstehe nur Bahnhof

Beide Redewendungen haben die Bedeutung *nichts verstehen oder nichts verstehen wollen, etwas gar nicht begreifen*.

- It's all Greek to me

Die Redewendung wurde 1599 in William Shakespeares Stück „The Tragedy of Julius Caesar“ verwendet (Shakespeare 1989: 586):

CASSIUS: Did Cicero say anything?

CASCA: Ay, he spoke Greek.

CASSIUS: To what effect?

CASCA: Nay, an I tell you that, I'll ne'er look you i' the face again: but those that understood him smiled at one another and shook their heads; but, for mine own part, it was Greek to me.

- Ich verstehe nur Bahnhof

Diese Redewendung stammt aus dem Ersten Weltkrieg. Für die kriegsmüden Soldaten wurde der Bahnhof zum Symbol des Heimaturlaubs. Jedes Gespräch, das sich nicht auf Fronturlaub oder Heimat bezog, wurde mit dieser Redensart abgebrochen: „*Sei still, ich versteh eh nur Bahnhof*“.³

Beispiel 2: to carry coals to Newcastle / Eulen nach Athen tragen

Diese Redewendungen haben die Bedeutung: *etwas tun, was absolut unnötig und überflüssig ist*.

- Eulen nach Athen tragen

Diese Redewendung ist über 2400 Jahre alt und stammt aus der Komödie „Die Vögel“ des griechischen Dichters Aristophanes. Das Symbol der Schutzgöttin der Stadt Athen – Athene – war die Eule. Überall in Athen waren Eulen zu sehen, zum Beispiel in Form von Statuen und Bildern. Wenn jemand also Eulen nach Athen trug, dann tat er etwas vollkommen Überflüssiges. Denn Eulen gab es in der Stadt ja schon genug.⁴

- to carry coals to Newcastle

Newcastle-upon-Tyne in England war der erste Hafen Großbritanniens, der Kohle exportierte. Newcastle ist seit dem Mittelalter als Kohlebergbauzentrum bekannt.

³<https://www.sprichwoerter-redewendungen.de/redewendungen/nur-bahnhof-verstehen/> (Zugriff: 10.04.2020)

⁴<https://www.geo.de/geolino/redewendungen/5472-rtkl-eulen-nach-athen-tragen> (Zugriff: 10.04.2020)

„Kohle nach Newcastle bringen“ war eine sinnlose Aktivität - weil es dort schon genug gab.⁵

- **Kontextsituationen der Redewendungen erfinden**

Durch Gruppenarbeit erfinden die Lernenden für die Redewendungen ein passendes, realitätsnahes Kontextbeispiel und fördern somit ihr bewusstes Lernen. Nach Vester (1975: 125) kann man „den Lernprozess von unangenehmen Begleitereignissen [...] befreien, [...] das Lernen mit schönen und angenehmen Ereignissen [...] verknüpfen“. Diese Beispielsituationen im Kontext können dann durch Rollenspiele geübt und verinnerlicht werden und somit besonders auch für die Sprechfertigkeit förderlich und motivierend sein. Die oben angegebenen unangenehmen Begleitereignisse wie Sprechangst und Sprechhemmung können somit zur Sprechmotivation umgewandelt werden. Falls diese Umwandlung hinkt, kommt die Sprechwilligkeit bzw. -bereitschaft nicht zustande. Fischer (2005: 44) erklärt, dass zur Sprechförderung

Interaktionsformen wie Gruppen- oder Partnerarbeit sind geeignet, um bestimmte Schwierigkeiten zu überwinden. Projektunterricht, Rollenspiele und dramapädagogischer Sprachunterricht können helfen, Barrieren zu überwinden. Des weiteren beeinflussen Unterrichtsinhalte die Motivation negativ wie positiv, daher ist es beispielsweise lohnend, Unterrichtsinhalte mit den Lernenden auszuhandeln. (ebd.)

Wenn sich Lerner auf dem Anfangsniveau (A1/A2) gut vorbereiten können und ihr Wissen vor dem Sprechen entwickeln können, werden sie sich auch selbstsicherer fühlen, als wenn sie ganz spontan sprechen müssen. Die Ähnlichkeiten der Redewendungen in beiden Sprachen (Englisch/Deutsch) helfen wiederum zu Erfolgserlebnissen bei der Erfindung der Kontextbeispiele in enger Zusammenarbeit mit den anderen Lernenden und der Lehrkraft.

Kontextbeispiel 1: *Perlen vor die Säue werfen / to cast pearls before swine*: jemandem etwas geben oder für jemanden etwas tun, das er nicht schätzt (Ullman u.a. 2009: 102):

A: Was schenkst du Nora zum Geburtstag?"

B: Ich habe ihr eine Konzertkarte gekauft.

A: Ich glaube, da wirfst du Perlen vor die Säue. Sie interessiert sich doch nur für Kino und Fußball.

Kontextbeispiel 2: *ein alter Hase sein / to be an old hand at sth.*: langjährige, große Erfahrung in etwas haben (Ullman u.a. 2009: 12):

A: Meine Powerpoint-Präsentation habe ich erst zur Hälfte fertig. Kann mir bitte jemand helfen?

⁵<https://www.bloomsbury-international.com/student-ezone/idiom-of-the-week/1689-carry-coals-to-newcastle/> (Zugriff: 10.04.2020)

B: Frag doch Udo! Er ist ein alter Hase in Sachen Windows Programme.

Kontextbeispiel 3: das schwarze Schaf sein /to be the black sheep: Außenseiter sein; in einer Gemeinschaft ständig unangenehm auffallen (Ullman u.a. 2009: 102):

A: Wie geht es denn Rainers Bruder?

B: Ach, er ist in der Familie das schwarze Schaf. Er musste schon drei Mal die Schule wechseln.

Kontextbeispiel 4: mehrere Eisen im Feuer haben /to have several irons in the fire: mehrere Möglichkeiten haben(Ullman u.a. 2009: 10):

A: Na, du frisch gebackener Ingenieur! Wie läuft es mit deinen Bewerbungen?

B: Super! Ich habe mehrere Eisen im Feuer und weiß noch nicht, welchen Job ich nehmen soll.

Kontextbeispiel 5: das Pferd beim Schwanz (von hinten) aufzäumen/ to put the cart before the horse: etwas völlig verkehrt anfangen (Ullman u.a. 2009: 16):

A: So, wie du das Problem lösen willst, wird das nie etwas.

B: Wieso? Ich gebe mir so viel Mühe!

A: Ja, aber du zäumst das Pferd beim Schwanz auf! Probiere es doch mal anders!

Schlussfolgerung

Aller Anfang ist schwer, aber *was man schon weiß*, kann die Kraft und Energie für die Herausforderungen im Fremdsprachenlernprozess geben. Im Tertiärsprachenunterricht DaFnE *haben* die Lerner *viele gute Karten* und auch noch *alle Karten in der Hand*. Sie ergreifen eine günstige Gelegenheit mit ihren Spracherfahrungen aus der verwandten L2 Englisch, die sie schon sehr früh als bewussten Input aktivieren sollten. Ballweg u.a. (2013: 132) erklären für die Sensibilisierung des Sprachvergleichs und der Bewusstmachung von Sprachlernerfahrungen der Lernenden, dass „die Lehrkräfte ganz gezielt Lehrverfahren wählen [sollten], die die bereits vorhandenen sprachlichen Kenntnisse der Lernenden aufgreifen [...]. [Den Lernenden muss] im Unterricht bewusst werden, dass es Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den bereits gelernten Sprachen gibt und ein bewusster Umgang [...] für das Lernen der neuen Sprache hilfreich ist“.

Im klassischen Fall wurde der ersten Fremdsprache Englisch keine besondere Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl „Deutsch [oft] als zweite Fremdsprache gelernt wird und die erste Fremdsprache meist Englisch ist“ (Ballweg u.a. 2013: 132). Man fokussierte sich eher auf die verwandte oder gar nicht verwandte Erstsprache bzw. Ausgangssprache in Bezug auf Ähnlichkeiten und Unterschiede, es sei denn, man bevorzugte die direkte Methode von Viëtor mit der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik ändert sich die Vorgehensweise der DaF-Lehrkraft im Tertiärsprachenunterricht DaFnE. Nach Widlok

u.a. (2010: 31) sollte die Fremdsprachenlehrkraft eine „genaue Kenntnis über bereits existierende Sprachlernerfahrungen ihrer Lerner haben und die individuelle Mehrsprachigkeit bzw. den gesamten Sprachbesitz Einzelner berücksichtigen und nach Möglichkeit im Unterricht nutzen.“

Diese Arbeit konzentrierte sich auf die Einbeziehung der Redewendungen in den Tertiärsprachenunterricht DaFnE als ein effektiver Antrieb bei der Entdeckung der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen und Kulturen schon auf dem elementaren Niveau (A1). Die Beschäftigung mit den Redewendungen in beiden Sprachen (Englisch/Deutsch) kann einen wichtigen Anstoß zur Sensibilisierung, Lernmotivation, Erweiterung der Sprachbewusstheit und des interkulturellen Wissens geben. Für dieses Ziel wurden englische und deutsche Redewendungen für den Tertiärsprachenunterricht DaFnE analysiert und das Sprachniveau berücksichtigend als Beispielauswahl kategorisiert. Tabelle 1 zeigt die Redewendungen mit absoluter Ähnlichkeit, die besonders bei der elementaren Sprachverwendung (A1/A2) im DaFnE-Unterricht einbezogen werden können. Im Weiteren wurden die Redewendungen mit teilweiser Ähnlichkeit festgestellt, die sich nur im Wortschatzbereich verändern (Tabelle 2). Diese Redewendungen kann man bei der elementaren Sprachverwendung (A1/A2) und bei der selbständigen Sprachverwendung (B1/B2) gebrauchen. Zuletzt wurden die Redewendungen mit kontextueller Ähnlichkeit sortiert, die bei der selbständigen Sprachverwendung (B1/B2) und bei der kompetenten Sprachverwendung (C1/ C2) besser integriert werden können (Tabelle 3). Diese Redewendungen müssen in kontextuellen und interkulturellen Sichtweisen erarbeitet werden.

Nach der Bestimmung der Redewendungen für den Tertiärsprachenunterricht DaFnE ist es wichtig, wie man diese Redewendungen als DaF-Lehrkraft im Tertiärsprachenunterricht in die Praxis umsetzen kann. Dazu wurden einige Einbeziehungswege mit Beispielen vorgeschlagen wie *Visualisierung der Redewendungen*, *auf der Spur der Redewendungen* und *Kontextsituationen der Redewendungen erfinden*. Die Visualisierung der Redewendungen kann die Lehrkraft besonders auf dem Anfangsniveau effektiv einsetzen und damit einen wichtigen Anstoß zur Erweiterung des Wortschatzes geben. Die anderen zwei Möglichkeiten *-auf der Spur der Redewendungen* und *Kontextsituationen der Redewendungen erfinden-* können auf den weiteren Niveaus eingesetzt werden, nachdem sich die Lernenden an die Redewendungen gewöhnt haben.

Literaturverzeichnis

- Ballweg, Sandra u.a.** (2013): *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* DLL 2. München: Klett-Langenscheidt.
- Budde, Monika** (2001): *Sprachsensibilisierung: Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage: Eine Einführung. Deutsch als Zweitsprache:* Fernstudieneinheit 1, Kassel/Weilburg: Kassel University Press.

- Feld-Knapp, Ilona** (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2)*. Budapest: Typotex /Eötvös Collegium. 15-31.
- Fischer, Sylvia** (2005): Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. In: *GFL Journal German as a Foreign Language*, 3.31-45.
- Funk, Hermann u.a.** (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*, DLL 4. München: Klett-Langenscheidt.
- Herzog, Annelies** (1993): *Idiomatische Redewendungen von A-Z: Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Lundquist- Mog, Angelika / Widlok, Beate** (2015): *DaF für Kinder*, DLL 8. München: Klett-Langenscheidt.
- Marx, Nicole** (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1). 8-24.
- Reichert, Monja** (2006): *2000 Redewendungen. Deutsch-Italienisch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Scholze-Stubenrecht, Werner** (2013): *Redewendungen – Wörterbuch der deutschen Idiomatik. Mehr als 10.000 feste Wendungen, Redensarten und Sprichwörter*, Duden Band 11. Berlin: Dudenverlag.
- Simon, Ulrike** (2016): Das kann sich sehen lassen: Visualisierung von Phrasemen im Fremdsprachenunterricht. In: Reeg, U. /Gallo, P./ Simon, U. (Hgg.): *Sehen und Entdecken: Visuelle Darstellungen im DaF-Unterricht*. Münster: Waxmann. 103-122.
- Shakespeare, William** (1989): *The Complete Works*. Oxford: Metrobooks.
- Spohr, Frank Günther** (2006): Zur language awareness bei LEA-Studierenden: Eine empirische Untersuchung. In: Grabis, D./Kastenhube, E. (Hgg.): *In mehreren Sprachen leben literaturwissenschaftliche, sprachdidaktische und sprachwissenschaftliche Aspekte der Mehrsprachigkeit*, Tagungsband des DAAD-Fachseminars 2005. Bordeaux: DAAD. 99-124.
- Ullmann, Katja u.a.** (2009): *Das A und O - Deutsche Redewendungen*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Vester, Frederic** (1975): *Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Widlok, Beate u.a.** (2010): *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen* (Neubearb.). München: Goethe-Institut.

Internetquellen

Bloomsbury International: Carry Coals to Newcastle: Origin and Meaning:

<https://www.bloomsbury-international.com/student-ezone/idiom-of-the-week/1689-carry-coals-to-newcastle/> (Zugriff: 10.04.2020).

GEOlino, Redewendungen: Eulen nach Athen tragen:

<https://www.geo.de/geolino/redewendungen/5472-rtkl-eulen-nach-athen-tragen> (Zugriff: 10.04.2020).

PONS Redewendungen und Sprichwörter Deutsch – Englisch:

https://de.pons.com/daten/landingpages/aeb_Redewendungen/PONS_aeB_Redewendungen_Englisch_Liste_DE-EN.pdf (Zugriff: 15.04.2020).

PONS Redewendungen und Sprichwörter Deutsch – Englisch:


https://de.pons.com/daten/landingpages/aeb_Redewendungen/PONS_aeB_Redewendungen_Deutsch_Liste_DE-EN.pdf (Zugriff: 15.04.2020).

Sprichwörter & Redewendungen: Bedeutung und Herkunft von Sprichwörtern und Redewendungen, Nur Bahnhof verstehen:

<https://www.sprichwoerter-redewendungen.de/redewendungen/nur-bahnhof-verstehen/> (Zugriff: 10.04.2020).

Geçmişten Günümüze Almanca Öğretmenliği Lisans Programlarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Çalışma

Aysel Deregözü , İstanbul

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.802258>

Öz

Bu çalışmada amaç, geçmişten günümüze kadar Almanca öğretmenliği için hazırlanan lisans eğitimi programlarının oluşturulma gerekçelerinin incelenmesi ve güncel gerekliliklerin programlara yansımaları biçimlerinin ortaya konulmasıdır. Bu amaç kapsamında, geçmişten günümüze kadar kullanılan Almanca öğretmenliği lisans programlarında alan ve alan öğretimi dersleri incelenmektedir. Elde edilen bulgulara bağlı olarak uygulayıcılara ve program geliştiricilere öneriler sunulmuştur. Bu kapsamda, Almanca öğretmenliği alan ve alan öğretimi dersleri doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Almanca öğretmenliği programını diğer branşlardan ayıranın alan ve alan öğretimi dersleri olduğundan dolayı, incelemeye bu dersler esas alınmıştır. Çalışmada, 1998-1999, 2006-2007 ve 2018 -2019 yılları Almanca öğretmenliği lisans programları incelenmiştir. İçerik analizi yöntemiyle alan ve alan öğretimi dersleri konularına göre kategorilere ayrılmış, genel program içerisinde dağılımları, teorik ve uygulama ders saatleri ve kredi sayısı incelenmiştir. Derslerin alan ve alan öğretimi başlıklarına ayrılmasında, ders içerikleri göz önünde bulundurulmuştur. Sınıflamada, Temel Dil Becerileri, Dilbilgisi, Çeviri Bilim, Dilbilim, Edebiyat Bilim, Ülke Bilgisi, Kültür Bilim ve Yabancı Dil Öğretimi ölçüt olarak alınmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmaktadır. Elde edilen bulgular göstermektedir ki, yıllara bağlı olarak alan öğretimi derslerinin sayısında bir düşüş, pedagojik derslerin sayısında bir artış olmuştur. Bununla birlikte uygulama ders saati alan derslerinde sıfıra inmiştir. Temel Dil Becerileri ve Edebiyat Bilimi altında yer alan derslerin ders saatlerinde bir düşüşün olduğu görülmektedir. Alan ve alan öğretimi dersleri arasında temel dil becerilerinin öğretimine yönelik olan derslerin ders sayı ve saatlerinin arttırılması ve dil öğretiminde esas olan uygulama becerisinin gelişimi olduğu için uygulama saatlerinin eklenmesi önerilmektedir. 2018-2019 eğitim programının bu konularda geliştirilmesi gerektiği de anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimi, Almanca öğretmen eğitimi, müfredat, bilgi, beceri.

Abstract

An Evaluation of the Curricula for German Language Teacher Education Programs

The purpose of this study is to examine the aims of preparing and revising curricula for the German Language Teacher Education Programs in Turkey and to investigate how current needs are implemented in these programs. For this aim, the curricula are examined in view of subject content knowledge and didactic knowledge, as these are domain – specific knowledge areas for the language teaching profession. Out of the findings, suggestions for practitioners are made. With this aim, the subjects related to the subject content knowledge and the didactic knowledge are examined with content analysis method. In the study, the curricula developed in the years of 1998 - 1999, 2006 – 2007 and 2018 - 2019 are examined.

With content analysis the subjects related to subject content knowledge and didactic knowledge are analyzed and categorized. The subjects are categorized under the headings basic language skills, grammar, translation, linguistics, literature, regional history, cultural studies and language teaching. Furthermore, subjects related to subject content knowledge and didactic knowledge are examined in view of the distribution related to the other subjects and the whole program, lesson hours, theoretical and practical part and credit points. The findings revealed that within years there is a decrease in the amount of subjects related to basic language skills and literature, but an increase of pedagogical subjects. Furthermore, subjects in the field of subject content knowledge and didactic knowledge consist of just theory, but not practice. As in language teaching, it is essential to have practical skills in the field of language teaching, it is recommended to increase practice and decrease theory. Furthermore, an increase in favour of subjects related to didactic knowledge is recommended.

Keywords: *Language teacher education, German language teacher education, curriculum, knowledge, skill.*

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the curricula for German Language Teaching programs prepared by the Turkish Higher Education Council and to examine how requirements of their time are implemented in the education programs and to investigate the change of the curricula over the past years. For this aim, the curricula developed and implemented in the years of 1998-1999, 2006-2007 and 2018-2019 are evaluated in view of revision/ development reasons and the distribution of domain-specific subjects.

For the determination of domain – specific subjects, subjects covering subject content knowledge and didactic knowledge are specified. In the study, qualitative research method is used. With content analysis, the subject contents are examined and categorized under the aspects basic language skills, grammar, translation, linguistics, literature, regional history, cultural studies and language teaching. Furthermore, domain-specific subjects are examined according to the distribution within the whole curriculum, lesson hours, credit points and the implementation of theory and practice.

The findings related to the reasons of developing and implementing a new curriculum showed that the main objective in developing the curriculum in the years of 1998-1999 was that teacher candidates were not appropriate qualified for the profession and that subjects in the field of language teaching were not sufficient. Whereas the curriculum of the years 2006-2007 were mainly developed for the adaptation to the European higher education area due to the Bologna Process, the curriculum in the years of 2018-2019 was mainly developed to respond to the needs of the Turkish education area. Furthermore, one main objective was that the Turkish Ministry of Education published a competency framework for teachers. Hence, teacher education had to prepare teacher candidates for the profession in accordance with the new requirements.

The findings revealed that within years the amount of domain – specific subjects decreased, but subjects related to pedagogical content knowledge increased. Furthermore, lesson hours of domain-specific subjects show a decrease compared to pedagogical content knowledge subjects. When examining subjects in view of the aspects basic language skills, grammar, translation, linguistics, literature, regional history, cultural studies and language teaching, then it is evident that subjects in the field of basic language skills and literature show a decrease over the past years. Whereas in the curriculum 1998-1999 the total lesson hours of subjects in the field of basic language skills cover 24 hours, in the curriculum of the years 2018-2019 the lesson hour cover just 14 hours in the whole program. Subjects in the field of literature cover 18 hours in the curriculum of the years 1998-1999, but in the curriculum 2018-2019 just 10 hours. Even though these subjects show a decline in the whole new program, subjects related to language teaching show a slight increase of lesson hours. In the curriculum of the years 1998-1999 subjects related to language teaching cover 20 lesson hours, in 2018-2019 22 hours. That means that in general domain-specific subjects and their lesson hours have declined within years. Moreover, even though language teaching means to have practical knowledge besides theoretical knowledge, in the new curriculum, there is no practical part implemented. The domain-specific subjects consist just of theory. Hence, it is recommended to revise the current

curriculum in view of these findings. Which means that especially the amount of subjects related to basic language skills and language teaching have to be increased. Furthermore, subjects in these fields should also cover practical parts as they consist in this form just of theory.

As the revision reasons for the current curriculum is to update the old one as it seems not to meet the current requirements and expectations of the Turkish education system, the revision needs to be revised accordingly the findings. That means, to ensure the quality of education, teacher education and the programs have to be revised according to the current needs. Hence, an overall revision of the curriculum with respect of domain-specific subjects is recommended.

Giriş

Eğitimin etkili olmasında iyi hazırlanmış eğitim programları önemli bir rol oynamaktadır (Kocayiğit/ Aykaç 2019: 257). Nitekim, eğitim programları doğrultusunda öğrenme ortamları hazırlanmakta ve eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” (Demirel 2012: 6) ve “Kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren dirik bir örüntü” (Sönmez 2009; akt. Budak, 2009: 66) olarak tanımlanan eğitim programları ile eğitimin planlı ve sistemli yürütülmesi sağlanmaktadır. Herşeyden öte eğitim programları, “(...) bireylere kazandırılacak davranış standartlarını, öğretilen bilgi, beceri ve tutumları, öğretme-öğrenme etkinliklerini ve değerlendirme süreçlerini belirler” (Gültekin 2013: 128). Bu açıdan bakıldığında, eğitim programları öğretilen içeriği göstermekte ve eğitimi şekillendirmektedir. Ancak değişen koşullar, eğitim programlarının da yenilenmesini ve yeni koşullara uygun hale getirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi amacıyla da eğitim programları oluşturulmakta ve zamansal değişimlere bağlı olarak gözden geçirilmekte ve yenilenmektedir. Ülkemizde, 1982 yılında Eğitim Fakültelerinin kurulması ile birlikte, ilk öğretmen eğitimi lisans programı da uygulamaya konulmuştur. Bu tarihten itibaren eğitim programları çeşitli dönemlerde gözden geçirilmiş ve yenilenmiştir. Bu çalışmalar neticesinde Eğitim Fakültelerinde, 1998-1999, 2006-2007 ve 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya konulan öğretmen eğitimi lisans programları oluşturulmuştur. Bu kapsamda, Almanca öğretmenliği lisans programları da yenilenmiş ve Türkiye’de tüm Almanca öğretmenliği programlarında kullanılması zorunlu olmuştur. Ancak, 2018-2019 öğretmen eğitimi lisans programlarının geliştirilmesinin üstünden henüz iki yıl geçmişken, YÖK 18.08.2020’de bir karar alarak, eğitim fakültelerine yetki devrinde bulunduğunu açıklamıştır. Karara göre, bundan böyle Eğitim/ Eğitim Bilimleri Fakültelerinin öğretmenlik lisans programlarının geliştirilip güncellenmesi çalışmaları, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri dikkate alınarak ilgili yükseköğretim kurumları tarafından yapılacaktır. Kararın alınma gerekçeleri arasında, eğitimde program geliştirilmenin dinamik ve süreklilik arz eden bir süreç olması ve üniversitelerin de bu dinamik süreci yönetebilecek düzeyde kapasiteye ve öğretim elemanlarının da program geliştirme ve güncelleme konusunda yetkinliğe sahip olması gösterilmektedir (YÖK, 2020). YÖK, bu düşüncelerden yola çıkarak, konuyu 10.08.2020 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında müzakere ederek, öğretmenlik programlarına ilişkin 12.04.2018 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul kararını iptal etmiştir. Bundan böyle, öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatın ve kredilerin belirlenmesinde, yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının yetkilendirilmesi kararına varılmıştır. Ancak, müfredat belirlemede iki koşulun yerine getirilmesi zorunlu tutulmaktadır. Birinci koşul, ders kategorilerinin oluşturulmasında alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleri şeklindeki gruplandırmanın esas alınması, ikinci koşul ise ders sayısı, ders saati/ kredi sayısı ve yoğunluğu konusunda yine bu gruplandırmadaki sıralamaya dikkat edilmesidir (YÖK, 2020).

YÖK tarafından alınan bu kararın, öğretmen eğitimi lisans programları ile ilgili tarihi bir karar olarak nitelendirilmesi ise, bugüne kadar YÖK öncülüğünde merkezi bir şekilde oluşturulan müfredat geliştirme çalışmalarından vazgeçilmesi ve yükseköğretim kurumlarına müfredat oluşturma yetkisini devretmesi ile ilgili olduğu da anlaşılmaktadır. Henüz yeni bir düzenleme olduğundan, bu kararın eğitim programlarına nasıl yansıtacağı ve bugüne kadar ortak zorunlu bir eğitim programı ile öğretmen yetiştiren kurumlarda mezun olan öğretmen adaylarının eğitimlerine ve mesleki yetkinlik gelişimlerine ne şekilde yansıtacağı ise, yeni eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması ile birlikte ortaya çıkacaktır.

YÖK (2020), bu kararın üniversitelere çok geniş bir hareket serbestisi tanıyacağını belirtmekte, ancak Türk Milli Eğitimine öğretmen yetiştiren kurumların uygulamada birliği nasıl sağlayacakları konusunda bir bilgiye yer vermemektedir. YÖK (2020) bu konuda sadece 2018 yılında yapılan düzenlemeye değinerek, alan eğitimi derslerinin %45–50, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin %30–35 ve genel kültür derslerinin %15–20 oranlarında eğitim programlarında yer aldığına dikkat çekmekte, ancak yeni düzenlemeye göre belli bir orandan söz etmemektedir. Buna karşılık, müfredat oluşturulurken, alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür ders gruplandırmasının göz önünde bulundurulması gerektiğine vurgu yapılmakta, bu derslere eğitim programlarında hangi ağırlıklarda yer verilmesi gerektiğine ise değinilmemektedir. Öğretmen eğitiminde ise, bir standardın bulunması zorunlu görülmektedir (bkz. Türk Eğitim Derneği, 2009). Yeni düzenlemede ise standart, mesleki yeterlilikler esas alınarak oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu yaklaşım, meslek için gerekli bilgi ve becerilerin gelişmesine olanak tanınması açısından olumlu olarak nitelendirilebilir.

Alan yazında, öğretmenlikte mesleki yetkinliği sağlayan belli bir takım derslerin olduğu ve bunların eğitim programlarında yer alması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Königs 2009: 27). Bu dersler incelendiğinde ise, üç ana başlık altında ele alındığı görülmektedir. Bunlar; pedagojik bilgi, alan bilgisi, alan öğretimi bilgisidir. Pedagojik bilgi, her öğretmen için gerekli olan öğretmenlik temel bilgisini, alan ve alan öğretimi bilgisi ise, alana özgü bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu bilgi ve becerilerin öğretmenlerde mesleki yetkinliği sağladığı vurgulanmaktadır (Baumert/ Kunter 2006: 482). Ancak alan bilgisi ile ilgili derslerin edebiyat ve dilbilim gibi temel bilgileri içeren dersler olduğu ve bu bilginin eğitim ve öğretimin kalitesinde belirleyici olmadığı da ifade edilmektedir (König vd. 2016: 326-327). Buna karşılık, öğretme ve öğrenme ile ilgili bilgileri içeren alan öğretimi bilgisi derslerinden elde edilen bilgiler doğrudan eğitim ve öğretimde kullanılmakta ve eğitimin niteliğini belirlemektedir (bkz. Deregözü 2020: 39). Nitekim, öğretmenlikte bir branşı diğer bir branştan ayıran bilginin, alan ve alan öğretimi bilgisi olduğu vurgulanmaktadır (Baumert/ Kunter 2006: 482). Bu bilgi ise, öğretmen eğitimi sürecinde kazanılmakta ve mesleki yetkinlikte belirleyici olmaktadır. König vd. (2016: 326-327) vurguladığı gibi, alan öğretimi bilgisi ile ilgili dersler dil öğretiminin niteliğini belirlemekte ve eğitim programlarında ağırlıklı yer alması gereken dersler arasında bulunmaktadır. Bundan dolayı, Almanca öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacıyla oluşturulan eğitim programlarında da alan öğretimi bilgisi içeren derslere ağırlıklı olarak yer verilmesi son derece önem arz etmektedir.

Bu noktada akla gelen soru, bugüne kadar oluşturulmuş olan Almanca

öğretmenliği lisans eğitimi programlarının bu derslere ne ölçüde yer verdiğidir. Almanca öğretmenliği lisans programının alan eğitimi ile ilgili derslerinin incelenmesi, bu sorunun cevaplanmasında yardımcı olacaktır. Bununla birlikte, Almanca öğretmenliği lisans eğitimi programlarında alan eğitimi derslerinin zaman içerisinde genel program içerisinde dağılımının tespit edilmesi, yeni düzenlemeye göre yetkilendirilen yükseköğretim kurullarının kendi eğitim programlarını oluşturmalarında yardımcı olması açısından önemlidir.

Amaç

Bu kapsamda çalışmanın amacı, geçmişten günümüze Almanca öğretmenliği lisans programlarının oluşturulma ve yenilenme gerekçelerinin belirlenmesi ve alan eğitimi derslerinin dağılımlarının zaman içerisinde değişimlerinin incelenmesidir.

Bu kapsamda, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. 1998-1999, 2006-2007 ve 2018-2019 yıllarında uygulamaya konulan Almanca öğretmenliği lisans programlarının oluşturulma gerekçeleri nelerdir?
2. 1998-1999, 2006-2007 ve 2018-2019 Almanca öğretmenliği lisans programlarında alan ve alan öğretimi bilgisi ile ilgili derslerin dağılımı nasıldır?

Önem

“Eğitim programlarının iyi tasarlanması ve uygulanması ne kadar önemli ise, programın uygun yöntemlerle değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının programa yansıtılması da bir o kadar önemlidir” (Sapsağlam 2013: 64). Bu doğrultuda, uygulamaya konulan Almanca öğretmenliği lisans programlarının karşılaştırmalı şekilde incelenmesi, geçmişten günümüze Almanca öğretmenliği eğitim programının değişimini ve değişim sonucu alan eğitimi açısından gelinen noktayı göstermesi açısından önemlidir. Program güncelleme gerekçelerinin programlara yansıma biçimlerinin ortaya konulması, yenilenen programların hangi eksiği giderdiğine ilişkin bilgilerin de uygulayıcılara bilgi vermesi açısından önemlidir.

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi ile içerik çözümlemesi yapılmıştır. “Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir” (Wach, 2013, Akt. Kıral 2020: 173). Bu çalışmada da, Almanca öğretmenliği lisans eğitimi programları ile ilgili dokümanlar sistematik bir şekilde analiz edilmiş ve elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. İçerik çözümlemesi ise, “(...) belli bir metnin, kitabın, belgenin, belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacı ile yapılan bir taramadır” (Karasar 2009: 184). Bu çalışmada Almanca öğretmenliği lisans programlarında alan ve alan öğretimi bilgisi ile ilgili derslerin yıllara göre değişimlerini incelemek amacıyla, ders dağılımları ele alınmış ve tablolar halinde sunulmuştur. Bu kapsamda, 1998 – 1999, 2006-2007 ve 2018-2019 Almanca öğretmenliği lisans programlarında dersler incelenmiş, ders içeriklerine göre kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerin oluşturulmasında Genç ve Çetintaş’ın (1999: 222) alan derslerini sınıflama biçimi esas alınmıştır. Bu sınıflama esasında alan dersleri öğretim içerikleri göz önünde

bulundurulacak, temel dil becerileri, dilbilgisi, dilbilimi, edebiyat bilimi, ülke bilgisi, kültür bilim ve yabancı dil öğretimi ölçüt alınarak kategorize edilmiştir. Alan ve alan öğretimi dersleri ders saatleri, zorunlu ve seçmeli olma durumu ile program içerisinde genel dağılım olarak gösterilmekte ve tablolar halinde sunulmaktadır.

Bulgular

1998–1999 Almanca Öğretmenliği Lisans Programı Geliştirme Gerekçeleri

Öğretmen yetiştirmede yeni gelişmeler ve yönelimlerin ortaya çıkardığı ihtiyaçlar ve uygulamada olan programlarda süregelen sorunlar, 1997–1998 yılında uygulamaya konulan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim eğitimi lisans eğitim programlarının yeniden düzenlenmesini zorunlu kılmıştır. Yeni program ile Milli Eğitime öğretmen yetiştiren kurumların gerçekçi ve ihtiyaca dönük bir şekilde eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütebilmesi amaçlanmıştır (YÖK 1998). Bu amaçla, öğretmen yetiştirme programları incelenmiş ve eksiklikleri tespit edilmiştir. Programlarda içerik, ders sayıları ve kredi sayısı gibi konularda bir standardın olmadığı, programlarda yer alan “(...) dersler arasında aşamalı ve birbirlerini tamamlayıcı mantıksal bir ilişkinin kurulmadığı, teorik derslere ağırlık verildiği ve uygulamanın büyük ölçüde ihmal edildiği” (YÖK 1998: 4) saptanmıştır. Bununla birlikte, alan öğretimine yönelik derslerin yetersizliği, programlarda açılan derslerin ilgili okul düzeyinin ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmediği ve programın bütünü ile okullarda yapılan uygulama arasında tutarsızlıklar tespit edilmiştir (YÖK 1998: 4). Dolayısıyla “(...) uygulanan programlardan mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yeterli bir biçimde hazırlanamadıkları saptanmıştır” (YÖK 1998: 4). Tespit edilen bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla, 1998–1999 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan Eğitim Fakülteleri lisans programı oluşturulmuştur.

Yükseköğretim Kurumu tarafından ifade edilen bu gerekçeler, tüm Eğitim Fakültelerinin lisans programları için geçerli olduğundan, Almanca öğretmenliği lisans programı da bu kapsamda ele alınmıştır. Yenilenen Almanca öğretmenliği lisans programı üzerine Polat ve Tapan'ın (2002: 53) yaptıkları değerlendirmeler incelendiğinde ise, programın Almanca öğretmeni eğitiminde yeni bir dönemin başlangıcı olduğunun vurgulandığı ve Almanca öğretmeni eğitiminin temelde bir değişime uğramış olduğu ifade edilmektedir. Temel değişiklikler arasında, Almanca öğretmenlerinin sadece Eğitim Fakültelerinde eğitilmelerinin zorunlu olması ve yeni program ile o güne kadar filoloji ve alan bilgisi ağırlıklı olan eğitimin, meslek ve uygulama odaklı bir eğitime dönüşmüş olması sayılmaktadır (Polat/ Tapan 2002: 53-54). Dolayısıyla, 1998-1999 Almanca öğretmenliği lisans programı ile mesleğe yönelik derslerin ağırlık kazanmış olduğu çıkarımında bulunulabilir. Sakarya Maden (2000) 1998 – 1999 Almanca öğretmenliği lisans programını mevcut program ile karşılaştırmakta ve 1998-1999 programında dilbilim ve edebiyat ağırlıklı derslerin çıkarıldığını göstermektedir. Erişkon Cangil (2000) ise, 1998-1999 Almanca öğretmenliği lisans programında toplamda haftalık ders saati olarak dil becerilerine %23, yöntem ve didaktik için %30, öğretmenlik uygulamasına %8, dil bilime %6, edebiyat bilime %13 ve çeviriye %4 oranında yer verildiğini ifade etmektedir. Seçmeli

derslere %9, zorunlu dersler olan Türkçe ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerine ise %7 oranında yer verilmektedir (Erişkon Cangil 2000: 66).

Dolayısıyla, 1998-1999 Almanca öğretmenliği lisans programı, Almanca öğretmeni yetiştirilmesinde mesleki bilgi açısından temel değişikliklere yol açmıştır. Ancak, Seyhan Yücel 2000 yılında Prof. Dr. Nilüfer Tapan danışmanlığında yürütmüş olduğu “Türkiye Üniversitelerinde Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında Son Gelişmeler Işığında Yeniden Yapılanma ve Program Geliştirme. Nereden? Nereye?” (Seyhan Yücel 2000) adlı Doktora tezinde, uygulanan programın henüz çok kısa bir geçmişinin olduğunu ve kesin sonuçlara varmak için henüz erken olduğunu ifade etmektedir. Nitekim, programın uygulanması ile birlikte geçen zaman içerisinde, programın eksiklikleri fark edilmiş ve 2006–2007 yılında yeni program uygulamaya konulmuştur.

2006-2007 Almanca Öğretmenliği Lisans Programı Geliştirme Gerekçeleri

Daha önceden ifade edildiği gibi, 2006-2007 yılında uygulamaya konulan Almanca öğretmenliği lisans programı, 1998-1999 yılı lisans programının eksikliklerini gidermek amacıyla geliştirilmiştir. Bu eksiklikler arasında programın, öğretmen adaylarını öğretmen yeterlilikleri konusunda çağın gerektirdiği bilgi ve beceriler ile yeterince donatmadığı bulunmaktadır. Ayrıca 2003-2004 yılından itibaren ilköğretim programlarında yapılan değişiklikler de lisans programlarının yeni duruma uygun hale getirilmesini gerektirmiştir. Bununla birlikte 2003 yılından itibaren ülkemizin de içinde bulunduğu ve Bologna Süreci kapsamında Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturma çalışmaları da gerekçe olarak gösterilmektedir (YÖK 2007: 7). Bologna Süreci kapsamında, Avrupa yükseköğretim kurumlarına belli standartların getirilmesi ve uygulamada birliğin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu şekilde, yükseköğretim kurumları arasında geçişlerin kolaylaşması, hareketliliğin sağlanması ve yakın işbirliğinin artırılması hedeflenmektedir. Bu kapsamda eğitim programlarında, süreç, ders, ders içerikleri ve öğrenme çıktılarına yer verilmektedir (Bologna Declaration 1999). Avrupa yükseköğretim alanına uyum çalışmaları kapsamında ülkemizde de uygulamaya konulan lisans programlarının gözden geçirilmesi ve güncellenmesi zorunluluğu doğmuştur.

2006-2007 programlarıyla getirilen yenilikler arasında, alan bilgisi ve beceriler derslerinin %50, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri derslerinin %30 ve genel kültür derslerinin ise %20 oranında programlarda temsil edilmesidir. Ancak eğitim programlarına göre bu oranlar ve ders saatleri farklılıklar göstermektedir. Ayrıca çakılı ders programı uygulaması esnetilerek, fakültelere, bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25'ine varan oranlarda, dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders sayısı arttırılmıştır (YÖK 2007: 8). Öte yandan 2006-2007 programında genel kültür derslerinin önemine vurgu yapılmakta ve bu derslerin artırılma gerekçeleri açıklanmaktadır.

Bu değişikliğin amacı üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanımı kazandırmaktır. Belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojisine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü bir öğretmen adayı, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olacaktır (YÖK 2007: 8).

Ancak Uslu'nun (2006) değerlendirmesine göre, tıpkı 1998-1999 programında olduğu gibi 2006-2007 programı da Almanca öğretmenliğinin temel sorunlarını göz önünde bulundurmamaktadır.

Çünkü bu bölümlere İngilizce puanıyla gelen öğrencilerin dil sorunu varken, öğrencilerin dil bilgi ve becerilerini yükseltmeye yönelik derslerin artırılmadığı görülmektedir. Bunun yerine yalnızca bazı derslerin adları ve yerlerinin değiştirildiği, genel kültür derslerinin artırılmasıyla öğrencilerin kamu personeli sınavına hazırlanmasına yönelik düzenlemelerin yapılmış olduğu söylenebilir (Uslu 2006: 184).

Ancak yine de yapılan değişiklikler olumlu bulunmaktadır (Uslu 2008: 410). 1998-1999 programında olduğu gibi 2006-2007 programı da zamansal beklentilere karşılık verememiş ve 2018-2019 yılında günümüzde uygulanan yeni lisans programı oluşturulmuştur.

2018-2019 Almanca Öğretmenliği Lisans Programı Geliştirme Gerekçeleri

Öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesi üzerinden geçen on yıllık sürede, kullanılan programların ihtiyaç ve taleplere ne ölçüde karşılık verdiği üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda, alan öğretimi ve meslek bilgisine yönelik derslerin yeniden oluşturulmasına ve programlarda bunlara ağırlık verilmesine karar verilmiştir. Ayrıca, programların Milli Eğitim Bakanlığının yeniden hazırladığı ders programları ile uyumlu hale getirilmesi kararlaştırılmıştır (YÖK 2018: 11). Bununla birlikte 2018-2019 yılında uygulamaya giren programın güncelleme gerekçeleri arasında, Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlik alanında yaptığı düzenlemeler ile Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin (MEB 2017) yeniden hazırlanması ve Öğretmen Stratejisi Belgesinin yayınlaması bulunmaktadır. Ayrıca Avrupa yükseköğretim alanında Bologna sürecine uyum, kalite ve akreditasyon çalışmaları programın gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır (YÖK 2018: 12). Bologna süreci kapsamında müfredatta en az %25 oranında seçmeli derslere yer verilmesi gerektiği ifade edilmekte, ancak öğretmen yetiştirme programlarında fakültelerde yüzlerce farklı ad altında seçmeli derslerin açıldığı, seçmeli derslere ilişkin havuzun gerekli olduğu ifade edilmektedir (YÖK 2018).

Almanca Öğretmenliği Lisans Programlarının Geliştirilme Gerekçelerine İlişkin Genel Değerlendirme

Öğretmen eğitimi lisans programlarının oluşturulma gerekçeleri incelendiğinde, her üç programın amaçları arasında öğretmen eğitimi lisans programlarına bir standart getirme olduğu görülmektedir. Özellikle 2006-2007 ve 2018-2019 eğitim programlarının Bologna Süreci kapsamında oluşturulmaya çalışılan Avrupa yükseköğretim alanına uyum sağlamak amacıyla geliştirildiği de anlaşılmaktadır. Almanca öğretmenliği lisans programlarının geliştirilme gerekçeleri incelendiğinde, her üç programda da vurgunun Milli Eğitime öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen adaylarını mesleğe yeterince hazırlayamadığı konusuna yapıldığı görülmektedir. Alan öğretimi derslerinin yetersizliği, programlarda yer alan derslerin okullarda yapılan uygulama ile tutarsız olması (YÖK 1998: 4), öğretmen adaylarının yeterlilikler konusunda çağın gerektirdiği bilgi ve beceriler ile donatılamaması (YÖK 2007: 7) ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin (MEB 2017) yeniden hazırlanması ve programlarında da bu çerçeveye

uyumlu olarak yeniden oluşturulması zorunluluğu (YÖK 2018: 12) başlıca gerekçeler arasında gösterilmektedir. Bu gerekçeler, her üç programda da öğretmen adaylarının yeterliliklerinin istenilen düzeyde olmadığına işaret etmektedir.

1998–1999 Almanca Öğretmenliği Lisans Programında Derslerin Dağılımı

Tablo 1’de 1998 – 1999 Almanca öğretmenliği lisans programında bulunan derslerin temel dil becerileri, dilbilgisi, çeviri bilim, dilbilim, edebiyat bilimi, ülke bilgisi, kültür bilim ve yabancı dil öğretimi başlıkları altında dağılımları yer almaktadır. Ayrıca teorik (T) ve uygulama (U) ders saatleri ile birlikte elde edilen kredi (K) sayısı da verilmektedir.

		T	U	K
Temel Dil Becerileri	Konuşma Becerileri I	3	0	3
	Konuşma Becerileri II	3	0	3
	Okuma Becerileri I	3	0	3
	Okuma Becerileri II	3	0	3
	Yazma Becerileri I	3	0	3
	Yazma Becerileri II	3	0	3
	İleri Okuma Becerileri	3	0	3
	İleri Yazma Becerileri	3	0	3
Dilbilgisi	Almanca Dilbilgisi I	3	0	3
	Almanca Dilbilgisi II	3	0	3
Çeviri Bilim	Almanca – Türkçe Çeviri	3	0	3
	Türkçe – Almanca Çeviri	3	0	3
Dilbilimi	Dilbilime Giriş I	3	0	3
	Dilbilime Giriş II	3	0	3
Edebiyat Bilimi	Alman Edebiyatına Girişi I	3	0	3
	Alman Edebiyatına Girişi II	3	0	3
	Roman İncelemesi ve Öğretimi	3	0	3
	Kısa Öykü İncelemesi ve Öğretimi	3	0	3
	Drama (Oyun) İnceleme ve Öğretimi	3	0	3
	Şiir İncelemesi ve Öğretimi	3	0	3
Ülke Bilgisi		-	-	-
Kültür Bilim		-	-	-
Yabancı Dil Öğretimi	Dil Edinimi	3	0	3
	Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar	3	0	3
	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	3	0	3
	Almanca Sınav Hazırlama ve Değerlendirme	3	0	3
	Materyal Değerlendirme ve Uyarlama	3	0	3
	Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	2	2	3

Tablo 1: 1998 -1999 Almanca Öğretmenliği Lisans Programında Alan Eğitimi Derslerinin Dağılımı

1998–1999 Almanca öğretmenliği lisans programında alan eğitimi dersleri incelendiğinde (Tablo 1), toplam 26 dersin yer aldığı görülmektedir. Toplam ders sayısı açısından temel dil becerilerinde 8, dilbilgisi ile ilgili 2, çeviri bilimde 2, dilbilimde 2, edebiyat bilimde 6 ve yabancı dil öğretimine ait 6 ders bulunmaktadır. Ülke bilgisi ve kültür bilim başlıkları altında ders yer almamaktadır. Ders saati açısından incelendiğinde, temel dil becerileri derslerine toplamda 24 saat, dilbilgisi, çeviri bilim ve dilbilim altında yer alan derslere 6’şer saat yer verildiği görülmektedir. Edebiyat bilim altında yer alan derslere toplamda 18 saat, yabancı dil öğretimi altında yer alan

derslere ise toplamda 17 saat yer verilmektedir. Ayrıca yabancı dil öğretimi altında yer alan Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi dersinde 2 saat uygulama dersi bulunmaktadır.

2006-2007 Almanca Öğretmenliği Lisans Programında Derslerin Dağılımı

Tablo 2 ise 2006-2007 Almanca öğretmenliği lisans programında alan eğitimi derslerinin kategorilere göre dağılımını göstermektedir.

Zorunlu		T	U	K
Temel Dil Becerileri	Sözlü İletişim Becerileri I	3	0	3
	Sözlü İletişim Becerileri II	3	0	3
	Okuma Becerileri I	3	0	3
	Okuma Becerileri II	3	0	3
	Yazma Becerileri I	3	0	3
	Yazma Becerileri II	3	0	3
	İleri Okuma ve Yazma Becerileri I	3	0	3
	İleri Okuma ve Yazma Becerileri II	3	0	3
Dilbilgisi	Almanca Dilbilgisi I	3	0	3
	Almanca Dilbilgisi II	3	0	3
	Almanca Dilbilgisi III	3	0	3
	Karşılaştırmalı Dilbilgisi	3	0	3
Çeviri Bilim		-	-	-
Dilbilimi	Dilbilim I	3	0	3
	Dilbilim II	3	0	3
Edebiyat Bilimi	Alman Edebiyatı I	3	0	3
	Alman Edebiyatı II	3	0	3
	Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi I	3	0	3
	Edebi Metin İnceleme ve Öğretimi II	3	0	3
Ülke Bilgisi	Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi	3	0	3
Kültür Bilim		-	-	-
Yabancı Dil Öğretimi	Dil Edinimi	3	0	3
	Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar I	3	0	3
	Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar II	3	0	3
	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	2	2	3
	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
	Materyal Geliştirme ve Uyarlama	2	2	3
	Almanca Ders Kitabı İncelemesi	2	2	3
Seçmeli Dersler	Seçmeli I	2	0	2
	Seçmeli II	2	0	2
	Seçmeli III	2	0	2
	Seçmeli IV	2	0	2

Tablo 2: 2006-2007 Almanca Öğretmenliği Lisans Programında Alan Eğitimi Derslerinin Dağılımı

2006-2007 Almanca öğretmenliği lisans programında alan eğitimi dersleri incelendiğinde (Tablo 2), toplam 26 zorunlu ve 4 seçmeli dersin yer aldığı görülmektedir. Toplam ders sayısı açısından bakıldığında temel dil becerilerinde 8, dilbilgisinde 4, dilbilimde 2, edebiyat biliminde 4 ve yabancı dil öğretiminde 7 ders bulunmaktadır. Ülke bilgisinde 1 ders yer almaktadır. Çeviri bilim ve kültür bilim başlıkları altında ders yer almamaktadır. Ders saati açısından incelendiğinde, temel dil becerileri derslerine toplamda 24 saat, dilbilgisi 12, dilbilim 6, edebiyat bilim 12, ülke bilgisi 3, yabancı dil öğretimi altında ele alınan derslere 17 saat teorik, 8 saat ise uygulama dersi öngörülmektedir. Seçmeli derslerin ise toplam süresi 8 saat olmaktadır.

2018-2019 Yılı Almanca Öğretmenliği Lisans Programında Derslerin Dağılımı

Tablo 3 ise, 2018-2019 yılı Almanca Öğretmenliği Lisans Programında alan eğitimi derslerinin dağılımını göstermektedir.

		Zorunlu			Seçmeli (6)			
		T	U	K	T	U	K	
Temel Dil Becerileri	Okuma Becerileri 1	2	0	2				
	Okuma Becerileri 2	2	0	2				
	Yazma Becerileri 1	2	0	2				
	Yazma Becerileri 2	2	0	2				
	Sözlü İletişim Becerileri 1	2	0	2				
	Sözlü İletişim Becerileri 2	2	0	2				
	İleri Okuma ve Yazma Becerileri	2	0	2				
Dilbilgisi	Almanca'nın Yapısı I	2	0	2	İleri Almanca Dilbilgisi	2	0	2
	Almanca'nın Yapısı II	2	0	2	Karşılaştırmalı Almanca	2	0	2
	Almanca'nın Yapısı III	2	0	2	Dilbilgisi			
Çeviri Bilim		-	-	-	Türkçe – Almanca Çeviri	2	0	2
					Almanca – Türkçe Çeviri	2	0	2
Dilbilimi	Dilbilim I	2	0	2	Sosyodilbilimi ve Dil Öğretimi	2	0	2
	Dilbilim II	2	0	2	Dil Felsefesi	2	0	2
Edebiyat Bilimi	Alman Edebiyatı I	2	0	2				
	Alman Edebiyatı II	2	0	2				
	Almanca Öğretiminde Edebi Metinler 1	3	0	3				
	Almanca Öğretiminde Edebi Metinler 2	3	0	3				
Ülke Bilgisi		-	-	-	Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi	2	0	2
Kültür Bilim		-	-	-	Kültürlerarası Öğrenme ve Öğretme	2	0	2
Yabancı Dil Öğretimi	Almanca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2	Almanca Öğretiminde Drama	2	0	2
	Almanca Öğretim Programları	2	0	2	Almanca Öğretiminde Materyal Tasarımı	2	0	2
	Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi 1	3	0	3	Almanca Öğretiminde Yeni Teknolojiler	2	0	2
	Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi 2	3	0	3	Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi	2	0	
	Dil Edinimi	2	0	2				
	Almanca Ders Kitabı İncelemesi							
	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	3	0	3				
	Almanca Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme	2	0	3				
	Almanca Öğretiminde Sınav Hazırlama	2	0	3				

Tablo 3: 2018-2019 Almanca Öğretmenliği Lisans Programında Alan Eğitimi Derslerinin Dağılımı

2018-2019 Almanca öğretmenliği lisans programında alan eğitimi dersleri incelendiğinde (Tablo 3), toplam 25 zorunlu ve 12 seçmeli ders yer aldığı görülmektedir. Toplam ders sayısı açısından bakıldığında zorunlu dersler olarak temel dil becerilerinde 7, dilbilgisinde 3, dilbilimde 2, edebiyat biliminde 4 ve yabancı dil öğretiminde 9 ders bulunmaktadır. Ülke bilgisi, çeviri bilim ve kültür bilim alanlarında ders bulunmamaktadır. Ders saati açısından incelendiğinde, temel dil becerileri derslerine toplamda 14 saat, dilbilgisi 6, dilbilim 4, edebiyat bilim 10, yabancı dil öğretimi altında ele alınan derslere 22 saat teorik ders öngörülmektedir. Seçmeli dersler incelendiğinde ise, alınması gereken 6 seçmeli ders zorunlu olduğu, 12 ders ise

programda seçime sunulduğu görülmektedir. Dilbilgisi, çeviri bilim ve dilbilim alanlarında 2’şer seçmeli ders bulunmaktadır. Ülke bilgisi ve kültür bilim alanlarında 1’er ders bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimi başlığı altında ise 4 dersin yer aldığı görülmektedir. Her seçmeli derse 2 saat ders öngörülmektedir.

Almanca Öğretmenliği Lisans Programları Ders Dağılımlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4 ise, 1998-1999, 2006-2007 ve 2018-2019 Almanca öğretmenliği lisans programlarında alan eğitimi, genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin teorik, uygulama ve kredi dağılımları yer almaktadır.

	1998-1999				2006-2007				2018-2019			
	T	U	K	S	T	U	K	S	T	U	K	S
Temel Dil Becerileri	24	0	24	24	24	0	24	24	14	0	14	14
Dilbilgisi	6	0	6	6	12	0	12	12	6	0	6	6
Çeviri Bilim	6	0	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0
Dilbilim	6	0	6	6	6	0	6	6	4	0	4	4
Edebiyat Bilimi	18	0	18	18	12	0	12	12	10	0	10	10
Ülke Bilgisi	0	0	0	0	3	0	3	3	0	0	0	0
Kültür Bilim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Yabancı Dil Öğretimi	18	2	18	20	17	8	21	25	22	0	24	22
Alan Dersleri Toplamı	77	2	78	87	74	8	78	82	56	0	58	56
Seçmeli Alan Dersi Toplamı	13	0	13	13	8	0	8	8	12	0	12	12
Meslek Bilgisi	24	24	36	48	28	14	35	42	44	12	50	56
Genel Kültür	17	0	13	17	26	6	29	32	26	2	27	28
Genel Toplam	133	28	147	161	142	28	156	170	138	14	145	152

Tablo 4: Almanca Öğretmenliği Lisans Programlarında Derslerin Teorik, Uygulama, Kredi ve Ders Saati Açısından Dağılımı

Tablo 4 incelendiğinde, 1998–1999 Almanca öğretmenliği lisans programında 133 saat teorik ve 28 saat uygulama olmak üzere 161 saat ders bulunmaktadır. Alan eğitimi dersleri için 77 saat teorik, 2 saat uygulama olmak üzere toplamda 79 saat ders öngörülmektedir. Elde edilen kredi sayısı ise 78’dir. Programda meslek bilgisi derslerine teorik 24 ve uygulama 24 saat olmak üzere toplamda 48 saat yer ayrılmaktadır. Elde edilen kredi sayısı ise 36’dır. 2006-2007 Almanca öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, alan eğitimi derslerinin toplam teorik ders saati 74, uygulama dersleri ise 8 saattir. Bu şekilde alan eğitimi dersleri toplamda haftalık 82 saat olarak görülmektedir. Seçmeli alan eğitimi dersleri ise teorik olarak 8 saat olarak yer almaktadır. Meslek bilgisi dersleri genel toplamda teorik 28 saat, uygulama 14 saat olmak üzere 42 saat görülmektedir. Elde edilen kredi sayısı ise 35’dir. Genel kültür derslerine genel toplamda 32 saat olmak üzere teorik olarak 26 saat, uygulama olarak 6 saat yer verilmektedir. Elde edilen kredi sayısı ise 29’dur. 2018-2019 Almanca öğretmenliği lisans programında alan eğitimi dersleri toplamda 56 saat teorik ders olarak yer almaktadır. Elde edilen kredi sayısı ise 58’dir. Seçmeli alan eğitimi dersleri ise 12 saat teorik ders olarak görülmektedir. Meslek bilgisi dersleri ise teorik olarak 44 saat, uygulama olarak 12 saat olmak üzere toplamda 56 saat olarak verilmektedir. Elde edilen kredi sayısı ise 50’dir. Genel kültür dersleri ise teorik 26 saat, uygulama 2 saat olmak üzere toplam 28 saat yer almaktadır. Elde edilen kredi sayısı ise 27’dir.

Derslerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, alan eğitimi derslerinde ders saatinde azalmanın olduğu görülmektedir. Bu azalma en çok temel dil becerilerinde olmaktadır. Temel dil becerileri derslerine 1998-1999 ve 2006-2007 programlarında toplamda 24 saat yer verilirken, 2018-2019 programında 14 saat yer verilmektedir. 2018-2019 programında temel dil becerileri altında seçmeli ders sunulmamaktadır. Dilbilgisi başlığı altında incelendiğinde ise, 1998-1999 ve 2018-2019 programlarında derslerin 6'şer saat olarak yer aldığı, ancak 2018-2019 programında iki tane dilbilgisi dersinin seçmeli olarak sunulduğu görülmektedir. Bununla birlikte ders saati 10'a çıkmaktadır. Dilbilgisi konusunda ders saatinin en yüksek olduğu program 2006-2007 programıdır. Çeviri Bilim altında yer alan dersler 1998-1999 yılında 6 saat verilmektedir, 2006-2007'de ise hiç sunulmamaktadır. 2018-2019'de ise, toplamda 4 saat olan iki ders olarak verilmektedir. Dilbilim altında yer alan dersler ise, 1998-1999 ve 2006-2007 programında 6'şer saat verilmektedir. 2018-2019 programında ise 4 saat zorunlu ve 4 saat seçmeli ders olarak sunulmaktadır. Seçmeli derslerin iki tanesinin dilbilim alanından seçilmesi ise birlikte toplam ders saati 8'e çıkacağından, dilbilim alanında 2018-2019 programında bir artış söz konusudur. Edebiyat Bilimde ise, en çok ders saati 1998-1999 programında bulunmaktadır. 2006-2007 yılında 18 olan ders saati, 12'ye, 2018-2019 programında ise 10'a düşmektedir. 2018-2019 programında Edebiyat Bilim alanında seçmeli ders verilmemektedir. Ülke Bilgisi konusunda 1998-1999 programında ders bulunmamaktadır, 2006-2007 programında ise 3 saatlik bir zorunlu ders, 2018-2019 programında ise 2 saatlik seçmeli bir ders bulunmaktadır. Kültür Bilim konusunda ise, 1998-1999 ve 2006-2007 programlarında derslere yer verilmezken, 2018-2019 programında 2 saatlik bir seçmeli ders sunulmaktadır. Yabancı dil öğretimi konusunda ise, 1998-1999 programında 20 saat derslere yer verilirken, 2006-2007 programında 25 saat yer verilmektedir. 2018-2019 programında ise zorunlu ders saati 22'ye düşürülmüştür. Ancak toplamda sekiz saate karşılık gelen dört seçmeli ders bulunmaktadır. Alan eğitimi derslerinin programlarda toplam saat dağılımlarına bakıldığında, 1998-1999 programında 87 saat, 2006-2007 programında 82, 2018-2019 programında ise 56 olduğu görülmektedir. Ancak 2018-2019 programında altı tane seçmeli dersin alınması zorunlu olduğundan, toplam saat 68 olmaktadır. Meslek bilgisi dersleri ise 1998-1999 programında 48 saat, 2006-2007 programında 42 saat ve 2018-2019 programında 56 saat olarak verilmektedir. Genel kültür dersleri 1998-1999 programında 17 saat, 2006-2007'de 32 saat ve 2018-2019 programında 28 saat verilmektedir.

Genel itibariyle, programlarda yer alan derslerin yıllara göre değişimi incelendiğinde, yabancı dil öğretimi, dil bilgisi ve temel dil becerileri altında yer alan derslerin ders saatlerinde azalmanın olduğu, en büyük azalmanın ise temel dil becerileri ile ilgili derslerde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, alan öğretimi ile ilgili derslerin ders saatlerinde genel bir düşüşün olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde Edebiyat Bilim ve Dilbilim altında bulunan alan derslerinin ders saatlerinde de bir azalma söz konusudur. Buna karşılık, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin ders saatlerinde bir artışın olduğu da görülmektedir.

Sonuç

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla eğitim ve öğretim yapan öğretmen eğitimi kurumları, günün beklentilerine cevap verebilmek amacıyla müfredatını gözden geçirmekte ve yenilemektedir. Bu çalışmada ise, geçmişten günümüze kadar oluşturulmuş olan Almanca öğretmenliği lisans eğitimi programlarının oluşturulma gerekçeleri ve alan derslerinin program içerisindeki dağılımları incelenmektedir.

Çalışmanın birinci araştırma konusu olan “1998-1999, 2006-2007 ve 2018-2019 yıllarında uygulamaya konulan Almanca öğretmenliği lisans programlarının oluşturulma gerekçeleri nelerdir?” sorusunun cevaplanması amacıyla yapılan incelemeden elde edilen bulgular göstermektedir ki, başlıca gerekçe öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin, Milli Eğitimin beklentileri ile uyumlu olmamasıdır. Bundan dolayı, yeni oluşturulacak olan Almanca öğretmenliği eğitim programlarında, yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliliklerin göz önünde bulundurulması ve alan öğretimi ile ilgili derslerin ve içeriklerinin belirlenmesinde okullardaki uygulamaların esas alınması önerilmektedir.

Çalışmanın ikinci araştırma konusu ise, “1998-1999, 2006-2007 ve 2018-2019 Almanca öğretmenliği lisans programlarında alan ve alan öğretimi bilgisi ile ilgili derslerin dağılımı nasıldır?” sorusunun cevabının aranmasıdır. Bu kapsamda, çalışmada elde edilen bulgular göstermektedir ki, 2006-2007 yılı lisans eğitim programına göre 2018-2019 yılında yürürlüğe giren Almanca öğretmenliği lisans programında Temel Dil Becerileri, Çeviri Bilim, Dilbilim, Edebiyat Bilim, Ülke Bilgisi, Yabancı Dil Öğretimi ve seçmeli alan dersleri açısından ders saati ve ders sayısı açısından bir azalma söz konusudur. Buna karşılık Meslek Bilgisi ders sayısında ve süresinde bir artışın olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğretmenlerine alan öğretimi bilgisinin verilmesini sağlayacak olan dersler incelendiğinde ise, bu derslerde 1998-1999, 2006-2007 lisans programına göre 2018-2019 yılı programında önemli değişikliklerin olduğu görülmektedir. 1998-1999, 2006-2007 lisans programına göre kıyaslandığında, Dil Edinimi, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi, Ders Kitabı İncelemesi, Sınav Hazırlama ve Değerlendirme ve Almanca Öğretim Yaklaşımları dersleri yerini korumaktadır. Ancak, 2006-2007 yılından itibaren verilen Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar I ve II dersleri tek dönem olarak Almanca Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi adı altında verilmektedir. Özel Öğretim Yöntemleri dersi ders programında çıkarılmış, zorunlu olan Materyal Geliştirme ve Uyarlama dersi yerine seçmeli olarak Almanca Öğretiminde Materyal Tasarımı dersi gelmiştir. Bu programda yabancı dil öğretimi başlığı altında ele alınan zorunlu sunulan dört yeni ders yer almaktadır. Bunlar Almanca Öğretim Programları, Almanca Öğretiminde Ders İçeriği Geliştirme, Almanca Dil Becerilerinin Öğretimi I ve II dersleri. Bununla birlikte seçmeli olarak sunulan üç ders de yabancı dil öğretimi konusunda alan öğretiminde yetkinliğin gelişmesini sağlayacak dersler arasında yer almaktadır. Bunlar, Almanca Öğretiminde Yeni Teknolojiler, Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi ve Almanca Öğretiminde Drama dersleridir. Alan öğretimi bilgisi konusunda yetkinlik gelişimine katkı sunacak olan zorunlu dersler incelendiğinde, temel zorunlu dersler arasında yer alması gereken Materyal Geliştirme ve Uyarlama dersinin seçmeli dersler sınıfına alınması ve Özel Öğretim Yöntemleri dersinin programdan tamamen çıkarılması ve günümüz dünyasında dil öğretiminde

belirleyici olan yeni teknolojilere yönelik bir dersin zorunlu değil de sadece seçmeli ders olarak sunulması programın eksik yönleri olarak göze çarpmaktadır. Sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi konusunda ayrı başlık altında bir dersin seçmeli olarak sunulması ise dikkat çekmektedir.

Günün koşullarına uygun bir eğitim programı oluşturma amacıyla geliştirilen 2018 – 2019 yılı Almanca öğretmenliği lisans programında, güncel gereklilikler açısından eksikliklerin olduğu görülmekte ve bu eksikliklerin giderilmesi yönünde çalışmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken ve kendi alanlarındaki yetkinliklerini ortaya koyan temel iki yetkinlik alanının olduğu alan yazında vurgulanmaktadır. Bunlar dilsel yeterlik ve dil öğretme yetkinliğidir (bkz. Königs 2014: 73). Bu iki yetkinlik alanı yabancı dil öğretmenlerini diğer alanlardaki öğretmenlerden ayıran bilgi ve becerileri içermektedir. Tapan (2001) da bu noktaya vurgu yapmakta ve “Nasıl bir Almanca öğretmeni?” sorusuna, “Almanca öğretmen adayları eğitim süreçlerinin sonunda öğretecekleri dilin temel dil becerilerine, dilbilgisine, sözcük bilgisine egemen olmalı, o dili nerede, nasıl doğru olarak kullanacaklarını öğrenmelidirler” (Tapan 2001: 43) ifadesi ile karşılık vermektedir. Ancak bilgi sahibi olmak yeterli bulunmamakta, “Öğretmen adayları eğitim sürecinde yabancı dil bilgilerini öğrencilerine nasıl aktarabileceklerini de öğrenmek zorundadırlar” (Tapan 2001: 43-44) konusuna vurgu yapmaktadır.

Bu görüşten yola çıkarak yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının eğitim programlarını hazırlarken, özellikle yabancı dil öğretimi ile ilgili bilgi ve becerileri içeren derslere ağırlık vermesi, bunları seçmeli dersler havuzundan çıkarıp zorunlu olarak sunması ve uygulama derslerine yer vermesi günümüz beklenti ve koşullarına uygun Almanca öğretmenlerinin yetiştirilmesine katkı sunması açısından önemlidir. Program geliştiricilerin bu doğrultuda alacağı kararların, Almanca öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilik gelişimlerini destekleyeceği ve Milli Eğitimin beklentilerini karşılayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike** (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4). 469-520.
- Bologna Declaration** (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999. https://www.eurashe.eu/library/modernisingpne/Bologna_1999_Bologna_Declaration.pdf (Erişim Tarihi: 12.02.2007)
- Budak, Yusuf** (2009): Mesleki Eğitimde İhtiyaç Analizi ve İşlevsel Eğitim Programı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 245. 65 – 75.
- Demirel, Özcan** (2012): *Eğitimde Program Geliştirme*. 19. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Deregözü, Aysel** (2020): *Yapısal Eşitlik Modellemesi İle Yabancı Dil Öğretme Yetkinliğinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erişkon Cangil, Binnur** (2000): Deutschlehrerausbildung in der Türkei – Neustrukturierung und Perspektiven. N. Tapan, T. Polat & H. – W. Schmidt (Hrsg.), *Berufbezogene*

Deutschlehrausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./ 27. Mai 2000. Istanbul: KG Ajans. 63 -70

Genç, Ayten/ Çetintaş, Bengül Gülay (1999): Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Eski ve Yeni Lisans Programlarının Karşılaştırılması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 11. 220-229.

Gültekin Mehmet (2013): İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükledikleri Metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169). 126 – 141.

Karasar, Niyazi (2009): *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 19. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıral, Bilgen (2020): Nitel bir veri analizi yöntemi olarak döküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15. 170–189.

Kocayigit, Ali/ Aykaç, Necdet (2019): İlkokul Türkçe Öğretim Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi (1923 – 2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44). 251–279.

König, Johannes/ Lammerding, Sandra/ Nold, Günter/ Rohde, Andreas/ Strauß, Sarah/ Tachstoglou, Sarantis (2016): Teachers' professional knowledge for teaching English as a foreign language: Assessing the outcomes of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(4). 320 –337.

Königs, Frank Gerhard (2009): Zwischen Hoffen und Bangen. Möglichkeiten und Grenzen einer europäischen Studienreform am Beispiel des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Tagungsdokumentation zum Symposium Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa*. İstanbul. 21-41.

Königs, Frank Gerhard (2014): War die Lernereorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung. *FluL*, 43(1). 65 – 80.

MEB (2017): Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Polat, Tülin/ Tapan, Nilüfer (2002): *Neustrukturierung im Prozess der Deutschlehrausbildung in der Türkei, Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache II Tagungsdokumentation*. Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache- Tagungsdokumentation 2002. 28.-30. November 2002, Universität Kassel. 53 – 64.

Sakarya Maden, Sevinç (2000): Vergleich des alten und des neuen Curriculums. In N. Tapan, T. Polat & H. W. Schmidt (Hrsg.), *Berufbezogene Deutschlehrausbildung. Dokumentation zum Workshop am 26./ 27. Mai 2000*. Istanbul: KG Ajans. 45-56

Sapsağlam, Özkan (2013): Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları (1952 – 2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1). 63–73.

Seyhan Yücel, Mukadder (2000): *Türkiye Üniversitelerinde Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında Son Gelişmeler Işığında Yeniden Yapılanma ve Program Geliştirme. Nereden? Nereye?* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tapan, Nilüfer (2001): Eğitimde Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirim Sürecine Eleştirel Bir Bakış, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 1. 41-56.

Türk Eğitim Derneği (2009): *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın Tanıtım Organizasyon Ticaret Limited Şirketi.


Uslu, Zeki (2006): Almanca Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Öğrenci Görüşleri Işığında 2006 2007 Öğretim Yılında Yapılan Değişikliklerin Değerlendirilmesi: Dicle Üniversitesi Örneği, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32). 169 -185.

Uslu, Zeki (2008): Deutschlehrausbildung in der Türkei. Neustrukturierung und Curriculumrevision. *Info DaF*, 35(4). 401-411.

- YÖK** (1998): Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirmelisans-programlari-mart-1998.pdf> (Son Erişim Tarihi: 17.05.2019).
- YÖK** (2007): Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirmelisans-programlari.pdf> (Son Erişim Tarihi: 18.05.2019).
- YÖK** (2018): Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idaribirimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (Son Erişim Tarihi: 18.05.2019).
- YÖK** (2020): YÖK'ten Eğitim Fakültelerine Önemli Yetki Devri Kararı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fakultelerine-yetki-devri.aspx> (Son Erişim Tarihi: 22.05.2019).

Aristoteles'in Dört Neden Kuramının Çeviribilim Alanındaki Kuramsal Yaklaşımlara Etkisi¹

Muharrem Tosun , Sakarya - Nesrin Şevik , Karaman

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.802263>

Öz

Felsefenin ve dolayısıyla düşünce tarihinin en önemli filozoflarından biri olan ve başta mantık, fizik, metafizik, astronomi, siyaset, retorik olmak üzere birçok alanda eserler veren Aristoteles'in (M.Ö. 384-322) bu eserlerde bildirdiği görüşleri birçok disiplinin kendi kuramlarını oluşturmasında büyük önem arz etmektedir. Onun özellikle *bir şeyin varlığa gelişini* açıklamada kullandığı Dört Neden Kuramı, şeyin gerçek bilgisine ulaşmada yol göstericidir. Bugüne değin varlığın bilgisine ulaşma, olguların açıklanması söz konusu olduğunda birçok bilim dalı Dört Neden Kuramından yararlanmışır. Yirminci yüzyılın son çeyreğinde bir bilim dalı olma çabası içerisine giren çeviribilimin disiplinlerarası bir bilim dalı olup olmadığı son on yıllarda sorgulanmaya başlanmıştır. Fakat yapılan çalışmalarda varılan sonuçlara bakıldığında ortak bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Çeviri olgusu bugüne kadar, çeviribilimin ilgili olduğu dilbilim, kültürbilim, metinbilim, iletişimbilim, yorumbilim, edebiyatbilim, sosyoloji, felsefe gibi birçok disiplinin biri veya birkaçının verileri ile açıklanmaya çalışılmış ve hala daha da açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu açıklamalara sıklıkla maruz kalan kaynak/erek metin, kaynak metin yazarı/çevirmen ve çevirinin amacı gibi öğeler felsefi bir perspektiften ele alındığında temelde nedensel bir sorgulama gerektirmektedir. Felsefe tarihine bakıldığında ise varlığa ilişkin yapılan nedensel sorgulamanın, temelde Aristoteles'in Dört Neden Kuramına dayandığı görülür. Bu çalışmada betimleyici bir yaklaşım izlenerek ilgili öğeler disiplinlerarası bağlamda genelde Aristoteles'in görüşleri, özelde ise onun özellikle Metafizik ve Fizik eserlerinde konu ettiği *Dört Neden Kuramı* ile ele alınıp irdelenecek ve bu kuramın çeviri olgusuna nasıl bir ışık tuttuğu izaha çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Aristoteles, çeviribilim, amaç, erekbilim, Dört Neden Kuramı.

Abstract

The Effect of Aristotle's Four-Cause Theory on the Theoretical Approaches in the Field of Translation Studies

Being one of the most significant philosophers of the philosophy and thereby the history of thought; and having written works on many fields such as primarily logic, physic, metaphysic, astronomy, politics, rhetoric Aristotle's (384-322 B.C.) thoughts pointed out in these works have a great importance in lots of disciplines constructing their own theories. The four-cause theory he uses in explanation of *an entity getting into existence*, is a guiding light to reaching the exact knowledge of the *entity*. Up to the present, when reaching the knowledge of the existence and explanation of the facts come into question, various branches of science have benefited from the four-cause theory. In the last decades, it has been questioned whether translation studies, which has attempted to become a branch of science in the last quarter of the

¹ Bu makale 2016 yılında danışmanlığını Prof. Dr. Muharrem Tosun'un yaptığı "Çeviribilimde Skopos Kuramının Felsefi Bakış Açısıyla Yeniden Yorumlanması" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Einsenddatum: 17.07.2020

Freigabe zur Veröffentlichung: 30.09.2020

twentieth century, is an interdisciplinary branch of science or not. However, when the results deduced from the studies are examined it is seen that there is not a common consensus. The translation phenomenon has been tried to be explained with the data of one or more of a whole range of disciplines such as linguistics, cultural science, text science, communication science, interpretation, literature science, sociology, philosophy; and is still tried to be explained more. When the factors such as source / target text, source copywriter / translator and the purpose of the translation, frequently exposed to these explanations, are discussed within the philosophical perspective, it is seen they fundamentally require a causal inquiry. Looking at the history of philosophy, it is seen, that the causal inquiry on existence is basically based on Aristotle's Four-Cause Theory. In this study, by following a descriptive approach, the relevant elements will be examined with the views of Aristotle in general in an interdisciplinary context, and particularly with the Four-Cause Theory, which he has mentioned in his works of metaphysics and physics, and it will be tried to explained how this theory sheds light on the phenomenon of translation.

Keywords: *Aristotle, Translation Studies, Target, Teleology, Four-Cause Theory.*

EXTENDED ABSTRACT

It is necessary to benefit from the essential concepts and theories of these disciplines in the explanation and definition of some phenomena in the translation studies, as various disciplines effect the translation, the translation process and the translator. Towards the end of the 1970s, with the help of the fact that the language and culture in which the translation is made took primacy, the target of translation, and the translator subject making the translation, the act of the subject etc. became a research topic separately. It is due to the nature of translation that the phenomenon of translation and the factors that affect this phenomenon are discussed and explained within the context of quite different disciplines. When the translation is mentioned the source text, the target text, the translator and the aim of the translation come into the mind firstly; and it is not possible for the translation to come into existence without one of these four elements. When these four elements are asked to be questioned on the basis of philosophy, it is necessary to consider the reasons of these elements' coming into existence, and the explanation of the causal thinking in the field of philosophy is based on Aristotle's theory of four causes. In this theory of Aristotle, purpose constitutes one of the four main types of cause with matter, form and agent together. The four-cause theory Aristotle has obtained as a result of his effort to access knowledge is needed when it is desired to reach the knowledge of an entity. The exact explanation of an entity is possible by explaining the cause for its existence, that is, its purpose, together with the material, formal and agent causes. In his Works entitled *Physic*, *Metaphysic* and *Posterior Analytics* Aristotle expands on the four-cause theory. Aristotle, who tries to explain the four causes over bronze sculpture, within the context of this object explains them by identifying the material cause with the bronze with which the sculpture is made, the formal cause with the shape of it, the efficient cause with the person who makes it, and finally the final cause with the goal of its getting made. As a result of this example it is possible to summarize the material cause as a base, formal cause as an essence, efficient cause as an entity from whom/which the variance arises and final cause as the purpose of the entity's getting into existence. As it is not possible for any of these causes alone to explain the existence of an entity, it is necessary to take four of them together into consideration in the explanation of existence.

If the existence of translation is aimed to be questioned and explained within the context of Aristotle's four-cause theory, it is fairly necessary to discuss source text as part of the material cause, target text as part of formal cause, the translator as part of efficient cause and the target of the translation as part of final cause. In Aristotle's four-cause theory the matter is the one accepting the change and in this respect it is the producer of the thing. In the context of translation studies, it is possible to say that this is the source text which equals to it with regards to the abovementioned factors. In the motion from the source text that is potential to the target text which is virtual, the completion of the movement, namely the motion, occurs with the help of the existence of the target text, the virtual, arising from the source text, the potential. The target text does not come into existence on its own; and as it is an entity to be sensed, it is an object connected to the source text in terms of being existent. One of the four causes,

the formal cause is a cause meaning the act of coming into existence from an entity and it is possible to say the final cause equals to this type of cause in the context of the translation studies. The target text is evolved into the target text throughout the translation process, and the target text becomes an edited, meaningful and formed type of the source text, which is found in an irregular form in the target world. In four-cause theory, when an efficient cause is the matter, the cause which is the source of a movement and change is meant. The equivalent of this type of cause in translation studies is the translator as the agent.

The translator, who makes the act of translation from the source text, presents a production, nominately the target text. On the other hand, the final cause, discussed as the last type of the causes, makes explanations on the purpose of the existence of an entity. Therefore; the final cause is the end which is aimed to be reached when an action is done. Within the framework of translation studies, it can be said this type of cause is equivalent with the purpose of translation. Since the act of translation is a purposeful activity, it gives an opportunity to it to direct the translation process. An explanation within the context of the efficient cause will reveal why the translation is made.

In the studies on translation, it is possible to come across with the Works of Anthony Pym and Andrew Chesterman on Aristotle's four-cause theory and translation based on these causes. Just like in Pym and Chestermann's Works, in this study the existence of translation will be attempted to be based on Aristotle's four-cause theory as well. After each cause type has been explained in general terms, how these types of causes have been discussed in the translation studies until today will be discussed, and then the equivalent of each cause in the translation studies will be tried to be found out and the causal questioning of the equivalents will be tried to be made. These inquiries will not merely be made on the basis of Aristotle's four-cause theory, but his views on motion and change will be included in the inquiries too.

Giriş

Diller, kültürler, toplumlar arasında gerçekleşen çeviri etkinliği, bu özelliğinden ötürü geniş bir konu ve alan yelpazesine sahiptir. Bu da çeviribilimin diğer disiplinlerle bir arada ya da yan yana bulunmasını gerektirir. Aristoteles'e göre (2010: 191) *şeyler* ortak bir kavrama sahip olabilir ve bu şeylerin incelenmesi tek bir bilimin alanına ait değildir. *İkinci Çözümlemeler* (2011: 28) kitabında bilimlerin alan ve konu bakımından birbirlerini kapsadığına değinen Aristoteles, optiğin geometriye bağlı olması gibi başka bir bilimin de optiğe bağlı olabileceğinden bahseder ve yay biçimli yaraların daha yavaş iyileştiğini bilmenin hekimin iş, nedenini bilmenin ise geometricinin işi olduğu örneği ile bilimler arasındaki ilişkiyi izaha çalışır. Tıpkı bu örnekte olduğu gibi çeviri ne sadece metinsel ve iletişimsel ne de dilbilimsel bir etkinliktir. Çevirinin birçok disiplin ile varlığa gelmesi, her bir çeviri durumunda birden fazla disiplinin bir arada bulunmasına, fakat bunlar arasında en az bir disiplinin baskın olmasına olanak sağlar. Dolayısıyla alan ve konu bakımından birden fazla disiplinle dirsek temasında olan çeviribilim kendi kuram, yöntem, terminoloji ve hatta araştırma nesnesini, farklı bilimlerin ilkelerinden yararlanarak açıklamaya çalışır, bu disiplinlerden biri de felsefedir.

*Varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması*² anlamına gelen felsefenin, birçok disiplinin kendisine dayanan yöntemler kullanarak varlığını izaha çalışmasında temel bir disiplin olduğu söylenebilir. Felsefe tarihine baktığımızda Sokrates, Platon, Aristoteles gibi filozofların, yaşadıkları dönemde dile getirdikleri görüşlerinin hala daha birçok alanda etkin ve etkili olduğu görülmektedir. Bu alanlardan biri de Çeviribilimdir. Çeviribilim alanında 80'li yıllarda ortaya çıkan işlevsel ve betimleyici kuramların ortak yönü temelde erek odaklı kuramlar olmalarıdır ve bu kuramlar Aristoteles'in dört nedeninden biri olan ereksel nedende yoğunlaşmaktadır. Özellikle Skopos Kuramında *erek odaklı anlayış* ve *çevirinin skoposu, yani ereği*, kuramın Aristoteles'in Dört Neden Kuramı çerçevesinde sorgulanmasına olanak sağlamaktadır.

Çeviribilimde paradigma değişiminin öncülerinden olan Skopos Kuramı (1984) ve Çeviri Eylemi Kuramı (1984) çevirinin hedefi ve amaçlanan işlevi üzerine inşa edilmelerinden ötürü Aristoteles'in nedensellik anlayışı çerçevesinde bu kuramlara yönlendirilecek *çeviri neden o şekildedir?* sorusuna verecekleri en olası cevap *çevirinin amacından ötürü* olacaktır. Bir eylemin *nedeni* göz önünde bulundurulmak istendiğinde nedenler hakkında düşünmek kaçınılmazdır, nedenler üzerine düşünme ve nedensel bir açıklama söz konusu olduğunda bunun felsefe alanındaki izahı Aristoteles'in Dört Neden Kuramına dayanır. Bu kuramda madde, form ve fail nedenle birlikte ereksel neden, dört temel neden türünden birini teşkil etmektedir.

Tümdengelimli bir yol haritasının izlendiği bu çalışmada öncelikle Aristoteles'in Dört Neden Kuramı genel hatları ile izah edildikten sonra bu kuramın Anthony Pym ve Andrew Chesterman tarafından çeviribilimde nasıl ele alındığına değinilecektir. Son aşamada ise Dört Neden Kuramı temelinde çeviri süreci ve çevirmen kararları açısından çeviride değişen unsur olarak kaynak metin, çevirinin yönü olarak erek metin, çevirinin

² TDK, <https://sozluk.gov.tr>; 29.06.2020

faili olarak çevirmen öznesi ve çevirinin amacı olarak çeviri eyleminin amacı irdelenecektir.

Aristoteles ve Dört Neden Kuramı

Bir nesne hakkında *ne içini* kavramadığımız sürece o nesneyi bilemeyeceğimizi söyleyen Aristoteles'e göre bir şeyi bilmek ancak o şeyin nedenlerini bilmekle mümkün olur ve bir şey ancak dört neden ile varlık kazanır (Aristoteles 1997: 61,81; 2010: 87-89). Aristoteles Dört Neden Kuramına özellikle *Metafizik* 1. Kitap (A) 3. bölümde ve *Fizik* eserinde oldukça geniş yer vermiştir.

- **Maddi Neden (hyle):** Her değişme ve oluş gerçekleşmek adına bir dayanağa, bir özneye ihtiyaç duyar ki bu da *madde* dediğimiz şeydir. Bir şeyin yapılmasında veya meydana gelmesinde veya meydana gelen şeyde oluşturucu unsur olarak bulunan ve bu bakımdan bir şeyin varlığa gelmesinde temel rol oynayan madde, kendisine bir değişme yüklenen ve ilgili değişmeyi kabul etme özelliğine sahip olandır, yani taşıyıcı *öznedir*. Örneğin *su* hem soğuma hem de ısınma niteliğini kabul eden ama onlardan bağımsız olarak var olan bir şeydir. Madde hem doğal olayların olmasında hem de sanat eserlerinin meydana getirilmesinde önemli bir rol oynar. Örneğin bir heykeltıraşın bir heykel yapmak için mermere ihtiyacının olması ve bu mermerin heykel olabilme özelliğine sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla sanat eserlerinin meydana getirilmesinde madde oluşturucu bir unsur olarak karşımıza çıkar. Madde değişmeyi kabul edendir, bir şeyi o şey yapan, onu meydana getirendir, bir anlamda dayanaktır (Arslan 2007: 174f).
- **Formel Neden (eidos):** Nedenlerle bilmede maddi neden tek başına yeterli değildir. Maddi neden maddenin değişmeyi kabul ettiği süreçte değişme sonucunda her zaman için bir şey başka bir şey olur ve bu başka şeyi Aristoteles *form* olarak adlandırır. Madde olmadan var olamayan ve değişim sonucunda ortaya çıkan *form*, hareketsiz ve değişmez olandır. Bir şeyden meydana gelmiş olmak bakımından formel neden, varlığa ne olduğuna dair yönelteceğimiz sorunun cevabını verir ve bu bakımdan varlığın tanımının yapılmasında yardımcı olur. Madde *dayanak* iken, form *özdür*, çünkü her şeyin *niçin*'i, sonuçta onun tanımına indirgenmektedir (Aristoteles 2010: 87f).
- **Fail Neden (kinoun):** Fail neden değişmenin, durağanlığın, sükûnetin, hareketin kaynağıdır. Baba çocuğun, meşe tohumu meşe ağacının, heykeltıraş heykelin fail nedenidir. Bu neden türünde söz konusu olan yapanın yapılan şeye, değiştirenin değişime uğrayan şeye, hareket ettirenin hareket edene etkide bulunmasıdır (Aristoteles 2010: 236; Büyüközkara 2010: 11). Sadece oluş ve yok oluş söz konusu olduğunda araştırılan fail neden, değişmenin kendisinden ileri geldiği şeydir (Aristoteles 2010: 372f).
- **Ereksel Neden (telos):** Her türlü oluş ve değişimin ereği olarak ereksel nedeni gören Aristoteles'e göre ereksel neden bir şeyin ne için olduğunu açıklayan

neden türüdür (2010: 89). Metafizik eserinin II. Kitabının ikinci bölümünde ereksel nedenin bir erek olduğunu ifade eden Aristoteles, ereksel nedenin bir başka şeyi elde etmek için istenen türden bir erek olmadığını; tersine onun, başka her şeyin kendisi için istendiği türden bir erek olduğunu ve insanın her zaman bir ereğe ulaşmak için eylemde bulunduğunu belirtir (Aristoteles 2010: 150). Yine Metafizik eserinin ikinci kitabının ikinci bölümünde erek veya amacın bir eylemin sonu olduğunu belirten Aristoteles ereğin, diğer şeylerin kendisinden dolayı bir neden olduğunu ve her eylemin bir hareketle birlikte bulunduğunu belirtir (2010: 157).

Gözler görmek için, dişler koparmak ve öğretmek için, kollar tutmak için yapılmış veya düzenlenmiş görünmektedirler. İnsandan hemen her zaman insan, meşe tohumundan yine hemen hemen her zaman meşe ağacı meydana gelmektedir. Rastlantısal sonuçlar ne her zaman ne de çoğunlukla karşımıza çıkmaktadır. O halde gözlemlenen bu uyumlar ne rastlantının, ne de kör bir zorunluluğun sonuçları olamazlar. Tek seçenek onların bir amaç için oldukları ve doğanın bir bütün olarak bir amaca veya ereğe göre her şeyi düzenlediğidir (Arslan 2007: 181).

Aristoteles'e göre bir ve aynı şey bu dört nedeni kendisinde toplayabilir ve ona göre sanat veya mimar bir evin fail nedeni iken, toprak ve taşlar o evin maddesi, evin yerine getirdiği işlev o evin ereksel nedeni, evin tanımı ise o evin formel nedenidir (2010: 158).

Dört Neden Kuramı ve Çeviribilim

Aristoteles'in görüşleri felsefeden sanata, siyasetten tıba kadar birçok bilime etki etmiştir. Çeviribilim alanında ise birçok yeni yaklaşım ve anlayışın ortaya çıktığı 80'li yıllarda Anthony Pym, çeviribilimin kuramsal yapısının sorgulanmasında Aristoteles'in Dört Neden Kuramını konu edinmiş ve daha sonra aynı yaklaşım 90'lı yıllarda Andrew Chesterman tarafından yeniden ele alınmıştır.

Anthony Pym ve Dört Neden Kuramı

Anthony Pym, *Method in Translations History* (1988) ve *On Translator Ethics* (2012) eserlerinde Aristoteles'in Dört Neden Kuramı ve Skopos Kuramına değinmiştir.

Pym ilk baskısını 1988 yılında çıkardığı *Method in Translation History* adlı eserinde Aristoteles'in Dört Neden Kuramını ve bunun çeviribilime uygulanabilirliğini şu şekilde değerlendirmiştir;

- **Maddi Neden:** Çeviri eylemine yön veren ve çevirinin başarısı için gerekli olan (varsayılan) kaynak metin, dil, iletişim teknolojisi vb. her şey maddi ya da ilk neden olarak adlandırılabilir olan bu neden altında ele alınabilir.

- **Ereksel Neden:** Ereksel neden çevirinin varlığını gerekçelendiren amaçtır ve erek kültür içerisinde ya konumsal bir işlev ya da bir eylemin ideal olarak tamamlanması şeklinde izah edilebilir.
- **Formel Neden:** Formel neden normlar bağlamında ele alınabilir. Müşteri, alıcılar, çevirmen, diğer çevirmenler, kısacası bir çeviriyi kabul eden kişiler kim olursa olsun, çevirinin çeviri olarak kabul edilmesini sağlayan tarihsel normlar vardır ve bu normlar formel neden sınıfına girmektedir.
- **Fail Neden:** Fail neden çevirmen öznesidir (Pym 2014: 149).

Pym (2014: 149) Aristoteles'in bu dört nedeninden maddi nedeni metinleri üretmek için ihtiyaç duyulan kaynak metin, ereksel nedeni tamamlanmış çevirinin bir amaç için üretilmesi, yani üretilen metnin amacı, formel nedeni çevirinin kabul görmesini sağlayan normlar ve fail nedeni çeviri eylemini gerçekleştiren çevirmen öznesinin varlığı olarak değerlendirmektedir ve bu nedenler aracılığıyla çeviriye dair gerekliliklerin ortaya koyulduğu görüşündedir. Bu nedenlerden herhangi birinin göz ardı edilmesi sonucunda çevirinin de söz konusu olamayacağını söyleyen Pym için bu dört neden, bir çevirinin var olabilmesi adına gereklidir ve birinin olmayışı, çeviri olgusuna bütünsel bir yaklaşıma engel olacaktır. Dolayısıyla bu nedenlerden en az biri baskın olmak kaydıyla hangi ya da hangilerinin baskın olması gerektiğine dair herhangi bir zorunluluk yoktur. Nedenlerin tümü gerekli olmakla beraber, tek bir neden çevirinin bütününe kapsayarak *çevirinin nedeni* olarak görülmez.

Pym, çeviride maddi neden söz konusu olduğunda kaynak metne, kaynak dile ve erek dile bakılması gerektiğini belirtir ve bu aşmada erek dili, tıpkı heykeltıraşın heykelini yaptığı mermere benzetir ve bu bakımdan erek dili ham bir madde olarak ele alır. Ona göre maddi neden çevirinin gerekli ama yetersiz koşuludur ve çeviri olgusu üzerine fazla bir bilgi veremez. Ereksel neden söz konusu olduğunda çevirinin amacının, yani skoposunun söz konusu olduğuna değinen Pym'e göre amaç, çevirinin *erek* tarafındaki belirli bir yer ve zamanda, belirli insanlar açısından bir işlev yerine getirmek zorunda olunan şeydir. Fail neden söz konusu olduğunda ise çevirmeni öne çıkaran Pym, çevirmeni etiği gerçekleştiren özne olarak tanımlar. Formel neden ise Pym'e göre çeviriye ait biçimdir (2014: 150-156).

Pym Aristoteles'in Dört Neden Kuramının günümüz çeviri kuramlarının büyük ihtiyaç içinde olduğu toplumsal dinamiklere bir örnek teşkil edip edemeyeceği sorusuyla yüzleşir ve ilk baskısını 2012 yılında çıkardığı *On Translator Ethics* adlı kitabında dört nedeni yeniden ele alır (2012: 89).

- **Maddi Neden:** Çevirmen tarafından kullanılan kaynak metin, sözlükler, veri tabanları, çeviri bellekleri gibi farklı etmenlerdir.
- **Ereksel Neden:** Çeviri işinin gerekçesidir, yani çeviri metnin gerekçelendirilmesidir. Dolayısıyla bir ereksellik söz konusudur ve bu neden ile çevirilerin erek kültürde nasıl bir işlev gördüklerine dair amaç analizi yapılabilir.

- **Formel Neden:** Bu neden türü söz konusu olduğunda akla gelen yaratıcı eylemin çeviriye olan etkisidir. Çeviriyi kabul edilir kılan şey, çevirinin formu ve tarihsel normlardır.
- **Fail Neden:** Fail neden çevirmen öznesi ve öznenin bir eylemde bulunmasından dolayı da çevirmen etiğidir. Çevirmenler çeviriyi birileri onlara söylediği için veya toplumsal koşullar gerektirdiği için değil de doğru olanı yapmayı seçtikleri için çeviri eyleminde bulunurlar (Pym 2012: 89).

İleride de görüleceği gibi Chesterman'ın nedenler açıklamasında kendine yer bulamayan kaynak metnin Pym'in açıklamalarında ele alındığı görülmektedir. Başta maddi neden olmak üzere diğer nedenlerin ele alınıp değerlendirilmesinde Pym'in yaklaşımının Aristoteles'e daha yakın olduğu söylenebilir.

Pym, Reiss/Vermeer tarafından 1984 yılında yayımlanan *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie* adlı eserde ortaya koyulan Skopos Kuramının çeviride amacı ve işlevi öncelmesi bakımından, kuramın Aristoteles'in nedenler öğretisiyle ele alınıp inceleneceği görüşündedir. Ereksel neden amacın (skopos) ne olduğunu açıklamamakta, sadece diğer her şeyin amaçtan doğduğu anlamına gelmektedir. Bu neden türü Skopos kuramının temelini oluşturmasına rağmen Vermeer ve Mäntäri'nin çevirmen öznesini öne çıkartmaları ve böylece çevirmen tutumunu önceleyerek çeviri eylemini çevirmen kararı olarak görmelerinden ötürü, ereksel neden fail neden karşısında zayıf kalmaktadır (Pym 2012: 93f).

Andrew Chesterman ve Dört Neden Kuramı

Çeviribilimde erekbilimsel bir açıklama yapılmak istendiğinde bu açıklamaların kendine dayanak alacağı ilk kuramın Skopos Kuramı olduğunu belirten Andrew Chesterman *On Explanation* (2008) adlı makalesinde Aristoteles ve onun Dört Neden Kuramına yer vermiştir.

Chesterman bu çalışmasında varlıkları açıklamanın dört temel yolu olarak da bilinen Aristoteles'in dört nedenini çeviribilime uygulamaya çalışmıştır;

- **Maddi Neden:** Ereksel metindeki ifade biçiminin mevcut halde olmasının nedenini metnin oluşumunun maddi nedeni olarak değerlendiren Chesterman, çevirilerin farklı araçlar dahil olmak üzere “soyut dil malzemelerinden” yapıldığını dile getirir. Çeviriler hedef dilde oluşturulurlar ve bu nedenle “neden bu çeviri böyle?” sorusunun cevabı “dilinin doğasından dolayı, hedef dilden dolayı ve hedef ve kaynak dil arasındaki ilişkiden dolayı”dır. Dolayısıyla Chesterman'a göre bunun gibi nedensel bir açıklama, eşdeğerlik temelli çeviri kuramlarına işaret etmektedir. Bu ise metin düzeyli çeviri kuramlarında geçerli olmakta ve korpus temelli çalışmalara vurgu yapmaktadır (Chesterman 2008: 370f).
- **Ereksel Neden:** Çevirmenin ereksel metin oluşumunda kullandığı ifade biçiminin mevcut halde olmasının nedeni öznenin, yani çevirmen failinin onu üretmekteki amacıdır. Çevirideki ifade biçiminin mevcut halde olmasının nedeni amaçtan

ötürüdür. Chesterman nedenselliğin erekbilimsel bir açıklama olduğunu söyler ve erekbilimsel açıklamaların uygulanabileceği kuramların başında Skopos Kuramının geldiğini belirtir. Fakat çevirinin hedefini veya amaçlanan işlevini öne çıkarması ve bunların çevirmen kararları ve eğitimi için temel prensip olarak ele alınması gerektiğini öncesinden dolayı kuramın daha ziyade buyurucu olduğu görüşündedir.

- **Formel Neden:** Formel neden çevirideki ifade biçimidir. Çevirideki ifadelerin mevcut halde olmasının nedeni, çeviriden beklenen formel gereklilikten ötürüdür. Diğer bir deyişle, nedeni normlardır. Çeviri söz konusu olduğunda bu normlar öncelikle erek kültüre aittir. Hatta daha genel olarak ilgili çeviri geleneğine de ait olduklarını söylemek mümkündür.
- **Fail Neden:** Fail neden çevirideki ifade şekli ile ilişkilidir. Bu neden türü çevirmen öznesinin fiziksel ve zihinsel durumu ile yakından ilintilidir. Fiziksel ve zihinsel durum ile kastedilen, çevirmenin beden ve zihnidir (2008: 371).

Chesterman'ın dört nedeni sadece erek metin ve çevirmen üzerinden değerlendirdiğini söylemek yanlış olmaz. Fakat bir şeyin bilinmesi, onun nedenleri ile bilinmesini gerektirdiğinden, çeviri açısından bir nedensel sorgulama yapıldığında, varlığın, yani erek metnin nedenine ulaşmak için kaynak metnin bu sorgulamada özellikle maddi neden bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmasından iki yıl sonra yayınlanan *Skopos Theory: a Retrospective Assessment* (2010) adlı çalışmasında yeniden Dört Neden Kuramına değinir ve çevirinin niçin böyle olduğunun sorusuna verilecek olan cevabın onun skoposu olduğunu söyler. Skopos'u Aristoteles'in ereksel nedenine anlamsal olarak yakın bulduğunu ama kuramın bu ereksel nedeni diğer nedenlere oranla abarttığına yönelik tartışmaların olduğunu dile getirir. Yine aynı çalışmada formel nedeni erek kültür normları olarak sınıflandıran Chesterman, Skopos kuramının bu nedeni de dikkate aldığını belirtmekte, fakat fail ve maddi nedeni çok fazla önemsemesinden dolayı eleştirmektedir. Çevirmenin akli ve vücudunu, hatta bilgisayarları bile fail neden kategorisinde değerlendiren Chesterman, bir önceki dört neden sınıflamasında her ne kadar maddi neden değerlendirmesinde kaynak metne değinmemişse de bu çalışmasında maddi neden denildiğinde erek dil kısıtlamalarının yanı sıra kaynak metni de dikkate almıştır (Chesterman 2010).

Aristoteles'in Dört Neden Kuramı ve Çeviribilim

Bir şey hakkında bilgi sahibi olmak, yani bir şeyi bilmek, ancak o şeyin nedenini bilmek veya onu nedeniyle bilmekle mümkündür ve nedensel düşünmenin felsefe alanındaki izahı Aristoteles'in maddi, fail, formel ve ereksel olarak adlandırdığı Dört Neden Kuramına dayanır. Bu dört neden, bir şeyin o şey olmasını açıklayan, yani bir varlığın ancak nedenlerini bildiğimizde onu bilebileceğimizi gösteren nedenlerdir. Aristoteles'in bu yaklaşımından yola çıkarak çeviri denen etkinlikte bu dört nedenin nasıl uygulanabileceği, nasıl ele alınabileceği gösterilmeye çalışılacaktır. Dört nedenin neler

olduğuna dair bilgi ve açıklamalara yukarıda yer verildiğinden burada nedenlerin çeviribilim çerçevesinde nasıl tezahür edebileceğine değinilecektir.

- **Maddi Neden ve Çeviribilim**

Aristoteles'e göre görünür gerçeklikler var olmak adına iki şeye ihtiyaç duyar, bunlar bir şeyin ne olduğunu bilmemizde rol oynayan *madde* ve *formdur*. Aristoteles her türlü belirlemenin dayanağı olarak maddeyi görür ve maddi nedene göre her şeyin bir *niçini* olduğunu ve bu *niçin* sorusunun cevabının onun tanımına indirgeneceğini söyler (2010: 87). Madde ancak form aracılığıyla bir gerçeklik kazanmakta ve varlık halini almaktadır ve bu bakımdan madde kendi halinde var olabilirken, form hiçbir zaman kendi başına var olamamaktadır. Formun var olabilmesi bir değişimi gerektirmektedir ve değişim denilen şey maddenin, bir formu terk edip başka bir form almasıdır (Arslan 2007: 141,143). Tıpkı işlevsel çeviri kuramlarında da kendine sıkça yer bulan, bir kaynak metnin erek kültürde birden fazla farklı çevirisinin olması bu bakımdan açıklayıcıdır, yani *kaynak metnin bir erek metin formundan başka bir erek metin formunu alması* şeklinde açıklanabilir.

Çeviribilim çerçevesinde Dört Neden Kuramı ele alınmak istendiğinde *çevrilecek metin* (Berk 2005: 133), *çevirinin yapılacağı metin* (Delisle, Lee-Jahnke, Cormier 1999: 340) olarak tanımlanan kaynak metnin *maddeye* karşılık gelebileceği söylenebilir. Çeviribilim terminolojisinde *madde* olan *kaynak metin*, bir anlamda güç halinde erek metindir ve bu bakımdan erek metin, kaynak metin aracılığıyla meydana gelen, onun vasıtasıyla gerçekleşen bir formdur. Dolayısıyla kaynak metin madde olmak bakımından önce gelendir ve form olan erek metin maddeden hareket eden ve bir amacı bulunandır. Kaynak metnin erek dünyada yönelmiş olduğu gaye olan erek metin, erek dünyada esas olandır. Kaynak metnin, erek metin dünyasında pasif durumda olması, etken hale gelebilmek için erek metnin varlığına ihtiyaç duymasını gerekli kılar ve bu bakımdan erek metin formuna geçer.

Çeviri sürecinde biri çevirmen ve erek metin olmak üzere aktif, diğeri kaynak metin yazarı ve kaynak metin olmak üzere pasif iki faktör bulunmaktadır. Bunlar birbirlerinden ayrı olmakla beraber birbirleriyle bağlantılı öğelerdir. Çeviribilimsel bakış açısında çevirmen öznesinin etkide bulunan, kaynak metin nesnesinin ise etkiye maruz kalan olduğu görüşü yaygınken, aslında tersi bir durumun söz konusu edilmesi olasıdır. Dört Neden Kuramı bağlamında bir değerlendirilme yapılmak istendiğinde çeviri sürecine etkide bulunan ve etkin olanın kaynak metin ve kaynak metin yazarı olduğu söylenebilir. Nitekim bir çeviri durumundan ve de bir erek durumdan bahsetmeyi olanaklı kılan, kaynak metnin ve buna bağlı olarak kaynak metin yazarının varlığıdır. Çeviriyi mevcut bir kaynak metinle bağlantılı olarak işlev odaklı bir erek metin üretimi olarak gören Christiane Nord, çeviride kaynak metnin ve kaynak metin yazarının varlığının bir anlamda önemine vurgu yapmaktadır (2011: 17). Nord'un çeviriyi kaynak metinden başlayan bir etkinlik olarak görmesi, onun kaynak metin yazarına karşı sadakat kavramını ortaya koymasına olanak sağlamıştır (Salevsky 2002: 201).

Çeviri süreci denilen eylemsel etkinlikte, çevirme yeteneğine sahip olan bir sanatkarın kaynak metin denilen maddeyi, diğer bir dil ve kültüre aktarması söz konusudur. Dolayısıyla çeviri, sanatkarının müdahalesiyle gerçekleşen bir etkinliktir ve bu etkinlik sonucunda ortaya çıkan erek metin, kaynak metin dolayısıyla varlığa gelendir. Nitekim Skopos Kuramında kuramcılar çevirmenin önceden var olan bir metinle çalıştığını belirtmektedir (Reiss/ Vermeer 1984: 19). Erek metnin, kendisinden önce var olan kaynak metnin varlığı aracılığıyla meydana gelmesi yahut kaynak metnin madde olmak bakımından varlığı, kaynak metin ve erek metin arasında bir öncelik sonralık ve buna bağlı olarak da neden-etki durumunun söz konusu edilmesine imkân tanır. Erek metnin nedeni kaynak metin iken, kaynak metnin etkisi ise erek metindir. Erek metin olmadan önce de var olan kaynak metin gerek erek metin oluşurken gerekse de oluşuktan sonra, madde olmak bakımından varlığını sürdürmeye devam eder. Varlığını kaynak metinden alan erek metin ise kaynak metin var olduğu için vardır. Kaynak metnin bir formu olan erek metin, kaynak metinden bağımsız olarak tanımlanamazken, kaynak metnin kendisi *metin* olarak tanımlanabilmek adına erek metne ihtiyaç duymaz.

Bir metne *kaynak metin* denilmesi, erek metnin varlığı veya varlık olasılığı söz konusu olduğu içindir. Aksi takdirde o, herhangi bir dilde yazılmış herhangi bir metindir. Kaynak metnin erek dünyada varlığa gelmesi söz konusu olduğunda, metin *kaynak metin* adını alır ve tanımı yapılıır. Kaynak metin tek bir dilde var olmasına karşın, birçok dilde, hatta aynı dilde bile birden fazla çeviriye sahiptir. Birçok dilde erek metnin var olması, varlığını tek bir dilde yazılmış olan kaynak metne borçludur. Hangi metnin çevrileceği bilinmese de herhangi bir metnin çevrileceği mutlaklıtır. Bu bakımdan var olan nesne (kaynak metin), oluşmayan nesnenin (erek metin), oluş nedeni olarak o nesneden daha önce devinen bir nesne olarak vardır.

Görüldüğü üzere çeviribilimde önce gelen konumundaki kaynak metnin doğası gereği gerek zaman gerekse de hareket bakımından önce gelmesi, onun bilgiye sahip olması bakımından da önce geldiğini gösterir, yani kaynak metin bir bilgi taşıyıcısıdır ve Vermeer'in deyişiyle bilgi sunumu olan kaynak metin, erek metinden önce gelerek onun oluşumunu sağlayandır. Skopos kuramına göre çeviri işleminin yönünün erek metin tarafından belirlenmesi, erek metnin varlığı ile ilgili sorgulamalara bir anlamda zemin hazırlar. Çünkü ortada henüz bir erek metin yoktur, sadece söz konusu olan olası bir metnin varlığından bahsedilmektedir. Olmuş olan üzerinden olacak olanın amacı ne derecede ondan ayrı olabilir? sorgulanmalıdır.

Bu açıdan Nord'un bir anlamda kaynak metin ve erek metin ile ilgi hesaplaşmada bulunduğu *Textanalyse und Übersetzen* (2003) adlı eserinde çevirinin gerçekleşebilmesi için var olan kaynak metnin durumu ile varlığa gelecek olan erek metnin durumu arasındaki uyumluluğa ek olarak kaynak metnin amacı ve erek metnin işlevi arasında bir uyumluluktan bahseder. Yani çeviri bir anlamda çevirinin amacının kaynak metinle olan uyumluluğuna bağlıdır.

Bir kaynak metinden erek metin dışında bir şey çıkmayacağı da açık olmakla beraber, aynı kaynak metinden bir maddeden çeşitli formların üretilmesi gibi farklı erek

metinlerin çıkması söz konusudur, bu farklı erek metinlerin maddesi aynı olmakla beraber form olma özellikleri birbirinden farklıdır. Madde olan kaynak metin her yeni form almada, yani her çevrilişinde formla, yani erek metinle yeni bir ilişki kurar. Dolayısıyla Tosun'un da belirttiği gibi (2013: 45f) her bir çeviri, erek metnin kaynak metinle yeniden kurduğu bir ilişkidir. Yani her bir form, töz ve dayanak arasındaki bir ilişki sonucunda meydana gelir.

- **Formel Neden ve Çeviribilim**

Aristoteles'in Dört Neden Kuramından biri olan formel neden bir şeyden meydana gelmek bakımından nedendir. Formel neden maddi nedeni kendine dayanak olarak alan, öz anlamında bir neden türüdür (Aristoteles 2010: 87f). Maddi neden ve formel neden için biri dayanak biri öz olmak bakımından birbirinden ayıramayacak olan iki neden türü denebilir (Aristoteles 2010: 237). Bir önceki neden türünün kaynak metne karşılık gelebileceği savının yer alması, bu neden türünün de maddi neden olan kaynak metni dayanak almasından dolayı erek metin ile karşılaşmasını mümkün kılar. Çeviribilim terminolojisinde *çeviri metin, başka deyişle çeviri sürecinin ortaya çıkardığı metin* (Berk 2005: 120; Delisle, Lee-Jahnke, Cormier 1999: 416) olarak tanımlanan erek metin, bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere bir şeyden hareket eden ve bir süreç sonucunda ortaya çıkan bir metindir. Çevirinin hareket noktası olan kaynak metin (Nord 2003: 104) potansiyel olarak çeviri formlarına gebedir ve erek metnin maddesi konumundadır. Bu anlamda tüm çeviriler bir anlamda kaynak metnin birer formudur.

Çeviribilimde formel nedene her ne kadar ilk değerlendirmede erek metin karşılık gelse de formel nedeni kendi içerisinde sınıflandırmanın ve bu nedene etki eden diğer faktörleri sıralamanın mümkün olduğu görülmektedir. Zira çeviribilimde;

1) kaynak metnin formu

2) erek metnin formu

olmak üzere iki çeşit formdan bahsedilebilir.

Kaynak metin, yazarının zihinsel tasarımı sonucu varlığa gelirken, erek metin kendi formunu, çevirmen aracılığı ile kaynak metin üzerinden elde etmektedir. Bu bakımdan erek metin, kaynak metnin erek dünyadaki formudur ve form olmak bakımından kaynak metni kendisine madde olarak dayanak alır. Öznenin düşünce ve yeteneğine bağlı olarak varlığa gelen erek metin, çevirmen öznesinin amaçlı ve planlı eylemi sonucu meydana gelir.

Erek metin çevrileceği dil, okunacağı ülke ve okur kitlesi belli olduğu için rastlantısal bir metin değildir, bilakis bir amacı yerine getirmek için form alan bir metindir. Yaratıcı düşünme etkinliğine sahip olan bir öznenin planlı davranışının bir ürünü olan bir amaç temelinde üretilip bir hedefe ulaşma ilkesine sahip olan genel anlamda metinler, özelde kaynak ve erek metin, temelde bir insan etkinliğinin ürünü olarak meydana gelmiştir.

Skopos kuramına göre çevirinin çıkış noktası A dilinde yazılmış olan bir metindir ve bu metin Z dilindeki alıcılar için Z diline aktarılır (Vermeer 1983: 48; Nord 2003: 27). Bir amaç doğrultusunda gerçekleşen çeviri, A noktasında başlayıp B noktasında biten bir süreçte gerçekleşen bir etkinlik olarak ele alındığında bu iki nokta arasında geçen süreçte, metni hareket ettiren, metne etki eden başta kaynak dünya (kaynak dil/yazar/kültür/alıcı vd.) olmak üzere iş veren, çevirmen, erek dünya (erek dil/kültür/alıcı vd.) gibi birden fazla etken vardır. B noktasına varıldığında çeviri süreci sona ermekte, hedeflenen değişim tamamlanmakta, hareket son bulmakta ve nihayetinde devinim gerçekleşmiş olmaktadır. Devinim sonucunda ortaya çıkan metin artık erek dünyada, erek dil ve kültürdedir. Dolayısıyla erek metin, var olabilmek adına devinimine kaynak metinden başlayan ama adını devindiği erek dünyadan alan bir formdur.

Aristoteles'in Fizik ve Metafizik eserlerinde oldukça geniş yer bulan *değişim*, doğası gereği kalkış ve varış noktası, zihin durumu ve bununla bağlantılı bir zaman dilimini içerir. Değişim potansiyel olandan aktüel olana doğru gerçekleştiğinden, varlığa gelecek olan şey aktüel olarak var olmadan önce, varlığını *şeyin kendisinde* potansiyel olarak zorunlu kılar (Aristoteles 2010: 73; Ross 2002: 103). Bu bakımdan erek metin olma potansiyelini kendinde barındıran kaynak metin için şunu söylemek mümkündür; kaynak metin erek dil ve kültüre çevrilene dek erek dünyada mutlak anlamda değil, olanak halinde yoktur. Olanak halinde var olmak demek bir şeyde etkinlik haline geçmeden önce var olmak demektir (Özcan 2011: 20, 29). Madde olarak var olmak fakat form kazanmak bakımından bir yoksunluğa sahip olmak, yani henüz bir gerçeklik kazanmamış olmak demektir. Erek metin aracılığı ile erek dünyada etkinlik halinde var olacak olan kaynak metin algılanabilmek için onu algılayan özneye ve özne tarafından algılanacak nesne olan erek metne ihtiyaç duyar. Nesne olmak bakımından erek metnin, kendisini algılayıp yorumlayacak bir öznenin varlığını gerekli kılması, bu nesnenin ancak onu yorumlayan özne ile varlığa geldiğini gösterir.

Çevirmenin çeviri süreci ile, kaynak metin yazarının metin üretme süreci, birbirinden farklı ve bireysel olan iki ayrı *an*'dır. Çevirmen, kaynak metin yazarının kendi bireysel an'ında ürettiği kaynak metni alır ve durağan bir durumdan devingen bir duruma dönüştürür. Bu dönüşümde çevirmenin eylemi bir durumu değiştirmeye yönelik olması bakımından bir karar verme sürecini de beraberinde getirir. Eylemlerin bir karar verme süreci olarak bir amaca yönelik olması, var olan bir durumdan, olacak olan bir duruma ulaşmaya olanak sağlar (Vermeer 1986: 219f). Bu da;

1. var olanın var olageldiği, yani kaynak metin yazarı tarafından üretildiği zaman, yani *geçmiş zaman*,
2. çevirmenin bu metni ele aldığı *şimdiki zaman* ve
3. metnin bittiği *gelecek zaman*,

olmak üzere üç zaman diliminden söz edilmesini gerektirir.

Eylemler olacak olana yönelik olmaları bakımından geleceğe yöneliktirler ve amaç odaklıdır. Çeviri denilen ve bir özne tarafından gerçekleştirilen eylemler de bu

bakımdan amaçlı eylemlerdir ve bu amaçlı eylemler bir sonuca, yeni bir duruma ve hatta yeni nesneye yöneliktir (Vermeer 1990: 72). Amaçlı eylem sonucunda bir ürün olarak erek dünyada yer alan erek metin formuna form veren, kaynak metin maddesinin dışında çevirmenin dil ve kültür bilgisi, dünya görüşü, alıcının beklentileri, sosyal konumu, erek dilin olanakları, vb. etkenler de erek metnin form almasında belirleyici unsurlardır ve çeviri ürününün alacağı nihai biçimi belirlemede etkindirler.

Kaynak metinden türeyen, ondan meydana gelen, ondan var olan bir metinden bahsedilebilmesi için bu metnin nesne olmak ve tanımlanabilmek bakımından bir isme sahip olmasını gerektirir ve değişim sonunda değiştiği dünyada aldığı isim *erek metin*'dir. Bir erek metin, erek kültür, erek dil, erek alıcı vb. terimler kaynak metin, kaynak dil, kaynak kültür, kaynak alıcı terimlerinden ötürüdür ve tersi durumun da söz konusu olduğuna maddi neden bölümünde değinilmiştir.

Çeviribilimde bilhassa Skopos Kuramı ile öne çıkan erek metin, kaynak metin bilgi sunumu üzerinden bir bilgi sunumudur ve çevirinin amacına ulaşması, onun işlevsel olmasına ve alımlayıcısı tarafından kabulüne bağlıdır.

• Fail Neden ve Çeviribilim

Aristoteles'in Dört Neden Kuramında fail neden bir hareketin, değişimin kaynağı olan nedendir. Bu nedende yapanın yapılan şeye, değiştirenin değişime uğrayana, hareket ettirenin hareket edene etkide bulunması söz konusudur (Büyüközkar 2010: 11) Aristoteles'in nedenlerinin çeviribilimde karşılıkları bulunmak istendiğinde fail nedenin çevirmen öznesi ile karşılanabileceğini söylemek mümkündür. Delisle, Lee-Jahnke ve Cormier'in eserinde yazılı çeviri yapan ve sözlü çeviri yapan olarak ayrı ayrı ele alınan çevirmen öznesi, yazılı çevirmen başlığı altında *Yazılı belgeleri bir dilden diğerine aktaran iletişim uzmanı* şeklinde tanımlanmıştır (1999: 350, 401). Berk tarafından *Bir metni bir dilden başka bir dile çeviren kültürlerarası iletişim uzmanı* (2005: 106) olarak tanımlanan çevirmen öznesi, düşünme edimi sonrasında bir tercihte bulunmakta ve bu tercihler çevirmenin eyleminin amaca ulaşmasına aracı olmaktadır. Dolayısıyla amaca ulaşmada kullanılacak olan araçların düşünme yetisi ile belirlendiği açıktır. Kısacası failin, düşünme edimi sonrasında amaca ulaşmak için bir eylemde bulunması, bir tercihin sonucudur. Çeviribilimde failin çeviri eylemi sonucu ortaya çıkan şey erek metindir (Vermeer 1990: 77) ve bu metin kaynak metni kendine dayanak alan failin zihnindeki formdur. Metnin varlığı, fail nedeni gerektirir ve metin, yaratıcısı olan failin eyleyerek meydana getirdiği bir sanat eseridir.

Çeviri tarihine bakıldığında eylemde bulunan ve eylemi sonucunda bir ürün ortaya koyan çevirmenden çokta fazla söz edilmediği görülmektedir. Çevirmen geçmişte sadece kaynak metnin sözcüklerini ve cümlelerini sözlük yardımıyla bir dilden öbür dile aktaran olarak görülmüş ve eylemi eşdeğerlik denen ilkeyle sınırlandırılmıştır. Yetmişli yılların sonu seksenli yılların başlarında yapılan çalışmalar ile çeviride işlevsel ve betimleyici yaklaşımların, yani erek odaklı yaklaşımların öne çıkmasıyla çevirmen öznesi ve özne algısı öne çıkmış ve çeviri araştırmalarında fail neden özel araştırma

alanı olagelmıştır. Bireyin işin içinde olması bireyin yorumunu, sosyolojik konumunu, kültürünü, vb. etkenleri beraberinde getirdiğinden, çevirmen öznesi bağlamında eylemde bulunan fail, maddeye form verirken bu etkenlerden bağımsız hareket edemeyecektir. Çeviribilimde fail nedene her ne kadar çevirmen öznesi karşılık gelse de aslında fail nedenlerin çokluğundan bahsetmek mümkün görünmektedir. Kaynak metin yazarı, kaynak metin alıcısı; çevirmen ve(ya) işveren, erek metin alıcısı olmak üzere toplam dört failin çeviriye etkisi ilgili faillerin imkân ve durumu çerçevesinden öte gidemeyecektir. Her biri ayrı düşünce gücüne sahip olan tüm bu failler, çeviri sürecinde farklı rollere sahiptir. Çeviribilim çerçevesinde faillerin çokluğunu;

1) kaynak metin yazarı ve çevirmen (ve/veya işveren)

2) kaynak metin alıcısı ve erek metin alıcısı

şeklinde ikiye ayırmak mümkündür. Bu ayırıda ilk grup bir sanat eseri yaratma çabasıdayken, ikinci grup, yaratılan bu sanat eseri karşısında tavır alandır. İlk grupta yer alan failleri de kendi arasında ikiye ayırdığımızda (1) kaynak metin yazarının fail olarak rolünün ve (2) çevirmenin kaynak metni erek dil ve kültürde yapılandırması bakımından fail olarak rolünün aslında çeviride iki temel rol olduğu görülür. Çeviribilim çerçevesinde fail nedenin kaynak dünyadaki temsilcisi olan kaynak metin yazarı kaynak metni üreten, kaynak metnin hangi durum ve şartlar altında oluştuğunu bilen olması bakımından *mutlak* anlamda maddeye sahip olan fail iken, Nord'un deyişiyle kaynak metnin gerçek alıcısı olan çevirmen (2003: 5) kaynak metne *kullanma* anlamında sahip olan ve erek metnin hangi durum ve şartlar altında oluşacağını bilen faildir. Pratik ve teorik akla sahip olan bu failler, bir insan eseri olan kaynak metin ve erek metinde etkindirler ve eylemde bulunan olarak eylemin kime, ne ile, niçin, nasıl yapıldığını bilirler. Her bir nesne, her bir zihin durumu, her bir eylem bir amaç tasarımı gerektirir ve zihinsel bir tasarımın yön verdiği bir eylem sonucunda meydana gelen çeviri eser, bir amaç güdümlere meydana getirilmiş olmasının yanı sıra amacı kendi içinde de taşımaktadır. Gerek kaynak metnin gerekse de erek metnin yaratımı her zaman için bu şekilde tezahür eder. Sanat ürünlerinde amacın müdahalesinin söz konusu olması dolayısıyla (Altuğ 2007: 176f) çevirinin de bir sanat eseri olması, bu etkinlikte amacın üstünlüğünü öne çıkarmaktadır. Amaç ise bir faili gerekli kıldığından sanat bir bakımdan failin duygularının dışavurumudur. Kant'a göre doğa eseri dışında yer alan her şey bir sanat eseri ve dehanın bir ürünüdür (Kant 2011). Kant'ın bu izahı çerçevesinde kaynak metin yazarı ve çevirmen birer sanatkâr, dolayısıyla dehadır. Kaynak metin ve çeviri metin ise dehanın ürünü olan bir sanat eseridir, yani çeviri, bir insan eseri olarak, sanatsal bir eylem, amaçlı yürütülen bir faaliyet sonucunda oluşur.

Yukarıda da belirtildiği gibi deha pratik ve teorik akla sahiptir ve bu durum her iki akıl arasında bir bağ olmasını gerekli kılar. Pratik akıl eylemde bulunan akıl iken, onu eylemde bulunmaya yönlendiren ise teorik akıl, daha da derine inildiğinde teorik akıldaki erektir (Ceylan 1993: 50). Teorik akıldaki erek insanı bir amaca yönlendiren düşünce olması bakımından, bir insan yapıp etmesi olan sanat durumunda kendini özellikle belli eder ve bir pratiğin ya da bir sürecin varacağı nihaî hedef anlamına gelir. Çınar, insanın eylemlerini pratik akıl bünyesinde barındırdığını, teorik akıl yürütmenin

faile bir *telos*, yani *amaç* verirken, pratik akıl yürütmenin faili belirli yer ve zamanda doğru bir şekilde eylemde bulunmasını sağladığını belirtir (2007: 182). Nitekim insan, teorik aklındaki erek vasıtasıyla pratik akılı harekete geçirir ve nihayetinde bir eylemde bulunur. Eylemin temel özelliği ise daima bir amaç doğrultusunda belli bir hedefe yönelik olmasıdır. Eylemlerin bir amacın sonucu olarak gerçekleşmesi, amacın varlığının eylemden önce olduğunun bir göstergesidir. Eylem özellikle günümüz işlevsel çeviribilim kuramlarında genellikle *uzman* çevirmenin eylemi olarak nazarı dikkate alınmaktadır (Vermeer 1990: 73,76). Fakat burada çevirmen erek metni yapılandırmak üzere eylemde bulunurken kaynak metin yazarı kadar özgür değildir. Kaynak metin yazarı özellikle edebi metin bağlamında düşünüldüğünde metin üretiminde bir görev ve sorumluluk yerine getirmek için eylemde bulunmak gibi bir sorumluluk içinde değilken çevirmen bir görev ve sorumluluktan dolayı bir eylemde bulunur. Eylem bir özne tarafından, bir dayanak tarafından gerçekleştirildiğinden, eylemin yüklendiği bir özne olmalıdır ve bu bakımdan çeviri kendi başına gerçekleşen bir eylem değil, çeviri bir çevirmen eylemidir. Çevirmen bu eylemini erek metin alıcısı için kaynak metindeki bilgi sunumunu erek metinde bilgi sunumu şeklinde vererek gerçekleştirmektedir (Reiss/ Vermeer 1984).

Fail neden olmak bakımından çeviri eylemini bizzat eyleyen çevirmen, bilen özne olarak bilinen nesne olan erek metni oluşturmak için, kaynak metni alımlayan özne olmak bakımından (Nord 2003: 34) aktif olarak kaynak metnin kendisiyle, kaynak metin yazarına karşı sorumlu olması bakımından (Nord 2003: 32) pasif olarak ise özne olan kaynak metnin yazarıyla iş birliği içinde olmalıdır. Erek metnin meydana gelmesi, kaynak metnin varlığından ötürüdür ve erek metin kaynak metin ile zorunlu bir oluşsal bağıntıya sahiptir. Kaynak metin, etkin öznesi olan yazarından ayrı ve kendinde olduğu şekli itibariyle durağan bir metindir. Muharrem Tosun'un *Çeviri Eleştirisi Kuramı* (2013) adlı kitabında da belirttiği gibi çeviri eylemi, çevirmenin bir metni durağan bir durumdan etken bir duruma getiren bir eylemdir ve bu metni erek dünyada görünür ve bilinir kılacak olan önce çevirmenin bilgisi, sonra erek alıcının ilgisidir. Kaynak ve erek metnin ele alındığı koşullar hiçbir zaman aynı olamamakla beraber her iki metni üreten failer eylemlerini kime, ne ile, niçin yaptığını bilir. Kaynak metinden hareket ederek ona erek metin formunu veren çevirmen failinin, madde izin verdiği çerçevede ona form verebildiği düşünüldüğünde erek metne yön veren kaynak metin failinin kendisi midir, pratik akılı harekete geçirerek teorik aklındaki erek burada kimindir, çevirmen failinin mi, yoksa kaynak metin failinin mi? soruları ucu açık sorulardır. Son tahlilde şu sorunun da sorulması mümkündür; çevirmen failinin ereği kaynak metin failinin ereğinden ne denli bağımsız olabilir veya bu mümkün müdür? Şimdiye dek maddeye erek metin formunu veren çevirmen failinin olduğu vurgulanmakla beraber, çeviride kaynak metne erek metin formunu vermede kaynak metin failinin görünmez etkisi söz konusu mudur?

Çeviribilim çerçevesinde ikinci grupta yer alan fail nedenler, yani kaynak ve erek metin alıcıları, kaynak metin yazarı ve çevirmen olarak sınıflandırılan birinci grup fail nedenlerin ürünü olan sanat eserini kavrayanlardır. Sanat eserleri Kant'ın salt düşünmenin söz konusu olduğu *düşünülür dünyası* ile zaman ve mekân içindeki fenomenlerin söz konusu olduğu *duyulur dünyası* (Kant 2011) bağlamında

değerlendirilmek istendiğinde hem kaynak hem de erek metnin hem duyulur hem de düşünülür dünyaya ait oldukları söylenebilir. Kaynak metin failinin düşünülür dünyasında var olup duyulur dünyasında hayat bulan kaynak metin, hem kendi alıcısının düşünülür dünyasında canlanacak, hem de çevirmen failinin düşünülür dünyasında kod değişimine uğrayarak duyulur dünyasında hayat bulacak ve bu metin erek alıcının düşünülür dünyasında yeniden canlanacaktır. Bu zincirlemede kaynak metin faili ve çevirmen faili arasında bilgi ve nesne (kaynak metin) açısından bir bağ kurulması söz konusuysa, kaynak ve erek metin alıcısında böyle bir bağdan söz edilmesi çok da mümkün değildir.

Kaynak metin failinin ortaya koyduğu sanat eserinin üç ayrı alıcı tarafından alımlanması söz konusudur, bunlar;

1. Kaynak metin alıcısı
2. Çevirmen
3. Erek metin alıcısı.

Her üç fail, alımlama esnasında hayal gücü ve anlama yetilerini devreye sokar. Öznenin nesneye karşı takındığı tavır, onun nesneyi algılaması ile doğru orantılıdır ve alıcının metin karşısındaki durumu, onun bir yargıda bulunmasına olanak sağlar. Özne yargılama yetisi aracılığıyla nesneye ilişkin öznel duygularını izaha çalıştığından, öznenin nesneye karşı nesnel bir yargıda bulunması söz konusu olamaz. Öznenin algısı olmaksızın bir nesneden bahsetmek imkânsızdır ve bu nedenle çevirilerde ön planda olan, bilinen nesne dediğimiz *metindir*.

İşlevsel çeviri kuramlarının öne çıkardığı çevirmen faili, Aristoteles'in fail nedeni ile karşılanabilmekle beraber, çeviride fail dendiğinde sadece çevirmenin değil, iki gruptaki tüm faillerin etkin rol oynadığı söylenebilir.

• Ereksel Neden ve Çeviribilim

Aristoteles'in dört temel neden türünden birini teşkil eden ereksel nedende söz konusu olan, kendi uğruna bir şeyin olması, yani bir şeyin olmasına neden olmaktır. Bir şeyin varoluş amacının o şeyin nedeni olması, bu neden türünün sonuç odaklı olmasından ötürüdür. Yani erek, bir eylemde bulunurken varılmak istenen sona tekabül etmektedir ve bu bakımdan bir anlamda *neden* ve *ne için* sorularına verilmiş yanıt niteliğindedir. Aristoteles'in dört nedeninden biri olan ereksel nedenin çeviribilimde *çevirinin amacı* ile karşılanabilmesi söz konusudur. Çeviride ise amaç söz konusu olduğunda akla ilk gelen kuram H.J. Vermeer'in Skopos Kuramıdır. Kuramcı bu kuramında her eylemin bir amacı olduğundan, çevirinin de bir eylem olması hasebiyle bir amacı olduğundan bahseder (Reiss/Vermeer 1984). İnsanın belli bir amaç uğruna gerçekleştirdiği tüm eylemleri erekli eylemlerdir ve her erek bu bakımdan bir tasarımın sonucudur. Bir anlamda erek, bilinçli şekilde gerçekleştirilen eylem ile ulaşılmak istenen *sondur*. Bir eylemin, bir olayın nedenlerini göz önünde bulundurmak, nedenler üzerinde düşünmeye

yönelmekle mümkündür ve temel neden türlerinden biride erektir. Dolayısıyla erek, nedensel düşünmenin bir parçasıdır.

Her eylem, her bir hareket ve bir zaman alır ve belli bir ereğe yöneliktir. Eylem veya hareket ancak kendi ereğine ulaştığında bitmiş, yani tamamlanmış olur (Ross 2002: 265). Vermeer *Voraussetzungen für eine allgemeine Translationstheorie* (1986) adlı eserinde çevirinin erekbilimsel, yani teleolojik olduğuna değinmiştir. Kuramcı aynı eserde erekbilimsel bakış açısına göre eylemlerin amacı olduğundan ve bu bağlamda iletişimsel olarak eylemde bulunulduğundan ve çevirinin yapıldığından bahseder. Amaç denildiğinde bir şey yapmak merkezi konumda yer alır ve ancak eğer *niçin* yapıldığı bilirse çeviri yapılabilir, yani öncelikli olarak eylemlerin bir amacı olmalıdır (Vermeer 1986: 290).

Ereksel nedende söz konusu olan ereğe ulaşmadır ve ereğine ulaşmak Skopos Kuramındaki amaçlanmış bir hedefe ulaşmak ile eş tutulabilir ve bu da kuramcıların çeviride baskın unsur olarak amacı görmeleri ve

Skopos = Zweck, Ziel

formülasyonunun *ereksel neden* ile karşılanabileceğini gösterir. Bu kurama göre çeviri, kaynak metne dayalı olarak gerçekleşen amaçlı bir eylemdir (Du 2012: 2193) ve sonuç odaklı olarak bilinen Skopos Kuramı, yine sonuç odaklı olan ereksel neden bağlamında değerlendirildiğinde; çevirilerin varoluş amacını, çevirilerin varmak istediği hedef belirlemektedir.

Çeviribilimde ereğine ulaşacak olan, kaynak metni kendine dayanak alan, erek güdümlü olan erek metindir. Bir öznenin amaçlı bir eylemi sonucunda ortaya çıkan metinlerde rastlantısallık söz konusu edilemez. Bu ve benzeri şekilde meydana gelmelerde bir amaç doğrultusunda meydana gelme söz konusudur. Yani özne, bir amaç doğrultusunda belli bir hedefe yönelik olarak eylemini gerçekleştirir. Eylem denilen insan etkinliğinin amaçlı bir davranış olması ve bu amacın, eylemin dışında değil niyet, hedef bağlamında eylemin içinde bulunması, eylemin hareketini başlatır. İnsana yöneltilen *neden* sorusu esas itibarıyla bir eyleme gönderme yapmaktadır. Eylemin eylem olarak adlandırılabilmesi, onun amaçlı bir etkinlik olması ile mümkündür ve bir anlamda ereksellik amaçlı eylem demektir. Çeviribilim için bu amaçlı eylem gerek çevirmenin gerek kaynak metin yazarının ve alıcının gerekse de erek alıcının amaçlı eylemidir. Ereksellik bağlamında ereksel neden ise o takdirde amacına ulaşmış olan eylem ile ilgilidir.

İşlevsel çeviri kuramlarında çevirinin merkezinde olan erek metin, varlığa gelmeden önce amaçların saptanmasını ve çeviri sürecini, nedenler bağlamında şart koşar. Erek metinden önce var olan kaynak metin, ereksel neden bağlamında, sonradan olacak olan erek metne etkide bulunandır. Bu etki sürecinin çeviri sürecinde etkin bir payı vardır. Kaynak metin erek metne neden olan, erek metin ise kaynak metinden meydana gelendir ve bu bakımdan sonradan meydana gelen olarak erek metin, nedeni olan kaynak metinden hiçbir zaman önce meydana gelmeyecektir. Form fiil, madde kuvve ise madde-form çiftinde form kategorisini niteleyen erek metin, kaynak metne

biçim vermiş olma anlamında kaynak metnin erek dünyada alacağı şekli ve bu nesnenin sınırını belirleyendir. Yani erek metin, kaynak metnin erek dünyada biçim almış formudur ve bu form erek metnin sınırlarını belirler. Ve var olan kaynak metinden bir erek metnin oluşması, kaynak metnin ereksel olmasından ötürüdür.

Erek sözcüğü Aristoteles'te (1) doğanın ereği ve (2) insan eyleminin ereği olmak üzere iki şekilde karşımıza çıkar (Aristoteles 2010). Dolayısıyla hem doğa oluşumlarının hem de insanın amaçlı eyleminde temelinde bu eylemlerin erekli, yani amaçlı olması yatar. Buradan hareketle erekselci görüşün başta doğa ve insan eylemleri olmak üzere tüm eylemlerin amaçları tarafından belirlendiği görüşünü temsil ettiği söylenebilir.

Çeviribilimde de ereği (1) çevirmen öznesinin eylemi, çevirinin ne için, neye istinaden, hangi amaçla yapıldığı, yani çeviri sürecinin erekselliği ve (2) bu eylemin varacağı hedef, yani çevirinin yapıldığı yönü belirtmesi ve bu bakımdan metin, dil, kültür ve alıcıyı tanımlaması, kısacası çeviri ürününün varlık nedenini izah etmesi bakımından ikiye ayrılır. *Çeviri eyleminin nedeni ve erek metnin varlık nedeni* olmak bakımından *erek*, birinci durumda failin zihnindeki ereği nitelerken, ikinci durumda nesnenin kendisini nitelemektedir. Özellikle paradigma değişimi sonrasında öne çıkan erek odaklılık ve amaca yönelik eylemde bulunma durumu, çeviriye bütünsel açıdan erekbilimsel bir bakış açısı ile bakmayı beraberinde getirmiştir.

Erekli davranışta bulunma, insan etkinliğine özgü bir durumdur ve bilinçli bir amaç içerir. Çevirmen eylemi sonucunda ortaya çıkan ürünün tek bir izahı mümkündür, o da bu ürünün rastlantısal olarak değil bilinçli bir eylem sonucunda ortaya çıkmasıdır. Bilinçli eylem demek önceden belirlenmiş bir erek (amaç) ile davranışta bulunmak demektir. Bu bilinçli davranış sonucunda elde edilen ürün (çeviri metin) ancak ereği ile açıklanabilir. Tüm çeviri süreci boyunca varlığını sürdüren ve çeviri sürecine yön veren ereklilik durumu, istenilen sonuca ulaşıldığında son bulacaktır. *Niçin* sorusunun cevabının kendinde arandığı şey olan ereklilik, çevirinin niçin yapıldığını ortaya koyar. Dolayısıyla çevirmen eylemini etkileyen, amacın kendisidir.

Her türlü yapıp etmelerimiz bağlamında eylemlerimizin uğruna gerçekleştiği şeylere tekabül eden erek, bir eylemin bir olayın nedenini göz önünde bulundurmamıza olanak sağlar. Bu bakımından çevirmen öznesinin eylemi bir tasarımın, bir düşüncenin ürünü olan erekli bir eylemdir. Bu haliyle erek, davranışı yönlendiren düşünceye işaret etmekte ve eylemi etkilemektedir. Nihayetinde erekbilimin temelinde amaçlı eylemde bulunma yatar. İnsanın planlayan düşüncesi ve yeteneğine bağlı olarak meydana gelen çeviri metin, bir amaç için meydana gelir ve bir hedefe ulaşmayı amaçlar.

Sonuç

Pym'in 1970'li yılların sonlarına doğru çeviride yaşanan paradigma değişimini maddi nedenden ereksel nedene olan bir kayma olarak değerlendirdiği göz önüne alındığında, onun dilbilimsel yaklaşımları maddi neden bağlamında, paradigma değişimi ile çeviride etkin olan işlevsel yaklaşımları ise ereksel neden bağlamında değerlendirdiği

söylenbilir (2014: 157-159). Çünkü nedenlerle bilmenin en iyi bilgiyi vereceğinden yola çıkarak dört nedenin olmazsa olmazlığından bahseden Aristoteles bakış açısında bu nedenler bir arada olmalıdır ve birinin diğerine bir baskınlığı söz konusu değildir. Bu bakımdan Pym'in de bir çeviriyi elde etmek için dört nedeni gerekli görmesi, onun çeviribilme yaklaşımında her çeviride dört nedenin söz konusu olduğu görüşünü savunduğu anlamına gelmektedir. Nedenler arasında herhangi biri baskın olabilir, fakat herhangi bir neden tüm olguyu açıklamada yetersiz kalacağından her çeviride dört neden bir arada bulunmalıdır.

Bilgiye ulaşma çabası neticesinde Aristoteles'in Dört Neden Kuramını ortaya koyması ve bilgiye ancak bu nedenler ile ulaşılabileceği görüşünden yola çıkarak bu çalışmada çeviribilimin temel öğeleri olan kaynak/erek metin, kaynak/erek dil, kaynak/erek kültür, kaynak metin yazarı/çevirmen, kaynak/erek alıcı gibi kavramlar sorgulanmış ve birbirleriyle olan ilişkilerinin felsefi izahı yapılmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Çeviri ürünü olan metnin *neliğini*, erek dünya ve kaynak metin ile bağıntısını açıklayabilmek bu dört neden ile mümkündür. Varlığın bilgisine ulaşmada ve varlığı kavramada geçerli olan dört neden çeviribilim bakış açısı ile ele alıp değerlendirildiğinde, nedenlerin çevirmen, çeviri süreci, çeviri ürünü, kaynak metin, erek alıcı gibi birçok parametreyi kapsadığı ve bunların son tahlilde çeviri ürünü olan varlığın bilgisine ulaşmada bütünün birer parçası olduğu görülmektedir. Aristoteles'in Dört Neden Kuramı bağlamında yapılan sorgulama çevirinin araştırma nesnesi olan çeviri metnin doğasını belirlemek adınıdır. Kaynak metin ve yazarı, çevirmen, işveren, erek dil, kültür, alıcı, zaman, ihtiyaç gibi farklı faktörlerin etkisi ile, bu ve benzeri faktörleri içine alarak belirli bir zamanda ve belirli bir yerde var olan çeviri metin, bilinen nesne olmak bakımından çoğu zaman üzerine yoğunlaşılacak ve tartışılacak bir nesne olmuştur. Kendisine yönelteceğimiz *niçin* veya *neden* sorularının cevabı ile kendisi hakkında bilgi edinmeye çalıştığımız çeviri metin maddi, formel, fail ve ereksel olmak üzere dört neden ile açıklanabilmektedir.

Çeviride aynı anda bir maddi neden olmak bakımından kaynak metin, bir formel neden olmak bakımından çeviri formu, bir fail neden olmak bakımından çevirmen ve bir ereksel neden olmak bakımından çevirinin amacından söz edilebilir. Nedenler arasında bir hiyerarşi söz konusu olmamakla birlikte, herhangi bir neden türü her bir çeviri durumuna göre bir önceliğe sahip olabilir, fakat dört neden bir arada bulunmadığı takdirde bir çeviriden bahsedilmeyecektir.

Maddi Neden=Kaynak Metin

Formel Neden=Erek Metin

Fail Neden=Çevirmen

Ereksel Neden= Çevirinin Amacı

Çevirinin nelerden meydana geldiğini ve bu *nelerin* birbirleriyle olan ilişkisini araştırmayı ve çevirinin doğası hakkında fikir edinmeyi amaçlayan bu çalışmada, çeviride değişen unsur olarak kaynak metnin erek metin yönünde bir değişime gösterdiği, madde olmak bakımından kaynak metnin yöneldiği bu değişimin formel neden ile

belirlendiği ve bu iki nedenin varlıktaki değişimin iç nedenlerine tezahür ettiği görülmüştür. Kaynak metinden erek metne doğru gerçekleşen değişimde, dış nedenler ise fail ve ereksel neden olarak belirlenebilmektedir. Değişmeyi başlatan, onu gerçekleştiren olarak fail neden olmak bakımından çevirmen ve değişimin hangi amaca yönelik olduğunu belirleyen ereksel neden olmak bakımından çevirinin amacı varlıktaki değişimin bir anlamda dış nedenleridir. Dolayısıyla bir çevirinin *ne* olduğuna dair soru sorulduğunda çeviri üzerine bir araştırma içine girmiş olunur ve *çeviri, maddesi kaynak metin, formu erek metin, faili çevirmen ve ereği çevirinin amacı olan bir etkinliktir.*

Paradigma değişiminin öncüleri olan işlevsel çeviri kuramlarından Skopos Kuramının ereksel neden olarak *çevirinin amacına* ağırlık verdiği, Çeviri Eylemi Kuramının fail neden olarak *çevirmene* ağırlık verdiği söylenebilir.


Kaynakça

- Altuğ, Taylan** (2007): *Kant Estetiği*. 2.Baskı, İstanbul, Payel Yayınevi.
- Aristoteles** (1997): *Fizik*. çev. Saffet Babür, Yapı Kredi Yayınları.
- Aristoteles** (2010): *Metafizik*. çev. Ahmet Arslan, 3. Baskı, İstanbul, Sosyal Yayınlar.
- Aristoteles** (2011): *İkinci Çözümler*, çev. Ali Houshiary, 2. Baskı, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Arslan, Ahmet** (2007): *İlkçağ Yunan Felsefesi, Aristoteles*. İstanbul Bilgi Üniversitesi
- Baker, Mona/ Chesterman, Andrew** (2008): *Ethics of Renarration- Mona Baker is Interviewed by Andrew Chesterman*, *Cults* 1(1). 10-33.
- Berk, Özlem** (2005): *Kuramlar Işığında Açıklamalı Çeviribilim Terimcesi*, İstanbul, Multilingual.
- Büyüközkar, Ender** (2010): *Aristoteles'te Ahlakın Temel Bilgisi*, Sakarya Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ceylan, Yasin** (1993): Kavram Üzerine, *Felsefe Dünyası*, Sayı 9, Ekim, Ankara. 46-50.
- Chesterman, Andrew** (2008): On explanation, içinde *Beyond Descriptive Translation Studies*, Anthony Pym, Miriam Schlesinger, Daniel Simenoi (ed), Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing. 363-379.
- Chesterman, Andrew** (2010): "Skopos Theory: a Retrospective Assessment", *Perspektiven auf Kommunikation. Festschrift für Liisa Tiittula zum 60. Geburtstag*, W. Kallmeyer u.a. (Hrsg), Berlin: SAXA Verlag. 209-225.
- Çınar, Aliye** (2007): Aristoteles'in Nikomakhos'a Etik'inde Pratik Hikmet Kavramı ve Günümüz Açısından Önemi, *Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Bursa, Cilt:16, Sayı:1. 171-192.
- Delisle, J., Lee Jahnke, H., Cormier, C.M.** (1999): *Terminologie der Übersetzung*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Du, Xiaoyan** (2012): A Brief Introduction of Skopos Theory", *Theory and Practice in Language Studies*. Vol. 2, No. 10, October, Manufacture in Finland, Academy Publisher. 2189-2193.
- Kant, Immanuel** (2011): *Yargı Yetisinin Eleştirisi*. çev. Aziz Yardımlı, 2. Baskı, İstanbul, İdea Yayınevi.
- Nord, Christiane** (2003): *Textanalyse und Übersetzen*, Tübingen, Julius Gross Verlag.
- Nord, Christiane** (2011): *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität*, Berlin, Frank & Time.

- Özcan, Muttalip** (2011): *Aristoteles Felsefesi: Temel Kavramlar ve Görüşler*. 1.Baskı Ankara, Bilgesu Yayıncılık.
- Pym, Anthony** (2012): *On Translator Ethics*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Pym, Anthony** (2014): *Method in Translations History*. London, Routledge.
- Reiss, K./ Vermeer, H.J.** (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Ross, David** (2002): *Aristoteles*, çev. Ahmet Arslan, Kabalcı Yayınları.
- Salevsky, Heidemarie** (2002): *Translationswissenschaft*, Frankfurt, Peter Lang.
- Tosun, Muharrem** (2013): *Çeviri Eleştirisi Kuramı*, Aylak Adam, İstanbul.
- Vermeer, Hans J.** (1983): *Aufsätze zur Translationstheorie*. Heidelberg
- Vermeer, Hans J.** (1986): *Voraussetzungen für eine Translationstheorie*. Heidelberg.
- Vermeer, Hans J.** (1990): *Skopos und Translationsauftrag*, Heidelberg.

66. *Sone* veya *Sonnet 66*: Karşılaştırmalı Bir Çeviri Analizi

Senem Üstün Kaya, , Ankara

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.802269>

Öz

Genel Edebiyat Biliminin bir dalı olan “Karşılaştırmalı Edebiyat”, farklı dillerde yazılmış edebi eserlerin, benzerlik ve farklılıklar yönünden karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırmaya dayalı analizlerdeki amaç, iki ya da daha fazla eserin, biçim, üslup, motif ve ya tema gibi edebi unsurlar açısından ortak ve ya farklı öğelerini belirlemektir. Edebi metinlerde kullanılan dilsel öğeleri inceleme alanı olan “Biçembilim”, okuyucunun metinleri anlamasını sağlayan en önemli araçlardan biridir. Karşılaştırmalı Edebiyat bilimi kapsamında çevirinin önemi yadsınamaz ve bir metin ile çevirisi, mukayeseli çalışma alanlarından biridir. Bu araştırmanın özünü, kaynak metin ve erek metin arasındaki benzerlik ve farklılıkları örneklendirmek adına karşılaştırmalı edebi çeviri örneği oluşturmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada, William Shakespeare’in *Sonnet 66* şiirinin Türk edebiyatçı Can Yücel tarafından *66. Sone* olarak çevirisinin, Katharina Reiss’in “içerik odaklı” çeviri modeline dayanarak nasıl yorumlandığı incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Karşılaştırmalı Edebiyat, William Shakespeare, Can Yücel, 66. Sone, Katharina Reiss, içerik odaklı çeviri modeli.*

Abstract

Sonnet 66 or 66. Sone: A Comparative Translation Analysis

As a branch of General Literature Science, ‘Comparative Literature’ comprises of the comparisons and contrasts between two literary texts written in different languages. The aim of analysis, based on comparisons, is to determine the common or similar elements of two texts in terms of style, motif or theme. In order to understand the literary texts, stylistics and the analysis of linguistic codes in literary texts are one of the most essential tools that provide the reader understanding of a texts. Within Comparative Literature, the significance of translation is undeniable and comparing a text with its translation is within the scope of comparative studies. A comparative translation sample, which explores the similarities and differences between a poem and its translated version, constitutes the core of this study. Within this scope, in this study, William Shakespeare’s *Sonnet 66* and Can Yücel’s translation and interpretation of the poem titled as *66. Sone* were analysed to examine how the poem was translated in terms of Katharina Reiss’s content based (inhaltbetont) translation model.

Keywords: *Comparative Literature, William Shakespeare, Can Yücel, Sonnet 66, Katharina Reiss, content based translation.*

EXTENDED ABSTRACT

As a branch of General Literature Science, “Comparative Literature” comprises of the comparisons and contrasts between two literary texts written in different languages. Comparative Literary studies involve the textual analysis of two or more literary texts, periods, authors and the branches of social sciences by focusing on the similarities and differences (Aytaç: 1999) to provide different visions to the reader. One of most essential tool to comprehend a literary text is “Stylistics”. It is a branch of literature which aims at the analysis of linguistic variants, style, content and cohesion of a text. Within the scope of comparative literature and stylistic analysis, the significance of translation is undeniable. In other words, comparing a text with its translation is within the scope of comparative studies.

With the translation of texts, different cultures have become closer and national literature has been widened. However, cultural, linguistic, contextual and semantic differences between the target text and the main text is inevitable. Therefore, for Gutt (1991), the translator has many roles: commenting on the text to provide readers deeper understanding, reflecting the original voice of the creator of the text and acting as the interpreter. In 1986, Katharina Reiss categorized in her book *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik* the translation studies as “content based” (inhaltsbetont), “style based” (formbetont), “appeal based” (appelbetont) and “audio based” (p. 52). Content based translation involves the translation of the main text into target text by preserving the messages of the author.

For this study, the translation and interpretation of William Shakespeare’s *Sonnet 66* by the Turkish writer Can Yücel as *66. Sone* were analysed to examine how the poem was translated in terms of Katharina Reiss’s content based (inhaltsbetont) translation model.

William Shakespeare’s *Sonnet 66* tells the social decay, corruption and desperate poet who awaits for death. Shakespeare criticized the wrongs of institutions and the government, indecent lives of people, the weak and unfair politicians, and the defeat of the good by the evil and injustices of his age in his sonnet. Based on the situations, the poet desires death, yet suffers from abandoning his love in such a cruel world. In order to reflect the dark view of the poet, Can Yücel applied similar lexis and linguistic variants in his translation for a similar sense.

In grammatical analysis, it was observed that *Sonnet 66* comprises of fourteen sentences linked with commas which create the sense of curiosity for the reader. Shakespeare used simple present tense while portraying the issues of his age. Similarly, Yücel preserved the flow of the main text in his target text. Also, the dynamic and stative verbs balanced the content of *Sonnet 66* in terms of feelings and actions. The similar impact was observed in Yücel’s translation.

The use of passive verbs was foregrounded by Shakespeare who tended to involve the readers in his narration in order to create a debatable platform: “And maiden virtue rudely strumpeted,/ And right perfection wrongfully disgrac’d” (O kızıoğlan kız

erdem dağlara kaldırılmış, Ezilmiş, hor görölmüş el emeği, göz nuru). For Shakespeare, the government and institutions were responsible of the wrongs of the society, and thus, by using passive forms, he led the readers to the question, analysis and comment. Similarly, Can Yücel reflected Shakespeare’s aim as a social commentator in his translation.

The analysis of lexis indicated that both Shakespeare and Yücel chose similar strong nouns and verbs to underscore the desperate situation of the society: “faith, honour, virtue and truth” (inanç, onur, erdem, doğru). The analysis of Foregrounding and Parallelism provided that in *Sonnet 66*, Shakespeare used repetitions to attract the readers’ attention while enriching his lines while Can Yücel used tag questions to interact with the readers.

As a conclusion, it was observed that William Shakespeare’s *Sonnet 66* was translated and interpreted by Can Yücel in terms of Katharina Reiss’s “content based” translation model in such a way that the target text created the similar feelings and reflected Shakespeare’s views similarly after many centuries.

Giriş

Genel Edebiyat Biliminin bir dalı olan “Karşılaştırmalı Edebiyat”, farklı dillerde yazılmış edebi eserlerin, benzerlik ve farklılıklar yönünden karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırmaya dayalı analizlerdeki amaç, iki ya da daha fazla eserin, biçim, üslup, motif ve ya tema gibi edebi unsurlar açısından ortak ve ya farklı öğelerini belirlemektir. Yazınsal metinleri anlamamanın en önemli parçası metinlerde kullanılan dil kurallarını incelemekten geçer ve bu konuda eleştirmenlere ve okuyucuya yol gösteren tek kaynak ‘Biçem’ analizleridir.

Sözbilimin uzantısı olan “Biçembilim” (Üslûpbilim / Deyişbilim), yazınsal yapıttaki dil kullanım niteliklerini saptamak için edebi metinleri dilbilimsel açıdan inceleyen bir bilim dalı olarak kabul edilmektedir (Erden 2002: 21). Karşılaştırmalı Edebiyat bilimi içerisinde çevirinin önemi yadsınamaz ve mukayese çalışmaları, çeviri kuramı sayesinde somut bir görünüme ulaşır (Aytaç 1999: 21).

Karşılaştırmalı Edebiyatın özünde, farklı dillerde yazılmış eserlerin birbirini çağrıştırmayı, yansıtması ve anıştırması bulunmaktadır. Bu özellikleri, ortaya çıkaran en güçlü bağlardan biri çeviri bilimidir.

Çeviri kuramının temeli M. Ö. 2. yüzyılda Cicero ve Horace tarafından atılmıştır. Çeviri kuramı üzerine çalışmalar yapmış olan iki düşünürün başlattığı çevirinin kelimesi kelimesine mi yoksa anlamı anlamına göre yapılması gerektiği tartışması günümüze kadar devam etmiştir. Cicero ve Horace, çeviride erek metnin önemli olduğunu ve çevirmenin kendi kültürüne uygun şekilde yorumlayarak kaynak metni okuyucularına aktarması gerektiğini savunmuşlar ve süreç-ağırlıklı ve ereğe yönelik metin çevirisini ön plana çıkarmışlardır (Bengi 1993: 27). Ortaçağdan 11. yüzyıla kadar, Cicero, Horace, Seneca gibi düşünürlerin eserleri deneme şeklinde çevrilmiş ve birçok kültürde okuyucu ile buluşmuştur (Gile 2005: 237).

16. yüzyılda Fransız Etienne Dolet, *La Manière de bien traduire d'une langue en aultre (Bir Dilden Diğer Bir Dile İyi Çeviri Nasıl Yapılır?)* başlıklı çalışmasında, çeviri bilimin önemine değinmiştir. Dolet'e göre, çevirmen “kaynak-odaklı” bağlamda, metni özümsemeli, anlamalı ve kelimesi kelimesine çeviriden kaçınarak erek metinde sözcükleri doğru seçerek okuyucuya açık bir şekilde aktarmalıdır (akt. Bassnett-McGuire 1980: 54). 17. yüzyılda, John Dryden, çevirmenin öykünme (mimesis) kuramına uygun olarak kaynak metni erek metne dönüştürmesi gerektiğini savunmuş ve çeviride bazı kurallara uyulması gerektiğini vurgulamıştır. Dryden'a göre, şiir çevirisi yapan çevirmen, şiir konusunda usta olmalı, dilsel öğeleri dikkate almalı ve benzer şekilde kullanmalı, sözcükler özenle seçilmeli ve kaynak metindeki yazarının anlatım biçimi özümsemelidir (akt. Snell-Hornby 1988: 12).

“Çeviri Kuramı” ve “Çeviri Eleştirisi”, 20. yüzyılda, dilbilimcilerin önderliğinde ve Roman Jakobson, Leech & Short, Eugene Albert Nida, Snell-Hornby ve James Holbes tarafından yapılan çalışmalar sonucu özgün bir bilim dalı olarak kabul edilmiştir. Edebi eserlerin çevirisi ile farklı kültürler arasındaki bağ sağlamış ve çeviri olgusu yüzyıllardır karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının merkezinde yer

almıştır. Günümüzde, çeviri kuramı, dilbilim, antropoloji, ruhbilim ve psikoloji alanları ile kesişmiştir. Dilbilim incelemeleri, bu bağlamda, çeviri biliminde erek metin ve kaynak metin arasındaki benzerlik ve farklılıkları gösteren önemli bir kaynaktır (Eruz 2000: 18).

Edebi metinlerin çevirilerinde dilbilgisel, kültürel, anlamsal, zamansal ve teknik sorunların oluşması kaçınılmazdır. Bu bağlamda, en önemli görev çevirmene düşer. E. A. Gutt (1991), çevirmenin önemli birçok görevi olduğunu savunmuştur. Bunlardan ilki, okuyucunun metni anlaması için çevirmenin yorumculuk görevi üstlenmesidir. Bir diğeri ise, orijinal metindeki içeriği saptırmadan yansıtılabilmek ve “bağıntı” ilkesini korumak adına çevirmenin aktarıcı olmasıdır. Ülkemizde, çeviri bilim üzerine birçok değerli çalışma yapılmış ve farklı kültürlerin eserleri kültürümüze aktarılmıştır. Ülsever (2005: 102), bu bağlamda, çevirmenin görevlerini şu şekilde sıralamıştır:

- metni özümsemek ve içeriğini korumak,
- orijinal metne sadık kalmak ve duygu aktarımını gerçekleştirebilmek,
- edebi bir metnin önce biçimsel çözümlemesini yapmak,
- yorumlamak ve anlamlandırmak,
- tüm bu kazanımları özgün metinle paralel bir anlam kazanması için “erek” metne yansıtmak.

1986 yılında, Katharina Reiss, *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik (Çeviri Eleştirisinin Olanakları ve Sınırları)* kitabında, çeviri eleştirisini “içerik odaklı” (inhaltsbetont), “biçim odaklı” (formbetont), “çağrı odaklı” (appelbetont) ve “işitsel-araçsal odaklı” (audio-medial) olarak gruplandırmıştır (52). İçerik odaklı çevirinin özünde, kaynak metnin bilgi amaçlı olarak erek metne aktarılması içeriği vardır. Bu çalışmada, William Shakespeare’in *Sonnet 66* şiirinin Türk edebiyatçı Can Yücel tarafından *66. Sone* olarak çevirisinin, Katharina Reiss’in “içerik odaklı” çeviri modeline dayanarak nasıl yorumlandığı incelenmiştir.

Metot

Çalışmanın bu kısmında, Katherina Reiss’in “içerik odaklı” modeline göre kaynak metin (*Sonnet 66*) ve erek metnin (*66. Sone*), eşdeğerlik, uyum, işlevsellik ve biçimsel açıdan karşılaştırılması bulunmaktadır.

Genel Yorumlama (Şiirin Teması):

Sonnet 66, şairin toplumdaki düzensizliklerden ve yozlaşmalardan dolayı mutsuzluğunu ve ölümü bekleyişini anlatır. Mevcut düzenden bıkan konuşmacının eleştirileri şu şekilde özetlenebilir:

- toplumdaki eşitsizlik,
- değiştirilemeyen yanlışlar,

- dinin ve inançların sarsılması,
- gösterişin ön plana çıkması,
- değerlerin yok oluşu,
- ahlaksızlık ve yozlaşmalar,
- ahlaki açıdan iyi insanların gözden düşmesi,
- devletin beceriksizler tarafından yönetilmesi,
- zayıf ve aptal politikacılar,
- dürüstlüğün hor görülmesi ve
- iyiliğin kötülük tarafından yenilmesi.

Bütün bu sorunlardan dolayı, hayattan bıkan şair, ölmek istese de, sevdiğini çirkinliklerle dolu dünyada bırakmaktan dolayı ıstırap içindedir. Shakespeare, *Sonnet 66* eserinde toplumdaki bozuklukları eleştirdiği konuların altını seçtiği kelimeler ve olumsuzluk içeren vurgular ile çizmiştir:

- faith unhappily forsworn,
- honour shamefully misplaced,
- maiden virtue rudely strumpeted,
- right perfection disgraced

Şiirin çevirisi, *66. Sone*'de, Can Yücel aynı duyguları seçmiş olduğu kelimeler aracılığıyla ifade edebilmiştir:

- çiğnenmiş inanç,
- mutluluktan habersiz yoksullar,
- ayaklar altında insan onuru,
- ezilmiş, hor görülmüş el emeği

Şair Shakespeare ve çevirmen Yücel, karamsarlık, çaresizlik ve umutsuzluk duygularını aktarırken okuyucu ile bir diyalog içindedirler. Shakespeare topluma ders veren bir düşünür olarak olumsuzlukları gözler önüne sererken, Can Yücel çevirisinde, okuyucu ile iletişimi daha ön plana çıkarmıştır:

<i>Sonnet 66</i>	<i>66. Sone</i>
And needy nothing trimm'd in jollity, And purest faith unhappily forsworn, And gilded honour shamefully misplac'd,	Değil mi ki çiğnenmiş inancın en seçkini, Değil mi ki yoksullar mutluluktan habersiz, Değil mi ki ayaklar altında insan onuru,

Bıçemsel Analiz

Edebi metinlerin dilbilgisel analizi (grammatical analysis), okuyucuya yazarın mesajlarına ulaşmada yol gösteren en önemli araçtır. Her yazarın kendine özgü dilbilgisel öge seçimi vardır ve bu seçimler yazarların yazım stilini oluşturmaktadır. *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose* (1996) eserinde Short, şiir ve düzyazı incelemeleri için yöntemler sunmuştur:

- zaman kullanımı,
- cümlelerin yapısı (emir, soru ve direkt gibi),
- sapmalar,
- eylemler ve türleri ve şiirin yapısı ile ilgili analiz,
- dil bilgisel çözümleme

Sonnet 66, virgüller ile birbirine bağlanmış on dört cümleden oluşmuştur. İlk bölüm 12 cümle, ikinci bölüm 2 cümle olmak üzere iki düzensiz bölüktür. Virgüller sayesinde okuyucunun son cümleye heyecanla ve merakla ulaşması sağlanmış ve bu hızlı akış, şiiri canlı kılmıştır.

Shakespeare, belirli bir dönemde toplumdaki yozlaşmaları ve değişmeyen düzeni resmetmek adına geniş zaman kullandığı bu sonesinde okuyucusuna seslenir. Aynı şekilde, Yücel, çeviride kaynak metnin zaman akışını bozmamıştır.

Sonnet 66'da, hareket bildiren ve durağan eylemler şiiri anlam açısından dengelemektedir. Hareket bildiren aktif fiiller şiiri hızlandırırken, durağan fiiller şiire duygu, anlatım ve durumsal açıklamalar katmaktadır. Erek metinde de, Can Yücel metnin anlamını bozmamak adına bu özelliklere sadık kalmıştır.

Kaynak sone ve erek sonede de pasif cümle kullanımı anlatımda öne çıkmaktadır ve okuyucuyu anlatıma dâhil ederek düşünmeye, sorgulamaya ve cevap aramaya yönlendirir:

<i>Sonnet 66</i>	<i>66. Sone</i>
And maiden virtue rudely strumpeted , And right perfection wrongfully disgrac'd ,	O kızıoğlan kız erdem dağlara kaldırılmış , Ezilmiş, hor görülmüş el emeği, göz nuru,

Shakespeare, toplumdaki birçok bozukluğun kendi kendine gerçekleşmediğini, yönetimdeki bireylerin sebep olduğunu vurgulamak adına pasif cümleler tercih etmiştir. Bu sayede, okuyucu, eylemlerin kimin tarafından yapıldığını düşünmeye yönlendirilir. Aynı şekilde, Yücel, erek metinde hem sonenin çevirisinde anlam kaymasını önlemek adına hem de okuyucuyu toplumsal bozulmaların sorumlularına yönlendirmek adına pasif cümleleri korumuştur.

Sözcüksel Çözümleme (Lexical Analysis), orijinal metin ve çeviri bağlamında farklılıklar göstermektedir. Shakespeare, durumun vahametini anlatmak adına güçlü isimler ve sıfatlar kullanmıştır. Aynı duyguyu aktarmak adına Yücel, sonenin çevirisinde benzer soyut kelimeler seçmiştir:

faith	inancın (en seçkini)
honour	(insan) onuru,
virtue	erdem
truth	doğru

Önceleme ve Koşutluk (Foregrounding and Parallelism) kategorisindeki incelemede önemli farklar ortaya çıkmaktadır. Shakespeare'in *Sonnet 66* eserinde ve Yücel'in çevirisindeki tekrarlar, toplumdaki bozuk düzenin değişmeyeceğini ve umutsuzluğu yansıtırken estetik açıdan sonelere zenginlik katmaktadır:

Tir'd with all these, [for restful death I cry; -] (Satır 1)

Tir'd with all these, [from these would I be gone] (Satır 13)

Vazgeçtim bu dünyadan [tek ölüm paklar beni,] (Satır 1)

Vazgeçtim bu dünyadan, [dünyamdan geçtim ama,] (Satır 13)

Sonnet 66'da "and" (ve) bağlacı, toplumdaki bozuklukları sıralamak adına son cümleye ulaşana kadar on defa tekrarlanmış ve son cümlede "these" (bunlar) belirteci ile sıralanan olumsuzluklar bir sonuca bağlanmıştır.

66. *Sone*'de Yücel, aynı vurguyu verebilmek adına olumsuzlukları sıralamış; ancak, bağlaç yerine soru kalıbı olarak "Değil mi ki" (6 defa) ve sorusunu destekleyici "Değmez" (1 defa) kalıplarını kullanmıştır. Bu bağlamda, Shakespeare'in sonesinden farklı olarak Yücel'in yorumlamasında okuyucu ile iletişim ön plana çıkmaktadır.

Sonuç

Karşılaştırmalı Edebiyat, iki edebi metnin farklılıkları ve benzerlikleri açısından mukayesesini içeren bir bilim dalıdır. Kapsamında, edebi metinlerin mukayesesi, çeviri ve biçimbilim bulunmaktadır. "Çeviribilim" ve "Çeviri Eleştirisi, farklı kültürlerle ve dillere ait edebi eserlerin eşdeğerliğini, uyumunu ve denkliğini ölçen önemli bir bilim dalıdır. Günümüze kadar çevirmen ve görevleri hakkında birçok çalışma olmuş ve düşünürler, toplumu çeviri kuramı hakkında bilinçlendirmeyi amaçlamıştır.

Antik çağlardan beri, düşünürler ve dilbilimciler, toplumları birbirine yakınlaştıran ve halkları aydınlatan çeviri uzmanlarının, kaynak metni kelime kelime çevirmesi ve ya anlamsal bütünlük adına yorumlaması gerekliliği üzerine fikirler üretmiştir. 20. yüzyıldan itibaren, dilbilimciler ve çeviri bilimciler, kaynak metin ve erek metin arasındaki bağın, uygunluk, anlamsal birlik, yansıma ve yorumlama

kuramları üzerine kurulmasını savunmuştur. Bu çalışmanın özünde, kaynak metin *Sonnet 66* (William Shakespeare) ile erek metin *66. Sone* (Can Yücel) mukayese edilmiştir. Katharina Reiss'in "içerik odaklı" kuramına uygun şekilde çevrilmiş olan 16. yüzyıla ait Shakespeare sonesinin 20. yüzyılda da okuyucu ile buluşurken anlam kaybına uğramadan benzer etkiye sebep olduğu gözlemlenmiştir.

Kaynakça

- Aytaç, Gürsel** (1999): *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Bassnett-McGuire, Susan** (1980): *Translation Studies*. London and New York: Methuen.
- Bengi-Öner, Işın** (1993): Çeviri Eleştirisi Bağlamında Eleştirel Bilincin Oluşması ve Eleştirisi, Üst-Eleştiri, Çeviribilim İlişkileri. *Dilbilim Araştırmaları*. Ankara: Hitit Yayınevi.
- Erden, Aysu** (2002): *Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri*, İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Eruz, Sakine** (2000): *Çeviride ve Çeviri Eğitiminde Koşut Metinler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, no: 4248.
- Gile, Daniel** (2005): *La traduction. La comprendre, l'apprendre*. Paris: PUF.
- Gutt, Ernst-August** (1991): *Translation and Relevance: Cognition and Context*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Reiss, Katharina** (1986): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Max Hueber Verlag.
- Short, Mick** (1966): *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. London: Longman.
- Snell-Hornby, Mary** (1988). *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Ülsever, Şeyda** (2005): *Karşılaştırmalı Edebiyat ve Edebi Çeviri*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Basımevi.

Ek 1

<p>Tir'd with all these, for restful death I cry; - As, to behold desert a beggar born, And needy nothing trimm'd in jollity, And purest faith unhappily forsworn, And gilded honour shamefully misplac'd, And maiden virtue rudely strumpeted, And right perfection wrongfully disgrac'd, And strength by limping sway disabled, And art made tongue-tied by authority, And folly (doctor-like) controlling skill, And simple truth miscall'd simplicity, And captive good attending captain ill: Tir'd with all these, from these would I be gone, Save that, to die, I leave my love alone.</p> <p>William Shakespeare</p>	<p>Vazgeçtim bu dünyadan tek ölüm paklar beni, Değmez bu yangın yeri, avuç açmaya değmez. Değil mi ki çığnenmiş inancın en seçkini, Değil mi ki yoksullar mutluluktan habersiz, Değil mi ki ayaklar altında insan onuru, O kızıoğlan kız erdem dağlara kaldırılmış, Ezilmiş, hor görülmüş el emeği, göz nuru, Ödlekler geçmiş başa, derken mertlik bozulmuş, Değil mi ki korkudan dili bağlı sanatın, Değil mi ki çılgınlık sahip çıkmış düzene, Doğruya doğru derken eğriye çıkmış adın, Değil mi ki kötüler kadı olmuş Yemen'e Vazgeçtim bu dünyadan, dünyamdan geçtim ama, Seni yalnız komak var, o koyuyor adama.</p> <p>Çeviri: Can Yücel</p>
--	---

Ein „haymatloser“ Übersetzer in der Türkei: Cornelius Bischoff

Müge Arslan Karabulut , Konya

 <https://dx.doi.org/10.37583/diyalog.802275>

Abstract (Deutsch)

Die Übersetzung, insbesondere die literarische, ist vor allem eine Art Kulturübertragung. Neben der Beherrschung der Sprachen setzt sie die Kenntnis des Allgemeinen und Besonderen des Landes wie Kultur, Tradition, Glauben, geschichtliche und gesellschaftliche Begebenheiten und auch soziale Strukturen voraus. Wenn die Sprachen und Kulturen tiefgreifend wahrgenommen werden, können die übersetzten Texte die Adressaten erreichen, d.h., dass die Ausgangssprache und -kultur für die Zielrezipienten verständlich sein können. So wird der Übersetzer als Kulturträger angenommen. Cornelius Bischoff ist beispielsweise ein wohlbekannter Name für den deutschen und türkischen Literaturkreis. Er ist vor allem bekannt als „der deutscheste Türke und der türkischste Deutsche“ sowie als eine Brücke zwischen Deutschland und der Türkei.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Cornelius Bischoff, einen Kulturträger zwischen der deutschen und türkischen Übersetzung, zu behandeln. Als ein „Haymatloser“ fand er in der Türkei die Möglichkeit, die türkische Sprache und Kultur wesentlich kennenzulernen und viele türkische Werke ins Deutsche zu übersetzen. Als ein Übersetzer trug er zuallererst dazu bei, die türkische Literatur, die bedeutenden türkischen Schriftsteller, die türkische Kultur und Tradition sowie den türkischen Sprachgebrauch in Deutschland bekannt zu machen. In der vorliegenden Arbeit wird die Besonderheit Bischoffs in der Übersetzungswelt im Hinblick auf drei Aspekte diskutiert: zuerst im Hinblick auf den Zusammenhang seiner Wurzeln in der Türkei und im Türkischen -schon in seinen Wurzeln, besonders mütterlicherseits, wurde das Türkische verinnerlicht-, dann auf die in der Türkei verbrachten Jahre -die Jahre, in denen er „haymatlos“ genannt wurde- und zuletzt auf die Wahrnehmung und Aneignung der türkischen Sprache, Kultur und Gesellschaft – was auf ihn lebenslang einwirkte-. In diesem Kontext wird versucht, sein Leben, seine Werke und seine Wirkung im Rahmen der übersetzerischen Tätigkeit zu analysieren.

Schlüsselwörter: *Literarische Übersetzung, Cornelius Bischoff, haymatlos, das Deutsche, das Türkische.*

Abstract (English)

A "haymatlos" Translator in Turkey: Cornelius Bischoff

The translation, especially the literary translation, is above all a kind of cultural transfer. In addition to knowing languages, it requires knowledge of the general and in the particular, of the languages, its culture, tradition, and belief, history and also social structure. Only then the translated text can reach the recipients, enable the source language and culture. So, it is understandable for the target language and culture, and by doing so, the translator can be accepted as a cultural carrier if both language and culture are deeply perceived. The German and Turkish literary circles know such a translator: Cornelius Bischoff.

He is first of all famous as “the most German of the Turks and the most Turk of the Germans” and as a bridge between Germany and Turkey.

The aim of the present work is to treat Cornelius Bischoff as culture-bearer between the German and Turkish translation. As a "haymatlos" in Turkey, he had the opportunity to get to know the Turkish language and culture substantially and then transfers so many important Turkish works to German. As a translator, he contributed to making Turkish literature, the important Turkish writers, Turkish culture and tradition as well as the Turkish usage known in Germany. In the present work, the speciality of Bischoff in the field of translation is discussed with regard to the following three aspects: first with the connection between his roots in Turkey and in Turkish - Turkish was already internalized in its roots, especially on his mother's side -, then with regard to years in Turkey - the years in which he was called "haymatlos" - and finally with regard to the perception of the Turkish language, culture and society - which lasted for a lifetime for him. In this context, an attempt is made to analyze his life, work and effect in the context of the field of translation.

Keywords: *Literary translation, Cornelius Bischoff, haymatlos, German, Turkish.*

EXTENDED ABSTRACT

Culture, history, and social structure are the most important components of a language, both in factual and literary texts. In this way, every text comes about as a result of the interaction between culture and language. In this regard, when translating, it is necessary to have a good knowledge of the culture, history, speech formation style of feelings and thoughts as well as the linguistic structure and the particularity of the language used in the source language (including the author). The translator should be familiar with the general aesthetic and literary usage and take them into account during the translation process. The translation of literary works brings the idea of world literature even closer, and the translator assumes a special role in the recognition of literature in the other languages.

The close Turkish-German relationship also affects translation. As a result of this relationship, interest in literature and the literary transfers of the foreign culture and language has increased. Before 1923 this interest was mainly limited to the military sector, but after 1923 the number of literary translations from German into Turkish or vice versa increased, in order to get to know the culture of the foreigner. In this regard, cultural transmission became more important. This gave those translators an advantage who not only mastered both languages but also both cultures.

Cornelius Bischoff was a translator who played an important role in the recognition of Turkish literature in Germany. He had succeeded in becoming known as a carrier of culture between the Turkish and the German. Bischoff's main goal when translating was to bring the German and Turkish language and culture together and to ensure that the German reader gets to know the Turkish culture and language or Turkey properly and thoroughly.

In the given paper, the life, works and impact of Bischoff in the context of his translations from Turkish into German are analyzed, especially with regard to his experiences in Turkey. Bischoff's role in translation is generally viewed in terms of the connection between his roots in Turkey and Turkish, the years spent in Turkey and the perception of the Turkish language, culture and society.

Bischoff was born in Hamburg-Harburg in 1928 as the son of a German carpenter and a Jewish woman of Serbian descent who had lived in Istanbul for a long time. In 1939 he and his family fled to Istanbul from the Nazi regime. From 1944 to 1945 he was interned with his family as a German citizen in the Anatolian Çorum. They were interned in Çorum with the stamp "Haymatloz" on their identity card. The statement "a haymatlos translator" in this work refers first to the years of Bischoff's life in Turkey. It is also believed that Bischoff had a good command of the Turkish language and culture as well as German. So "being haymatlos" here does not indicate a deficiency as something negative, but rather to Bischoff's plurality.

The connection between Bischoff and Turkey is mainly due to the fact that his mother had a close connection with Turkey and that Bischoff himself lived in Turkey for a long time. He did not study Turkology, but learned the Turkish language and culture in Turkey. Bischoff always considered his relationship with Turkey to be

something special and different from other translators. His bicultural and bilingual life formed a unit. He was equally at home in both languages and cultures. There are no borders for him between German and Turkish and between Turkey and Germany.

Bischoff's translation technique was reproductive, which showed his creativity. He grasped and interpreted the Turkish language and culture as a person of German origin who lived in Turkey for a long time, from a foreign and local perspective. In this regard, he was able to thoroughly analyze, interpret, and then translate literary texts within the framework of form and content. He was privileged because of the opportunity to experience the general and the specific features of Turkish in Turkey.

Einleitung

Das Übersetzen hat neben der Beherrschung der Sprachen zuallererst mit der Beherrschung der mehrdimensionalen Werte wie „Weltwissen, Kulturwissen, Allgemeinbildung, die Bekanntschaft mit Gebräuchen, Sitten, Traditionen anderer Gemeinschaften, unterschiedliche Weltanschauungen“ zu tun (Uyanık 2019: vii). Die Kultur, Geschichte und gesellschaftliche Struktur veräußerlichen sich als die wichtigsten Bestandteile der Sprache sowohl in sachlichen als auch in literarischen Texten. Auf diese Weise kommt jeder Text infolge der Wechselwirkung zwischen der Kultur und Sprache zustande.

Im Vergleich zu anderen Textsorten enthalten literarische Texte mehrere subjektive, gesellschaftliche, geschichtliche, kulturelle oder auch politische Eigenschaften. Sie dienen nicht nur zur Übertragung der Regeln der Standardsprache, sondern auch der Umgangssprache. Sie tragen somit sowohl zur Sprachübertragung als auch zur Kulturübertragung bei (vgl. Uyanık/ Uslu 2013: 1408ff). In dieser Hinsicht ist es bei der Übersetzung erforderlich, die Kultur, Geschichte, Gestaltungsweise der Gefühle und Gedanken sowie die linguistische Struktur und die Besonderheit des Sprachgebrauchs der Ausgangssprache (auch des Autors) gut zu kennen. Der Übersetzer soll mit dem allgemeinen ästhetischen und literarischen Sprachgebrauch vertraut sein und diesen beim Übersetzungsprozess berücksichtigen.

Die literarische Übersetzung hat eine wichtige Rolle zwischen den Sprachen und Kulturen. Ausgehend von übersetzten Werken kann man sowohl die Sprache, die Kultur und die Autoren als auch die gesellschaftlichen, psychologischen, politischen, historischen und philosophischen Begebenheiten des „Anderen“ (der „anderen“ Sprachen und Kulturen) kennenlernen. Durch die Übersetzung von literarischen Werken wird nämlich dem Gedanken an die Weltliteratur noch nähergekommen, und der Übersetzer übernimmt eine besondere Rolle bei der Anerkennung der Literatur in den anderen Sprachen. Ohne den Übersetzer wäre keine Weltliteratur möglich (vgl. Möckelmann 2004¹).

Cornelius Bischoff war ein Übersetzer, der eine wichtige Rolle bei der Anerkennung der türkischen Literatur in Deutschland spielte. Er hatte eine vielseitige Laufbahn, war als Übersetzer, Schriftsteller, Drehbuchautor und Rechtsanwalt tätig. Er interessierte sich für Literatur, Philosophie, Kunst, Film und Musik. Zülfü Livaneli bezeichnete ihn als ein „Prisma“. Je nach Aspekt könne man bei ihm eine tiefe Dimension bzw. eine andere Eigenschaft entdecken (zit. n. Yalçın 2011: 624).

In der vorliegenden Arbeit werden das Leben, die Werke und die Wirkung Bischoffs im Rahmen seiner übersetzerischen Tätigkeit vom Türkischen ins Deutsche besonders hinsichtlich seiner Erfahrungen in der Türkei analysiert. Die Kindheit und

¹ Möckelmann, Reiner (Hg.) (2004): YAŞAR KEMAL im Gespräch mit seinem Übersetzer CORNELIUS BISCHOFF und interessiertem Publikum im Deutschen Generalkonsulat am 22. Januar 2004. Broschüre des Generalkonsulats der Bundesrepublik Deutschland in Istanbul. <https://tuerkei.diplo.de/blob/1563568/3bc059a3a0a9dde3724584ecd0b70966/datei-yasar-kemal-data.pdf> (letzter Zugriff: 29.07.2020).

Jugendzeit Bischoffs, die er als ein „Haymatloser“ in der Türkei verbrachte, werden durch die Angaben, Reportagen, Dokumente und Bilder über sein Leben und seine Stellung als Übersetzer im Werk „Haymatlos Dünya Bizim Vatanımız“ (2011) von Kemal Yalçın und durch eigene Angaben Bischoffs in seinen Artikeln und Reportagen begründet. Die Rolle Bischoffs im Übersetzungsbereich wird im Allgemeinen bezüglich des Zusammenhangs seiner Wurzeln in der Türkei und im Türkischen, der in der Türkei verbrachten Jahre und der Wahrnehmung der türkischen Sprache, Kultur und Gesellschaft betrachtet. Bevor die Bedeutung Bischoffs als ein Übersetzer unternommen wird, werden im folgenden Kapitel kurze Informationen über die deutsch-türkischen Literaturübersetzungen vorgestellt, damit die Rolle Bischoffs dabei besser festgestellt werden kann.

Über die deutsch-türkischen Literaturübersetzungen

Die enge türkisch-deutsche Beziehung wirkt auch auf den Bereich der Übersetzung. Als eine Folge dieser Beziehung hat das Interesse für Literatur und die literarische Übertragung der fremden Kultur und Sprache zugenommen (vgl. Öncü 2019: 158). Wie Öncü festlegt, galt dieses Interesse vor der Gründung der türkischen Republik vielmehr für den militärischen Bereich. Aber nach 1923 vermehrte sich die Anzahl besonders der literarischen Übersetzungen vom Deutschen ins Türkische, oder umgekehrt, um die Kultur des Fremden kennenzulernen (vgl. ebd.: 160). In dieser Hinsicht gewann die Kulturübertragung mehr an Bedeutung. Somit erhielten diejenigen Übersetzer einen Vorteil, die neben beiden Sprachen auch beide Kulturen beherrschten.

Nach Dikici waren die Übersetzungen vom Deutschen ins Türkische oder umgekehrt während der Nazi-Zeit sehr gering (vgl. 2015: 59). Hauptsächlich die damaligen Wissenschaftler und Intellektuellen, die aus Deutschland flohen und in der Türkei Zuflucht fanden, lernten die Türkei und die türkische Kultur näher kennen. Sie versuchten, die politische, wissenschaftliche, soziologische, künstlerische und kulturelle Lage der Türkei in Deutschland vorzustellen. Diese „Haymatloz“² genannten Menschen trugen nämlich sehr wirksam zur Kulturübertragung bei. Sie zeigten ihre Dankbarkeit, indem sie ihre beruflichen Erfahrungen während und nach der Zeit der Gründung der türkischen Republik vermittelten. Die in der Türkei erfassten Erfahrungen hingegen vermittelten sie in Deutschland, als sie zurückkehrten. Sie versuchten im weitesten Sinne, beide Länder zusammenzubringen.

In Deutschland zeigte sich insbesondere in den sechziger Jahren infolge des Zuzugs der türkischen Gasarbeiter ein klares Interesse an der türkischen Kultur (vgl. Dikici 2015: 63, vgl. Öncü 2019: 161). Viele Verlage versuchten, diese Neugier durch die Übertragung literarischer Werke zu stillen, „so daß kleine, auf türkische Literatur

² In Bezug auf die Orthographie muss man hier erklären, dass das Lehnwort „Haymatlos“ auch als „Haymatloz“ geschrieben werden kann. „Zum ersten Mal -in juristischen und politischen Dokumenten, besonders in den Pässen- wurde der Begriff [heimatlos] in die türkische Sprache als „haymatloz“ -mit „z“- übernommen, aber später wandelte er sich in „haymatlos“ um, vielleicht wegen der einfacheren Artikulation“ (Arslan 2013: 131).

spezialisierte Verlage wie der Ararat-Verlag, der Dageyli-Verlag und der Unionsverlag entstanden und begannen die Übersetzung türkischer Literatur ins Deutsche zu fördern“ (Bartsch 1999: 8).

Einige Namen treten bei der literarischen Übersetzung vom Türkischen ins Deutsche oder umgekehrt – besonders im Hinblick auf die Kulturübertragung – hervor. Einer davon ist Horst Wilfried Brands. Brands begann damals zum ersten Male, die Werke der Autoren der Nachkriegszeit durch eine „neue“ Methode zu übersetzen: Er dichtete weniger nach, d.h., dass er literarische Werke weniger frei übersetzte. Stattdessen orientierte er sich stärker am Original. Unter den damaligen Übersetzer/Innen war auch Annemarie Schimmel auffällig. Bekannt ist sie durch die Übersetzung sufistischer Texte vom Türkischen ins Deutsche geworden. Ebenso bekannt in der Übersetzungswelt sind der mit sehr guten Deutschkenntnissen Yüksel Pazarkaya und der in Deutschland geborene Zafer Şenocak. Zudem zeigen sich auch die Deutschen mit hervorragenden Türkischkenntnissen: Cornelius Bischoff und Helga Dağyeli-Bohne. Dağyeli-Bohne übersetzte die türkischen Werke überwiegend mit ihrem Mann Yıldırım Dağyeli, dem Gründer des Dageyli-Verlags (vgl. Bartsch 1999: 8ff).

Bischoff übersetzte 24 Werke vom Deutschen ins Türkische. Nach Angaben der Arbeit Öncüs war er der Dritte unter den Übersetzern, die die meisten literarischen Werke vom Türkischen ins Deutsche übersetzten. Die anderen zwei Namen vor ihm sind Sabine Adatepe und Helga Dağyeli-Bohne. Adatepe und Dağyeli-Bohne studierten Turkologie und waren mit türkischstämmigen Männern verheiratet (vgl. Öncü 2019: 167ff). Dies waren die Gemeinsamkeiten, die sie in der Übersetzungswelt teilten.

Der Zusammenhang Bischoffs mit der Türkei hingegen ist eigentlich vor allem darauf zurückzuführen, dass schon seine Mutter einen engen Zusammenhang mit der Türkei hatte und dass auch Bischoff selbst lange in der Türkei lebte. Er studierte nicht Turkologie, sondern lernte die türkische Sprache und Kultur in der Türkei. Seine Beziehung zur Türkei hielt Bischoff immer für etwas Besonderes anders als die anderen Übersetzer. Er deutete es wie folgt:

Ich hatte da [beim Übersetzen] keine Schwierigkeiten, weil ich ein Jahr lang in Anatolien war. Ich kenne also auch Anatolien gut, nicht nur durch Reisen, sondern dadurch, dass ich ein Jahr dort interniert war und es oft bereist habe. Da habe ich auch die Sprache der Bauern und Dörfler kennen gelernt. Deswegen hatte ich nie so viel Schwierigkeiten wie andere Übersetzer, die als Turkologen nur das offizielle Türkisch gelernt hatten und dann mehr Schwierigkeiten mit dem Übersetzen haben und ihn oft fragen müssen oder ganze Listen mit Begriffen schicken, die sie nicht verstehen. (zit. n. Möckelmann 2004)

Bischoff hatte eine „profunde Kenntnis der Türkei“ (Möckelmann 2004), was er als ein Literaturübersetzer zu einem Vorteil verwandelte. Wovon er dabei profitierte, wird detailliert im folgenden Kapitel ausgehend von seinem Leben, seiner Wirkung in der Übersetzungswelt und seinen Werken diskutiert.

Leben, Werke und Wirkung Bischoffs als ein „haymatloser“ Übersetzer in der deutsch-türkischen Literatur

1. Leben

Bischoff ist 1928 als Sohn eines deutschen Zimmermanns und einer lange in Istanbul lebenden Jüdin mit serbischer Abstammung in Hamburg-Harburg geboren. 1939 floh er mit seiner Familie vor dem Nazi-Regime nach Istanbul. Von 1944 bis 1945 war er mit seiner Familie als deutscher Staatsbürger im anatolischen Çorum interniert. 1948 begann er sein Studium an der Juristischen Fakultät in Istanbul und schloss sein Staatsexamen 1954 in Hamburg ab. Er ist „als 11jähriger Deutscher von 1939 bis zum [...] zwanzigsten Lebensjahr anno 1948 [...] bikulturell in der Türkei aufgewachsen“ (Bischoff 1996: 45). 1961 beendete er sein Praktikum und wurde Rechtsanwalt. Dennoch war er nicht als ein Rechtsanwalt in Deutschland tätig, sondern öffnete nach dem Studium einen Döner-Laden. Trotz seines Jurastudiums bevorzugte er zudem, sich vielmehr mit Kunst, Literatur und Übersetzung zu beschäftigen. Der wichtigste Grund für sein Interesse an der übersetzerischen Tätigkeit war, dass er sein Leben sowohl geistig als auch körperlich hin- und herpendelnd zwischen der Türkei und Deutschland führen wollte, und dass sein Interesse für das Türkische nie aufhörte. Ein anderer Grund war, dass die Beherrschung der türkischen Sprache ihm in Deutschland auch finanziell half (vgl. Yalçın 2011: 440ff). Infolge der zunehmenden Handelsbeziehungen zwischen der Türkei und Deutschland suchten schon 1956 viele Firmen, u.a. „Breachin Co.“, nach jemandem, der die türkische Sprache beherrschen und die Handelskorrespondenz führen konnte. Bischoff begann somit, bei „Breachin Co.“ zu arbeiten und den Handelskorrespondenzen und Übersetzungen zwischen der Türkei und Deutschland nachzukommen. Dies war seine erste offizielle übersetzerische Tätigkeit. Er übertrug zudem die Lesungen der türkischstämmigen Autoren für das deutsche Publikum (vgl. Möckelmann 2004). Nach dem Tod seines Vaters –zumal das Jurastudium überwiegend der Wunsch seiner Familie war– tendierte er durchaus zur Literatur, Philosophie, Kunst und Übersetzung. In seinen literarischen Übersetzungen profitierte er immer von seinen literarischen, philosophischen und künstlerischen Kenntnissen über die Türkei. Er schrieb Drehbücher und Erzählungen, in denen es meist um türkisch-deutsche Beziehungen ging. 1985 schrieb er den Dokumentarfilm „Hattuşa brennt“ für den NRD. Viele Drehbücher übersetzte er ins Deutsche. Eines davon ist das Drehbuch der Verfilmung „Yer Demir Gök Bakır“ (1987). Nach 1980 konzentrierte er sich vielmehr auf die Filmaufnahme. 1990 drehte er den Film „Eine Liebe in Istanbul“. In den 90'er Jahren profitierten manche Medienunternehmen, u.a. „Spiegel“, von den Informationen Bischoffs, um die kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Nachrichten der Türkei zu erfahren. Er übersetzte somit die türkischen Nachrichten ins Deutsche. Er heiratete Karin. Karin war es bewusst, dass Bischoff eine enge Beziehung zur Türkei hatte, sodass sie ihn oft mit den Türken identifizierte (vgl. Yalçın 2011: 590ff.). Die Synthese der türkisch-deutschen Kultur Bischoffs bildete eine „beeindruckende Geschichte“ (vgl. Yalçın 2011: 593ff). Daher behandelten viele Filme oder literarische Werke über die türkisch-deutsche Beziehung die Geschichte Bischoffs. Beispielsweise ist „Zuflucht am Bosphorus“ (2001) („Boğaziçi'ne Sığındık“) für WDR und TRT einer der

Dokumentarfilme über das Leben Bischoffs (über das Leben Bischoffs: vgl. Yalçın 2011: 590ff, vgl. Programm Buchmesse RUHR 2010³, vgl. Möckelmann 2004). Oder im literarischen Werk „Haymatlos: Dünya Bizim Vatanımız“ (2011) von Kemal Yalçın geht es um „haymatlose“ Intellektuelle und Wissenschaftler in der Türkei ausgehend von der Geschichte Bischoffs. Nach all seinen Bestrebungen zwischen der Türkei und Deutschland als ein Kulturträger starb Bischoff 2018 in Deutschland.

Der Wendepunkt in Bischoffs Leben war die Zuwanderung mit seiner Familie im Jahre 1939 im Alter von elf Jahren in die Türkei und die Integration in Çorum, was die tiefsten Spuren in seinem Leben hinterließ (vgl. Yalçın 2011: xviii). Auch wenn er nach dem Krieg nach Deutschland zurückkehrte, sagte er sich nie von der Türkei und vom Türkischen los. Denn er hatte immer noch die Verwandten und Freunde sowie die Erinnerungen und Erfahrungen der Kindheit und Jugendzeit in der Türkei. Seine Übersetzungen hielten diesen Zusammenhang im sprachlichen und kulturellen Sinne immer aufrecht. Er sprach „Türkisch so gut wie ein Muttersprachler“. Die türkische Sprache hatte er in Istanbul gelernt. Es war die Standardsprache. Er lernte außerdem den anatolischen Dialekt in Çorum (vgl. ebd.: 3ff). Wie Yaşar Kemal, einer der bedeutendsten Romanciers der türkischen Literatur, folgenderweise betont, wurde Bischoff unter den Türken aufgenommen:

[...] mein Übersetzer Cornelius Bischoff Efendi kennt es⁴, er hat es in Anatolien, in Çorum, wo er auch gelebt hat, gelernt. Und er kann auch das Istanbuler Türkisch, kann also fast so gut Türkisch wie ich. [...]. Und dieser Mann hier kommt aus Çorum in Mittelanatolien (zit. n. Möckelmann 2004).

Alkok betont eine ähnliche Überzeugung über Bischoff wie folgt:

Bei den Übersetzungen aus dem Türkischen bereitet es für Bischoff keine Schwierigkeiten, die Wörter zu verstehen, denn er kennt nicht nur das offizielle Türkisch, sondern auch die Sprache der Bauern und Dörfler, weil er ein Jahr in Anatolien interniert war und Anatolien oft bereist hat (Alkok 2007: 102).

Er ist zwar bekannt als der Übersetzer von Yaşar Kemal, aber sein Ruhm ist eigentlich auch auf die Übersetzung des Dramas „Ali aus Keshan“ von Haldun Taner oder auf das Kinderbuch „Gülibik“ von Çetin Öner zurückzuführen (vgl. Yalçın 2011: 3ff).

Ein weiteres Merkmal, das Bischoff in der Übersetzungswelt auffällig macht, ist der Zusammenhang seiner Wurzeln mit der Türkei. Seine Oma, seine Mutter und sein Vater hatten schon vor ihm einen Kontakt mit der Türkei. Die Ahnen seiner Oma waren unter den aus Spanien geflüchteten und im Osmanischen Reich Zuflucht gefundenen Juden (vgl. Yalçın 2011: 3ff). Sein Vater war ab 1920 für drei Jahre als Zimmermann in Istanbul tätig. Er lernte Bischoffs Mutter in dieser Stadt kennen (vgl. ebd.: 32). Seine Mutter, Berta, war eine in Istanbul lebende Jüdin serbischer Herkunft. Nach der Heirat begannen sie, in Deutschland zu leben. Nachdem die Judenfeindlichkeit aber in Deutschland stieg, flohen sie nach Istanbul mit der Begründung, dass sie die Stadt „Istanbul“ schon kannten und gerne in dieser Stadt leben wollten (vgl. ebd.: 107). In der

³ Programm von Buchmesse RUHR (2010): <file:///C:/Users/M%C3%BCge/Downloads/Programmbroschuere.pdf> (letzter Zugriff: 29.04.2020).

⁴ Das anatolische Türkisch

Familie Bischoffs wurde versucht, die Mehrsprachigkeit und den Multikulturalismus aufrecht zu erhalten. Seine Mutter war ohnehin multikulturell und -lingual aufgewachsen. Sie konnte Türkisch, Deutsch und Griechisch (vgl. ebd.: 33ff). Auch sein Vater lernte durch seinen Aufenthalt in Istanbul ein wenig die türkische Sprache (vgl. ebd.: 35ff). Während der Zeit in der Türkei lebte die Familie Bischoff einerseits mit der Hoffnung, nach dem Krieg nach Deutschland zurückzukehren, andererseits versuchten sie, sich in der Türkei zu integrieren, als ob sie immer dableiben würden. In dieser Hinsicht war die Sprache von großem Belang. In der Familie beherrschte nur Bischoff die türkische Sprache am besten, zumal er sie von Tag zu Tag mithilfe seiner türkischen Freunde verbesserte. Denn er war ein extrovertierter Junge, hatte immer Kontakt mit türkischen Freunden und ein großes Interesse an dem Türkischen und der Türkei (vgl. ebd.: 594).

Wie Reiß hervorhebt, ist die literarische Übersetzung ein „wichtiges Medium des gegenseitigen Austauschs unter den Völkern“ (Reiß 1971: 7). Dieser Überzeugung entsprechend wollte Bischoff durch seine Übersetzungen lebenslang den gegenseitigen Austausch unter den Deutschen und Türkischen sicherstellen. Durch seine eigenen Erfahrungen und der Familie in der Türkei hielt Bischoff sich bis zum Tod für eine Brücke zwischen der türkischen und deutschen Kultur (vgl. Bischoff 1996: 44). Eine Brücke zwischen dem Türkischen und Deutschen zu bauen, wollte er nach seinem eigenen Ausdruck, weil er hoffte, „daß sich Diskriminierungen von Türken in Deutschland eindämmen lassen, wenn man diesen Anderen, insbesondere seine Literatur, kennenlernt“ (ebd.: 45). Wie er folgenderweise unterstrich, solle weder die eine noch die andere Kultur oder Sprache bei der Identität Bischoffs als Übersetzer überwiegen:

Um zwischen Kulturen vermitteln zu können, muß man in mindestens zwei Kulturen heimisch sein. Das trifft in meinem Fall zu, ich bin in der deutschen und der türkischen Kultur aufgewachsen, besser: in diese beiden Kulturen hineingewachsen, und kann mit Goethe behaupten: „Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust“, doch im Gegensatz zu ihm kann ich das „ach“, diesen Ausruf des Bedauerns, streichen, denn ich will weder die eine, noch die andere Seele missen (Bischoff 1996: 44).

Nach dem obigen Zitat ist es die Besonderheit Bischoffs, die ihn von den anderen Übersetzern unterscheidet, seine lebenslange Beschäftigung mit der Türkei und dem Türkischen. Sein bikulturelles und bilinguales Leben bildeten eine Einheit. Er war in den beiden Sprachen und Kulturen gleichwertig heimisch, wovon er beim Übersetzen profitierte.

2. Bischoff als ein „haymatloser“ Übersetzer und Kulturträger zwischen Deutschland und der Türkei

Obwohl Bischoff keinen akademischen Hintergrund im Bereich der Übersetzungswissenschaft hatte, war er lange als Übersetzer vom Türkischen ins Deutsche tätig. Nach Yalçın gelang es ihm, „erfolgreiche“ Übersetzungen anzufertigen, weil er ein aufrichtiger Leser war, eine besondere Neigung zur Literatur hatte, und weil

er sich immer darum bemühte, etwas Neues zu lernen. Er war ein guter Leser; so las er die zu übersetzenden Texte sorgfältig. Er hatte eine besondere Neigung zur Literatur, sodass er selbst Kurzgeschichten oder Drehbücher schrieb. Er versuchte immer, etwas Neues zu lernen. Beispielsweise wurde er nie müde, vor dem Übersetzen die Landschaften und Menschen in einem literarischen Werk zu verfolgen (vgl. Yalçın 2011: 500ff). Er wurde somit als ein Literaturübersetzer zu einem der wichtigsten Kulturträger zwischen der Türkei und Deutschland (vgl. ebd.: xix).

Vermeer setzt bei der literarischen Übersetzung voraus, dass der Übersetzer zuerst ein guter Leser sein soll. Denn er soll vor allem literarisch und ästhetisch verstehen, was er lese und dann soll er das Verstandene literarisch und ästhetisch übertragen: „Der Übersetzer ist ein Leser, der dann versucht, mit den Mitteln seiner Welt, das, was er an Interpretationen interpretiert hat, sprachlich neu zu gestalten“ (Vermeer 2014: 28). Wie oben erwähnt wurde, war Bischoff ohnehin ein guter Leser. Als ein Übersetzer passt er zu dieser Überzeugung Vermeers. Zudem identifiziert Vermeer einen Übersetzer mit einem Regisseur und Schauspieler. Der Übersetzer solle erst dadurch „in einer anderen Kultur, in einem anderen Raum, zu einer anderen Zeit ‚funktionieren‘“ (vgl. ebd.: 28). Entsprechend dieser Meinung Vermeers „funktionierte“ Bischoff als ein Drehbuchautor und Regisseur in der türkischen Kultur, in der Türkei und zu einer anderen (manchmal früheren) Zeit.

Bischoff wird in dieser Arbeit als ein „haymatloser“ Übersetzer dargestellt. Das Adjektiv „haymatlos“ ist ein Lehnwort in der türkischen Sprache aus dem Deutschen, das im weitesten Sinne diejenigen definiert, die „keine Staatsangehörigkeiten irgendeines Staates“ aufweisen (vgl. TDK 2019⁵, vgl. Nişanyan 2017⁶). Im engeren Sinne weist es auf die deutsch-, schweiz-, und österreichstämmigen Intellektuellen, Handwerker, Künstler, Musiker, Politiker und Wissenschaftler hin, die zwischen 1933-1939 aus Nazi-Deutschland flohen und in der Türkei Zuflucht fanden. Mit dem Stempel „Haymatloz“ wurde ihre Heimatlosigkeit im politischen Sinne niedergeschrieben (vgl. Arslan 2013: 134, vgl. Kemal 2011: xv). Die meisten Deutschstämmigen in der Türkei, die einen großen Beitrag zur deutsch-türkischen Beziehung leisteten, wurden im Jahre 1944 nämlich „Haymatloz“ genannt, weil die diplomatischen Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei nach dem Krieg zum Stillstand kamen und die „Haymatlozen“ gleichwohl ablehnten, zurückzukehren. Die in der Türkei gebliebenen „Haymatlozen“ wurden in Çorum, Kırşehir und Yozgat interniert (Yalçın 2011: 249ff). Bischoff und seine Familie waren unter diesen „Haymatlozen“. Sie wurden mit dem Stempel „Haymatloz“ im Ausweis in Çorum interniert (vgl. ebd.: 255). Mit der Aussage „ein haymatloser Übersetzer“ weist man so zuerst auf die damaligen Lebensjahre Bischoffs in der Türkei hin. Es wird aber zudem gemeint, dass Bischoff sowohl die türkische Sprache und Kultur als auch die deutsche gut beherrschte. Das „Haymatlos-Sein“ deutet hier nämlich nicht als etwas Negatives auf einen Mangel hin, sondern auf

⁵ Türk Dil Kurumu [TDK] (2019): Genel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> (letzter Zugriff: 11.05.2020).

⁶ Nişanyan, Sevan (2017): Sözlere Soy Ağacı: Çağdaş Türkçenin Etimolojik Sözlüğü. <http://www.nisanyansozluk.com/> (letzter Zugriff: 11.05.2020).

die Pluralität Bischoffs. Wie Müge Arslan in ihrer Arbeit betont, assoziiert der Begriff „Heimatlosigkeit“ vielmehr den anderen Begriff „Weltbürgertum“ durch den Bedeutungswandel infolge der Globalisierung. Denn der „Weltbürgertum-Gedanke schafft jegliche Bindungen und Grenzen ab, und zielt auf das Zusammenleben“ (Arslan 2013: 185). Statt der Zuordnung zur bestimmten Heimat, Nation, Religion, Ideologie oder zu einem bestimmten Staat und Land beschreibt der Begriff „Weltbürgertum“ die „Freiheit, Ungebundenheit, Universalität, Gemeinsinn, Humanität, Menschenfreundlichkeit, Erdensohn, Ganzheit“ (vgl. ebd.: 185). In diesem Kontext stellt die Heimatlosigkeit Bischoffs hier die Vielseitigkeit seiner Persönlichkeit und seiner Laufbahn und den Weltbürgertum-Gedanke dar. Das „Haymatlos-Sein“ Bischoffs weist nämlich vor allem geistig auch auf die deutsch-türkische Identität Bischoffs hin.

Bischoff beschrieb sich selbst als denjenigen, der „in der Türkei gut integriert“ war (Bozay 2001: 115). Mit Istanbul hat er eine „besondere“ Verbindung, die durch Erinnerungen und Erfahrungen geprägt war. Schon die erste Liebe erlebte er in Istanbul (vgl. Yalçın 2011: 374). Seine türkischen Freunde nannten Bischoff „Koni“ (vgl. ebd.: 327). Er gewöhnte sich an die türkische Kultur so sehr, dass er sich in Deutschland nach „Simit“, Schwarzem Tee, Fisch, dem türkischen Kaffee, Freunden, Sehenswürdigkeiten und Landschaften der Türkei sehnte (vgl. ebd.: 374ff). Er hatte zwei Seelen, wie oben von ihm zitiert wurde: Die Lebensweise und Gewohnheiten aus der Kindheit waren überwiegend durch Harburg, Deutschland, ausgeprägt. Die Jugendzeit hingegen assoziierte er mit Istanbul und Çorum. Die Ankunft in Deutschland aus der Türkei erweckte daher anfangs ein Fremdheitsgefühl bei ihm (vgl. ebd.: 404). Er war der Meinung, dass ein Leben ohne Istanbul, Beyoğlu, die Türkei keinen Sinn hatte. Deutschland und die Türkei zusammen solle seine Persönlichkeit bilden. Neben Deutschland nehme er auch die Türkei als seine Heimat wahr. Einmal sprach er davon, dass er selbstverständlich die Deutschen gut kenne und ihre Gefühle, Gedanken und Haltungen einfach interpretieren könnte. Nach ihm kannte er auch die Türken und die Menschen in der Türkei ebenso näher und er konnte sie gut interpretieren (vgl. ebd.: 405ff).

Bischoff internalisierte sowohl das Istanbuler Lebensgefühl als auch das anatolische (vgl. Möckelmann 2004). Als er in Çorum ankam, war er sechzehn Jahre alt (vgl. Yalçın 2011: 329). Çorum hatte somit eine wichtige Rolle für ihn beim türkischen Sprach- und Kulturerwerb. Dort fand er die Möglichkeit, „Anatolien kennenzulernen“ und den Dialekt der türkischen Sprache zu erlernen (vgl. Bozay 2001: 115). Somit überwand er sowohl die grammatischen und lexikalischen Grenzen der Sprache als auch deren geistigen bzw. kognitiven Grenzen (vgl. Bischoff 2010: 171).

Im Jahre 2010 war Bischoff Ehrengast der Buchmesse Ruhr, die unter dem Motto „Liestanbul“ organisiert wurde. Das folgende Zitat betont somit nochmal die Besonderheit Bischoffs zwischen der deutschen und türkischen Kultur. Er solle zunächst das Deutsche und Türkische zusammenbringen:

Cornelius Bischoff verkörpert den Inbegriff einer gelungenen Symbiose der zunächst unterschiedlich erscheinenden deutschen und türkischen Kultur und nimmt damit eine authentische Vorbildfunktion für die junge Generation der Deutschtürken ein. Oder um

es schlicht mit den Worten Yaşar Kemals auf den Punkt zu bringen: „Er ist der deutscheste der Türken und der türkischste der Deutschen“ (Programm von Buchmesse RUHR 2010).

Die türkische Musik und besonders die Volkslieder spielten eine wichtige Rolle für Bischoff. Die türkischen Lieder bezauberten ihn. Als ein Produkt der Traditionen, Bräuche und kulturellen Spuren des Volks vertieften sie die Wahrnehmung Bischoffs auf die türkische Sprache, Kultur bzw. Tradition (vgl. Yalçın 2011: 330ff). Seine ästhetische Auffassung, die er überwiegend durch die Volkskultur verinnerlichte, half ihm beispielsweise beim Übersetzen der Werke Kemals, die vorwiegend mit der Volkskultur bzw. dem Volkslied verschachtelt gestaltet wurden (vgl. Kula 2016: 66).

Bischoff kannte auch die türkische Küche. „Döner“ assoziierte er mit Istanbul und „Pekmez“ mit Çorum. Auch von der türkischen Küche war er tief beeindruckt (vgl. Yalçın 2011: 331). Er öffnete deswegen Döner-Läden auf Bahnhöfen in Deutschland, in denen er fünf Jahre lang Döner und andere türkischen Speisen verkaufte (vgl. ebd.: 455ff).

3. Wirkung

Ich hege den Verdacht, dass man eine literarische Übersetzung
im allgemeinen für einen mehr technischen Vorgang hält,
der erst Aufsehen erregt, wenn sich eine Panne einstellt.

C.Bischoff⁷

Jiří Levý bestimmt drei Phasen der Übersetzbarkeit: das „Erfassen der Vorlage“, die „Interpretation der Vorlage“, die „Umsetzung der Vorlage“ (vgl. 2012: 24). Der Übersetzer soll vor allem den zu übersetzenden Text erfassen. Dieser erste Schritt, der eigentlich bedeutet, „in den Sinn des Werks“ einzudringen, ist der Grundstein des Übersetzungsprozesses. Dies bedeutet, nicht nur die Sprache zu beherrschen, sondern das Wesen der Sprache tiefgreifend zu begreifen, weil eine oberflächliche Sprachkompetenz zu Übersetzungsfehlern führen kann. Der Übersetzer muss dabei gleich oder ähnlich klingende Wörter bzw. „die falschen Freunde“ beachten. Zu einem solchen Erfassen muss ein guter Übersetzer zuallererst ein aufrichtiger Leser sein (vgl. ebd.: 25 ff). Auf der anderen Seite fordert seine Übersetzungstheorie das Erfassen „der stilistischen Werte des sprachlichen Ausdrucks, d. h. der Stimmungen, ironischen oder tragischen Untertöne (vgl. ebd.: 27). Dies ist von Belang, weil ohne diese stilistischen Werte die Literarizität bzw. Ästhetizität und eigentlich die Besonderheit des Werks umstritten sind. Außerdem soll der Übersetzer auch das künstlerische Ganze bzw. die „im Werk ausgedrückten Realitäten“, wie die „Gestalten“, das „Milieu der Handlung“ und den „ideologischen Standpunkt des Autors“ erfassen (ebd.: 28). Damit ist gemeint, dass nicht nur der Text und dessen Sprache oder das Allgemeine im Text erfasst werden

⁷ zit. n. Möckelmann 2004.

sollen, sondern auch das Einzelne des Textes, sowie die ästhetische und ideologische Tendenz des Autors und die von ihm übertragene Realität. In diesem Kontext ist beispielsweise eine Bewertung gesellschaftlicher Werte, Normen, Traditionen, etc. nach dem Übersetzer unumgänglich. Im Rahmen der Wahrnehmung der dargestellten Wirklichkeit unterscheiden sich „wörtliche und kreative Übersetzung“ voneinander, wie Levý betont:

Der Hauptunterschied zwischen dem schöpferischen und dem mechanischen Übersetzer besteht darin, daß sich der schöpferische Übersetzer auf dem Wege vom Original zur Übersetzung die Wirklichkeit, von der er schreibt, vorstellt, daß er also über den Text hinaus zu den Gestalten, Situationen und Ideen vordringt, während der unschöpferische Übersetzer den Text nur mechanisch aufnimmt und lediglich Wörter übersetzt. (Levý 2012: 29)

In dieser Hinsicht kann der schöpferische Übersetzer durch „Vorstellungskraft und eine durchdachte Interpretation“ die Wirklichkeit im Text rekonstruieren (Levý 2012: 29). Darum profitiert der Übersetzer zuerst von der Kenntnis der kulturellen und gesellschaftlichen Werte der Ausgangssprache. In diesem Rahmen profitierte Bischoff von den kulturellen und gesellschaftlichen Erfahrungen, die er in der Türkei sammelte. Als „preisgekrönter Übersetzer türkischer Literatur“ (Probst 2009⁸) lehnte er die wörtliche Übersetzung ab. Nach ihm konnte die wörtliche Übersetzung auf der lexikalischen und syntaktischen Ebene korrekt sein, aber nicht auf der „Wirklichkeitsebene“, weil die Wirklichkeitsebene der Kulturen sich variiert (vgl. Bartsch 1999: 33ff).

Was Levý in Bezug auf die literarische Übersetzung hervorhebt, ist zudem „die Interpretation der Vorlage“. Dadurch zeigt sich die Kreativität des Übersetzers, besonders wenn von der „Inkongruenz des Sprachmaterials“ die Rede ist. Der Übersetzer, der den Text erfasst, interpretiert ihn, um die vollkommene Bedeutungsübereinstimmung zu schaffen, und muss „die Bedeutung spezifizieren und sich für eine der engeren Bedeutungen entscheiden“ (Levý 2012: 33). Entsprechend zu dieser Annahme Levýs kann festgestellt werden, dass Bischoff die Bedeutung eines Wortes in einer Sprache nicht oberflächlich betrachtete. Wie Yalçın betont, rief die Sprache für Bischoff Erinnerungen und Erfahrungen aus dem Leben wach. Ein Beispiel dafür war der Ausdruck „Buba“ aus der serbischen Sprache, der für Bischoff (und seine Familie) eine besondere Bedeutung hatte (vgl. Yalçın 2011: 371). Es wird oft im Serbischen als ein Liebeswort verwendet. Als ein Liebeswort nannten sein Vater und seine Mutter Bischoff „Buba“. Dies sei aber für sie mehr als ein vierbuchstäbiger Ausdruck, ein ganz besonderer Ausdruck geprägt von den Erinnerungen einer Zuwanderung aus Spanien nach Konstantinopel, aus Konstantinopel nach Serbien, aus Serbien nach Istanbul, aus Istanbul nach Harburg, aus Harburg nach Istanbul. „Buba“ solle eine große Leidenschaft veranschaulichen (vgl. ebd.: 371). Ebenso bedeutete die türkische Sprache etwas ganz Besonderes für die Familie Bischoff: die Sprache eines Volkes, das Bischoff und seine Familie in den schwersten Zeiten umarmte. Sie sei die

⁸ Probst, Maximilian (2009): Exil in der Türkei, Baden im Bosphorus. <https://taz.de/Exil-in-der-Tuerkei/!5169120/> (letzter Zugriff: 25.01.2020).

Sprache der Freundschaft und der Treue (vgl. ebd.: 619). Nach Bischoff bekamen beispielsweise einige Wörter im Türkischen durch die Erlebnisse und Erfahrungen einen Sinn. Daher war es nicht so einfach, manche Begriffe wie „Gurbet“ zu übersetzen. Obwohl es mit dem Wort „Fremde“ ins Deutsche übertragen werden konnte, stimmten die Assoziationen der Begriffe „Gurbet“ und „Fremde“ in der deutschen und türkischen Sprache nicht direkt überein. Das „mittelhochdeutsche [...], vom Heimweh geprägte Wort *Elend* aus Grimm entspreche mehr dem Wort ‚Gurbet‘“ (vgl. Bischoff 1996: 45). Aufgrund der semantischen Abweichung dieser Begriffe übersetzte Bischoff beispielsweise den Titel des Romans „Gurbet Yavrum“ (1975) (wörtl.: Fremde, meine Kleine) von Aysel Özakin als „Der fliegende Teppich“ (1987). D.h., er übersetzte das Wort „Gurbet“ nicht, stattdessen bestimmte er einen neuen Titel ausgehend von dem Hauptthema des Romans. Wenn er gleichwohl das Wort „Gurbet“ als „Fremde“ übersetzte, verfremdete er es wie folgt: „in der Fremde, im Gurbet, wie die Türken sagen“ (ebd.: 45). Die übersetzerische Tätigkeit fordert daher, solche Besonderheiten (die Singularität) der Sprachen und Kulturen festzustellen, was die Verinnerlichung der Ausgangs- und Zielsprache voraussetzt.

Wie Dağyeli-Bohne feststellt, sollte ein „guter“ Übersetzer vor allem mit der Literatur eng verbunden sein. Um „äquivalent“ übersetzen zu können, sollte er besser selbst schreiben: „Die besten Übersetzer sind die, welche entweder selbst zur schreibenden Zunft gehören (...) oder mit der Literatur eng verbunden und vertraut sind“ (Dağyeli-Bohne 1989: 53). Auch Reiß setzt schriftstellerische und ästhetische Begabung für eine literarische Übersetzung voraus (vgl. Reiß 1971: 25). Durch so eine Begabung erfasste, interpretierte und reproduzierte Bischoff die Texte der türkischen Literatur nach der Perspektive eines Autors oder eines Lesers. Wie bisher erwähnt wurde, schrieb er Drehbücher wie „Gülibik“, „Hattuşa brennt“, „Eine Liebe in Istanbul“ und „Exil Türkei“ (Möckelmann 2004).

Das Kinderbuch „Gülibik“⁹ von Çetin Öner war die erste literarische Übersetzung Bischoffs. Mit diesem Buch fing seine übersetzerische Laufbahn an. Er übersetzte dieses Buch auf Wunsch seines Freundes und half dem Autor bei seiner Veröffentlichung in einem deutschen Verlag. Danach kam die Verfilmung, deren Drehbuch er wieder mit dem Autor zusammen zuerst im Türkischen schrieb und dann ins Deutsche übersetzte (vgl. Yalçın 2011: 490ff).

In den 70er Jahren erzählte der Freund Bischoffs Friedrich Schütte ihm, Besitzer des Hamburger Ernst-Deutsch-Theaters, dass er ein türkisches Theaterstück aufführen wollte. Denn es war nunmehr ein großer Bedarf aufgrund der zunehmenden Anzahl der Türken in Deutschland geworden. Er wartete auf die Empfehlung Bischoffs, weil er ihn für einen der Türken hielt. Nach den Besprechungen mit seinen türkischen Freunden empfahl Bischoff Schütte, das Theaterstück „Keşanlı Ali Destanı“ von Haldun Taner aufzuführen. Mit der Voraussetzung, dass Bischoff es übersetzte, fand Schütte diesen Vorschlag angemessen. Bischoff übersetzte es in einem Jahr. Am 23 April 1981 fand die deutsche Erstaufführung in Hamburg statt. 1985 wurde es in deutscher Sprache mit

⁹ Die Originalausgabe erschien 1975, Bischoffs Übersetzung erschien 1977.

der Übersetzung Bischoffs als „Die Ballade von Ali aus Keshan“ veröffentlicht (vgl. Yalçın 2011: 504).

Der Schweizer Unionsverlag, einer der wichtigen Verlage Europas der 70er Jahre, fragte 1977 Bischoff, ob er den Roman „Kuşlar da Gitti“ (1978) von Kemal übersetzen wollte. Bischoff hatte zwar bisher keine Romane Kemals gelesen, er kannte aber den Namen Kemals als ein wichtiger Autor der türkischen Literatur (vgl. Yalçın 2011: 504). Der Probetext, den der Verlag ihm zum Übersetzen schickte, gefiel Bischoff. Er entschied sich somit dafür, den Roman zu übersetzen. Er hatte dennoch eine Voraussetzung. Seine Türkischkenntnisse seien nach Bischoff nicht diskutierbar. Wenn der Verlag diesen von ihm übersetzten Text buchstäblich annahm, wie er ihn vorbereitete, wollte er ihn gern übersetzen. Daraufhin akzeptierte der Verlag die Voraussetzung Bischoffs. Das Abenteuer mit den Romanen Kemals begann nämlich durch die Übersetzung „Auch die Vögel sind fort“ (1984) (vgl. ebd.: 505). Dies war ein weiterer Wendepunkt für seine übersetzerische Laufbahn, zumal er nunmehr als der Übersetzer der Werke Yaşar Kemals in der türkischen und deutschen Literatur bekannt wurde. Kemal war ein wichtiger Romancier der türkischen modernen Literatur (vgl. Çiftlikçi 1993: xviii). Nach „Kuşlar da Gitti“ übersetzte er „Yer Demir Gök Bakır“ (1963) (dt.: Eisenerde, Kupferhimmel-1986), „Yılanı Öldürseler“ (1976) (dt.: Töte die Schlange-1988) und „Ince Memed“ (1955-1987) (dt.: Die Memed-Romane). Die Rezeption der Memed-Romane war in Deutschland weitverbreitet. Mit der deutschen Ausgabe wurden die Memed-Romane damals in Deutschland über 600.000 Mal verkauft (vgl. Yalçın 2011: 505ff und vgl. Möckelmann 2004). Die Popularität Yaşar Kemals in Deutschland wäre von daher ohne Bischoff nicht denkbar (vgl. Möckelmann 2004, vgl. Yalçın 2011: 576). D.h., der größte Anteil des Erfolgs Kemals in Deutschland gehört Bischoff. Der Erfolg Kemals zeigte auch den Erfolg Bischoffs beim Übersetzen. Wie Kemal betont, egal wie erfolgreich ein Roman gestaltet ist, ist er gleichwohl verloren, wenn er nicht von einem „kompetenten“ Übersetzer übersetzt wird (zit. n. Yalçın 2011: 612). Nach Dilek Dizdar bevorzugen die Autoren deswegen meist auch „unübersetzt in einer Sprache“ zu bleiben, „als über eine „schlechte“ Übersetzung bekannt zu werden“ (Dizdar 2014: 34). Denn der Autor wünscht sich nicht nur die Wahrnehmung im eigenen Land, sondern auch in den anderen Ländern. Darüber hinaus zielt er bestimmt darauf ab, in der Weltliteratur bekannt zu sein. Daher kommt dem Übersetzer eine wichtige Mission zu. Er ist am Erfolg des Autors beteiligt.

Zafer Şenocak, ein wichtiger Schriftsteller und Übersetzer der türkisch-deutschen Literatur kritisiert die oberflächliche Betrachtung der übersetzerischen Tätigkeit. Das Übersetzen der literarischen Werke setze die Wahrnehmung der Tiefenstruktur des Textes voraus. Es solle nicht nur die Übertragung der sprachlichen Elemente, sondern auch der persönlichen Dimension des Autors umfassen (vgl. Şenocak 1989: 60). In diesem Kontext sticht unter den Beziehungen zwischen Bischoff und den Autoren, deren Werke er übersetzte, die Freundschaft zu Kemal besonders hervor. Die Texte, besonders Kemals Texte, übersetzte er nach dem Prinzip der Gegenseitigkeit, d.h. durch den gegenseitigen Gedankenaustausch mit dem Autor (vgl. Möckelmann 2004).

Die eigentliche Bekanntheit im Bereich der literarischen Übersetzung erlangte Bischoff durch seine Übersetzungen der Romane Kemals, der eine eigenartige Sprache und Schreibweise aufweist und besondere gesellschaftliche, kulturelle, volkstümliche Themen behandelt. Kemal ist bekannt für seine Romane, die sprachlich und inhaltlich das Dorfleben, Anatolien und die Probleme der Bauern thematisieren (vgl. Çiftlikçi 1993: xv). Seine Themen sind nämlich dem Volk immanent. Er überwindet die Grenzen des Dorfs, der Stadt und des Lands durch seine Romane und erreicht das Universale ausgehend vom Regionalen (vgl. Çiftlikçi 1993: 41, vgl. Kula 2016: 64ff). Die langen und komplexen Beschreibungen sind in seinen Werken auffällig (vgl. Bartsch 1999: 15). Die Dialekte, Redewendungen, Sprichwörter, Metapher, die vulgären Ausdrücke, die märchenhaften Erzählungen, die Hinweise auf die türkischen Legenden und Heldenepos usw. sind Elemente seiner Erzählweise, die das Übersetzen erschweren (vgl. Çiftlikçi 1993: 571ff, vgl. Bartsch 1999: 14ff). Seine Schreibweise setzt daher eine mehrdimensionale Sprachkenntnis und Allgemeinbildung über die Türkei voraus. Zum Übersetzen sollen nämlich die Türkei, die türkische Sprache und Kultur, das Volk, die damalige Lebensweise und Gesellschaft, das Anatolien, die Bauern, das Volksleben, und auch Kemal, seine Schreibweise, die Grenzen zwischen dem Gesagten und Gemeinten im Text perzipiert werden. Es ist zudem schwierig, Kemal zu übersetzen, weil seine Schreibweise zwischen dem Traditionellen und Modernen steht (vgl. Bartsch 1999: 15). Er legt einen großen Wert auf mündlich überlieferte Literatur (vgl. Çiftlikçi 1993: 70). Seine Werke zu übersetzen, bedeutet somit, die türkische Volksliteratur in eine andere Sprache zu übertragen. Er hat eine tiefgreifende Beobachtungskraft (vgl. ebd.: 32), die zur gründlichen Darlegung der Einzelheiten dient: Die Farben, Insekten, Blumen, Menschen, bzw. die Natur und die Gesellschaft werden in seinen Werken ausführlich beschrieben, sodass man beispielsweise auch die Blumennamen in Çukurova (vgl. ebd.: 32), die Farbtöne der türkischen Kultur (vgl. Balcı 2015: 231) durch sie lernen kann. In dieser Hinsicht soll der Übersetzer seiner Werke das Allgemeine und Besondere sowohl der Türkei und des Anatoliens als auch Kemals tiefgreifend kennen. Bischoff hatte einen Vorteil darin, dass er neben der türkischen Sprache und Kultur auch Kemal näher kannte. Wegen der engen Beziehung mit Kemal entstand fast keine form- oder inhaltsbezogene Lücke in seinen Übersetzungen der Kemal-Romane (vgl. Yalçın 2011: 624). Über 20 Jahre hinweg arbeiteten sie zusammen. Den Übersetzungsprozess der Romane von Kemal erklärt Bischoff mit einem Beispiel wie folgt:

Neulich habe ich ihn [Kemal] angerufen, nachdem ich alles durchgesehen hatte und ihn gefragt, was „abeş“ heißt. Es ging um eine Pferdefarbe. Ich hatte viele türkische Wörterbücher durchgesehen und nichts gefunden. Weil er die anderen Pferdefarben schon erwähnt hatte, dachte ich, es könnte ein Falbe sein, also eine helle Farbe. Falbe konnte ich ihm auch nicht übersetzen, so habe ich ihn gefragt, ob die Farbe des Pferdes ins Gelbe ginge. Bis ich dann dahinter gekommen bin, dass es evtl. auch aus dem Beigen kommen kann. Er sagte dann, dass es ein ins Gelbe gehendes Pferd, also ein Falbe ist“. (zit. n. Möckelmann 2004)

Nach Bischoff sollte sich ein Übersetzer mit dem Autor identifizieren. Besser gesagt solle er „in der Haut des Autors“ verschwinden, „den er übersetzt“ (Bischoff 1989:

35). Die Haut des Autors meine die Ausgangssprache und -kultur, d.h., die Türkei, die türkische Sprache, und alles über den Autor. In dieser Richtung entwickelte sich mit der Zeit eine enge Freundschaft zwischen Bischoff und Kemal. Diese Beziehung glich einer Bruderschaft. Sie war mehr als nur eine Beziehung zwischen dem Autor und Übersetzer (vgl. Yalçın 2011: 506). Er verinnerlichte Kemal so tief, dass ein großes Bild Kemals in seinem Haus an der Wand hing. Den Grund dafür erklärte Bischoff mit der Identifikation zwischen Autor und Übersetzer (vgl. Yalçın 2011: 505ff). Denn „je unvollkommener die Identifikation mit dem Autor, desto sichtbarer rückt der Übersetzer in den Vordergrund, desto mehr verliert seine Arbeit an Güte“ (Bischoff 1989: 35).

Vor dem Übersetzen machte Bischoff Forschungen über die Tiefenstruktur des Textes; über den Ort, über das Volk, über den Dialekt, über die Figuren. Er bereiste beispielsweise Çukurova und das Taurusgebirge, blieb da Jahre lang, um die Dörfer, Berge, Täler und Menschen zu besichtigen, die Kemal in seinen Romanen beschreibt (vgl. Yalçın 2011: 624). „Er lebt in ständigem Dialog mit Yaşar Kemal und hat sich durch viele Reisen mit allen Orten der Helden Yaşar Kemals vertraut gemacht“ (Möckelmann 2004).

Kemal nahm Bischoff als denjenigen an, der ihn in Deutschland reproduzierte, und der sowohl den türkischen als auch den deutschen Literaturkreis bereicherte (vgl. Yalçın 2011: 604, vgl. Möckelmann 2004). Ebenso nach Livaneli gab Bischoff Kemal in dem deutschen Literatur- und Kulturkreis eine neue Seele, sodass man seine Übersetzungen nicht nur als eine bloße wörtliche Übersetzung, sondern auch als ein Reproduzieren betrachten sollte (vgl. Yalçın 2011: 624).

Nach Helga Dağyeli-Bohne muss der literarische Übersetzer das Politische, Soziale, Kulturelle der Ziel- und Ausgangssprache gut kennen (Dağyeli-Bohne 1989: 44), zumal sie den wesentlichen Hintergrund der Handlung im Text bilden. Zudem kommen auch das Wirtschaftliche, Philosophische, sogar manchmal das Medizinische. Eigentlich unterscheiden sich dabei „das Übersetzen“ und „das Übertragen“. Im Rahmen des Übertragens kann jedes Wort „wörtlich“ von einer Sprache in die andere transferiert werden (vgl. Dağyeli-Bohne 1989: 45). Das Übersetzen aber sei mehr als „eine wörtliche Übertragung“, was das Kulturelle, Politische, Soziale, Alltägliche und das Besondere, sogar das Religiöse usw. beherbergt (vgl. ebd.: 45ff). Die folgende Meinung von Dağyeli-Bohne zeigt eigentlich, wie „effektiv“ die Übersetzungen Bischoffs sind. Vor allem sei er ein Übersetzer, der die Nuance zwischen dem Übertragen und Übersetzen bemerkte. Mit so einem Bewusstsein zum Unterschied zwischen dem Übersetzen und Übertragen übersetzte er die literarischen Texte, besonders von Kemal, der eine antiquierte Sprache hatte (vgl. ebd.: 48). Ansonsten hätte er Kemal ohne die Beherrschung des Kulturellen, Politischen, Sozialen, Alltäglichen nicht gründlich übersetzen können: „Wenn man [...] der zentralasiatischen Kultur und Religion unkundig ist, dann kann man die meisten Romane Kemals vielleicht ins Deutsche übertragen aber nicht übersetzen“ (ebd.: 50). In diesem Kontext war es zwar eine schwierige Sache, Kemal zu übersetzen, aber gleichwohl für Bischoff eine gute Möglichkeit, seinen eigenen Erfolg und seine Übersetzerschaft zu zeigen.

Die Romane Kemals, die er ins Deutsche übersetzte, sind wie folgt (vgl. Unionsverlag 2020¹⁰): Kuşlar da Gitti - Auch die Vögel sind fort (1984), Ölmez Otu - Das Unsterblichkeitskraut (1986)/(Die Anatolische Trilogie III), Yer Demir Gök Bakır - Eisenerde, Kupferhimmel (1986)/ (Anatolische Trilogie II), Yılanı Öldürseler - Töte die Schlange (1988), İnce Memed III - Das Reich der vierzig Augen (1993), Deniz Küstü - Zorn des Meeres (1996), Kimsecik I - Salman (1999), Fırat Suyu Kan Akıyor Baksana - Die Ameiseninsel (2001) (Die Inselromane I), Höyükteki Nar Ağacı - Der Granatapfelbaum (2002), İnce Memed IV - Der letzte Flug des Falken (2003) (Memedromane IV), Karıncanın Su İçtiği - Der Sturm der Gazellen (2006) (Die Inselromane II), Tanyeri Horozları - Die Hähne des Morgenrots (2008) (Die Inselromane III).

Die Werke der anderen türkischen Autoren, die Bischoff übersetzte, sind wie folgt (vgl. Tonkul 2018¹¹): „Bitte nix Polizei“ von Aras Ören (1981), „Lachend sterben“ von Haldun Taner (1985), „Der fliegende Teppich“ von Aysel Özakın (1987), „Holzpantinen“ von Necati Cumalı (1993), „Aus dem Leben verbannt“ von Aras Ören (1994), „Ein Frühstück in Kaş“ von Aras Ören (1999), „Der Blick aus meşnem Fenster“ von Orhan Pamuk (2006), „Sieht jemand den blauen Vogel?“ von Çetin Öner (2010), „Der letzte Tscherkesse“ von Çetin Öner (2004), „Das Waisenküken“ von Rıfat Ilgaz (2010), „Kopfstand“ von Aras Ören (2014).

Die Drehbücher und Dokumentarfilme von/über Bischoff sind wie folgt: Eine Liebe in Istanbul / İstanbul'da Bir Aşk (1996), Hatutaş Yanıyor / Hattusa brennt (1985), Zuflucht am Bosphorus / Boğaza Sığınanlar (2001) und Exil Türkei / Sürgün Türkiye (1991), Import – Export. Eine Reise in die deutsch-türkische Vergangenheit / Import-Export – Alman-Türk geçmişine bir yolculuk (2006).

Die Auszeichnungen Bischoffs sind wie folgt: Gülibik (1978) - Ehrenpreis der Universität Padua, Ehrenpreis des türkischen Kulturministeriums (1995), Ehrenbürgerschaft von Çorum (2011), der deutsch-türkische Übersetzerpreis Tarabya (2012).

Die Tätigkeiten Bischoffs zwischen Deutschland und der Türkei als Kulturträger waren nicht nur mit seinen Übersetzungen begrenzt. Er unterstützte viele seiner türkischen Freunde in Deutschland. Dank ihm konnten seine türkischen Freunde (besonders die sich mit der Kunst beschäftigten) Kontakte in Deutschland aufnehmen. Seine Brückenfunktion war auch dabei unbestreitbar. Neben Haldun Taner, Zülfü Livaneli und Yaşar Kemal half er auch dem Maler Orhan Peker dabei, sich in Deutschland vorzustellen. Bischoff organisierte einige Ausstellungen Pekers in Deutschland (vgl. Yalçın 2011: 594). Auf diese Weise wäre der Kulturkontakt zwischen Deutschland und der Türkei ohne Cornelius Bischoff unvollständig (vgl. ebd: 594).

¹⁰ Unionsverlag (2020): Übersetzungen von Cornelius Bischoff. http://www.unionsverlag.com/info/person.asp?pers_id=1320 (letzter Zugriff: 21.08.2020).

¹¹ Tonkul, Hatice (2018): Biogramm von Cornelius Bischoff. https://translex.ege.edu.tr/tr-6236/cornelius_bischoff.html (letzter Zugriff: 03.05.2020).

Zusammenfassend ist die Übersetzung „in einem weitesten Sinne immer *Kulturarbeit*, in einem engeren Sinne *Spracharbeit*: Arbeit mit der anderen und der eigenen Kultur, Arbeit mit und an der eigenen Sprache“, wie Werner Koller betont (Koller 2011: 54). Beide haben ein dialektisches Verhältnis. Erst somit kann man den tiefen Zusammenhang zwischen dem Gesagten und Gemeinten im Text begreifen oder Redewendungen, Sprichwörtern, Legenden, Liedern, Ausrufewörtern und Anredeformen einen Sinn verleihen und den Text übersetzen. Das Übersetzen erfordert nämlich einen Kultur- und Sprachkontakt zwischen Ausgangs- und Zielsprache und -kultur. Bischoff hatte die Möglichkeit, die Sprache und Kultur in der Türkei kennenzulernen. Anhand seiner sprachlichen und kulturellen Erfahrungen in der Türkei bezweckte er lebenslang, dem deutschen Leser sowohl die türkische Sprache als auch die türkische Kultur vorzustellen (vgl. Bischoff 1996: 44). Bei ihm waren somit die Grenzen zwischen dem Deutschen und Türkischen sowie zwischen der Türkei und Deutschland aufgehoben. Er pendelte zwischen Istanbul, Hamburg, Çorum, Essen sowie zwischen dem Türkischen und dem Deutschen hin- und her. Es wurde für ihn aber nie zu einem negativen Dazwischenstehen, sondern nahm Bischoff sein Dazwischenstehen als eine Bereicherung, als eine Vielfalt wahr (vgl. Yalçın 2011: 625).

Die Übersetzungstechnik Bischoffs und einige Beispiele aus seinen Übersetzungen

Die vorliegende Arbeit soll keine Übersetzungsanalyse darstellen, in der die Übersetzungen Bischoffs diskutiert werden. Sie zielt vielmehr darauf, Bischoff als Kulturträger, seine Übersetzerschaft und die Wirkung seiner Übersetzungen zwischen der deutschen und türkischen Literatur im Rahmen der Jahre, die er in der Türkei als ein „haymatloser“ Jugendliche verbrachte, zu bewerten. In diesem Kapitel werden daher einige hervorstechende Beispiele seiner Übersetzungen im Zusammenhang mit seinem theoretischen Standpunkt zur literarischen Übersetzung aufgeführt.

Die Übersetzungsart Bischoffs in Bezug auf die kulturbedingten Elemente ist dem Text entsprechend manchmal „adaptierend“, manchmal „transferierend“. Nach Kollers Übersetzungstheorie kulturbedingter Texte ersetzen „die AS-Textelemente, die spezifisch in der AS-Kultur verankert sind“ bei der adaptierenden Übersetzung durch Elemente der ZS-Kultur. Bei der „transferierenden Übersetzung“ hingegen werden „die kulturspezifischen AS-Elemente als solche im ZS-Text“ vermittelt (Koller 2011: 55). Sprachbedingt unterscheidet Koller „die sich einpassende Übersetzung“ und „die verfremdende Übersetzung“. Bei der „sich einpassenden Übersetzung“ („auf das Deutsche bezogen: *verdeutschende Übersetzung*“) werden die sprachlich-stilistischen Elemente im AS-Text nach den Normen des ZS-Textes vermittelt. Bei der „verfremdenden Übersetzung“ bleiben die sprachlich-stilistischen Normen des AS-Textes im ZS-Text aufbewahrt (Koller 2011: 55). Bischoffs Übersetzungen sprachbedingter Elemente sind der Satzstruktur oder Bedeutungsstruktur entsprechend manchmal „die sich einpassende Übersetzung“ manchmal „verfremdende Übersetzung“, wie es im Folgenden mit einigen Beispielen zu begründen versucht wird. Der Grund dafür, wie oben erwähnt wurde, war das Ziel Bischoffs beim Übersetzen. Bischoff zielte

darauf ab, dass der deutsche Leser die türkische Sprache und Kultur kennenlernte und auch der deutsche Leser beim Lesen türkischer Literatur einen hohen ästhetischen Genuss in Bezug auf die Sprache und Kultur empfinden konnte (vgl. Möckelmann 2004). Er glaubte daran, dass er dies am besten durch die Kinder- bzw. Jugendbücher schaffen konnte (vgl. Bischoff 1996: 45). Mit einer solchen Überzeugung übersetzte er zuerst ein Kinderbuch: „Gülibik“. Es ist die Geschichte der Freundschaft zwischen einem armen Kind aus Anatolien und einem lebendigen Hahn. Es ist die Erzählung der kindlichen Naivität, des Anatoliens und des Dorfslebens voll mit Dialekten und regionalen Ausdrücken. Bischoff übersetzte schon den Titel des Buchs mit der Einfügung einer Erläuterung als „Gülibik der Hahn“, indem er betonte, dass Gülibik ein „lebendiger“ Hahn, bzw. kein Spielzeug, ist und warum das Kind ihn „Gülibik“ nennt:

Onun çocukluğu boyunca bir tek oyuncuğu oldu: bir horoz, gülibikli bir horoz! (Öner¹² 1993: 3).

Aber einmal während seiner ganzen Kindheit bekam er doch ein Spielzeug: Einen Hahn! **Einen lebendigen Hahn mit einem purpurroten Kamm!**¹³ (Öner 1993: 3)

„Gülibik“ ist der Eigenname des Hahns, den das Kind erfindet. Bischoff erklärte ihn schon am Anfang mit den eingefügten Sätzen. Wie folgt betonte Bischoff die eventuelle Entsprechung des Worts „Gülibik“ im Deutschen, damit es eine Vorstellung auch bei dem deutschen Leser erwecken kann. Ansonsten könnte der türkische Eigenname im Deutschen nichts Besonderes assoziieren. Das Besondere im Wort ist die Zusammenfügung der Wörter im Türkischen „Gül“ und „İbik“, was im Deutschen dem Wort „Rosenkamm“ entspricht. Im Deutschen pointierte Bischoff durch die folgende Einfügung darauf, dass das deutsche Wort „Rosenkamm“ als die Zusammensetzung der Wörter „Rosen“ und „Kamm“ das türkische Wort „Gülibik“ besser darstellen konnte:

Gülibik, o yoksul çocuk için oyuncak olmaktan öte birşeydi: Bir dost, bir arkadaş, bir umuttu (Öner 1993: 3).

Gülibik, **so nannte der Junge den Hahn, was in seiner Sprache so viel wie Rotkamm oder besser Rosenkamm bedeutet.** Gülibik war aber mehr als nur ein Spielzeug. Er war für den Jungen ein Freund, ein Gefährte und eine Hoffnung (Öner 1993: 3).

Im Vorwort von „Gülibik“ steht eine weitere Erläuterung Bischoffs, die betont, dass der Protagonist ein Kind aus Anatolien ist. Hier pointierte Bischoff durch seine Kenntnis über den kulturellen, geographischen und ökonomischen Hintergrund der Türkei darauf, dass sich die Konjunkturlage und das kulturelle Leben in der Türkei je nach Region unterscheiden. Das arme Kind in „Gülibik“ gehört zu dem anatolischen Gebiet. Es hat ein armes Leben, aber besser ein naives. Die menschlichen Eigenschaften wie Toleranz, Freundschaft sowie Liebe überwiegen in seinem Leben, nicht das Geld:

Tahtadan atları, kurşundan askerleri, lastikten topları, plastikten arabaları, kısaca, parayla satın alınabilen hiçbir oyuncuğu olmamış, yoksul bir çocuğun öyküsüdür bu öykü. (Öner 1993: 3)

¹² Das Kinderbuch „Gülibik der Hahn“ wurde 1993 zweisprachig von Verlag an der Ruhr veröffentlicht. Auf der einen Seite steht links der türkische Originaltext und rechts die deutsche Übersetzung.

¹³ Hervorhebungen im Text sind von der Verfasserin.

Dieses ist die Geschichte **eines Jungen aus Anatolien**. Weil er arm war, bekam er niemals Spielzeug. Weder Pferde aus Holz noch Soldaten aus Zinn, weder Gummibälle noch Plastikautos, denn diese Dinge konnte man nur kaufen, wenn man Geld hatte (Öner 1993: 3).

Wie in der obigen Übersetzung bemerkt wird, ist die Interpretation der Texte für die Zielrezipienten beim literarischen Übersetzen von großem Belang. Der wichtigste Punkt beim Übersetzungsprozess ist ohnehin für Levý die „Umsetzung der Vorlage“. Dabei verlangt man vom Übersetzer „eine künstlerisch gültige Umformulierung der Vorlage“ (Levý 2012: 46). Durch das Reproduzieren des Interpretierten zeigt der Übersetzer seine Kreativität, Vorstellungskraft, Disziplin und ästhetische Rezeption. Neben dem Autor ist er nun an dem Werk beteiligt. Levý nimmt so an, dass der Erfolg des Autors ausschließlich mit seinem Werk zu tun hat. Der Erfolg des Übersetzers hingegen verwandele sich zu einem Doppelerfolg durch die Betrachtung und Übertragung des Werks. Der Übersetzer könne es durch „die Vorstellungsgabe, die Fähigkeit zu objektivieren und die stilistische Begabung“ schaffen (Levý 2012: 59ff). Alkok versucht, die „ästhetische und kreative Übersetzungsart“ Bischoffs durch die Übersetzung der folgenden Redewendung zu begründen. Bischoff übersetzte die Redewendung „sinek kaydı tıraş“ (wörtl.: fliegenrutschende Rasur) in „Ameiseninsel“ (2001) Kemals mit einer Wortneuschöpfung als „fliegenrutschenglatt“ (Alkok 2007: 176ff). Entsprechend zu Levýs Meinung setzte er die Vorlage um, indem er eine künstlerisch gültige Umformulierung durch eine Wortneuschöpfung erreichte. Darüberhinaus verfremdete Bischoff den Ausdruck mit der Zugabe, dass Türken es genauso zu sagen pflegen. Dem deutschen Leser wird dadurch klar, dass diese Wortneuschöpfung eine wörtliche Übertragung aus der türkischen Kultur ist:

Usturasını uzun uzun kılavladı, **sinek kaydı bir tıraş oldu**. (Kemal 2004: 140)

Er seifte sich ein, zog sorgfältig die Klinge ab und schabte die stoppelige Haut **fliegenrutschenglatt, wie die Türken sagen** (Kemal 2001: 165).

Beim Übersetzen der Romane Kemals hat die Kenntnis der Farben bzw. der türkischen kulturellen und traditionellen Farbtöne eine große Rolle. Auch dabei zeigt sich die Kreativität Bischoffs. In diesem Rahmen analysiert Tahir Balcı die Übersetzung der Farben im Roman „Auch die Vögel sind fort“. Die Farbausdrücke unterscheiden sich je nach der Kultur von Land zu Land. Auf diese Weise gewinnt die Übersetzung der Farbausdrücke als ein Merkmal der kulturellen und sprachlichen Besonderheit an Bedeutung. Um dies zu betonen, stellt Balcı 43 türkische Begriffe für die Bezeichnung unterschiedlicher Farbtöne beim Roman Kemals fest, die bei der Übersetzung 50 deutschen Wörtern entsprechen. Diesem ist zu entnehmen, dass das Fehlen der direkten Entsprechung der Farbwörter vom Türkischen ins Deutsche Bischoff dazu bewegten, Erläuterungen einzufügen, was die Anzahl der Farbausdrücke in der deutschen Ausgabe vermehrte (vgl. Balcı 2015: 231). Er übersetzte die türkischen Farbtöne wie „duru mavi“ (duru: rein, mavi: blau) als „dunkelblau“, „som mavi“ (som: rein, echt, mavi: blau) als „reinstes Blau“ oder „tiefblau“ und „yeşilimtırak“ als „grünlich“ (vgl. ebd.: 226). Das Farbwort in „Gülibik“ „pembecik“ (pembe: rosa, -cik: Verkleinerungssilbe: -chen) kommt als „rosasot“ in der deutschen Ausgabe vor (Öner 1993: 6). Der Ausdruck

„şimşek mavisi“ (blitzblau) (Kemal 1999: 7) wird als „bläulich glitzernd“ (Kemal 1986: 5) übertragen. Bischoff versuchte nämlich, für die Farbwörter im Türkischen meistens eine adaptierte Entsprechung im Deutschen zu finden.

Wie es sich im folgenden Beispiel aus dem Werk „Unsterblichkeitskraut“ (1986) Kemals zeigt, sind die Werke Kemals reich an den detaillierten Beschreibungen von Landschaften des Taurusgebirges und Çukurovas sowie Personifikationen und Analogien. Wie bisher erwähnt wurde, bereiste Bischoff diese Landschaften, blieb ein Jahr lang in Çukurova, um die Dörfer, Berge, Täler selbst zu entdecken, bevor er sie für die deutschen Leser übersetzte. Er versuchte, die Beschreibungen der deutschen Sprache zu adaptieren, damit der deutsche Leser sie einfach verstehen kann. Für jede Beschreibung versuchte er dadurch, eine äquivalente deutsche Entsprechung zu finden. Beispielsweise übersetzte er den mundartlichen Ausdruck „koyak“ als „Schlucht“, oder den Ausdruck „ak bir karanlık“ als „fahles Licht“ statt wörtlich als „eine weiße Dunkelheit“. Denn dem Kontext entsprechend ist hier eigentlich auch im Türkischen „das Licht“ oder „das Glänzen“ hervorzuheben:

Silme bir **ay ışığı** vardı. Ağaçlar, otlar, tümsekler, tepeler bu **gümüş pırlıtsında** sallanır, genişler, uzar gibiydi. Dereleri, koyakları **ak bir karanlık** doldurmuş, Anavarza kayalığının gölgesini güneye Ceyhan ırmağını uçsuz bucaksız ovanın üstünde eritilmiş gümüş **ışlıtsında** durgun, sessiz, kımıltısız kayalıkların gölgesinde bir süre yitiyor, kayalıkları geçince de **parlak** kıvrıltısını yeniden sürdürüp akıyordu (Kemal 1999: 7)

Die Nacht war **mondhell**. In **silbernem Glanz** schienen Bäume, Gräser, Bodenwellen und Hügel zu schwanken, sich zu dehnen, länger zu werden. **Fahles Licht** füllte Bäche und Schluchten, warf die Schatten des Anavarza-Felsens auf die Wasser des Ceyhan, die silbern, träge und still durch die endlos **schimmernde** Ebene dahinfließen, lautlos in die Schatten der Felsen tauchten und nach einer Weile hinter ihnen wieder in **glänzenden** Windungen dahinströmen. (Kemal 1986: 5)

Die übliche Übersetzungsmethode Bischoffs ist die adaptierende, interpretative, kreative und freie Übersetzung (vgl. Bartsch 1999: 122, 128). Er fügte meist Übergangs- oder Füllwörter in die Erzählung ein, „die das jeweilige Geschehen entweder kommentieren oder zu einer stärkeren Veranschaulichung beitragen“ (vgl. ebd.: 122), wie es oben kurz betont wurde. Dabei fallen auch die Titel der Werke auf, die Bischoff meist frei übersetzte. Beispielsweise übersetzte er den Titel „Ince Memed III“ Kemals nicht als „Ince Memed III“, sondern als „Das Reich der Vierzig Augen“. Dies zeigt „das zentrale Thema des Romans“, was den Hauptraum der Handlung beschreibt (vgl. ebd.: 103). Ein weiteres Beispiel dafür ist der Titel „Firat Suyu Kan Akıyor Baksana“ (1998) von Kemal, den er als „Ameiseninsel“ übersetzte. Ausgehend von dem Hauptort im Werk bestimmte er den deutschen Titel als „Ameiseninsel“, weil die Ameiseninsel eine wichtige Rolle für die Haupthandlung spielte.

Sprachbedingt bevorzugte er manchmal auch die verfremdende Übersetzungsart. Besonders die kulturellen, religiösen und traditionellen Ausdrücke bzw. die Redewendungen und Sprichwörter oder die Ausdrücke des dialektbedingten Sprachgebrauchs übersetzte er zwar überwiegend wörtlich, aber er fügte meist Übergangs- oder Füllwörter in die Erzählung ein, wie bereits oben betont wurde. Das Sprichwort „İnsanoğlu **çiğ süt emmiştir**“ in „Das Reich der Vierzig Augen“ übersetzte

Bischoff beispielsweise als „**Die Menschenkinder sind undankbar**, sie haben **rohe Milch gesaugt**“ (Bartsch 1999: 114). Die Redewendung „Eli ayağı tutmaz oldu“ (Kemal 1999: 8) in „Ölmez Otu“ adaptierte er als „Arme und Beine versagten ihm den Dienst“ für den deutschen Leser (Kemal 1986: 6). Bischoff selbst erklärte seine Übersetzungsart der Redewendungen wie folgt:

Ich versuche, sie möglichst im Original wiederzugeben. Ich muss das natürlich so übersetzen, dass der deutsche Leser merkt, dass es nicht von Yaşar Kemal stammt, sonst dürfte ich das gar nicht machen, weil der deutsche Leser dann denken könnte, es sei ein wunderschöne Metapher Yaşar Kemals, dabei ist die Redewendung schon 500 Jahre alt. Ich muss diese Redewendung dann definieren, und der deutsche Leser stellt fest, dass sie nicht von Yaşar Kemal kommt. Ich kann z.B. nicht wörtlich übersetzen "su gibi git, su gibi gel", also "geh wie Wasser, komm wie Wasser!" Ich habe lange überlegt, wie ich es übersetzen soll, als die Leute einen Eimer Wasser einem Scheidenden hinterher schütteten. Denn bei uns weiß wahrscheinlich nur noch der Dachdecker, dass Wasser immer seinen Weg findet. Ich habe dann "geh wie Wasser, komm wie Wasser!", in "Geh so leicht wie das Wasser fließt ...", und der deutsche Leser erkennt an der poetischen Wendung, dass es sich um eine Redewendung handelt. Ja, Sprichwörter sind unter diesem Gesichtspunkt schwer zu übersetzen, und ich muss mir von Fall zu Fall immer etwas überlegen“. (zit. n. Möckelmann 2004)

Diese Aussage Bischoffs trifft auf das äquivalente Übersetzen zu, bei der es um eine Deckungsgleichheit in zwei Sprachen geht. Nach ihm beschränkt sich das äquivalente Übersetzung „nicht nur auf die Auswahl deckungsgleicher Begriffe, oder die im Satzzusammenhang den Sinn der Aussage ergeben, sondern es trifft, [...] auch auf die Formen der Grammatik zu, die in einer Sprache aussagekräftiger sind als in einer anderen“ (Bischoff 1989: 39). In diesem Kontext übersah Bischoff auch die Formen der Grammatik im Text nicht. Beispielsweise übernahm er die meisten türkischen Begriffe und Namen in „Das Reich der Vierzig Augen“ nach der türkischen Schreibweise, mit den türkischen Buchstaben wie „ğ, ç, c“, wie es bei den Wörtern „Yobazoğlu“ und „Çiçeklidersi“ der Fall ist. Zudem findet man darin „einige wenige Beispiele“, in denen er sie gemäß der Aussprache ins Deutsche niederschreibt: wie „inşallah“ - „inschallah“, „cilpirti“ - „Dschilpirti“, „maşallah“, - „Maschallah“ oder „Padişah“ - „Padischah“ (Bartsch 1999: 103ff).

Die sich einpassenden Ausdrücke nach der Transkription sieht man auch wie folgt in „Gülibik“:

Civcivlerse, ilk kez bu kadar gür, bu kadar çirkin bir ses duyduklarından olacak korkmuşlar, gagacıklarını havaya dikip bağırırmaya başlamışlardı: „**Cik! Cik! Cik!**“ (Öner 1993: 8)

Die Küken, wohl erschreckt von der mächtigen und häßlichen Stimme des Esels, streckten ihre Schnäbel in die Höhe und piepsten: „**Tschik! Tschik! Tschik!**“ (Öner 1993: 8)

Die Beinamen übertrug Bischoff meist „als appositionelle Beifügung“. Beispiele dafür in „Das Reich der Vierzig Augen“ sind wie folgt: „Kara İbrahim“ - „İbrahim der Schwarze“, „Köstebek Bekir“ - „Bekir der Maulwurf“, „Tazi Tahsin“ - „Tahsin der Windhund“ (Bartsch 1999: 105).

Auch beim Übersetzen der kulturbedingten Ausdrücke fügte Bischoff meist Kommentare ein. Er weichte nicht vom Werk ab. Sein Ziel bei der Übersetzung kulturbedingter Elemente war es, die Struktur aufrechtzuerhalten. Türkische Begriffe und kulturelle Spezifika wurden dementsprechend von Bischoff nicht als Fremdwörter unübersetzt übernommen, sondern entweder durch ähnliche Entsprechungen im Deutschen oder durch eine erklärende Beschreibung des jeweiligen Gegenstandes wiedergegeben (Bartsch 1999: 106). Ein Beispiel dafür sind die Ausdrücke in „Das Reich der Vierzig Augen“ wie „ekşi ayran“- „sauerer Joghurttrank“, „çarik“ - „Opanke“ oder „dürüm yufka ekmek“ - „gerolltes Fladenbrot“ (Bartsch 1999: 106).

Die profunden Türkischkenntnisse Bischoffs reichten bis zum Wissen über die alte Lebensweise der Türken. In „Gülibik“ spricht man beispielsweise von „düven sürmek“, d.h.; „Ochsen treiben“. In den vergangenen Jahren in Anatolien war es dem Bauern üblich, die Ochsen zu treiben. Um dies auch für den deutschen Leser verständlich zu machen, erklärte Bischoff im Deutschen, wie man die Ochsen treibt:

Yemekten sonra Babam: „Sen biraz **düveni sür**, ben de şuracıkta kestireyim“ deyip gölgeliğe uzandı. Yüzüne de mendil islatıp örttü (Öner 1993: 42).

Nach dem Essen sagte mein Vater: „**Treib du die Ochsen** jetzt ein bißchen. Ich werde hier ein Schläfchen machen“. Dann legte er sich in den Schatten und deckte sein Gesicht mit einem nassen Taschentuch zu. **Die Ochsen waren vor ein großes Brett gespannt, das auf der Unterseite aufgeraut war. Auf dem Brett war ein kleiner Hocker. Ich setzte mich darauf und trieb die Ochsen in großen Kreisen über das ausgebreitete Getreide. Dabei lösten sich die Weizenkörner aus den Ähren** (Öner 1993: 42).

Bischoff achtete auf die „falschen Freunde“, die die Übertragung zwischen den Sprachen erschweren und Interferenzfehler verursachen. Alkok begründet dies mit einem Beispiel aus dem Werk „Ameiseninsel“. Den Ausdruck „Kayığa göz kulak olun!“ übersetzte er als „Lasst das Boot nicht aus den Augen!“ . Hier sind der türkische Phraseologismus „göz kulak olmak“ und seine übliche wörtliche Übertragung „ganz Auge und Ohr sein“ im Deutschen falsche Freunde. Der türkische Phraseologismus „göz kulak olmak“ bedeutet im Allgemeinen 'beobachten', aber der deutsche Phraseologismus „ganz Auge und Ohr sein“ hat die Bedeutung „genau aufpassen“ (Alkok 2007: 116). Indem er in den Sinn des Werks eindrang, seine tiefgreifende Sprachkompetenz bewies und gleich oder ähnlich klingende Wörter beachtete, beseitigte er mögliche Übersetzungsfehler.

Schlussbetrachtung

Wie in der vorliegenden Arbeit betont wurde, ist die literarische Übersetzung eine Sprach- und Kulturarbeit. Daher reicht es nicht aus, ausschließlich die Standardsprache zu beherrschen. Zudem setzt sie u.a. auch kulturelle, geschichtliche, gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Kenntnisse voraus.

Bischoff als ein Kind, dessen Familie in der republikanischen Zeit der Türkei aus Deutschland floh und Zuflucht in der Türkei fand, verbrachte einen Teil seiner

Kindheit und der Jugendzeit in der Türkei. In der damaligen Zeit lernte und erfasste er die türkische Sprache und Kultur. Diesen gezwungenen Aufenthalt verwandelte er später zu einem Vorteil. Er fing an, die Bücher der türkischen Literatur ins Deutsche zu übersetzen. Die Jahre, die er als ein „Haymatloser“ in der Türkei verbrachte und die Erfahrungen, die er sammelte brachten ihm sowohl im Hinblick auf die Sprache als auch auf die Kultur Nutzen zum Übersetzen. Es war ihm somit gelungen, als Kulturträger zwischen dem Türkischen und Deutschen bekannt zu werden. Das Hauptziel Bischoffs beim Übersetzen war es, die deutsche und türkische Sprache und Kultur zusammenzubringen und dass der deutsche Leser die türkische Kultur und Sprache bzw. die Türkei richtig und gründlich kennenlernt.

Neben der Beherrschung der türkischen Standardsprache und Kultur kannte Bischoff auch deren Schreibregeln und Sprachgebrauch, auch die Dialekte und die Umgangssprache bzw. das anatolische Türkisch. Dadurch diente alles dazu, was Bischoff in der Türkei erlebte, die literarischen Werke der türkischen Literatur ins Deutsche äquivalenter zu übersetzen. Bei ihm waren die Ausgangs- und Zielsprache verschachtelt. Er harmonisierte die türkische und deutsche Kultur. Durch seine sprachlichen und kulturellen Erfahrungen reduzierte er die Interferenzfehler soweit wie möglich. Sein Fenster öffnete sich zu zwei Welten, zum Deutschen und zum Türkischen. Auffällig ist aber, dass er beide als eins akzeptierte.

Die Übersetzungstechnik Bischoffs war die reproduzierende, was seine Kreativität zeigte. Er erfasste und interpretierte die türkische Sprache und Kultur als ein Deutschstämmiger, der lange in der Türkei lebte, aus einem fremden und einheimischen Blick. In dieser Hinsicht konnte er literarische Texte im Rahmen der Form und des Inhalts tiefgreifend analysieren, interpretieren und dann übersetzen. Er war aufgrund der Möglichkeit, das Allgemeine und das Besondere des Türkischen in der Türkei erfahren zu können, privilegiert.

Literaturverzeichnis

- Alkok, Pervin** (2007): *Phraseologismen als Übersetzungsproblem. Eine türkisch-deutsche Analyse auf der Grundlage von Yaşar Kemal's Werk „Fırat Suyu Kann Akıyor Baksana“ und Cornelius Bischoffs deutsche Übersetzung „Die Ameiseninsel“*. Magisterarbeit. Mersin Universität. Institut für Sozialwissenschaften. Mersin.
- Arslan, Müge** (2013): *Die Lexeme „Heimatlos“ und „Heimatlosigkeit“ im Deutschen und im Türkischen*. Hacettepe Universität Institut für Sozialwissenschaften, Magisterarbeit. Ankara.
- Balçı, Tahir** (2015): Yaşar Kemal'in "Kuşlar da Gitti" Romanı ve Almanca Çevirisindeki Renk Sözcükleri. *Yaşar Kemal Çukurova Ödülü 2015*. In: Duyuler, D., Ed., Ankara: Öz Baran Ofset. 223-232.
- Bartsch, Patrick** (1999): *Kritik der deutschen Übersetzungen von Yaşar Kemal's Ince Memed*. Magisterarbeit, Türkologie. Otto Friedrich Universität, Bamberg.

- Bischoff, Cornelius** (2010): Dilimin Sınırları. Değişen Sosyal Hayat ve Çeviri Dili Türkçe. In: Pazarkaya, İ. (Hg.). *Dilin Çağrısı. Yüksek Pazarkaya Ellinci Sanat Yılında Armağan*. İstanbul: Tüyap. 169-174.
- Bischoff, Cornelius** (1996): Vortrag zum Thema: Nachkommen der Exilanten als Brücke zwischen den Völkern. In: *Tömer Çeviri Dergisi*. Sayı 9/Güz 96. 44-48.
- Bischoff, Cornelius** (1989): Probleme bei der Übersetzung türkischer Partizipien. In: *Übersetzer-Workshop*. 22-24. November 1988 im Kulturinstitut. Dosttan Dosta Kitap, Dialog durch Literatur. 35-41.
- Bozay, Kemal** (2001): *Exil Türki. Ein Forschungsbeitrag zur deutschsprachigen Emigration in der Türkei (1933-1945)*. Münster: LIT Verlag.
- Çiftlikçi, Ramazan** (1993): *Yaşar Kemal. Yazar-Eser-Uslup. Doktora Tezi*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı. Malatya.
- Dağyeli-Bohne, Helga** (1989): Verhältnis Autor-Lektor-Übersetzer. Übersetzungsprobleme hinsichtlich der Zeiten und Metaphern im Türkischen und Deutschen. In: *Übersetzer-Workshop*. 22-24 November 1988, im Deutschen Kulturinstitut. Dosttan Dosta Kitap: Ankara. 43-53.
- Dikici, Christine** (2015): *Die Rezeption der türkischen Literatur im deutschen Sprachraum unter besonderer Berücksichtigung aktueller Übersetzungsvorhaben*. Doktorarbeit. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Dizdar, Dilek** (2014): Auf der Suche nach Trüffelschweinen oder: Übersetzen als Entdecken. In: Kelletat, A./ Tashinsky, A. (Hg.): *Übersetzer als Entdecker. Ihr Leben und Werk als Gegenstand translationswissenschaftlicher Forschung*. Berlin: Frank&Timme Verlag. 31-50.
- Kemal, Yaşar** (1986): *Das Unsterblichkeitskraut*. Aus dem Türkischen von Cornelius Bischoff. Unionsverlag: Zurich.
- Kemal, Yaşar** (1999): *Ölmez Otu. Dağın Öte Yüzü 3*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Kemal, Yaşar** (2001): *Ameiseninsel*. Übersetzt von Cornelius Bischoff. Zurich: Unionsverlag.
- Kemal, Yaşar** (2004): *Fırat Suyu Kan Akıyor Baksana*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Koller, Werner** (2011): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 8. Auflage. Tübingen: UTB Verlag.
- Kula, Onur Bilge** (2016): Yaşar Kemal Romanı: Epik Safılık ve İnsancılın Yazınsallaştırımı.16- 17 Aralık 2016. Yaşar Kemal Sempozyumu. In: Andaç, F. (Ed.). *Bir Edebiyat Adası: Yaşar Kemal Sempozyumu*. Bursa Nilüfer Belediyesi Rota Ofset. 63-83.
- Levý, Jiří** (2012): Die literarische Übersetzung: Theorie einer Kunstgattung (Auszug) (1963, 1969) / A Tradução Literária – Teoria de um Gênero Artístico (Excerto). Übersetzt von Filipe Neckel, Marcelo Rondinelli. In: *Scientia Traductionis* 11. S. 24-60.
- Möckelmann, Reiner** (Hg.) (2004): *YAŞAR KEMAL im Gespräch mit seinem Übersetzer CORNELIUS BISCHOFF und interessiertem Publikum im Deutschen Generalkonsulat am 22. Januar 2004*. Broschüre des Generalkonsulats der Bundesrepublik Deutschland in İstanbul. <https://tuerkei.diplo.de/blob/1563568/3bc059a3a0a9dde3724584ecd0b70966/datei-yasar-kemal-data.pdf> (letzter Zugriff: 29.07.2020).
- Nişanyan, Sevan** (2017): *Sözlerin Soy Ağacı: Çağdaş Türkçenin Etimolojik Sözlüğü*. <http://www.nisanyansozluk.com/> (letzter Zugriff: 11.05.2020).
- Öncü, Mehmet Tahir** (2019): Türkische Literatur im deutschsprachigen Raum: Ein Überblick. In: Akyıldız, Ercan, Cemile/ Balcı, Yasemin/ Öztürk, Ali Osman: *Ex Oriente Lux: West-östlicher Kulturtransfer*. Berlin: Logos Verlag. 157-174.

- Öner, Çetin** (1993): *Gülibik der Hahn*. Übersetzt von Cornelius Bischoff. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Probst, Maximilian** (2009): Exil in der Türkei, Baden im Bosphorus. <https://taz.de/Exil-in-der-Tuerkei/15169120/> (letzter Zugriff: 25.01.2020).
- Programm von Buchmesse RUHR** (2010): <file:///C:/Users/M%C3%BCge/Downloads/Programmbroschuere.pdf> (letzter Zugriff: 29.04.2020).
- Reiß, Katharina** (1971): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Max Hueber Verlag.
- Şenocak, Zafer** (1989): Die Rolle der literarischen Übersetzung im Kulturaustausch (Einige kritische Gedanken beim Lesen von literarischen Übersetzungen, die von Orientalisten angefertigt wurden). In: *Übersetzer-Workshop*. 22-24 November 1988, im Deutschen Kulturinstitut. Dosttan Dosta Kitap: Ankara. 55-61.
- Tonkul, Hatice** (2018): *Biogramm von Cornelius Bischoff*. https://translex.ege.edu.tr/tr-6236/cornelius_bischoff.html (letzter Zugriff: 03.05.2020).
- Türk Dil Kurumu [TDK]** (2019): *Genel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> (letzter Zugriff: 11.05.2020).
- Unionsverlag** (2020): *Übersetzungen von Cornelius Bischoff*. http://www.unionsverlag.com/info/person.asp?pers_id=1320 (letzter Zugriff: 21.08.2020).
- Uyanık, Ayşe** (2019): *Übersetzungsunterricht durch Textanalyse*. Paradigma Akademi: Istanbul.
- Uyanık, Ayşe/ Uslu, Zeki** (2013): Almanca Öğretiminde Yazınsal Metin Çevirisinin Yeri. *Electronic Turkish Studies* 8-4. 1407-1422.
- Vermeer, Hans J.** (2014): Nase-Weise Bemerkungen zum literarischen Übersetzen. In: Kelletat, A. und Tashinskiy, A. (Hg.) (2014). *Übersetzer als Entdecker. Ihr Leben und Werk als Gegenstand translationwissenschaftlicher Forschung*. Berlin: Frank&Timme Verlag. 27-30.
- Yalçın, Kemal** (2011): *Haymatlos: Dünya Bizim Vatanımız*. Istanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

İstanbul Üniversitesi Almanca Bölümlerinin Kuruluşundan Günümüze Gelişim Süreci¹

Nilüfer Tapan^{ID}, İstanbul - Nilüfer Kuruyazıcı^{ID}, İstanbul

“Bazı biyografiler yalnızca ilgili kişilerin ya da kurumların oluşum ve gelişmelerini değil, aynı zamanda ülkenin de tarihsel ve politik gelişimini birlikte yansıtır. Bu durum İstanbul Üniversitesi Alman Filolojisi için de geçerlidir” (Sayın 2000: 105).

Prof. Dr. Şara Sayın İstanbul Üniversitesi Alman Filolojisi'nin öyküsünü anlatmaya “Germanistik an der Universität Istanbul” adlı makalesinde (agy) bu sözlerle başlar. Biz de bu yazımızda 1961 yılında, ilk önce öğrencisi, daha sonra öğretim üyesi olarak ve 2008 yılında emekliliğimize kadar içinde yer aldığımız İstanbul Üniversitesi Almanca bölümlerinin öyküsünü, kendi bilgi ve deneyimlerimizden de yola çıkarak aktarmaya çalışacağız. Burada Almanca bölümleri derken Alman Dili ve Edebiyatı ile güncel gelişmeler doğrultusunda oluşumuna katkıda bulunduğu Alman Dili Eğitimi ve Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim dallarını düşünüyoruz. Bunu yapmaktaki amacımız, uzmanlık alanımız içinde ekol olarak nitelendirilen İstanbul Üniversitesi Almanca bölümlerini bizden sonra gelen kuşaklara ana hatlarıyla tanıtmaktır. Bu çerçevede hedeflediğimiz, bölümlerin kuruluş koşullarını, gelişim sürecini; zaman içinde değişen kuram, yöntem ve ders içeriklerini; bu süreçte farklılaşan öğretim üyesi ve öğrenci profilini; yeni uzmanlık alanlarının oluşumunu ve yapılanmasını kısaca sergilemek ve değerlendirmektir.

Ülkemizde, (ilk adıyla) Alman Filolojisi bölümlerinin ilk kurulduğu Üniversiteler Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi (1935-36) ve İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'dir (1942). Başka bir deyişle Alman Dili ve Edebiyatı uzmanlık alanının ilk temelleri ülkemizde bu bölümlerde atılmıştır. Tabii ki Alman Filolojisi'nin gelişimi, Şara Sayın'ın da dile getirdiği gibi, Türkiye'de ve dünyadaki sosyopolitik, kültürel ve bilimsel gelişmelerden soyutlanamaz. Bu çerçevede Alman Filolojisi'nin kuruluş yıllarına baktığımızda bölümün oluşum ve gelişiminde belirleyici olan iki önemli olayla karşılaşırız: 1933 yılında yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde gerçekleşen eğitim reformu ve aynı yıllarda Hitler rejiminden kaçarak Türkiye'ye gelen Alman bilim insanları.

1933'teki eğitim reformu ile Darülfünun lağvedilmiş, İstanbul Üniversitesi adıyla yeni bir yüksek öğretim kurumu oluşturulmuş ve bu kurum Batı üniversiteleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Bu yeni yapılanma kapsamında İstanbul

¹ Bu yazı 25-27.10.2018 tarihinde Erzurum Atatürk Üniversitesi'ndeki Germanistik Kongresi'nde sunulan bildirinin makaleye dönüştürülmüş biçimidir.

Einsenddatum: 20.06.2020

Freigabe zur Veröffentlichung: 30.09.2020

Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde Garp/ Batı filolojileri açılmış ve burada Fransız, İngiliz ve Alman dil, edebiyat ve kültürü öğretim ve öğrenimin konusu olmuştur. Böylece filolojiler Türkiye'nin batılılaşma sürecinde etkin bir biçimde yerini almaya başlamıştır. Şara Sayın'ın sözleriyle: “Aynı yılda bu kurum içinde Garp filolojileri bölümü adıyla yeni bir bölüme gereksinim duyulması rastlantı olamazdı doğal olarak. Olamazdı, çünkü bu yıllar genç Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni bir kimlik kazanmak, bir ulus olmak, aynı zamanda çağdaş medeniyetlere uyum sağlamak için savaş verdiği yıllardı. Uyum sağlamanın yollarından biri de çağdaş medeniyeti, onun kültürünü, düşünce biçimini ve o düşüncenin oluşmasına yardımcı olan dilleri tanımaktı (Sayın 2009: 21).

Batı filolojileri içinde ilk oluşturulan bölüm, 1933 yılında Almanya'yı terk etmek zorunda kalan ünlü düşünürler Leo Spitzer ve daha sonra 1936'da Erich Auerbach öncülüğünde kurulan Romanoloji Bölümü'dür; bunu 1937'de İngiliz Filolojisi izler. İ.Ü. Alman Filolojisi'nin bağımsız bir kürsü olması ise 1942 yılındadır. Diğer pek çok bilim dalında olduğu gibi Alman Filolojisi'nin ve diğer filolojilerin kuruluşunda da o yıllarda Almanya'daki Nasyonal Sosyalist idarenin baskısından kaçan Alman bilim insanları öncü bir görev üstlenmiştir. Alman Filolojisi'nin kuruluşunda önemli görevler alan Alman hocalar arasında Prof. Walter Kranz ve Prof. Hennig Brinkmann'ı sayabiliriz. 1952 yılında Walter Kranz'ın Almanya'ya dönmesi üzerine İstanbul Üniversitesi Alman Filolojisi'ne çağrılan Prof. Gerhard Fricke 1960 yılına kadar bu bölümün başkanlığını yürütmüştür. Aynı dönemde yüksek öğrenimini Almanya'da tamamlamış olan Burhanetten Batıman ve Auerbach'ın öğrencisi Safinaz Duruman Alman Filolojisi'nde görevlerini sürdürürler. Ayrıca Heinz Anstock ve Romanistik bölümünün kurulma aşamasında Prof. Leo Spitzer'in asistanı olarak onunla birlikte İstanbul'a gelen Traugott Fuchs okutman olarak eğitim kadrosunda yer alırlar.

Alman Filolojisi'nin kuruluş yıllarında- ki buna birinci evre de diyebiliriz - tüm öğretim Almanya'daki bir Germanistik bölümündeymiş gibi sürdürülüyordu. Farklı bir kültürden gelen Türk öğrencilerin kendine özgü özellikleri göz önünde tutulmuyor, öğretim elemanları derslerini Almanya'daki bir öğrenciye sunar gibi sunuyorlardı. Bu bağlamda edebiyat derslerinde belirleyici olan, metni merkeze yerleştiren bir anlayıştı. Erich Auerbach'la başlayan ve Şara Sayın'ın da doktora hocası olan Gerhart Fricke ile de devam eden *içkin yorum* derslerde kullanılan metin açıklama yöntemi idi. Bu ise, edebiyat metnini sadece estetik bir nesne olarak alımlayan, yazarın kimliğine, yaşam öyküsüne hiç yer vermeyen ve metni içinde olduğu tarih ve sosyal çevreden soyutlayarak, okuru yalnız metinle baş başa bırakan bir yaklaşımdı. Başka bir deyişle filolojinin bilgi nesnesi metnin kendisiydi ve yapılmak istenen, metni kendi başına, ek bilgi aramadan, katmadan yorumlamaktı. (Alman Filolojisi öğrencileri ancak daha sonra, 1963 yılında bölüme gelen ve bir yıl kalan Prof. Ziegler'in konuk hocalığı sırasında farklı bir edebiyat anlayışı ile, edebiyat metinlerini sosyolojik verilere dayanarak açıklama yoluyla tanışacaklardır).

Bu çerçevede şunu söyleyebiliriz: Bu yıllarda Alman Filolojisinde sürdürülen eğitim anlayışı Türk öğrenciye yabancı, salt konu odaklıydı. Şara Sayın'ın da dile getirdiği gibi, “1945 ve 50'lerin filoloji öğrencilerinin farklı bir kültürün ürünü olan

yabancı metni anlamaları için yabancı bir dilin farklı düşünce ve duyumsama katmanlarıyla tanış olmaları, onları o yabancı kültürün öznesi açısından görebilmeleri, dilin çağrışımlarıyla, o kültürün belleğiyle kavrayabilmeleri, özümseyebilmeleri gerekiyordu” (Sayın 2009: 23). Kısaca: Öğrenciden konulara, Alman edebiyat ve kültürünün, yani kendisine yabancı olan bir kültürün öznesiymiş gibi yaklaşması bekleniyordu. Amaç, Alman kültür ve edebiyatı yoluyla batının değerlerini kazandırmayı hedefleyen bir *Bildung* kazandırmaktı. Oysa bu ilk evrenin öğrencileri Almanca’yı Türkiye’deki okullarda, Almanca derslerinde öğrenmiş, Almanya deneyimleri olmayan, Almanca anlama, konuşma ve yazmada zorluk çeken öğrencilerdi. Derslerde zorlandıkları için de programda kuramsal derslerin yanı sıra dil becerilerini geliştirecek dersler de yer almak zorundaydı. Sonuçta bu yıllarda Alman Filolojisi bölümünden çok az sayıda öğrenci mezun olabiliyor, bir kısmı daha ilk yıllarda bölümden ayrılıyordu.

1961 yılında bu öğrenci profiline Almanya ve Avusturya Liselerinden mezun olmuş, iyi Almanca bilen, Alman edebiyatı ve kültürüyle ilgili ön bilgisi olan çok sayıda öğrencinin gelmesi bölümün program, ders içerikleri ve kullanılan yöntemlere yeni bir bakış açısı getirmesini zorunlu kılmıştır. (Biz ikimiz de bu yıl Alman Lisesinden mezun olarak Alman Filolojisi’ne başlamış olan öğrencilerdendik.) Bu durum doğrultusunda bölüm dersleri yeni öğrenci profiline göre yeniden belirlenmeye başladı. Edebiyata bakış ve metin açıklama yöntemi ise yine *içkin yorumla* sürdürülmeye devam etti. İki farklı grup öğrenciyle çalışılan Alman Filolojisi kürsüsünde Almanca bilgisi yetersiz olan öğrenciler için yoğun dil dersleri sürerken, Almanca düzeyi ileri olan yeni öğrenci grubu için programa felsefe, edebiyat ve tarih dersleri eklendi. Tüm programın gözden geçirilmesine yol açan bu yeni öğrenci profili ile Alman Filolojisi’nde ikinci bir evre başlamış oldu. Bu evre’nin belirleyici hocalarına bakacak olursak, Prof. Dr. Safinaz Duruman, Prof. Dr. Şara Sayın ve uzman Traugott Fuchs’u, bir de Almanya’dan kısa süreliğine gelen konuk profesörler Klaus Ziegler ve Gerhard Fricke’yi sayabiliriz.

Bu yıllarda bölüm başkanı olan Prof. Duruman’ın filolojik araştırmalara klasik eğitim içerikli bakışı bütün bölüm programının ağırlığını belirlerdi. Örneğin Alman Dili sertifikasının programında o yıllarda filolojik çalışmalarda önemli bir yer tutan ve gittikçe daha çok önem kazanan çağdaş dilbilim kuram ve yöntemlerinin yeri yoktu. Dil sertifikasının ağırlıklı dersi Traugott Fuchs’un verdiği Alman dilinin tarihsel yapısını inceleyen Alman Dil Tarihi dersi idi.

Prof. Safinaz Duruman’ın yanı sıra Prof. Şara Sayın ise hep yeniliklere açık, uzmanlık alanı ile ilgili yenilikleri yakından izleyen, öğrendiklerini sadece kendi kişisel çalışmaları içinde sınırlı bırakmayıp öğrencileri ile paylaşmaktan mutluluk duyan bir hocaydı. Daha ileriki yıllarda da o günün bilimsel ve eğitsel gelişmeleri doğrultusunda İstanbul Üniversitesi bünyesinde kurulmasına önayak olacağı Alman Dili Eğitimi ve Almanca Mütercim Tercümanlık gibi yeni bölümler de bu bakışının birer uzantısı olmuştur.

1980’li yıllarda Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) kurulmasıyla Türkiye üniversitelerinin işleyişini tümüyle değiştiren yenilikler ortaya çıkmıştır. Alman

Filolojisi kürsüsü de bu değişikliklerden etkilenmiştir. Bundan böyle Batı Dilleri Bölümü içinde Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'ndan söz edilecektir. Ders programları da bölümlerin kendi koşul ve özelliklerine bakılmadan Türkiye'nin bütün üniversitelerinde YÖK'ün öngördüğü ortak programlarla düzenlenmeye başlamıştır.

Bu yıllarda vurgulanması gereken bir olgu da Almanca bölümlerinin öğrenci profili ile ilgilidir. Türkiye üniversitelerinin tüm Almanca bölümlerinde olduğu gibi, İ.Ü. Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı için de 1980'li yıllar öğrenci profilinin değişmesi açısından bir dönüm noktasıdır diyebiliriz. Öğrenci profili Almanya'da çalışan işçilerimizin Türkiye'ye kesin dönüş yapmaları ile değişim göstermeye başlamıştır. Bu yıllarda Almanca bölümlerine gelen öğrencilerimizin çoğu Almancayı ve Alman kültürünü Almanya'da yaşayarak öğrenmiştir. Alman diline ve kültürüne yabancı olmayan bu gençlerle yapılacak bir öğretimin, bu grubun özellikleri, farklılıkları göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılması gerekiyordu. Böylece Alman Dili ve Edebiyatında artık üçüncü bir evreden söz edebiliriz.

Kuşkusuz bu yeni evrede sözü edilen öğrenci profili ile yapılan derslerde edebiyat metnine yaklaşımın da yeniden belirlenmesi gerekmektedir. Öte yandan, 1970'li yıllardan başlayarak Almanya'da Germanistik uzmanlık alanında edebiyata yaklaşımda *yabancı, öteki, farklılık* kavramlarını öne çıkaran bir paradigma değişikliği yaşanmaktaydı. Almanya'daki Germanistik bölümleriyle iletişim içinde olan İ.Ü. Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı da Almanya'da dil ve edebiyat çalışmalarında gerçekleşen bu paradigma değişikliğinden etkilenir. Şara Sayın'ın da vurguladığı gibi, "*Yabancı, öteki, farklılık* kavramlarının izlenmesi, farklılık kuramlarının oluşması dolayısıyla kimlik sorununun güncelleşmesi buradaki bilimsel çalışmalara yansır [...]. Farklılığın bilinç düzeyinde algılanması, aynı zamanda edebiyata yaklaşımı da belirler. Yabancı bir dili ya da yabancı bir edebiyatı alımlama koşullarının her kültürde, hatta aynı kültürdeki her kişide farklı olduğu dilselleştirilir. *Alımlama estetiği* adını taşıyan yaklaşım bu farklı alımlama koşullarını izlenilecektir" (Sayın 2009: 15-16).

Yine bu yıllarda Almanya Germanistiğinde yeni bir bakış açısı olarak ortaya çıkan ve İ.Ü. Alman Dili ve Edebiyatı'nda gerçekleşen bilimsel ve eğitsel çalışmaları da etkileyen bir başka alan *Kültürlerarası Germanistik* adını taşıyan ve kültürlerarası iletişimi vurgulayan uzmanlık alanıdır. Burada değinilmesi gereken önemli bir nokta, farklılık kavramının araştırılması/ değerlendirilmesi üzerine kurulmuş olan bu yaklaşım doğrultusunda yapılacak bilimsel ve eğitsel çalışmaların, Alman Dili ve Edebiyatı'nın yukarıda belirtilen Almanya kökenli yeni öğrenci profili ile daha kolay gerçekleştirilecek olmasıdır. Derslerde, akademik çalışmalarda artık bu bölümün kuruluş evresinde olduğu gibi öğrenciden yabancı kültüre, o kültürün öznesiymiş gibi bakması beklenmez, kendi kültürel kimliğinin bakış açısıyla yabancıyı farklı boyutlarıyla alımlaması ve anlaması istenir. Bu bağlamda farklılıkların vurgulanmasına dayanan *göçmen edebiyatı* araştırmaları İ.Ü. Alman Dili ve Edebiyatı öğretim elemanlarının önemli bir araştırma konusu olmuştur.

Bu farklılık odaklı düşünce biçimi yalnızca edebiyat metinlerine yaklaşımı değil, aynı zamanda dilsel çalışmalara bakışı da etkilemiştir. Dilbilim alanında eşsüremli

araştırmalar ağırlık kazanırken, yabancı dil öğretimi de yeni bilimsel bir araştırma alanı olarak yerini almaya başlamıştır. Bu gelişmelerin ilk izlerini 1972 yılında İstanbul Üniversitesi bünyesinde bağımsız bir kurum olarak kurulan ve Almanca, Fransızca ve İngilizce bölümlerinden oluşan Yabancı Diller Yüksek Okulunun (YDYO) yapılanmasında görebiliyoruz². Bu kurum Prof. Dr. Şara Sayın, Prof. Dr. Berke Vardar, Prof. Dr. Özcan Başkan, Prof. Dr. Akşit Göktürk gibi o yıllarda Edebiyat Fakültesi Batı Filolojileri Bölümlerinde dilbilim, edebiyat bilimi ve dil öğretimi alanında uzmanlaşmış akademisyenlerin katkısıyla kurulmuş ve eğitim/öğretime başlamıştır. Almanca, Fransızca ve İngilizce alanlarında çağdaş yöntemsel yönelişler ışığında dilbilim ve uygulamalı dil çalışmalarının yapılabilmesi amacıyla kurulmuş olan İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, bir yandan da yabancı dil öğretmeni yetiştirmeyi bir uygulama alanı olarak bünyesine katmış ve bu alanda da bilimsel çalışmalar başlatmıştır. Ayrıca burada gerçekleştirilen bilimsel ve eğitsel çalışmalarda yabancı dil ile anadilin karşılaştırılmasına ve edebiyat biliminde olduğu gibi dilsel çalışmalarda da farklılıklara dikkat çekilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmiş, öğrencinin “[...] farklılıklara dilin kendi bağlamları içinde bakabilmeyi öğrenmesi” (Sayın 2009: 28) vurgulanmıştır.

Yabancı Diller Yüksek Okulu Almanca Bölümü’nün kurulmasıyla, Alman dili artık Alman Dili ve Edebiyatı’nın yanı sıra bağımsız bir başka bölümün daha araştırma alanı olmuştur. Bu bölümü kuran ve gelişimini üstlenen Prof. Dr. Şara Sayın’dı. Şara Hoca için Alman Filolojisi’nin yanında yeni bir açılım olan bu kurum, akademik ve kişisel yaşamının önemli bir evresini oluşturacak bir yenilikti. Burada Alman Filolojisi’nden kendi yetiştirdiği öğrencilerine yeni ufuklar açacak, kendisi bir edebiyat uzmanı olmasına rağmen onları bilimsel bir gelecek öngörüsü ile günün koşullarına uygun yeni bilimsel uzmanlık alanlarına yönlendirecekti.

İ.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu YÖK’ün kurulmasıyla bağımsızlığını yitirmiş ve 1982 yılında Yabancı Diller Eğitimi Bölümü adı altında İ.Ü. Edebiyat Fakültesi’nin bir bölümüne dönüşmüş, Almanca bölümü de Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı adı altında burada yerini almıştır. Ancak bu evrede de bir yandan dilbilim/ uygulamalı dilbilim çalışmaları devam etmiş, öte yandan ise Almancanın yabancı dil olarak öğretimi ve buna bağlı olarak Almanca öğretmenlerinin yetiştirimi bilimsel bir uzmanlık alanı olarak gittikçe daha çok ağırlık kazanmaya başlamıştır. Dilbilim, edebiyat bilimi gibi filolojik alan bilgisini içeren derslerin yanı sıra yabancı dil olarak Almanca öğretmenlerinin yetiştirimine yönelik kuramsal ve uygulamalı dersler programın önemli bir ayağını oluşturmuştur. Ancak Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nın uğraş alanı olan Almancanın yabancı dil olarak öğretimi ve yabancı dil olarak Almanca öğretmenlerinin bilimsel bir kaygıyla yetiştirilmesi 1980’li yıllarda ülkemiz akademik dünyası için çok yeni bir uzmanlık alanıydı. Henüz ya hiç bilinmiyor ya da uygulamaya dönük bir alan olarak yeterince bilimsel bulunmuyordu. Bu bağlamda uzmanlık alanının temelini oluşturan kuramsal boyutun uygulama boyutuyla

² İ.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu YÖK’ün kurulmasıyla bağımsızlığını yitirecek, 1982 yılında Yabancı Diller Eğitimi Bölümü adıyla İ.Ü. Edebiyat Fakültesine, 1998 yılında ise İstanbul Üniversitesi bünyesinde yeni kurulmuş olan Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi’ne bağlanacaktır.

bütünleştirilmesi gerekliliğini içeren yaklaşım sorgulanıyor, edebiyat bilimi ve dilbilim ile uğraşan birçok akademisyen tarafından olabirliğı tartışılıyordu. Oysa Prof. Dr. Şara Sayın ileriye dönük görüşüyle bu yeni bilim alanının önemini hemen kavramıştı. Nitekim Türkiye’de bu alanda ilk doktora çalışmaları 1986 yılında onun danışmanlığında yapılmıştır.

Bu görüşler doğrultusunda Almanya’ya baktığımızda, 1980’li yıllardan başlayarak bilimsel bir araştırma alanı olarak Almanca’nın yabancı dil olarak öğretimini Alman akademik dünyasında gittikçe daha çok önem kazanarak hızla gelişmekte olduğu ortaya çıkar. Bu yeni uğraş alanının İ.Ü.Edebiyat Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda ve daha sonraları da Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda güçlenmesi için Prof. Sayın’ın da katkılarıyla Almanya’da alanın önde gelen uzmanları ile ilişkiler kurulmuş ve Gerd Neuner, Ernst Apeltauer, Hans Jürgen Krumm, Hans Reich gibi alanın önemli profesörleri 1980’li yıllardan başlayarak Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında konuk öğretim üyesi olarak dersler vermişler, seminerlere katılmışlar, Türk meslektaşları ile ortak projeler sürdürmüşlerdir. Böylece hem bu yeni uzmanlık alanının güçlenmesine destek vermişler, hem de genç akademisyenlerin bu alana yönelmesini teşvik etmişlerdir. Bilimsel çalışmalarını *yabancı, öteki, farklılık* gibi *kültürlerarası iletişimi* vurgulayan bakış açısı üzerine kurmuş olan ve bilimsel ve kültürel akışın sağlanmasına yol açan bu uzmanlarla karşılıklı alışveriş daha sonraki yıllarda da hep sürmüştür.

Yabancı dil olarak Almanca öğretmenlerinin yetiştirimi günümüze gelene kadar farklı modellerin uygulandığı değişik evrelerden geçmiştir. Burada ayrıntıya inmeden, genel bir bakış açısıyla bu evreleri şöyle açımlayabiliriz: *Bilgi ağırlıklı model* (1), *uygulama ağırlıklı model* (2), *bilgi ve uygulamayı dengeli bir biçimde birleştiren model* (3). Bugün öğretmen yetiştirme modellerinde bilimsel geçerliliği olan *kuram ve uygulamanın birbirini tamamladığı, bir bütünlük oluşturduğu* üçüncü modeldir. “Bilen, ancak bildiklerini verimli bir biçimde aktaramayan bir Almanca öğretmeni ne denli başarısız olmaya adaysa, uygulamalarını bilgiye dayandırmayan bir öğretmen de o denli başarısız olmaya adaydır. Çünkü nitelikli öğretmenden beklenen dersini yönlendirirken sürekli değişen koşullara uygun kararları yerinde ve zamanında üretebilmesi ve uygulayabilmesidir. Yeterli bilgi ve öğretme becerisi ile donatılmamış bir öğretmenin bunu yapması güçtür.” (Polat/ Tapan 2001: 284).

Yabancı dil olarak Almanca öğretmenlerinin yetiştirimini değişik boyutları ile ele alan bu yeni uğraş alanında ele alınan konular ve uygulanan yöntemler bilimsel bir tartışma alanı olarak yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin de ilgisini çekmiştir. Alman Dili ve Edebiyatı ve Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarının açtığı yüksek lisans ve doktora programlarına İstanbul Üniversitesi’nin yanı sıra diğer üniversitelerden katılan birçok öğrenci tez konusu olarak Almanca’nın yabancı dil olarak öğretimini ve öğretmen yetiştirimini seçmiş ve birçoğu daha sonra kariyerlerine de başarılı bir biçimde bu alanda devam etmiş ve birçok üniversitede Alman Dili Eğitimi Anabilim Dallarının kurulmasında ve gelişmesinde öncü bir işlev üstlenmiştir.

İ.Ü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın öğrenci profiline baktığımızda, Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda olduğu gibi burada da öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu Almanya'dan dönüş yapmış ailelerin çocuklarının oluşturduğu görülür. Daha önce de vurgulandığı gibi, bu gençler bir süre Almanya'da yaşamış, orada okullara gitmiş, Alman dilini ve kültürünü yaşayarak öğrenmiş, çift dilli ve çift kültürlü yetişmiş gençlerdir. Dolayısıyla günümüzde Almanca öğretmenlerinin yetiştirimi uzmanlık alanında ülkemizde ve dünyanın birçok ülkesinde üst-amaç olarak benimsenmiş olan ve *kendisinin olan, öteki olan, farklı olan* gibi kavramlarla çalışılan *kültürlerarası iletişim yetisinin*, her iki dil ve kültürle tanışmış olan bu gençlere kazandırılması kuşkusuz daha kolay olacaktır.

İ.Ü. Edebiyat Fakültesi bünyesinde 1993-94 öğretim yılında yine Prof. Dr. Şara Sayın'ın öncülüğünde ve Alman Dili Eğitimi ve Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dallarının çeviri konusunda uzmanlaşmış öğretim elemanlarının girişimiyle yeni bir bölüm daha kurulmuştur: Çeviri Bölümü. Bu bölüm içinde kurulan ilk Anabilim Dalı ise Almanca Mütercim - Tercümanlık Anabilim Dalı'dır. Böylece İstanbul Üniversitesi'nde 1940lı yıllarda Alman Filolojisi ile başlayan, daha sonra Alman Dili Eğitimi ile devam eden serüvenin yeni bir Almanca uzmanlık alanı ile genişlediğini söyleyebiliriz. İ.Ü. Almanca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı'nın kurulması ile Almanca çeviri eğitimi Türkiye üniversitelerinde ilk kez filoloji ve Almanca öğretmenliği bölümlerine bağlı olmaksızın uygulama alanına girmiş oldu. Kendi kuruluş koşulları nedeniyle ve altyapısı yeterli olduğu için ilk olarak Almanca çeviri eğitimine başlayan bölümde daha sonraki yıllarda İngilizce ve Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim dalları da açılmıştır.

Üniversitelerimizin Alman Dili ve Edebiyatı ve Alman Dili Eğitimi Anabilim dallarının programlarında çeviri dersleri hep yer almıştır. Bunun için Almanca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı'nın kuruluş evresinde, bizim zaten çeviri derslerimiz var diyerek, bağımsız bir çeviri bölümünün kurulmasına karşı çıkan birçok meslektaşımız olmuştur. Oysa son yıllarda çeviri uğraşı bağımsız bir akademik eğitim konusu olarak kabul edilmektedir. Bu da eğitim sürecinin ve ders içeriklerinin bütünüyle farklı biçimlenmesi anlamına gelmektedir. Başlı başına bilimsel bir uğraş alanı olarak çeviri bugün daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmakta, yeni kuramlar çerçevesinde çeviri yalnızca dilsel aktarım olarak değil, aynı zamanda *kültürlerarası bir iletişim aracı* olarak da görülmektedir. İşte İ.Ü Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı'nın kuruluş aşamasında çeviribilim açısından yeni bir yapılanmanın üst amacı, çeviri eğitiminin işlevi, kapsamı, neden bağımsız bir bölüme gerek duyulduğu, Türkiye koşullarının gerekleri gibi konular uzmanlarca sorgulanmış ve tartışılmış ve buna göre ders programı ve ders içerikleri saptanmıştır (bkz. Kurultay/ Birkandan 1997). Bu anabilim dalının önemli ayırt edici bir özelliği de sadece edebiyat değil, hukuk, iktisat, teknik çeviriyi de içeren yeni bir yapılanmayı başlatmış olması, bu uzmanlık alanlarında yazılı ve sözlü çeviriye ağırlık vermesidir. Bu çerçevede piyasanın uzman çevirmen gereksinimini karşılamak hedeflenmektedir. “Ancak burada amaç dar anlamda teknik eleman yetiştirmek değildir. Böyle bir amaç çeviri eğitiminin özünü de ters düşer. Çünkü çeviri edimi uzmanlık bilgisinin yanı sıra geniş bir kültür

birikimini ve kültürel alışkanlıkların ötesine bakmayı gerektiren bir uzmanlık alanı [...]. Bu bağlamda programda doğrudan çeviri eğitimine yönelik derslerin yanı sıra temel eğitim içinde öğrencinin kültür birikimini artıracak derslere de geniş yer verilmiştir” (Tapan 1997: 151). Öte yandan eğitim sürecinde vurgulanan bir yön de, öğrencilerin girdiği her alanda yeniliklere açık, araştıran, bireysel tercihler geliştirebilecek, uygun kararlar verebilecek, çeviri ediminin tüm sorumluluklarını üstlenebilecek şekilde yetiştirilmesidir. Almanca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı’nın öğrenci profiline baktığımızda, bu öğrencilerin de diğer Almanca bölümlerinde olduğu gibi Almanya’dan Türkiye’ye dönüş yapmış ailelerin çocukları olduğunu görürüz. Almancayı Almanya’da öğrenmiş olan bu öğrenciler bir yandan da “Türk ve Alman kültürünü bir arada yaşayarak ve her ikisiyle de hesaplaşarak kişiliklerini ve kültürel kimliklerini edinmişlerdir” (Tapan 1997: 151). Dolayısıyla bu öğrencilerin bu özellikleriyle çeviri eğitimi sürecinde avantajlı olduklarını söyleyebiliriz.

İ.Ü. Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı’nın çeviri eğitim sürecine getirdiği yeni bakış açısı, kuram, yöntem, uygulama alanına getirdiği yenilikler daha sonra farklı üniversitelerde kurulacak olan birçok Almanca Mütercim Tercümanlık anabilim dalına da yol gösterici olacaktır.

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz: Bu yazıda İ.Ü. bünyesinde uzun soluklu tarihsel bir gelişim çizgisi izleyen Alman Dili ve Edebiyatı, Alman Dili Eğitimi, Almanca Mütercim-Tercümanlık Anabilim dallarının kuruluş ve gelişmesini, kendi öğrencilik yıllarımızdan 2008 yılındaki emekliliğimize kadar olan süreçteki bilgi ve deneyimlerimizi de katarak ana hatlarıyla dile getirmeye çalıştık. Hiç kuşkusuz bu bölümlerin kendi uzmanlık alanlarına getirdiği yenilikler yıllar içinde Türk eğitim tarihinin de bir parçası olmuştur diyebiliriz. Prof. Yılmaz Özbek’in 90’lı yıllarda İstanbul Üniversitesi Almanca Bölümleri ile ilgili şöyle bir izlenimini dile getirmiş: “Erzurum’dan bakınca Kafka’nın şatosunu andıran İstanbul ve Ankara Üniversitelerinin kapıları aralanıyordu artık” (Özbek 2009: 208). Bu izlenim doğrultusunda günümüz Türkiye üniversitelerinin Almanca bölümlerine baktığımızda, İstanbul Üniversitesi’nin ‘kapılarını aralamış’ olduğunu söyleyebiliriz. Bugün Türkiye üniversitelerinin gerek Alman Dili ve Edebiyatı, gerek Alman Dili Eğitimi, gerekse de Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dallarında görev yapan pek çok meslektaşımızın İ.Ü. Almanca bölümlerinde açtığımız yüksek lisans ve doktora programlarında yetişmiş olduğunu görebiliriz. Onların bugünkü konumları, başarıları, mesleğimize getirdikleri yenilikler bizlerin İstanbul Üniversitesi dışındaki Almanca bölümlerine olan katkılarımızın bir göstergesi olarak alınabilir. İstanbul Üniversitesinin Almanca bölümlerinden yetişen ve Türkiye üniversitelerinin Almanca bölümlerinde çalışan öğrencilerimizin Türkiye çapındaki başarılarını görmek de bizler için kuşkusuz mutluluk kaynağı olmaktadır.

Kaynakça

- Kurultay,Turgay/ Birkandan, İlknur** (Ed.)(1997): *Forum:Türkiye’de Çeviri Eğitimi, Nereden,Nereye?.* İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Polat, Tülin/ Tapan, Nilüfer** (2001): Türkiye’de Dünden Bugüne Bilimsel Araştırma Alanı Olarak Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirimi. Çakır, Mustafa (Ed.): *Yabancı Dil Dersi ve Almancanın Türkiye’deki Konumu.* Aachen: Shaker Verlag. 283-291.
- Özbek, Yılmaz** (2009): Erzurum’da Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü’nün 50 yılı. Ozil, Şeyda; Öztokat, Nedret (Ed.): *1933’ten -2008’e, İstanbul Üniversitesi Batı Filolojilerinin 75.Yılı,* İstanbul. 206-210.
- Sayın, Şara** (2000): Germanistik an der Universitaet Istanbul. Oraliş, Meral (Ed.): *Grenzüberschreitungen und Übergänge.* İstanbul: Multilingual. 105-114.
- Sayın, Şara** (2009): İstanbul Üniversitesinde Batı Filolojileri. Ozil, Şeyda/ Öztokat, Nedret (Ed.): *1933’ten -2008’e, İstanbul Üniversitesi Batı Filolojilerinin 75.Yılı.* İstanbul. 21-30.
- Tapan, Nilüfer** (1997): Çeviri Bölümlerinin Programları ve Özellikleri: İstanbul Üniversitesi. Kurultay,Turgay/ Birkandan, İlknur (Ed.): *Forum: Türkiye’de Çeviri Eğitimi,Nereden Nereye?.* İstanbul: Sel Yayıncılık. 150-154.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın Kırk Yıllık Öyküsü

Mustafa Çakır , Münih

Giriş

Eskişehir; üniversite geleneği olan bir Cumhuriyet şehridir¹. Şehirdeki yükseköğretim kurumlarının tarihi incelendiğinde, 1982 yılına gelinceye kadar altı ayrı yükseköğretim kurumu olduğu görülüyor². Süreç, gece eğitimi verilen İktisat ve Ticaret Yüksekokulu (06.11.1958) ile başladı ve Cengiz Topel Caddesi üzerindeki eski İş ve İşçi Bulma Kurumu binasında eğitim öğretime başlanan bu okul bir yıl sonra (1959) Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi (EİTİA) adını aldı; faaliyetlerine Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi (EİTİA) adıyla 1982 yılına değin devam etti. 20.07.1982'de Anadolu Üniversitesi adını aldı. EİTİA, bu niteliği ile şehirdeki ilk yükseköğretim kurumu olma özelliğine sahiptir. EİTİA'dan sonra kurulan ve kurulduğu tarihten sonra bugünkü Anadolu Üniversitesi'ne bilimsel altyapı oluşturan diğer yükseköğretim kurumları şunlardır:

Eskişehir Hastaş Eczacılık ve Kimya Mühendisliği Özel Yüksekokulu 18 Kasım 1968'de kuruldu. Anayasa Mahkemesi kararı (09.07.1971) ve 1472 sayılı yasa ile devletleştirildi ve Sağlık Bilimleri Fakültesi adıyla EİTİA'ne devredildi (02.06.1979). Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'ne bağlı Sağlık Bilimleri Fakültesi, adının değiştirilmesiyle rektörlüğe bağlı Eczacılık Fakültesi adını aldı (Kanun No: 2809/21d).

1970 yılında *Eskişehir Mühendislik Mimarlık Yüksekokulu* İnşaat ve Makine Mühendisliği bölümleri ile dönemin Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Orhan OĞUZ tarafından kurdurulur. Adı 3-4 ay sonra Eskişehir *Devlet Mühendislik Mimarlık Akademisi*'ne dönüştürülür. Bugünkü İki Eylül Caddesi'ndeki Ziraat Bankası merkez şubesinin sağ tarafında Kıbrıs Şehitleri Caddesi'nde ve bugünkü Eczacılık Fakültesi'nin bir kısım binalarında eğitime başlar. Sonra ESOGÜ Bademlik Kampüsüne taşınır. İlk

¹ Mustafa Çakır (3 Ocak 2014 Cuma). Eskişehir'deki yükseköğretim kurumları ve Anadolu Üniversitesi'nin yapılandırılmasına ilişkin tartışmalar. *Dünden Sonra Yarından Önce*. 23 Ağustos 2020 tarihinde <http://m-cakir.blogspot.com/2014/01/eskisehirdeki-yuksekogretim-kurumlar-ve.html> adresinden erişildi.

² Bkz. Yükseköğretim Kurumları Teşkilat Kanunu Md. 21: (Kanun No: 2809, Kabul Tarihi: 28/3/1983, RG.Tarih: 30/3/1983 Sayı: 18003). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2809.pdf> (07.12.2013) ve 1982 öncesi Eskişehir'de Yükseköğretim Kurumları. http://mmf2.ogu.edu.tr/atopcu/index_dosyalar/UniversiteninTarihcesi1.htm (son erişim: 01.08.2013).
Einsendedatum: 12.05.2020 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.09.2020

kurucu başkanlığına Doç. Dr. Suat MİRZA atanır. 2547 sayılı yasa ile Eskişehir Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi ile Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Endüstri Bilimleri Fakültesi'nin birleştirilmesiyle Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı olarak oluşturulan Mühendislik – Mimarlık Fakültesi'ne dönüşür. Burada bir süre Almanca okutmanı olarak görev yapan Okt. Binnaz BAYTEKİN, üniversitenin kurulmasından sonra Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Programı öğretim elemanı kadrosuna dâhil olur. Doktorasını Hacettepe Üniversitesi'nde verdikten bir süre sonra önce Kocaeli Üniversitesi sonra da Sakarya Üniversitesi kadrosuna dâhil olarak başarılı bir kariyer yapar ve bir süre sonra emekli olur.

1970 yılında Hacettepe Üniversitesine bağlı *Eskişehir Tıp Fakültesi* kuruldu ve ilk defa 1972 yılında eğitimleri Ankara'da yürütölmek üzere öğrenci aldı. Eskişehir'deki bütün yükseköğretim kurumlarının Anadolu Üniversitesi çatısı altında birleştirilmesiyle H.Ü Eskişehir Tıp Fakültesi de bu çatının altına girdi ve öğrenciler de Eskişehir'e geldi. O sırada Anadolu Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin ilk üç sınıf öğrencileri olmasına rağmen bir anda bütün sınıfların öğrencisi oldu.

1971 yılında Prof. Dr. Orhan OĞUZ'un Milli Eğitim Bakanlığı sırasında Bademlik'te Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı *Eskişehir Eğitim Enstitüsü* açılır. Bademlik Kampüsü'ndeki bu okul 2547 sayılı yasada yer almadı ve kapatıldı.

22.11.1973 – 1987 sayılı kanun ile Eskişehir'in ilk üniversitesi “Anadolu Üniversitesi” adıyla Tıp, Fen ve Dış Hekimliği Fakültesi olmak üzere üç fakülte ile kurulur. İlk kurucu rektörlüğüne Eskişehirli merhum bakan Hasan POLATKAN'ın kız kardeşi ile evli olan ve 1957-60 yılları arasında İzmit Milletvekilliği yapan, Yassıada'da yatan ve Hacettepe Üniversitesi'nde Profesör olan Prof. Dr. Servet BİLİR atanır. 1976 yılında Tıp Fen ve Dış Hekimliği fakültelerinin temeli atılır. Tıp ve Fen fakülteleri ilk defa 1980 yılında öğrenci alır. Prof. Dr. Servet BİLİR'in iki dönem rektörlük yapmasından sonra ikinci rektör olarak Ankara Zekai Tahir BURAK Doğum Evi'nden Anadolu Üniversitesi'ne gelen Kadın Doğum Profesörü merhum Orhan KARACADAĞ (1980-83), Tıp Fakültesi dekanlığına Prof.Dr.Kemal BAYRI (Patolog), Fen Fakültesi dekanlığına Prof.Dr.Ahmet NOYAN (Fizyolog) atanır.

YÖK'ün kurulmasıyla 20 Temmuz 1982 sayılı kanun hükmünde kararname ki daha sonra bu kararname 28.03.1983 tarih ve 2809 sayılı kanuna dönüşür ve bu kanun 30 Mart 1983 tarih ve 18003 sayılı resmi gazete yayınlanır. Buna göre; yukarda zikredilen bütün bu okullar (H.Ü, Eskişehir Tıp Fakültesi dâhil) Anadolu Üniversitesi'nin çatısı altına dâhil edilir. YÖK Başkanı İhsan DOĞRAMACI tarafından rektörlüğe devam etmesi teklif edilen Prof. Dr. Orhan KARACADAĞ'ın bu teklifi kabul etmemesi üzerine o sırada EİTİA'si başkanı olan Prof. Dr. Yılmaz BÜYÜKERŞEN Anadolu Üniversitesi'nin 3. Rektörü olarak YÖK tarafından rektörlüğe atanır³. Yani bir bakıma Eskişehir'deki bütün yüksekokulların kuruluşuna vesile olan Prof. Dr. Orhan OĞUZ'dur. Anadolu Üniversitesi'nin 1.Rektörü Prof. Dr. Servet BİLİR, 2.Rektörü Prof. Dr. Orhan KARACADAĞ, 3.Rektörü de Prof. Dr. Yılmaz

³ Nedim Ünal. Eskişehir'in Yükseköğretim Tarihi. Facebook. 29.03.2020 tarihli paylaşımına 23.08.2020 tarihinde <https://www.facebook.com/nedim.unal.96/posts/3070898699595266> adresinden erişildi.

BÜYÜKERŞEN'dir. 1993 yılında Başbakan Tansu ÇİLLER ve Milli Eğitim Bakanı Nahit MENTEŞE döneminde çıkarılan 496 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Anadolu Üniversitesi yeniden bölünür⁴. Anadolu Üniversitesi'nin kuruluş nüvesini oluşturan ve ağırlıklı olarak Meşelik Kampüsü'nde yer alan Tıp, Fen ve Dış Hekimliği fakültelerinin yer aldığı üniversitenin adı Osmangazi olur. Buraya Anadolu Üniversitesi bünyesindeki Mühendislik Mimarlık Fakültesi ve İktisadi Ticari Bilimler Fakültesi de dâhil edilir. Akademik kurulu olduğu Yunussemre Kampüsü'nün olduğu yerdeki birimler de Anadolu Üniversitesi adını alır.

18 Mayıs 2018 tarih ve 30425 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 7141 sayılı Kanun ile Anadolu Üniversitesi bünyesinde olan ve ağırlıklı olarak Muttalıp'te bulunan İkieylül Kampüsündeki öğretim kurumları, 5 Fakülte, 2 Meslek Yüksekokulu ve 3 enstitüden müteşekkil olmak üzere Eskişehir Teknik Üniversitesi adıyla yeniden yapılandırılır.

Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Programı Kırk Yaşında

Bundan 61 yıl önce, 1959 yılında Eskişehir Maarif Koleji binasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak gece eğitimi vermek üzere üç yıllık bir Yabancı Diller Yüksekokulu (MEB YDYO) kuruldu. Okul İngilizce Bölümü'nden müteşekkildi. Yüksekokulun müdürlüğünü de İngilizce öğretmeni Ahmet Cemal AŞAN yapıyordu. Onun yardımcılığına da Almanca öğretmeni Okt. Recep GÖK atanmıştı. 1980-1981 eğitim öğretim yılında ilk öğrencilerini alan Almanca Bölümü'nde Almanca öğretmeni Seyyare DUMAN ve Ali GÜLTEKİN de öğretim görevlisi olarak ders veriyorlardı.

Yüksekokul, 1982'de çıkan 2547 sayılı Kanun ile Anadolu Üniversitesi'ne bağlanarak Eğitim Fakültesi adını aldı⁵. Yüksekokul müdürü fakülte sekreteri olarak

⁴ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi de Anadolu Üniversitesi'nin bölünmesi ile kurulmuştur. 3 Temmuz 1992 tarih ve 3837 sayılı Kanunla kurulan Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde eğitim-öğretim faaliyetlerine 10 Kasım 1992 tarihinde başlanmıştır. Ancak üniversitenin tarihi, o dönemde Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'ne bağlı olarak kurulan Afyonkarahisar Maliye Muhasebe Yüksekokulu'nun açıldığı 1974 yılına dayanmaktadır. Afyonkarahisar Maliye Muhasebe Yüksekokulu, 1987 yılında Anadolu Üniversitesi'ne bağlı Afyonkarahisar İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi hâline dönüştürülmüştür. Bu fakülte, kuruluşu sırasında Afyon Kocatepe Üniversitesi'ne bağlanmıştır. Anadolu Üniversitesi'ne bağlı Afyonkarahisar Meslek Yüksekokulu ile Bolvadin Meslek Yüksekokulu da kuruluşları sırasında Afyon Kocatepe Üniversitesi'ne bağlanmıştır. Bkz.: Afyon Kocatepe Üniversitesi Tarihçe: 23.08.2020 tarihinde <https://aku.edu.tr/hakkimizda/universitemizgenel-bilgiler/tarihce/> adresinden erişildi.

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi'nin çekirdeğini oluşturan Kütahya İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi, 12 Ekim 1974'te Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'ne bağlı olarak, Kütahya Yönetim Bilimleri Yüksekokulu adıyla kuruldu. 15 Şubat 1979'da Akademi tarafından fakülteye yükseltilmiş ve Kütahya Yönetim Bilimleri Fakültesi adını aldı. 20 Temmuz 1982'de 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kurum, Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'ne bağlı Kütahya İdari Bilimler Yüksekokulu olarak düzenlendi. 1987 yılında yasayla Kütahya İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi adını aldı. 11 Temmuz 1992 tarihinde yasayla Anadolu Üniversitesinden ayrılarak yeni kurulan Dumlupınar Üniversitesi'ne bağlandı. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi. Kuruluş: 23.08.2020 tarihinde <http://dumlupinar.edu.tr/index/sayfa/433/tarihce> adresinden erişildi.

⁵ Bekir Özer. 1990'lı YILLARIN BAŞINDA TÜRKİYE'DE ÖĞRETİMEN YETİŞTİRME — Sorunlar ve Çözüm Önerileri— Eğitim Fakültesi Dergisi 3,2: 1990, ss. 27-35.

atandı. Kurulduğu yıl İngilizce ve Almanca öğretmenliği programı olmak üzere iki programdan oluşuyordu. Daha sonra öğretmenlik meslek bilgisi derslerini vermek üzere Prof. Dr. Kamuran ÇİLENTİ tarafından Eğitim Bilimleri Bölümü ve Prof. Dr. Yahya ÖZSOY tarafından da Özel Eğitim Bölümü kuruldu.

Bugün, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nün yanı sıra, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Özel Eğitim Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Temel Eğitim Bölümü olmak üzere bölüm sayısını 8'e öğrenci sayısını da dört binin üzerine çıkarmıştır. Ulusal ve uluslararası öğrenci değişim programları ve yan dal ve çift anadal eğitimi imkânları da sunulan fakülte gerek 290 öğretim elemanı ile gerekse beş bloktan oluşan binası ile fiziki altyapısını da tamamlamış durumda olup, bilimsel araştırma, teknolojik altyapısı, öğretim elemanı sayısı, ulusal ve uluslararası bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikleri ile Türkiye'deki eğitim fakülteleri arasında ilk sıralarda yer almaktadır⁶.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda bugün yaklaşık 350 öğrenci, 5 profesör, 7 dr. öğretim üyesi, 1 öğretim görevlisi, 2 araştırma görevlisi ve 2 okutman görev yapmaktadır⁷. Kuruluş öyküsünü daha önce bir sempozyumda sunduğum bildiri ile anlatmışım⁸. Aradan epey zaman geçti. Konuyu yeniden toparlamak ve üzerine nelerin koyulmuş olduğunu tarihe not düşmek adına burada yeniden toparlamak isterim.

Kuruluş Dönemi

2547 sayılı Kanun ile kurulan Eğitim Fakültesine dışarıdan öğretim elemanları davet edildi. Doç. Dr. Zeki Cemil ARDA Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı olarak görev alırken, Prof. Dr. Nevin SELEN de Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Bölüm Başkanlığı görevini üstlendiler. Bir yandan bölüm kurdular, bir yandan da kurulan bölüme öğretim elemanı yetiştirmeye gayret ettiler. Eğitim Fakültesi binası da bugünkü Sanat ve Tasarım Fakültesi'nin bulunduğu binanın alt katında yer alıyordu.

Anabilim dalının ilk öğretim elemanları Doç.Dr. Zeki Cemil ARDA ve bilahare bölüme katılan Prof. Dr. Nevin SELEN'in yanı sıra, EİTİA Yabancı Diller Enstitüsü'nde Almanca Okutmanı olarak görev yapan Okt. Halit ORHUN ve Okt. Mustafa SAĞLAM⁹'ın yanı sıra DMMA Almanca Okutmanı Binnaz BAYTEKİN, YDYO'ndan gelen Almanca öğretmenleri Recep GÖK, Ali GÜLTEKİN, Seyyare

⁶ Ali Ersoy. Eğitim Fakültesi Bölümleri. 23.08.2020 tarihinde <https://anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/152/egitim-fakultesi/genel-bilgi> adresinden erişilmiştir.

⁷ Almanca Öğretmenliği Programı: Program Profili. 24.08.2020 tarihinde <https://anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/163/almanca-ogretmenligi-programi/program-profil> adresinden erişilmiştir.

⁸ Mustafa Çakır. "Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Programı On Yaşında" Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Ankara: Beiträge des Symposiums "Perpektiven des Germanistikstudiums in der Türkei" in Silivri/İstanbul, 1991, ss. 103-113.

⁹ Okt. Mustafa Sağlam daha sonra Eğitim Bilimleri Program Geliştirme alanında kariyer yaptı ve buradan emekli oldu.

DUMAN'dan oluşuyordu. Bunların dışında rektörlüğe bağlı Yabancı Diller Bölümü'nde Almanca yabancı dil dersi veren Recep ÖĞRETMENOĞLU, Tulga TUNA, Rasim MERCAN bulunmaktaydı. Bölümün ilk asistanları ise Ankara'dan gelen Araş.Gör. Gülperi SERT, Araş.Gör. Ahmet IŞIK ve Araş.Gör. Bilhan DOYURAN idi. Bu ekibe sonradan Mehmet SEMERCİ de dâhil oldu.

Üniversitenin ve dolayısı ile fakültenin 1984 yılındaki ilk mezunları arasından Yüksel KOCADORU, Türkan TAYYAR (KUZU) fakülteye asistan olarak alınırken; Asuman KURTMAN (AĞAÇSAPAN), Bülent ÇİFTPINAR, Umut GÜRBÜZ üniversitenin değişik birimlerindeki Almanca yabancı dil derslerini vermek üzere okutman olarak göreve başlatıldılar. 1985 yılındaki ikinci dönem mezunlar arasından da Mustafa ÇAKIR, Kenan OTURAN asistan; Kadriye ÖZTÜRK de uzman olarak kadroya dâhil edildiler.

Öğretim Üyesi Yetiştirme Çalışmaları

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Yabancı Diller Eğitimi Bilim Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek lisans Programı 1985-1986 öğretim yılında açıldı. Prof. Dr. Nevin SELEN, Doç. Dr. Zeki Cemil ARDA ve Prof. Dr. İhsan ERKUL tarafından verilen derslere o dönem anabilim dalında görev yapan öğretim elemanları ve öğretim elemanı olmayan lisans mezunları devam ettiler. Bu programa devam eden öğretim elemanlarından bir kısmı Yüksel KOCADORU, Mustafa ÇAKIR, Kenan OTURAN, Türkan KUZU, Abdullah KUZU, Recep GÖK, Ali GÜLTEKİN, Umut GÜRBÜZ, Mehmet SEMERCİ, Tahir BALCI idi. Bu kadrodan Ali GÜLTEKİN ile Mehmet SEMERCİ doktora eğitimlerinden sonra Osmangazi Üniversitesi'ne geçti. Kenan OTURAN ise doktora yapmak üzere gittiği Almanya'da kalmayı tercih etti.

Sonraki yıllarda anabilim dalından mezun olanlar arasından Ayhan BAYRAK, Gönül KARASU, Gülsüm UÇAR, Gülcan ÇAKIR, Behiye ARABACIOĞLU, Şerife ÇELİKKAYA, Ümit KAPTI, Bora BAŞARAN da akademik kadroya kazandırıldılar.

İlk dönem açılan yüksek lisans programından mezun olan Yüksel KOCADORU Avusturya bursu olarak Klagenfurt Eğitim Bilimleri Üniversitesine, Mustafa ÇAKIR YÖK bursu olarak Viyana Üniversitesine doktora öğrenimi görmek üzere gönderildiler. Ardından Avusturya bursu alan Umut GÜRBÜZ ile Ayhan BAYRAK da Graz'da Karl Franz Üniversitesine doktora yapmak üzere gönderildiler. Aynı şekilde Avusturya bursu alan Ali GÜLTEKİN ile Şerife ÇELİKKAYA Innsbruck Leopold-Franz Üniversitesi'ne gönderildiler. Bu geçiş döneminde ortaya çıkan öğretim elemanı ihtiyacını Marmara Üniversitesi öğretim üyelerinden Doç. Dr. Neşe ONURAL misafir öğretim üyesi olarak destek vermiştir. Yurt dışına gönderilen asistanların her biri eğitimlerini başarı ile tamamlayıp geri döndükten sonra öğretim üyesi kadrolarındaki yerlerini aldılar. Bu kadrodan Ali GÜLTEKİN, doktora alanı olan Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi konusundaki çalışmalarını Türkiye'de devlet üniversiteleri arasında ilk Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümünü Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde kurarak sürdürdü. Umut

GÜRBÜZ, erken yaşlarda aramızdan ayrıldı. Sonraki dönemlerde ise Gülcan ÇAKIR, Berlin Hür Üniversitesi'nde doktora yaptı.

Kuruluş dönemindeki çekirdek kadrodan Seyyare DUMAN, önce lisans tamamlama eğitimi aldı. Ardından Hacettepe ve Hamburg Üniversitesi doktora programlarına devam ederek doktora derecesi aldı. Yakın geçmişte Prof. Dr. unvanı ile emekli olan hocaların hocası için anabilim dalı Eğitim Fakültesi Dergisi özel sayısı çıkararak şükranlarını sundular.

Dönemin şartları gereği yurt dışına gitmeyen Kadriye ÖZTÜRK Gazi Üniversitesinde; Asuman AĞAÇSAPAN-KURTMAN, Bülent ÇİFTPINAR, Binnaz BAYTEKİN ise Hacettepe Üniversitesinde doktora eğitimlerini tamamladılar.

Anabilim Dalının kuruluşunun tamamlanması ile Doç. Dr. Zeki Cemil ARDA, 1988'de Prof. Dr. unvanı ile Gazi Üniversitesine geçmiş; Prof. Dr. Nevin SELEN de 1990 yılında emekli olmuştur.

Yabancı Diller Eğitimi Bölümü kendi içinden çıkan ve yurt dışında yetiştirdiği öğretim elemanları ile Alman Dili Eğitimi Doktora Programı açtı. İlk öğrencilerinden bazıları da Türkan KUZU, Recep GÖK, Gülsüm UÇAR, Mehmet SEMERCİ oldular. Mustafa ÇAKIR, Ali GÜLTEKİN ve Bahadır GÜLMEZ'den oluşan akademik kadro ile Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde açılan Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programının ilk mezunu da doktora tezini 1999 senesinde Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR'ın danışmanlığında tamamlayan Türkan KUZU olmuştur. Doktora programı açıldıktan sonraki yıllarda Prof. Dr. Hüseyin SALİHOĞLU ile müteveffa Doç. Dr. Acar SEVİM de dışarıdan misafir öğretim üyesi olarak destek olmuşlardır.

18 Ağustos 1993 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan karar ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü kuruldu. Yükseköğretim Kurulu'nun 4 Kasım 1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile Eğitim Fakültelerinde yapılan yeni düzenleme çerçevesinde Tezli-Tezsiz Yüksek Lisans ve Doktora programları Sosyal Bilimler Enstitüsünden Eğitim Bilimleri Enstitüsüne geçti¹⁰.

Ulusal ve Uluslararası Etkinlikler

Anabilim dalında gerek Goethe Enstitüsü gerekse İstanbul Avusturya Kültür Ofisi tarafından verilen desteklerle pek çok ulusal ve uluslararası düzeyde seminer, sempozyum ve çalıştaylar düzenlenmiştir. Bunlardan V. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi (1995), IX. Uluslararası Türk Germanistik Kongresi (2005) örnek olarak gösterilebilir¹¹.

Uluslar arası ilişkiler bağlamında Türkiye ve Almanya arasında ciddi bir proje olmadığı, ilişkilerin Erasmus değişim programları ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu

¹⁰ A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tarihçe. 24.08.2020 tarihinde <https://ebe.anadolu.edu.tr/tr/sayfa/tarih%C3%A7e> adresinden erişilmiştir.

¹¹ Gerder. Germanistler Derneği: Germanistik Kongreleri. 23.08.2020 <http://gerder.org.tr/index.php/main-kongreler> adresinden erişilmiştir.

değişim programlarında da gelen öğrenci ile giden öğrenci sayısı arasında belirgin bir fark görülmektedir.

Anadili Almanca Uzmanlar

Eğitim Fakültesi ana dili Almanca olan yabancı uyruklu uzmanların istihdamına önem vermektedir. Bu bağlamda Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında da yabancı uyruklu uzmanlar istihdam edilmiştir. Avusturyalı Uzm. Astrid PIETRUSCHKA, Alman Uzm. Geraldine RAABE-BALKAN, DAAD Okutmanı Veronika KEMPER, DAAD Okutmanı Uwe SIEBEN, DAAD Okutmanı Ursula SCHÜTZ geçmiş yıllarda görev yapmıştır. Halen DAAD Uzmanı Rebekka TODER görev yapmaktadır.

Yönetici Olarak Görev Yapan Kadro

Yabancı Diller Yüksekokulu olduğu dönemde Yüksekokul Müdürü Ahmet Cemal AŞAN, müdür yardımcısı da Almanca öğretmeni Recep GÖK görev yapmaktaydı. 2547 sayılı Kanun ile Eğitim Fakültesi olarak yeniden yapılandırılan yüksekokulda Ahmet Cemal AŞAN fakülte sekreterliği görevine getirilirken Recep GÖK okutman olarak atandı. Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığı'na ise Prof. Dr. Sami FERLIEL getirildi. Bir dönem sonra Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi öğretim üyelerinden ve aynı zamanda Konya Selçuk Üniversitesi misafir öğretim üyesi Prof. Dr. Nevin SELEN¹² 1984 yılında Eskişehir'e geldi ve bölüm başkanı olarak atandı. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığına da Erzurum Atatürk Üniversitesi'nden gelen Doç. Dr. Zeki Cemil ARDA atandı ve 1989 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne geçene değin sürdürdü. Bu göreve 1990 yılında Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR atandı. 1995 yılında Yrd.Doç.Dr. Ali GÜLTEKİN'in atandığı anabilim dalı başkanlığı görevi 1996-1998 yılları arasından yeniden Dr. ÇAKIR tarafından yürütüldü. 1998-2023 yılları arasında Doç.Dr. Yüksel KOCADORU'nun anabilim dalı başkanlığı görevi devam etti. 2003 yılında anabilim dalı başkanlığına Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR yeniden atandıysa da ÇAKIR'ın kurum içinde başka idari görevleri olması nedeniyle bu göreve Prof. Dr. Yüksel KOCADORU tekrar atandı ve 2003 yılından bu yana kesintisiz olarak anabilim dalı başkanlığı görevini sürdürüyor.

Anabilim Dalında yetişen akademisyenlerden Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR, anabilim dalındaki araştırma, eğitim öğretim ve idari çalışmalarının dışında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fakülte Kurulu ve Fakülte Yönetim Kurulu üyelikleri yapmış; Batı Avrupa Büro Yöneticisi olarak 1998-2003 yılları arasında Köln/Almanya'da bulunmuş; 2003-2005 yılları arasında Bozüyük Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü, 2005-2011 arası Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu Müdürlüğü, Senato üyeliği, ANADEK üyeliği ve 2014-2018 arası Yurtdışı Türkler Uygulama ve Araştırma Merkezi (YUTAM) Müdürlüğü yapmış; 2009 yılında Avusturya devleti

¹² Nevin Selen. Vikipedia: Özgür Ansiklopedi. 26.08.2020 tarihinde https://tr.wikipedia.org/wiki/Nevin_Selen adresinden ulaşıldı.

büyük liyakat nişanı ile taltif edilmiş, halen T.C. Münih Başkonsolosluğu Eğitim Ataşesi olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Yüksel KOCADORU doktora öğreniminden sonra eğitim ve araştırma faaliyetlerinin yanı sıra Anadolu Üniversitesi Batı Avrupa Bürosunda akademik personel olarak görev yapmış, buradan Türkiye'ye döndükten sonra anabilim dalı başkanlığı görevlerinin yanı sıra Eğitim Fakültesinin seçilmiş dekanı olarak iki dönem görevi yapmıştır. 2010 yılında Avusturya devleti büyük liyakat nişanı ile taltif edilmiş, halen anabilim dalı başkanı olarak görev yapmaktadır.

Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN, eğitim ve araştırma faaliyetlerinin yanı sıra Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı olarak görev yapmış; Eğitim Fakültesindeki kurullarda ve komisyonlardaki görevlerinin yanı sıra, Eğitim Fakültesi Kütüphane Komisyonu ve Mezunlar Birliği Temsilcisi olarak görev yapmıştır.

Prof. Dr. Ali GÜLTEKİN, Eğitim Fakültesi'nde anabilim dalı başkanlığı ve dekan yardımcılığı görevlerinde bulunmuş; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi'ne geçtikten sonra da burada Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü kurucu ekibinin liderliği ve uzun yıllar bölüm başkanlığı görevini yapmıştır. Bu süreçte fakülte kurullarında ve üniversite senatosunda da seçilmiş senatör olarak görev yapmış; 2020 yılında emekliye ayrılmıştır.

Prof. Dr. Kadriye ÖZTÜRK, eğitim ve araştırma faaliyetlerinin yanı sıra GERDER Germanistler Derneği Yönetim Kurulu üyesi olarak Sivil Toplum Faaliyetleri içinde yer almaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Ümit KAPTI Stuttgart'ta ve Dr. Öğr. Üyesi Bora BAŞARAN da Frankfurt'ta Eğitim Ataşesi olarak görev yapıyorlar.

Halen Çalışan Akademisyenler

Almanca Öğretmenliği Programı öğrencilerine ders veren öğretim elemanları şunlardır: Prof.Dr. Yüksel KOCADORU (Anabilim Dalı Başkanı), Prof. Dr. Asuman AĞAÇSAPAN, Prof. Dr. Ayhan BAYRAK, Prof. Dr. Kadriye ÖZTÜRK, Doç.Dr. Gülcan ÇAKIR, Dr. Öğr. Üyesi Behiye ARABACIOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Bülent ÇİFTPINAR, Dr. Öğr. Üyesi Gönül KARASU, Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm UÇAR, Dr. Öğr. Üyesi Şerife ÇELİKKAYA, Araş. Gör. Dr. Hamdullah ŞAHİN, Öğr. Gör. Fatma Şükran KÜRKÇÜOĞLU ve DAAD Uzmanı Rebekka TODER.

Mezunlar

Almanca öğretmenliği programından geride kalan kırk sene içinde 36 dönem mezun verilmiştir. Mezunlar ağırlıklı olarak Türkiye'nin değişik yerlerinde ve yurt dışında sınıf öğretmeni, Almanca öğretmeni, Almanca İslam Din Dersi veya Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmeni olarak çalışmaktadır. Ayrıca yurt dışında diplomatik temsilciliklerde sözleşmeli personel, konsolos, ataşe gibi görevler yapan, serbest mütercim tercüman

olarak çalışan, turizm alanında kariyer yapan, Almanca ile ilgili alanlarda akademik kariyer yaparak öğretim elemanı olarak çalışan iki bininin üzerinde mezun bulunmaktadır.

Açık ve Uzaktan Öğretimde Yabancı Dil Almanca Dersleri

Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan öğretim programları içinde de yabancı dil olarak Almanca öğretimi konusunda yoğun bir çaba gösterilmiştir. Nitekim İngilizce ve Fransızca dil derslerinin yanı sıra Almanca dil dersi de ilk defa Klagenfurt Eğitim Bilimleri Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi işbirliği ile ülke çapında başlatılmıştır. Proje Prof. Robert SAXER başkanlığındaki bir Avusturya heyeti ile Doç. Dr. Zeki Cemil ARDA başkanlığındaki Türk çalışma grubu tarafından başlatılmıştır. Projede başlangıç aşamasında Yüksel KOCADORU, Mustafa ÇAKIR yer almışsa da bunların doktora öğrenimi için yurt dışına gitmeleri nedeniyle yerlerine Bilhan DOYURAN-KARTAL, Ahmet IŞIK ve kısa bir dönem Bülent ÇİFTPINAR görevlendirilmişlerdir. Nihai aşamada Türkçe metin uyarlamaları ve *Zeit für Deutsch* kitabının editörlük görevi Bilhan KARTAL tarafından yapılmış, televizyon çekimleri de Avusturya Radyo Televizyon Kurumu ORF ile Açıköğretim Fakültesi Sinema ve Televizyon Merkezi öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu açık öğretim ile Almanca yabancı dil programı “Zeit für Deutsch” adı ile uzun yıllar yayımlanmıştır. Bu konu ayrıntılı olarak Diyalog Dergisi 2007/1’de ayrıntılı olarak anlatılmıştır¹³.

İkinci kuşak Almanca yabancı dil dersleri ise Prof. Dr. Zehra GÜLMÜŞ’ün akademik danışmanlığı ve koordinatörlüğünde Klett Verlag işbirliği ile yapılmış ve halen *Aussichten* adlı ders kitabının serileri kullanılmakta, bu kitabın video ve audio çekimleri de Anadolu Üniversitesi ile Ernst Klett Verlag işbirliğinde hazırlanıp yayımlanmaktadır. Programın sunuculuğunu Taies FARZAN ve Serdar DENİZ yapmaktadır.

Açık ve uzaktan öğretim programlarında verilen zorunlu yabancı dil dersleri arasında genel Almanca (*Zeit für Deutsch*, *Aussichten*) ve mesleki yabancı dil Almanca (Büro Almancası, Turizm için Almanca) dersleri açılmış; bu derslere ait ders kitapları, radyo ve televizyon programları ile çevrimiçi öğrenme ortamları hazırlanmıştır.

Almanca Mütercim Tercümanlık

İki ülke arasında bilimsel ilişkiler söz konusu olduğunda, eğitimlerini veya mesleki çalışmalarının bir kısmını Almanya’da yapmış olan ve üniversitemizde akademisyen olarak çalışan bilim insanlarının ikili ilişkilere katkıları görmezden gelinemeyecek boyuttadır. Almanya’da yetişen Zehra GÜLMÜŞ, Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde Mütercim-Tercümanlık Bölümünü kurmuş; Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde de Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı lisansüstü eğitim

¹³ Mustafa Çakır. Deutsch als Fremdsprache durch Fernunterricht in der Türkei. *Diyalog* 2017/1: 131-150. 24.08.2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/329040> adresinden erişilmiştir.

programını açmıştır¹⁴. Bu program, Alman dili eğitimi anabilim dalı öğretim elemanlarının desteği ile yürütmekte olup; bu alanda da ilk mezunlarını vermiştir. Programın ilk mezunu tezini 2018 senesinde Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR'ın danışmanlığında tamamlayan Murat ERBEK olmuştur.

Yabancı Diller Yüksekokulu

Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesindeki Temel Yabancı Diller Bölümünde toplam 196 öğretim elemanı ile dört dilde (İngilizce, Almanca, Fransızca ve Rusça) eğitim vermektedir. Burada lisans eğitimine başlamak için yeterli düzeyde Almanca bilmeyen öğrencilere bir yıl veya iki yıl süreyle Almanca yabancı dil eğitimi verilir. Bu aşamada yaklaşık 150 öğrenci öğrenim görmektedir.

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalının Projeleri

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi çalışanları tarafından BAP ve TÜBİTAK projeleri yapılmış; ulusal ve uluslararası projelerde görev almış ya da almaktadırlar. Bu çalışmaların yanı sıra Almanca'nın Türkiye'de ikinci yabancı dil olarak okutulması için Milli Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonundaki çalışmalarda da paydaş olarak görev almıştır. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Anadolu Üniversitesi ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan protokol uyarınca, Türkiye'deki önlisans düzeyinde eğitimi bulan Almanca öğretmenlerine *Lisans Eğitimi Tamamlama Programı Projesi* (1991-1992) kapsamında ders kitabı yazarı, editör, TV Programlarında da eğitim senaryolarının yazımı ve program sunumu konularında çalışma yapılmış; ülkedeki Almanca öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimlerine önemli katkı sağlamıştır.

Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR başkanlığında Dr. Ümit KAPTI, Dr. Bora BAŞARAN, Dr. Gönül KARASU, Geraldine RAABE'den oluşan bir ekiple 2013 yılında MEB İnsan Kaynakları Gnl. Müd. 04.06.2013 gün ve 41289672/903.07.02/1235651 ile 06.19.2013 tarih ve 41289672/903.02/1430178 sayılı görevlendirmeleri ile çalışmaya başlanmış ve İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Almanca Dersi Öğretim Programı (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) hazırlanmıştır. Bu öğretim programı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 09.05.2013 tarih ve 115 sayılı kararı kabul edilerek kademeli olarak uygulanmasına karar verilmiştir. Böylece yabancı dil Almanca dersinin Türkiye'de ilkokul ikinci sınıftan itibaren uygulanması konusunda önemli bir katkı sağlanmıştır.

Bu çalışmalardan sonra Türkiye'de lise düzeyinde de Almanca'nın zorunlu seçmeli ders grubuna alınarak ikinci yabancı dil olarak okutulması, bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara uzun aradan sonra yeniden yabancı dil Almanca

¹⁴ Almanca Mütercim-Tercümanlık Tezli YL. Program Profili. 25.08.2020 tarihinde <https://anadolu.edu.tr/akademik/enstituler/1231/almanca-mutercim-tercumanlik-tezli-yl/program-profil> adresinden erişilmiştir.

öğretmeni atanarak mezunların istihdam sorununun yanı sıra Almancanın daha geniş kitlelere öğretilmesi konusunda çalışmalar yapılmıştır.

Sonuç

Türkiye ile Almanya arasındaki bilim ve eğitim alanındaki ilişkiler başka ülkeler ile karşılaştırılmayacak bir boyutta olup, geçmişi Cumhuriyet öncesi döneme geri gitmektedir¹⁵. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eskişehir Maarif Koleji binasında sadece akşamları eğitim verilen üç yıllık Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce öğretmenliği programı ile 1959 yılında, bundan 61 yıl önce kuruldu. 1980 yılında ise Almanca bölümü açıldı. O yıl Bademlik Kampüsündeki eski Eskişehir Eğitim Enstitüsü binasına taşındı. 2547 sayılı Kanun ile Eğitim Fakültesine dönüştürülen yüksekokul dört yıla çıkarıldı. Bu defa Yunussemre Kampüsüne taşındı. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü içindeki İngilizce ve Almanca Öğretmenliği Programı üniversitenin gerek örgün gerekse açık ve uzaktan eğitim verilen birimlerindeki yabancı dil Almanca derslerine önemli katkılar sağladı. Almanca yabancı dil öğretmenlerine lisans tamamlama programı hazırladı. İngilizce ve Fransızca yabancı dil derslerinin yanı sıra Almanca yabancı dil dersini açık ve uzaktan öğretim tekniği ile ülke genelinde yaygınlaştırdı. Eğitim Fakültesi dışında örgün eğitim verilen bütün programlardaki zorunlu-seçmeli yabancı dil dersleri arasına Almanca yabancı dil dersleri koyuldu ve bu dersleri de Eğitim Fakültesi öğretim elemanları tarafından verilmektedir. Bu derslerin ve dersleri veren öğretim elemanlarının iki ülke arasındaki ilişkilere yaptığı kültürel katkılar yadsınamaz boyuttadır.

Almanca öğretmenliği programında görev yapan öğretim elemanlarının Almanca öğretilen mezun ettiği öğrenciler, öğretmenler ve asistanlar geride kalan kırk yıl boyunca Almancanın Türkiye'de ikinci yabancı dil olarak öğretilmesine, ülke genelinde yaygınlaştırılmasına, Alman kültürünün geniş kitlelere tanıtılmasına, Almanca dilbilim, dil öğretimi ve karşılaştırmalı bilimsel araştırmaların gelişmesine önemli katkılar sağlamış ve sağlamaya devam etmektedirler.

Almancanın Türkiye'deki ilkokullar ve ortaokullar düzeyinde seçmeli ders olarak okutulmasına hazırladıkları öğretim programı ile lise düzeyinde de ikinci yabancı dil olarak öğretilmesi; mevcut Türk Alman ilişkilerinin multifokal boyutları göz önüne alındığında ne derece anlamlı olduğu görülür.

Türkiye'de öğretmenleri eğitecek akademik kadroların ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için de lisans ve lisansüstü düzeylerde çalışmalar yapılmaktadır. Yakın gelecekte kısmen Türkiye'de kısmen Almanya'da eğitim alacak öğrenciler ile çift diploma programı açılması elzem görünmektedir. Üniversitelerde bu tür çift diploma programlarının açılması için hukuki altyapıdan ziyade Türk akademisyenlerinin akademik ve siyasal talebini aktif hale getirecek motivasyona gerek duyulmaktadır.

¹⁵ Fahri Türk ve Servet Çınar. Türkiye ile Almanya Arasındaki Bilimsel İlişkiler: Türk-Alman Üniversiteleri. Akademik Bakış. Cilt 7, Sayı 13, Kış 2013. 45-65. URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/73832> (25.08.2020).

Çünkü özel sonuçları olan öncelikli hedeflere ilişkin davranışlar ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayan stratejiler motivasyonu sağlar (Brophy, 2012: 3-4).

Türkiye'deki üniversitelerde yapılan Almanca (Alman dili ve edebiyatı/ kültürü, Almanca öğretmenliği, Almanca mütercim tercümanlık) ile ilgili çalışmalara Almanya Federal Cumhuriyeti'nin katkılarının her geçen yıl azalsa da Türk üniversite öğretim elemanlarınca desteklenerek devam ettirildiği görülmektedir. Almanya'daki üniversitelerde ise Türkçe bölümleri açılmasa da Türkçenin modern diller bölümünde yer alan (kredilendirilen) zorunlu seçmeli dersler arasına alınması konusundaki çekimser tutumu aşmak kısa ve orta vadede mümkün görünmemektedir. Bu durumda yaşanan duyguların Marmaris'in Turgut Mahallesi'nde yer alan ve İslam âlimi Çağbaba'ya ait olduğu zannedilerek yıllarca adaklar adanıp, dualar edilen türbenin Antik Karia uygarlığında yaşayan dövüşçü Diagoras'a ait bir mezar olduğunun anlaşılmasından sonra¹⁶ buraya dua etmeye giden Anadolu insanının hislerinden farklı olmadığı; geleneksel Türk Alman ilişkilerinde her daim sözü edilen ve çok istenmesine karşın bir türlü istendik düzeye getirilemeyen bilimsel işbirliğinin üniversiteler boyutunda giderek asimetrik yapıya bürünerek nedenleri anlaşılabilir bir resesyona girdiği görülecektir.

Kaynakça

- Brophy, Jere** (2012): *Motivating Students to Learn*. New York: Routledge.
- Çakır, Mustafa** (2017): Deutsch als Fremdsprache durch Fernunterricht in der Türkei. *Diyalog* 2017/1. 131-150.
- Çakır, Mustafa** (1991): Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Programı On Yaşında. *Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Ankara: Beiträge des Symposiums "Perpektiven des Germanistikstudiums in der Türkei"*. Silivri/ İstanbul, 1991. 103-113.
- Özer, Bekir** (1990): 1990'lı Yılların Başında Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 3,2: 1990. 27-35.
- Türk, Fahri/ Çınar, Servet** (2013): Türkiye ile Almanya Arasındaki Bilimsel İlişkiler: Türk-Alman Üniversiteleri. *Akademik Bakış*. Cilt 7, Sayı 13, Kış 2013. 45-65.

İnternet Kaynakları

- Afyon Kocatepe Üniversitesi Tarihçe: <https://aku.edu.tr/hakkimizda/universitemizgenelbilgiler/tarihce/> adres (Son Erişim Tarihi: 23.08.2020)
- Almanca Mütercim-Tercümanlık Tezli YL. Program Profili. <https://anadolu.edu.tr/akademik/enstituler/1231/almanca-mutercim-tercumanlik-tezli-yl/program-profil>. (Son Erişim Tarihi: 25.08.2020)

¹⁶ Çağbaba adıyla anılan türbe, gladyatör mezarı çıktı. Sondakika.com <https://www.sondakika.com/haber/haber-cagbaba-adiyla-anilan-turbe-gladyator-mezari-12329286/> adresinden erişilmiştir.

- Almanca Öğretmenliği Programı: Program Profili.
<https://anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/163/almanca-ogretmenligi-programi/program-profil>
(Son Erişim Tarihi: 24.08.2020)
- A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tarihçe. <https://ebe.anadolu.edu.tr/tr/sayfa/tarih%C3%A7e> a (Son Erişim Tarihi: 24.08.2020)
- „Çağbaba adıyla anılan türbe, gladyatör mezarı çıktı“ <https://www.sondakika.com/haber/haber-cagbaba-adiyla-anilan-turbe-gladyator-mezari-12329286/> (Son Erişim Tarihi: 26.08.2020)
- Çakır, Mustafa (2014). Eskişehir'deki yükseköğretim kurumları ve Anadolu Üniversitesi'nin yapılandırılmasına ilişkin tartışmalar. Dünden Sonra Yarından Önce. <http://m-cakir.blogspot.com/2014/01/eskisehirdeki-yuksekogretim-kurumlar-ve.html>. (Son Erişim Tarihi: 26.08.2020)
- Ersoy, Ali (2020). Eğitim Fakültesi Bölümleri. <https://anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/152/egitim-fakultesi/genel-bilgi> (Son Erişim Tarihi: 23.08.2020)
- Gerder. Germanistler Derneği: Germanistik Kongreleri. <http://gerder.org.tr/index.php/main-kongreler> (Son Erişim Tarihi: 23.08.2020)
- Kütahya Dumlupınar Üniversitesi. Kuruluş: <http://dumlupinar.edu.tr/index/sayfa/433/tarihce> (Son Erişim Tarihi: 26.08.2020)
- „Nevin Selen“. https://tr.wikipedia.org/wiki/Nevin_Selen (Son Erişim Tarihi: 26.08.2020)
- Ünal, Nedim (2020). Eskişehir'in Yükseköğretim Tarihi. Facebook. 29.03.2020 tarihli paylaşımına 23.08.2020 tarihinde <https://www.facebook.com/nedim.unal.96/posts/3070898699595266> adresinden erişildi. Yükseköğretim Kurumları Teşkilat Kanunu Md. 21: (Kanun No: 2809, Kabul Tarihi: 28/3/1983, RG.Tarih: 30/3/1983 Sayı: 18003). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2809.pdf> (Son Erişim Tarihi: 07.12.2013)
- 1982 öncesi Eskişehir'de Yükseköğretim Kurumları.
http://mmf2.ogu.edu.tr/atopcu/index_dosyalar/UniversiteninTarihcesi1.htm (Son Erişim Tarihi: 01.08.2013)

Nobel Ödüllü Alman Yazar Herta Müller

Yadigar Eğitim, İzmir

1953 yılında Romanya'nın Banat bölgesinde Almancanın Şuabya şivesinin konuşulduğu Temeşvar kentinin Nitzkydorf köyünde doğan Herta Müller daha lise yıllarında yazmaya başlayan bir Alman yazar ve şairdir. Çavuşesku dönemini açıkça eleştirmesi nedeniyle Romanya'da kitaplarının basılması yasaklanan yazar, 1987 yılında Almanya'ya göç etmiş ve 2009 yılında Nobel Edebiyat Ödülünü kazanmıştır. Bilindiği üzere İsveç Akademisi, Nobel Edebiyat Ödülü'nü kazanan kişinin adıyla birlikte verilen ödülün gerekçesini de ilan etmektedir. Herta Müller Nobel Edebiyat Ödülü'ne doğup büyüdüğü Romanya topraklarında yaşayan insanların komünist rejim altında nasıl ezildiklerini, çektikleri çileleri, onurlarının nasıl ayaklar altına alındığını, şiirin yoğunluğunu, nesrin açıklığını kullanarak yersiz yurtsuz kalanların dünyalarını tasvir ettiği için layık görülmüştü¹.

Herta Müller'in Yaşamı

Herta Müller'in hayatını iki önemli olgu biçimlendirmiştir; birisi doğum yılı ve ikincisi doğduğu yerdir (Gürsoy 2013: 16). Herta Müller ve ailesinin yaşamı zengin bir çiftçi ve tüccar olan dedesinin mallarının komünist rejim tarafından elinden alınması ve babasının aşırı alkol düşkünü olması nedeniyle yoksulluk içinde geçmiştir (a.g.e.16). Herta Müller 1960 – 1968 yılları arasında Nitzkydorf'daki Alman okuluna gitmiş ve orada Rumence dersi de almıştı. On beş yaşındayken annesi köylerindeki bir terzinin yanında terzilik mesleğini öğrenmesini istemişti, ama o bunu kabul etmeyip Temeşvar'daki eğitim dili Almanca olan Nikolaus-Lenau-Lyzeum'a gitmeyi tercih etti. Herta Müller bu lisede resmi dil olan Rumenceyi de iyice pekiştirdi. Temeşvar kenti oturduğu köyüne uzak olduğu için bir ailenin yanına pansiyoner olarak girdi ve sadece hafta sonları evine gidebiliyordu. Herta Müller lise olgunlaşma sınavından sonra 1973-1976 yılları arasında yine Temeşvar kentindeki Timişuara Batı Üniversitesi'nde Alman filolojisi ve Rumen filolojisi okudu².

Herta Müller'in üniversite yılları soğuk savaş dönemine rastlamaktadır ve o, Gürsoy'un da belirttiği gibi, komünist rejim ve gizli polis teşkilatı olan *Securitate*'nin terörüyle çok yakından tanışmış ve bu durum onun tüm yaşamını etkilemiştir (2013:

¹ Bkz. Herta Müller: Nobelpreis für das Drama ihres Lebens – Spiegel Online: <https://m.spiegel.de/kultur/literatur> (Son Erişim Tarihi: 12.7.2019).

² Bkz. Herta Müller – Wikipedia: https://de.wikipedia.org/wiki/Herta_Müller (Son Erişim Tarihi: 12.7.2019).

17). Bu yaşanmışlıklardan yola çıkan Müller romanlarında İkinci Dünya Savaşı sonrası Avrupa’da yaşayan Alman azınlıkların çektiklerini, sürgün edilmelerini ve çalışma kamplarına gönderilip işkencelere maruz kalmalarını anlatmaktadır.

Herta Müller’in annesi İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra çok sayıda Romanya Almanı gibi Ukrayna’ya çalışma kampına esir işçi olarak gönderilmiş ve beş yıl burada çalışmak zorunda kalmıştı. Babası ise Romanya vatandaşı olan diğer Alman kökenli erkekler gibi İkinci Dünya Savaşı sırasında Nazi ordusunda savaşmış ve daha sonra ailesinin geçimini kamyon şoförü olarak sağlamıştır. Herta Müller babasının Hitler’in ordusuna katılmasını asla kabul edememiş, öyle ki bu durum onun tüm romanlarındaki baba karakterine de yansımıştır (Gürsoy 2013: 17).

Herta Müller³ 1976’dan sonra bir makine fabrikasında çevirmen olarak çalışmaya başlamış ve orada kendisine *Securitate*’ye ajanlık yapması önerilmiş ama o bu teklifi reddettiği için 1979’da işten çıkarılmıştır. Daha sonra öğretmenlik yapmış ve özel öğrencilere Almanca dersi vermiştir.

1984 yılından sonra Batı Almanya’yı üç kez ziyaret eden Herta Müller daha sonra o zamanki eşi Richard Wagner ile Batı Almanya’ya göç etmiştir. Nürnberg-Langwasser’deki göç merkezinde Federal Almanya istihbarat servisi tarafından *Securitate* ajanı olması şüphesiyle günlerce sorgulanmıştır. Göç merkezinde gördüğü bu muameleyi Müller absürd bir durum olarak nitelendiriyor. Ancak Müller daha sonraki yıllarda gerek yurt içi ve gerekse yurt dışı olmak üzere pek çok üniversiteden “konuk yazar” fonundan desteklenen öğretim görevliliği teklifleri aldı.

1990 yılında eşi Richard Wagner’den ayrılan Herta Müller aynı yıl içerisinde şimdiki eşi Harry Merkle ile tanıştı ve onunla birlikte “Der Fuchs – Der Jäger (1993) filminin senaryosunu yazdı.

1998 yılında Herta Müller Kassel Üniversitesi’nden Brüder-Grimm (Grimm-Kardeşler) konuk profesörlük daveti aldı. 2001’de Tübingen Üniversitesi’nde Poetik (Şiir) dersleri verdi. 2008 yılında Freie Universität Berlin’de (Hür Üniversitesi Berlin) Heine-Müller-Konuk profesörü olarak görev yaptı. Yaşamını hâlen Berlin’de sürdüren Herta Müller 1997 yılında ayrılışına kadar Alman PEN-Zentrum (Alman Yazarlar Birliği Merkezi) üyesiydi. Kendisi 1995 yılından beri Alman Dili ve Edebiyatı Akademisi ve 2016 yılından beri de Berlin Güzel Sanatlar Akademisi’nin üyesidir.

Avusturya orijinli “Yeni Nesir” edebi akımı ve özellikle de Thomas Bernhard ve Franz Innenhofer’in romanları, ayrıca Richard Wagner ve Rolf Bossert ile kurmuş olduğu dostluklar Herta Müller’in edebi yönünü belirlemiştir. Müller yazdığı bütün eserlerinde, diktatörlerin insanların onurlarını nasıl ayaklar altına aldıklarını dillendirmeyi hedeflemiştir.

³ Herta Müller’in çalışma hayatı ile verilen bilgiler tarafımda derlenip Almandan Türkçeye çevirilerek verilmiştir: Bkz. Herta Müller – Wikipedia: https://de.wikipedia.org/wiki/Herta_Müller (Son Erişim Tarihi: 12.07.2019).

Herta Müller'in Eserleri

- Niederungen*, Bükreş 1982 (Sansürlü Baskı) /Berlin: Rotbuch, 1984.
- Drückender Tango*, Bükreş 1984/Reinbek Hamburg: Rowohlt, 1988.
- Der Mensch ist ein grossser Fasan auf der Welt*, Berlin: Rotbuch, 1986.
- Reisende auf einem Bein*, Berlin: Rotbuch, 1989.
- Der Fuchs war damals schon der Jaeger*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1992.
- Der Teufel sitzt im Spiegel. Wie Wahrnehmung sich erfindet*, Berlin: Rotbuch, 1991.
- Eine warme Kartoffel ist ein warmes Bett*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1992.
- Herztier*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1994.
- Hunger und Seide*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1995.
- In der Falle*, Göttingen: Wallstein, 1996.
- Heute waere ich mir lieber nicht begegnet*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1997.
- Der fremde Blick oder Das Leben ist ein Furz in der Laterne*, Göttingen: Wallstein, 1999.
- Der König verneigt sich und tötet*. Münih:Hanser, 2003.
- Atemschaukel*, Münih: Hanser, 2009
- Immer derselbe Schnee und immer derselbe Onkel*, Münih: Hanser, 2011.

Herta Müller'in ayrıca çok sayıda kolajları da bulunmaktadır. Yaptığı okuma seyahatlerinde şiir-kolajları toplamaya başladı, çünkü dostlarına salt manzara kartları göndermek istemiyordu, kendisinin yarattığı bir şeyler göndermeyi yeğliyordu. Seyahatleri sırasında arkadaşlarına posta kartı formatındaki beyaz bir kartın üstüne aniden aklına takılan bir düşüncesini, o anki duygusal durumunu ya da aklından geçen komik ya da esprili bir sözü tuhaf grafiklerle süslüyor ve kendi el yazısıyla selamlarını gönderiyordu (Freudenstein-Arnold 2016: 74). Herta Müller kolajlarındaki metin ve resimleri okuduğu dergilerden ve gazetelerden kesip kartların üstüne yapıştırıyordu. 1900'lü yıllarda 1000'den fazla kolaj hazırlamıştı, ama bunların sadece küçük bir kısmı yayınlanmıştı (a.g.e. 75), örneğin:

- Der Teufel sitzt im Spiegel. Wie Wahrnehmung sich erfindet*, Berlin: Rotbuch, 1991.
- Im Haarknoten sitzt eine Dame*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2000.
- Der Waechter nimmt seinen Kamm*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1993.
- Die blassen Herren mit den Mokkatassen*, Münih: Hanser, 2005.

Herta Müller çok sayıda röportaj, konferans ve üniversitelerde şiir dersleri vermiş bir yazardır. Aldığı ödüllerin sayısı da oldukça fazladır:

- 1981: Adam–Müller–Guttenbrunn Teşvik Ödülü.
- 1984: Aspekte–Literatür Ödülü.
- 1995: Rauriser–Literatür Ödülü.
- 1985: Bremen kentinin Literatür teşvik Ödülü.
- 1987: Richarda Huch Ödülü.
- 1989: Mariluisse-Fleisser-Ödülü.
- 1989: Alman Dil Ödülü (Gerhardt Csejka, Helmuth Frauendorfer, Klaus Heusel, Johann Lippet, Werner Söllner, William Totok, Richard Wagner ile birlikte).
- 1990: Roswitha Ödülü.
- 1991: Kranichsteiner Litertür Ödülü
- 1992 Alman Eleştirmenler Ödülü
- 1994: Kleist Ödülü.
- 1995: Avrupa Prix Aristeion Literatür Ödülü.
- 1995/96: Bergen Kent yazarı.
- 1997: Graz kenti Literatür Ödülü.
- 1998: Ida-Dehmel-Literatür Ödülü ve Herztier romanı için uluslararası Dublin Literatür Ödülü.
- 1999: Klosterneuburg kenti Franz Kafka Ödülü.
- 2001: Cicero-Konuşma Ödülü.
- 2002: Carl Zuckmayer Madalyası.
- 2003: Joseph Breitbach Ödülü (Christoph Medal ve Harald Weinrich ile birlikte).
- 2004: Konrad Adenauer Vakfı Literatür Ödülü.
- 2005: Berlin Literatür Ödülü.
- 2006: Avrupa Literatürü Würth–Ödülü
- 2006: Walter–Hasenclever–Litertür Ödülü.
- 2007: Uluslararası Sanatçı evi Villa Concordia Bursu.
- 2008: Heinrich-Heine–Topluluğu Onur Ödülü.
- 2009: Nobel Edebiyat Ödülü.
- 2009: Franz–Werfel–İnsan Hakları Ödülü.
- 2010: Hoffmann von Fallersleben Ödülü.
- 2010: Seul Women’s University’den (G. Kore) Fahri Doktora Unvanı.

2012: Paderborn Üniversitesi Kültürbilimleri Fakültesi, Swansea University (UK) ve Dickenson College'den (Carlise/USA) Fahri Doktora Unvanı.

2014: Hannelore–Greve–Literatür Ödülü.

2015: Köln Şehrinin Heinrich Böll Literatür–Ödülü.

2015 Tübingen Üniversitesi Friedrich Hölderlin–Ödülü.

2017: Friedrich Schiller Üniversitesi (Jena) Fahri Doktora Unvanı.

2018: Freinsheim şehrinin Hermann–Sinkeimer–Ödülü.

2019: Königstein im Tauris şehrinin Eugen Kogon–Ödülü.

Herta Müller'in aldığı en önemli ödül kuşkusuz 2009 yılında kazandığı Nobel Edebiyat Ödülü'dür ve yazar yaklaşık 1 Milyon Avro ile taçlandırılmıştır. Ünlü yazar Nobel Edebiyat Ödülü'nü kazandığına bir türlü inanmadığını söylemişti: “Biliyorum, ama hâlâ bir türlü inanmıyorum”. Bunu beklemediğini, hatta bunun olmayacağından çok emin olduğunu dile getirmişti, zira Berlin'li yazar çevrelerinde Herta Müller'e pek şans tanınmıyordu, favori olarak Philip Roth ve Joyce Coral Oates (ABD), Amos Oz (İsrael) ve Suriyeli şair Adonis gösteriliyordu. Ancak 56 yaşındaki Herta Müller'in eserlerinde diktatörlüğü, şiddeti ve gaddarlığı olduğu gibi ele alıp incelemesi jüriyi çok etkilemişti. Federal Almanya Şansölyesi Angela Merkel de kutlama mesajında Herta Müller'in bu eleştirel üslubunu özellikle vurgulamıştır⁴.

Herta Müller'in Romancı Yönü

Herta Müller'in romanları, denemeleri ve öyküleri Avrupa'da ve Amerika'da olduğu gibi pek çok yabancı dile çevrilmiş ve akademik çalışmalara konu olmuştur. Türkiye'de de bazı eserleri çevrilmiş⁵ ve Müller hakkında akademik çalışmalar yapılmıştır⁶. Herta Müller'e Türk basınında Nobel Edebiyat Ödülü'nü aldıktan sonra daha çok yer verildiği görülmektedir. Müller'in siyasi tutumunu antikomünist olarak nitelendiren sol eğilimli gazeteler, onun eserlerinde tamamen diktatörlüğe odaklanmasını edebi yoksulluk olarak görüyor ve Müller'in bu ödülü almasının nedeninin siyasi olduğunu söylüyor (Öztürk/ Balcı 2011: 115). *Taraf* gazetesi dışındaki liberal eğilimli gazeteler Müller'in eserlerini değerli bulduklarını dile getirirlerken, sağ eğilimli gazeteler de yazarı yoksulların ve rejim altında ezilenlerin sesi olarak gördüklerini belirtiyor.

Herta Müller eserlerinde kendi yaşam öyküsünün farklı yönlerini ele almıştır (Öztürk/ Balcı 2006: 3). Onun eserlerinde kullandığı anlatım biçiminde de Çavuşesku döneminin baskıcı rejiminin etkisi çok belirgindir. Öldürülen arkadaşları, kaybedilen

⁴ Bkz. Herta Müller: Nobelpreis für das Drama ihres Lebens – Spiegel Online: <https://m.Spiegel.de/kultur/literatur> (Son Erişim Tarihi: 12.7.2019).

⁵ Bkz. Oral 1998; Tanyeli 1997; Tanyeli 2013; Tüzel 2016.

⁶ Bkz. Dağabakan 2018; Gürsoy 2013a; Gürsoy 2013b; Öztürk/ Balcı 2005; Öztürk/ Balcı 2006; Öztürk/ Balcı 2011; Öztürk/ Balcı 2015.

insanlar, ölüm korkusu, insanların birbirlerini ihbar etmeleri Müller'in üslubunu etkileyen "temel faktörlerdir" (a.g.e.). Onun bu tür anlatım biçimini Öztürk ve Balcı dışa vurumcu (ekspresyonist) olarak değerlendirmektedirler (a.g.e.). Herta Müller'in eserlerindeki bu dışa vurumcu anlatım biçimi kendisini iki farklı biçimde göstermektedir: Çavuşesku döneminde kendini bir nebze dizginlemeye çalışan dil, Herta Müller'in daha sonra Almanya'ya göç etmesiyle birlikte yoğun bir şekilde eleştirel kimliğe bürünmüştür (a.g.e.). Müller dili totaliter rejime karşı adeta bir başkaldırı aracı olarak kullanıyor. Umutsuzluk, utanç, ihanet, güvensizlik ve acı çekme eserlerinde hep ön plandadır. Onun ele aldığı arkadaş ve çevre ilişkileri kendi yaşamında tanık olduğu ilişkilerle de örtüşmektedir (a.g.e.).

Herta Müller eserlerinde bir yazarın eleştirel tutumunu açıkça ortaya çıkaran doğrudan anlatım biçimini kullanmaktadır. Eserlerinde hiç korkmadan düşüncelerini dile getiren, açıkça eleştiriler yapan ve sorgulayan bir yazar olarak bunun sonuçlarına da katlanmak zorunda kalmıştır. Örneğin *Niederungen* adlı ilk öykü kitabı beş sene basılamamış, ancak 1982'de Romanya'da sansür edilmiş olarak basılabilmektedir. Entelektüel kesim onun eleştirel yaklaşımını ve dilsel açıdan alışılmamış tarzındaki tasvirlerini överken, Banatlı subaylar yazarın bu eserine kendi memleketini karalayan bir eser gözüyle bakmışlardır. Her ne kadar gerçekler dile getirilmiş olsa da pek çok kişi bundan rahatsızlık duymuştur. Bu nedenle Müller kendi köyüne geri dönmemiş ve hatta Dağabakan'ın belirttiği gibi şehirdeki dostlarından bazıları da bu eser nedeniyle kendisiyle olan dostluklarını sonlandırmışlar ve onun yüzüne tükürmüşlerdir (2018: 15). Bu olgu Herta Müller'in daha sonraki eserlerinde doğrudan anlatım biçimini daha yoğun olarak kullanmasına neden olmuştur. Müller eserlerinde bütünüyle kendine özgü, oldukça sade bir dil kullanarak insani yıkıntıları, felaketleri ve şaşırtıcı olayları yalın cümleler hâlinde aktarmıştır; zaten dışa vurumcu üslup özelliği de onun kullandığı kısa cümlelerde kendini ortaya koymaktadır. Yazarın bir başka özelliği de yeni sözcükler üretmesidir ve romanlarında ara ara yeni sözcüklere yer vermesidir. Öztürk ve Balcı'ya göre Herta Müller "az sözcükle sarsılmaz bir tasvir yeteneği sergilemektedir" (2006: 623). Yazar dışa vurum anlatım biçiminin dışında geriye dönüş tekniğini de başarıyla kullanmaktadır, ancak bu tekniği, Gürsoy'un da belirttiği gibi, çoğunlukla bilinç akımı tekniğiyle birlikte uygulamaktadır (2013: 27).

Herta Müller 2009 yılında Nobel Edebiyat Ödülünü alan son Alman yazardır. O tarihten bu yana henüz ne bir kadın ne de bir erkek Alman yazar bu ödüle aday gösterilmiştir.

Kaynakça

- Dağabakan, Davut** (2018): Herta Müller'in *Yürekteki Hayvan, Tilki Daha O Zaman Avcıydı ve Tek Bacaklı Yolcu* Romanlarında Sosyo-Politik Panorama, Ankara: Gece Akademi.
- Freudenstein-Arnold, Christiane** (Ed.) (2016): *Kindler Kompakt Deutsche Literatur der Gegenwart*, Stuttgart: Metzler.
- Gürsoy, Yüksel** (2013): *Romancı Yönüyle Herta Müller*, Ankara: Ankara Üniversitesi Açık Erişim (Tez. Pdf).

- Gürsoy, Yüksel:** *Romancı Yönüyle Herta Müller*, Diyalog İnterkulturelle Zeitschrift für Germanistik 2013/2, S. 16-28.
- Herta Müller:** Nobelpreis für das Drama ihres Lebens – Spiegel Online: <https://m.Spiegel.de/kultur/literatur> (Son Erişim Tarihi: 12. 7. 2019).
- Oral, Nesrin** (1998): *Tilki Daha O Zaman Avcıydı*, İstanbul: Telos.
- Öztürk, Ali Osman / Balcı, Umut:** Herta Müller ve Emine Sevgi Özdamar'da Dilsel Yapıların Kullanımı, Binnaz Baytekin / T. Fatih Uluç (ed.), 2. *Internationaler Kongress für vergleichende Literaturwissenschaft, Theorie, Rezeptionsästhetik und neue Aspekte*, içinde, Sakarya Üniversitesi Kongre Bildirileri, Sakarya, 2006, Band 1, S. 35-49.
- Öztürk, Ali Osman / Balcı, Umut:** İnterkulturelle Aspekte der Rezeption von Herta Müller in der Türkei, *Internationale Konferenz: İnterkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen und kulturellen und historischen Kontext*, Univerzita Pardubice 1, 2011, S.105 -119.
- Öztürk, Ali Osman / Balcı Umut:** Nobel Ödüllü Yazar Herta Müller'in Türkiye'de Alınlanması Üzerine, Cemal Sakallı (ed.), *Yerel Bağlamlar Küresel Yakınlıklar*, içinde, Mersin Üniversitesi Kongre Bildirileri, Mersin, 2015, S. 210-225.
- Öztürk, Ali Osman / Balcı, Umut:** *Herta Müller'de Biçem*, Cemal Yıldız/Latif Beyreli (Ed.), 5. Internationale Symposium für Sprache, Literatur und Stilistik, Marmara Universität, Atatürk Fakultät für Erziehungswissenschaften, Pegem/A yayıncılık, 2006, Bd.2, S.618-626.
- Tanyeli, Çağlar** (1997): *Yürekteki Hayvan*, İstanbul: Telos.
- Tanyeli, Çağlar** (2013): *Tek Bacaklı Yolcu*, İstanbul: Siren Yayınları.
- Tüzel, Mustafa** (2016): *Keşke Bugün Kendimle Karşılaşmasaydım*, İstanbul: Siren Yayınları.

Matías Martínez / Michael Scheffel – “Einführung in die Erzähltheorie”¹ “Anlatım Teorisine Giriş”²

Alper Keleş , Sakarya

İster yazılı ister sözlü olsun, bir olayı, düşünce ya da duyguyu aktarım eylemi doğrudan anlatım (Narration, Erzählen) ile ilgilidir. Eserlerin incelenmesi ve analizinde ayrıca önem taşıyan anlatım ve anlatım teorileri, kendi içinde barındırdığı tür, biçim ve öğeleriyle edebiyatbilim için olmazsa olmazlar arasında yer almaktadır. Fakat ülkemizde anlatım türleri ve teorileri üzerine yapılmış muteber çalışmaya maalesef rastlanılmamakta, metin analizleri ve değerlendirmeleri yapılırken de anlatım eylemi etraflı biçimde ele alınmamaktadır. 1960’lı yıllardan bu yana özellikle yapısalcılık ve göstergebilim eksenli çeşitli uluslar arası çalışmalarda anlatım teorilerinin yeri vurgulanmış ve bugün de vurgulanmaya devam etmektedir. Bu noktada kaynak bir metine ulaşmak edebiyatbilimciler için ayrıca önem arz etmektedir.

Anlatım teorisi anlatıcı üzerinden bir hikâyenin aktarılması eylemini tüm yönleriyle kapsayarak, zaman, mekân, nasılın tasviri, perspektif, odaklanma gibi kavramların yardımıyla net verilerle analiz edilmesine olanak sağlamaktadır. Eserin daha ilk bölümünde kurmaca anlatımın özellikleri (Merkmale fiktionalen Erzählens) detaylı bir biçimde anlatılarak “anlatma” eyleminin sınırlarının çizilmesi amaçlanmıştır. Burada çeşitli anlatım biçimleri sergilenmekte ve ilk olarak gerçekçi anlatım ile kurmaca anlatım arasındaki geçişliliğin ne denli hassas olduğuna değinilerek, birbirinden farklı iki anlatım eylemi üzerinde “edebi olan- edebi olmayan” (Martínez/ Scheffel 2020: 16) şeklinde sınıflandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Kurmaca ve gerçek olanın kimi zaman birbirinden ayrılmasının olanaksız olabileceği, ne edebi anlatımın tamamen hayal ürünü olabileceği ne de gerçek bir olay aktarılırken tamamen yalın ve tarafsız aktarılabilmesi üzerinde durulmaktadır. Uydurulmuş ve gerçek olayların aynı anda bir eserin içinde bulunabileceği örnekleme ayrıca eserde Günter Grass’ın *Die Blechtrommel* (Teneke Trampet) romanı üzerinden açıklanmaktadır. Aynı bölümde Platon ve Aristoteles’den bu yana anlatım ile ilgili çeşitli tanımlamalarla edebiyatın temel görevleri ve tarih bilimci –edebiyat bilimcinin ortak yönleri tartışılmakta, kurmaca (fiktional), hayal ürünü (fiktiv) gibi kavramların üzerine gidilmektedir. Kurmaca metinlerin nitelikleri üzerinden gerçek- gerçek dışı olguların

¹ Matías Martínez, Michael Scheffel (2019): *Einführung in die Erzähltheorie*, München: C.H. Beck Verlag. 234 S. ISBN: 978-3-406-74291-0

² Matías Martínez, Michael Scheffel (2020): *Anlatım Teorisine Giriş*, Çev: Arif Ünal, İstanbul: Runik Kitap. 272 S. ISBN: 978-605-06194-6-1

Einsendedatum: 16.07.2020

Freigabe zur Veröffentlichung: 30.09.2020

edebiyat kavramları çerçevesinde tartışan eser, hem hayali hem de gerçek bağlamda metin türlerini de bu bölümde irdelemektedir.

Anlatım ve anlatılan (das Erzählen und das Erzählte) başlığıyla “nasıl” ve “ne” arasındaki temel farka değinilmekte, kullanılan her bir anlatım yöntemi ve anlatıcı araçlar ile anlatılanı (öykü, anlatılan dünya) özdeşleşme kavramları üzerinden okurun metine ne derece dahil olabileceğini aktarmaktadır. Buradaki gerçeklik algısı ve okurun söz konusu gerçeklik yaklaşımına karşı aldığı tutum, Goethe’nin mektup romanı *Genç Werther’in Acıları* örneklemeyle bir eser üzerinden sergilenmekte, bu yolla da kurmaca bir metnin gerçek hayatta ne derece etkin olabileceği de gösterilmektedir. Burada ayrıca Kafka’nın *Şato* romanında ilk baskıdaki ben-anlatıcı formunun daha sonraki baskılarda o – anlatıcı formuna dönüştürüldüğünü bunun da estetik etkileri ve anlatım mantığı içinde yeniden değerlendirmeye açık olduğu vurgulanmaktadır. Anlatım biçiminin kurmaca metinlerin özgün anlatım olanaklarıyla aynı olayı onlarca farklı biçim ve bakış açısıyla anlatılabilme olanağına da değinilmektedir. Sanat eserinin aslında dünyada sıradan algılanabilecek şeyleri yeniden aktarmasıyla sıradanlıktan sıyrıp estetik yönleriyle yeniden algılanmasına olanak tanıdığını, böylece okurun inancıyla değerlendirilebilecek bir ölçütün geliştiğinden bahsetmektedir. Buradaki “nasıl” ve “ne” sorularını birbirinden ayırmakta Rus formalistlerin de “öykü” (fabula) ve “olay örgüsü” (sujet) çelişkisiyle ilişkilendirdiğini, Boris Tomaşevski’nin “fabula”yı “mantıkî, nedensel ve zaman ilişkisi içerisindeki motiflerin bütünü” olarak, “sujet”i de “bir sıra dâhilinde birbirleriyle ilişki içindeki aynı motiflerin bütünü olarak eserde bulunması” tanımlamasıyla aktarmaktadır. Bunun yanında kavramsal düzlemde de (örn. *Fabula/ Historie/ Discours* gibi) tartışmalar da aynı bölümde aktarılmaktadır.

Çalışmada kavramsal boyutta tartışmalarda anlaşılabilirliğin sağlanması ve bir bütünlük olması açısından çeşitli disiplinlerde farklı biçimlerde tanımlanan ve anlatım teorileri açısından kilit kavramlar olan vaka (Ereignis), olay (Geschehen), hikâye (Geschichte), olay şeması (Handlungsschema), anlatı (Erzählung), anlatım (Erzählen) gibi kavramların açıklamaları da yapılmaktadır.

Nasıl’ın tasviri (Die “wie” Darstellung) bölümünde bir hikayenin muhtelif biçimlerde anlatılabilmesi adına Henry James, Raymon Oueneau gibi düşünürlerin yaklaşımlarını ön plana çıkaran çalışma, bir hikayeyi üslup açısından farklı versiyonlarla tekrardan anlatarak örnekleme güçlendirmiş ve aktarmıştır, burada tek bir hikayenin geçmiş, geriye yönelik, tahmini, resmi mektup ve adi/ bayağı usullerle oluşturulmuş farklı versiyonları sunulmaktadır. Hikâyenin “nasıl” anlatıldığı konusunun oldukça farklı unsurlara bağlı olması sebebiyle bir tasnife ihtiyaç duyulduğuna da ayrıca değinilmektedir. Bir hikâyenin dil üslubunu ilgilendiren unsurların yanında ki bu retorik bir sorunun cevaplanmasına yönelik bir bilimsel çalışma alanıyken, diğer farkların da, yani bir olayın tasvirindeki farklılıkların ortaya çıkmasına sistematik bir düzen ile incelenmesi gerektiği Genette’nin örnekleme ile açıklanmaktadır. Burada zaman, (zeit), ifade tarzı (Modus) ve anlatıcı (Stimme) öğeleri açıklanarak bir anlatım düzleminin unsurları açıklanır.

Her olayın anlatım eyleminin doğrudan zamanla ilgili olduğu açıktır, fakat anlatılan zaman ve anlatım zamanı olarak hikâyelerdeki zamanın ayrılması gerekliliği de Thomas Mann'ın *Büyülü Dağ* örneğiyle detaylandırılmaktadır. Genette'den hareketle kullanılan zamanın hangi sıraya göre olacağı, ne kadar süreyle olacağı ve ne kadar sıklıkla olacağı sorularının cevaplandırılmasıyla zaman açısından da bir sistematığın oluşturulmasının yararlı olacağı ifade edilmektedir. Anlatıda olayların anlatım düzeninin, olayların hangi sıraya göre anlatılacağı da analepse ve prolepse biçimleriyle olabileceği, kronolojik bir düzlemin nitelikleri de ayrıca aktarılmaktadır. Anakronlarla oluşturulmuş birçok hikâyenin ve anlatılan olayın zaman üzerindeki süresiyle uyumsuzluğu durumların fonksiyonlarının edebi metin üzerinden örneklerine rastlanılmaktadır.

Anlatıcının gelecekte yaşanacak olaylarla ilgili imalarda bulunması (Vorausdeutung) anlatı formundaki keskinliğiyle anlatıcı forumunun hikâye açısından konumunu belirlemede önemli bir rol üstlenmektedir. Bu yaklaşım hem doğrudan zamanla ilintiliyken, olayların akışının önceden kestirilmesi ve imada bulunulmasıyla anlatıcının pozisyonunun hikâyenin üzerinde “tanrısal” bir konuma taşımakta, aynı şekilde kahramanların da öykü içindeki konumuyla doğrudan ilişkilendirilmektedir. Aynı biçimde şayet anlatıcı kahramanların bildiklerinden fazlasını bilmiyor, gelecekte imalarla öngörülerde bulunmuyorsa hikâye içinde kahramanların aldığı pozisyon da daha farklı konumlandırılmakta ve biçimsel olarak hayatın gerçekleriyle daha örtüşen bir hal almaktadır. Elbette burada anlatılan hikâyenin türü ve niteliği yine belirleyici bir konumdur. Zira polisiye romanlarda özellikle anakronik bir anlatım zamanı oluşturulması, bu türe has bir tercih olarak nitelendirilebilir.

Olayların ne kadar süreyle anlatılacağı meselesi ise ayrıca burada önem kazanmaktadır. Zira temsiliyet meselesi sahneleme olanaklarıyla anlatılan zaman ve anlatım zamanı arasında diyaloglar üzerinden de bir uyum sağlamasına olanak sağlarken, münferit değişkenler üzerinden de bu durumun uyumsuzluğu da beklenen sonuçlardan bir ötekisidir. Anlatım hızı bu bağlamda Lämmert ve Genette'ye dayanılarak birbirlerinden kavramsal boyutta ayrılmaktadır;

1. Zaman bakımından örtüşen anlatılar/ eserler (sahne).
2. Zamanı genişleten anlatı/ eser (burada süreç, anlatılan vakadan daha uzun sürmektedir).
3. Zamanı hızlandıran veya özetleyen anlatı/ eser (burada zamanı genişleten anlatımın tersine bir anlatıda veya eserde asırlar bile birkaç kelimeye sığdırılıp anlatılabilir).
4. Zaman Atlama (Ellipse). Zaman atlama anlatım biçiminde genellikle önemsiz olanlar atılır.
5. Ara verme. Zaman atlamasının tersine ara verme (Pause), atlamalar ya da olay için önemli olmayan gözlemler öne alınmak suretiyle eser devam ederken olayın durmasını ifade eder. (Martínez/ Scheffel 2020: 49)

Eşzamanlı anlatım ve olayın seyrinin anlatılan vakadan daha uzun sürdüğü anlatım şekli gibi nüanslar mekanın da anlatıma dahil olmasıyla farklı boyutlar kazandırmaktadır,

bunun yanında gerçek zamanda uzun yıllara dayanan bir gelişmenin anlatı unsuru içinde kısa bir cümleyle anlatılabilmesi, analeps, zaman atlama gibi kavramların yardımıyla açıklanmaktadır.

Frekans, bir başka deyişle olayların ne kadar sıklıkla yaşandığı, zaman ve mekandaki belirli bir olayın (örn. Güneşin doğuşu ve batışı) tek tip değil, tersine az ya da çok kez tekrarlanmakta, ama öte yandan hiçbir zaman bir önceki haliyle aynı olmadığı yönündeki yaklaşımla tekrarlayan olayların eser içinde ne kadar sıklıkla anlatıldığı da anlatım teorileri içerisinde önem arz etmektedir. Olayların tekrarlama sıklığını tipolojik bir yaklaşımla sınıflandıran çalışma, bir defa olan bir olayı bir defada anlatma (singulatives Erzählung), bir defa olan bir olayı tekrarlayarak anlatmak (repetitives Erzählung) ve son olarak defalarca olan bir olayı bir kez anlatma (iterative Erzählung) şeklinde sınıflandırmak koşuluyla açıklamaktadır.

Anlatım biçimi (modus) ise anlatımın dolaylılığıyla ilgili ve anlatılana yaklaşımın (Perspektivierung) ele alındığı bir bölüm olarak dikkat çekmektedir. Burada hem mesafe (Distanz) hem de bakış açısı (Fokalisierung) temel bir rol üstlenmekte ve bu parametreler doğrultusunda açıklanmaktadır. Burada olayların anlatım tarzı da ön plana çıkmaktadır. Kahramanların dil kullanımı ve bu kullanımın tarzı, olaya olan mesafesi ve anlatım hızı da etkili faktörler olarak betimlenmektedir. Sözlerin ve düşüncelerin aktarımı noktasında da kahramanın konuştuğu ve düşündüğü şeyleri aktardığı konuşma biçimleri, burada örneğin dolaylı ve doğrudan anlatım (transponierte Rede, erlebte Rede) ve ifade biçimleri Heinrich von Kleist ve Franz Kafka'dan örneklerle yer bulmaktadır. Anlatıcının olay karşısında takındığı tavır ve olayla olan mesafesi, kahramanın gerçek düşüncesinin zaman zaman ironik biçimde farklı biçimlerde aktarıldığı da gösterilmektedir. Anlatıcının içsel müzakerelerinin yer aldığı bilinç aktarımı tekniği, bu anlamda en bilindik örnek eser olan Arthur Schnitzler'in *Traumnovelle*'si üzerinden anlatılmaktadır. Söz konusu örnekler sayesinde anlatım biçimlerinin aynı eserde dahi değişkenlikler gösterebileceğini de vurgulayan eser, iç monolog (innere Monolog), düşünce alıntıları (Gedankenzitat) ve monolog anlatılar (Monolog Erzählung) gibi anlatım biçimlerini de irdeler. Bu bölümde son olarak çalışmada bütüncül bir bakış açısı oluşması adına bu farklı anlatım biçimlerini özetleyen bir tablo sunulmaktadır.

Anlatma açısı (Fokalisierung), yani olayın hangi noktadan anlatıldığı, sadece anlatıcının olaya karşı mesafesi değil, farklı bakış açılarıyla olayı yaşayan kahraman ve gözlemcilerinin deneyimlerinin aktarılmasıyla da gerçekleştirilebilmektedir. Olayı algılayan öznenin bulunduğu nokta ile anlatım perspektifinin belirlenmesi (Fokalisierung) görmek, idrak etmek ve konuşmak eylemlerinin esasen birbirinden ayrı olabileceğiyle birlikte alandan çeşitli teorisyenlerle ve özellikle Alman ekolü için önem arz eden Stanzel'in anlatım durumu tipolojisi üzerinden aktarılmaktadır. Null-, Interne-, Eksternefokalisierung gibi kavramların açıklanmasıyla da anlatma açısının katmanları açıklanmaktadır.

Anlatıcı bölümünde ise Georg Büchner'in Lenz'inden bir aktarımla anlatıcının olayın kahramanı kadar bildiği ve konuştuğu bir bakış açısından hareketle anlatıcının

kimliği, kurguya dayalı bir eserin gerçekçi bütünlüğünden hareketle çok katmanlı, kurmaca eserle, tarihi bir metnin yazarının birbirinden kolayca ayrılabilir kategoriler altında incelemektedir; bu kategoriler anlatma zamanı, anlatımın yeri, anlatıcının anlatılan olaya tavrı ve son olarak anlatımın muhatap ve öznesi olarak sıralanmaktadır. Bu unsurlar tanınmış romanlar (*Lenz, Binbir Gece Masalları, Marquise von O., Der arme Spielmann* gibi) üzerinden örneklendirilmekte, çeşitlerine göre anlatıcıların belirli edebi türler üzerinde genelleştirilebileceği bilgisi verilmektedir.

Anlatıcı tipleri hikayenin iç ve dış anlatım düzlemini temel alarak dört farklı şekilde sunulmaktadır;

(1) Dış anlatıcı (2) Extradiegetik-homodiegetik anlatıcı (3) İnradiegetik-heterodiegetik anlatıcı (4) İnradiegetik-homodiegetik anlatıcı (Martínez/ Scheffel 2020: 94).

Olayın içinde pay sahibi olan ve olaydan zaman zaman uzaklaşan, gözlemci ve iştirak eden anlatıcı gibi sınıflandırmalar da yer almaktadır. Buna göre;

1. Olaya iştirak etmeyen anlatıcı
2. Olaya iştirak etmeyen gözlemci
3. Olaya iştirak eden gözlemci
4. Yan figür
5. Ana figürlerden biri
6. Ana figür (autodiegetik) hem anlatıcı hem de olayın ana figürü (Martínez/ Scheffel 2020: 95).

Söz konusu sınıflandırmalar çok katmanlı anlatıcı tipleri noktasında edebiyatbilimciler için de daha nitelikli analizleri mümkün kılmaktadır. Bu kavramlar çalışma içerisinde tek tek örneklerle aktarılmaktadır.

Anlatıcının kimliği ve muhatabı bölümünde ise iç veya dış anlatıcının öncelikle birbirinden ayrılmış olmasına bağlıdır. Zira iç anlatıcıda konuşma durumu anlatılan olayın bir parçası olurken, dış anlatıcı durumuyla kahramanlar, okur ve anlatıcı üçgeni oluşturulmaktadır. Bu durumlar bir eserde dahi çok farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Anlatıcı ve okurun konumu yazar tarafından sürekli biçimlendirilebilir bir durumdur. Kurmaca bir eserde anlatıcının rolü iletişimsel fonksiyonlar da göz önünde bulundurularak şekillendirilmektedir.

Goethe çalışmasında “edebiyatın kendi içindeki doğal biçimleri” adlı bölümde açıkça anlatan, coşkulu ve heyecanlı anlatan ve son olarak da bireysel eylemli anlatan kısmıyla bir anlatım durumları tipolojisi kabaca oluşturmuştur, fakat bunun da ötesinde Franz K. Stanzel bir tipoloji geliştirmiş ve üç tipik şekil tespit etmiştir; tanrısal anlatım durumu, ben-anlatım durumu ve son olarak subjektif anlatım durumu. Stanzel’in bu anlatım durumları (Erzählsituationen) çalışmada ayrı bir başlık altında toplanmış ve teker teker açıklanmıştır. Bu tanımlamalara ayrıca bakış açısı, yer, pozisyon ve iç dış anlatıcı durumlarıyla oluşturulmuş kombinasyonlar eşlik etmekte ve bu kombinasyonlar

da bir sistematige bağlanmaktadır. Tüm bu kavramlar topluluğu eser içinde çeşitli tablolarla olabildiğince net ve örnek eserler aracılığıyla somut aktarılmaya çalışılmıştır.

Bunların yanı sıra güvenilirliği olmayan anlatım başlığı altında sadece gerçekçi anlatımda değil, kurmaca anlatımda da gerçek ve yanlış ifadeleri birbirinden ayırmanın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Kurmaca anlatımında mantıksal yapısının titizlikle birbirinden ayrılması, hayal ürünü olan bir anlatım da olsa anlatıcının iddiaları ve anlatılan dünyadaki gerçekliğin farklı olduğu durumlar da tespit edilmiş, buna bağlı olarak da yine anlatıcının anlatımı ve kahramanların konuşarak bu anlatıma bir karşılık getirmesi Cervantes'in Don Kişot örneklemeyle aktarılmaktadır. Anlatıcının güvenilirliği meselesi bu noktada gerek kahraman diyalogları, gerekse de anlatıcının mantıksal ayrıcalıklı pozisyonda olmasıyla sorgulanmakta, güvenilir ve güvenilir olmayan anlatıcı örnekleri de eser örnekleriyle irdelenmektedir.

Olay ve anlatılan dünya bölümüyle anlatılan alanına yönlendirilmiş ve vaka (Ereignis), olay (Geschehnis) ve öykü (Geschichte) ile üç temel kavram altında açıklanmıştır. Burada vaka ve motifin tanımlamasıyla birlikte Rus formalist Boris Tomaçevski tarafından yapılmış çalışma ön plana çıkarılmaktadır. Dinamik, birleşik, bağımlı motiflerin açıklamalarının yanı sıra, yine bir başka kuramcı E.M. Forster'in olay, öykü, olaylar zinciri ve kronolojik düzlemde sıralamaları hakkındaki açıklamalarına yer verilerek, epizot ve nedensel çerçeve gibi hikayenin kompozisyonunda etken rol oynayan faktörler açıklanmaktadır.

Anlatımdaki motive etme unsuru eserde öykünün anlamlı ve tutarlı bir biçimde ilerleyebilmesi adına yalnızca anlatıcı üzerinden gerçekleştirilen bir aktarımdan ileri, istem dışı olayları, tesadüfleri ve öykünün gidişatındaki yönelimi değiştirebilecek dolaylı etkenleri nitelendirmektedir. Bu haliyle anlatı içindeki çeşitli yan öykü ve tesadüfleri açıklamayı kolaylaştırmaktadır. Bu aynı zamanda bir şeyin anlatılmadığı, okurun boş alanları kendi dünya görüşüyle harmanlayarak öykünün akışına yönelik doldurmaya sürüklendiği etmenlerin de açıklanmasında önemli bir pay sahibidir. Öyleyse boş alanların ve anlatım içinde tesadüfi görünen olayların motivasyon (motivierung) kapsamında esasen anlatımı daha nitelikli hale getirebileceği de anlatılmaktadır. Aristoteles'in üç birlik kuralından yola çıkarak neden etki zinciri olarak nitelendirilen bütüne odaklı öykü çerçevesini sadece anlama yönelik gerçekleştirildiğini de söylemek, aşırı bir yorumdan öteye geçmeyecektir. Sözlü kültürde ise bu tip yaklaşımların kullanılabilmesi mümkün görünmemektedir. Edebiyatta natüralist nedenselliğe riayet eden öykülerin yanı sıra bir amaca yönelik ilahi faktörlere açık estetik ve biçimsel faktörlerce oluşturulmuş öyküler de yer almaktadır.

Bir diğer konu ise anlatının çift zaman perspektifinin varlığıdır. Burada okur anlatıcı metinler ile temasa geçtiğinde esasen anlamsız bir eylem içerisinde, zira zamansal düzlemde hem şimdiki zamanda, hem de bitmiş ve geçmiş zamanda yer alan, okuma eylemi gerçekleştikçe var olabilecek bir öykü döngüsüne dahil olmuş bir paradoksla karşı karşıyadır. Olayın kendisi ve bizatihi içerdiği kahramanlar okurun kendi gerçeklik algılamaya süzgeçlerine göre kurgulanmaktadır.

Olay şeması kurmaca metinlerde öykünün derinlik yapılarını belirlerken, karmaşık olay örgüsü ve motif, arketip ve makro yapı gibi anlatım teorisinin temel taşlarından biridir. Burada edebiyatbilimcilerin de anlatıcı metinlerin evrensel derinlik yapılarını inceleyen (Claude Bremond gibi) ve öte yandan bireysel eser türlerini tipik örneklerini toparlayan (Propp gibi) araştırmaları mevcuttur. Anlatıcı metinlerdeki olaylar genel bir şeması, Aristoteles'in *Poetika*'sından bu yana ele alınmış, Herder, Grimm Kardeşler ve birçok düşünür tarafından destanlar, masallar ve balladlar üzerinde incelenmiştir. Bunun yanı sıra Propp'un ünlü masal antolojisindeki tespitlerine yer veren çalışma, fonksiyon (funktion) kavramı üzerinden masallar üzerindeki otuzbir farklı yapı analizini açıklamaktadır.

Anlatılan dünyalar konusuyla ise kurguya dayalı metnin tasarladığı kendi dünyasını oluşturduğu varsayımından hareketle okur ufğunun da belirleyici olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle anlatılan dünya her ne kadar detaylı olsa da okurun ufku ve motivasyonları aracılığıyla, mantıki ve pragmatik düzlemde açıkça ifade edilmeden dahi türetilmesine değinilmektedir. Bu öte yandan dilbilimsel bir yaklaşımında bir konusu haline gelmektedir. Anlatılan dünyanın hayali sınırlarıyla gerçek algılanan dünyanın sınırları anlatının içinde harmanlanmış ve ortaya bu durumda karma bir dünya çıkmıştır. Robinson Crusoe, Defoe ve Orwell'den örnekler de bu tasvirin netleşmesinde kullanılmaktadır.

Anlatılan dünyalar konusunu homojen ve heterojen dünyaların karşıtlığı (Homogene vs. heterogene Welten), tek bölge ve çok bölge dünyaların karşıtlığı (Uniregionale vs. pluriregionale Welten), değişken, istikrarlı dünya ile değişken ve istikrarsız dünyanın karşıtlığı (Stabile vs. instabile Welten), mümkün olanla mümkün olmayan dünyaların karşıtlığı (mögliche vs. unmögliche Welten) konu başlıklarıyla ayrılmış ve detaylı biçimde aktarılmıştır. Fakat kurmaca dünyalar taslağında doğal, doğa üst ve mümkün olmayan olmak üzere temelde üç ayrı tipin varlığına dikkat çekilmektedir. Öte yandan açık ve gizli tartışmalar gibi anlatılan dünyaların karakteristik diğer unsurları da detaylandırılmaktadır.

Anlatım teorilerinde üçüncü ana bölüm olarak ele alınan önemli husus ise figürdür. Kurmaca eserin kahramanlarının özellikleri, bilim-kurgu, fantastik edebiyat ve masallar gibi farklı edebi türlerdeki kahraman tasvirleri üzerinden değerlendirilmekte, bu karakterlerin sınırlarının taslağı çıkarılmaktadır. Günlük hayatın çelişkilerinin kimi zaman edebi metin içindeki yansımaları, kimi zamansa hiç yer almaması durumu figürlerin esasen ne kadar esnek bir zemin üzerinden var edildiği aktarılmaktadır. Metin içi faktörlerin dışında imkân dâhilinde net biçimde tasvir edilemeyen figürlerin okur aracılığıyla tamamlanması da bu esnekliği pekiştirmektedir. Burada okurun metin karşısındaki tamamlayıcı görevi tekrar hatırlatılmakta ve günlük psikolojik durumlarının dahi anlatım açısından önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Çalışmada eserler üzerinde figür karakter analizlerinin ne şekilde ele alınması gerektiği Thomas Mann'ın *Der Tod in Venedig* eseri üzerinden somut biçimde gösterilmektedir.

Figür konusunun hemen ardından ele alınan başlık ise mekân'dır. Diegetik mekân (kurmaca mekan) kurmaca eserlerde gerçek isimlerle fakat muhtemelen gerçek

coğrafyasına uygun olmayan çeşitli mekanlardan başlayıp, tamamen hayali mekanlar, gerçekmiş gibi isimlendirilmiş gerçeğe çok yakın fakat var olmayan mekanlar, gerçek olup da değiştirilmiş mekanlar gibi çeşitli türlerde kullanımlara rastlanılmaktadır. Ütopik adalar, perili köşk ve kaleler, iki boyutlu dünyalar, yalnızca geometrik şekillerden oluşan, genişliği ya da derinliği olmayan alanlardan bu bölümde bahsedilmektedir. Konunun hemen ardından Juri Lotman'ın mekân oluşturmada konu teorisine (sujettheorie) üzerinden sınırları aşma algısına ayrı bir başlık açılmaktadır. Mekânın anlatımda düzenleyici bir rolü vardır, burada mekânlar tasnif edilmiş, sınırlarla belirlenmiştir. Fakat anlatımda geçen mekânların sınır aşımı olayını gerçekleştirdiği, bu olayın bir diğer versiyonu olarak sınır aşımı gerçekleşip geri dönmüş mekânların da varlığına da Dante'nin *İlahi Komedya*'sı üzerinden değinilmektedir.

Mekân konusunun ardından edebiyatbilimi dışında anlatım teorisi olay modelleri için ayrı bir bölüm olarak ele alınmaktadır. Eserin genelinde, daha önceki bilgiler ve tecrübelerden, ruhsal ve bedensel durumlardan ve okuyucunun bilişsel yapılarından da yararlanılarak kurmaca dünya ve olaylar anlaşılmaktadır. Burada okurun yapıcı yanı ve sadece dil temelinde oluşturulan metinler yalnızca edebiyatbilimi sınırları içerisinde değil, toplumdilbilim, bilişsel psikoloji, antropoloji ve tarih bilimi çerçevesinde de ele alınmaktadır.

Toplumdilbilim çatısı altında Labov ve Waletzky'nin *Anlatma Analizi ve Transformasyon* yazıları üzerinden anlatım araştırmaları için önemli eserler olarak vurgulanmaktadır. Ayrıca Teun A. van Dijk'in toplumdilbilim kategorileri üzerine ilaveten “öykü”, “eylem”, ve “vaka” kategorilerini dahil etmesiyle üretici transformasyon dilbilgisi modeli de yapay zeka ve bilgisayar destekli anlatımın oluşum süreci açıklanmaktadır.

Öte yandan bilişim psikoloji başlığıyla da öykülerdeki açık belirti ve sinyallerin bilişim psikologlarınca dikkate alınmaksızın deneysel bulgularla okurun metinden bilgiler çıkarımlaması, soyut şemalarla kültüre özgü şablonların oluşturulmasına değinilmektedir. Bir öykünün anlaşılması, bağımsız ve münferit vakaların nedensel ilişkilerinin analizlerine dayandığı ve tipik bir olayın dille ifade edilemeyen ruhsal boyutları da ayrıca vurgulanmaktadır. Anlatımın okurun duygusal yapılarına göre derecelendiren bir yaklaşımı sergileyen çalışma, heyecan üretme, gerilim yaratma konularını incelerken, G. E. Lessing'in *Nathan der Weise* eserindeki okuru hayrete düşürme efektini somut bir örnek olarak sunmaktadır.

Bir diğer edebiyatbilim dışı yaklaşım ise antropolojik, arayışın olay modeli kısmıyla Grimm Kardeşler ve diğerlerince masal, efsane ve mitler hakkındaki karşılaştırmalı çalışmaları halkbilim ve antropoloji çalışmaları için önem arz ettiği ve ayrıca bu alanların kültürel aktarımda da dünya çağında yayılabilmesini sadece tarihi ve genetik açıdan açıklamanın yeterli olmayacağı yönündeki açıklamalarla aktarmaktadır. Edebiyatın evrenselliğinde antropolojik bir yönün var olduğunu ve bunun kültürler üstü bir yaklaşımın varlığıyla açıklanabileceğini belirtilmektedir. Burada öykülerin belirli şemalar üzerinden Propp'un çalışmasına benzer biçimde şema üzerinden gösterilebileceği de aktarılmaktadır.

Tarih yazımındaki gerçek metinlerle, edebi kurmaca metinlerin ortak noktası olarak öykü anlatımı gösterilmekte, bu sebeple edebiyatbilimsel bir anlatım teorisi çerçevesinde tarih yazım teorilerini dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Aynı yöntemle Hayden White'ın *Metahistory The Historical Imagination in Nineteenth - Century Europe* (Metahistory On Dokuzuncu Yüzyıl Avrupasında Tarihsel İmgelem, 1979) isimli eseri üzerinden aktaran ve tarihçilerin de tarih alanındaki olayları vakalar olarak kronik bir düzlemde anlatması gerekliliğinin altı çizilmektedir.

Tarih anlatımıyla edebi anlatımın bu kuvvetli ortak yönleriye hem tarihçi hem de edebiyat alanındaki araştırmacılar için örnek olay şemaları oluşturulması bakımından kolaylık sağlamaktadır.

Kitabın son bölümünde ise araştırma literatürü ile ilgili kapsamlı bilgiler verilerek, konuyla ilgili daha yoğun çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılar için anlatı biliminin tarihi, gerçekçi ve kurmaca anlatım, zaman, yöntem, anlatıcı, anlatım gibi ana konu başlıklarına göre önemli eserleri, güncel çalışmaların künyeleri verilmektedir. Böylece konu bağlamında kaynak metine ulaşmakta güçlük çekenler ve hangi kaynaklara başvuracağını bilemeyenler için oldukça önemli bir bölüm daha oluşturulmuştur.

Anlatıcı unsurunun bulunduğu her türlü metinde anlatıcının konumu, anlatılan olaya mesafesi, olaydaki payı ve daha diğer onlarca etkili faktörü anlayabilmek ve doğru yorumlayabilmek için kuramsal bir düzleme ihtiyaç vardır. Martínez ve



Scheffel'in *Einführung in die Erzähltheorie* isimli bu çalışması, kuramsal düzlemde anlatım teorilerinin her yönüyle anlaşılabilmesi için özellikle alana ilgi duyan öğrenci, akademisyen ve araştırmacılara yönelik tam bir kaynak eser niteliğindedir. Söz konusu unsurların tanınmış edebî eserler üzerinden uygulamalı olarak aktarılmış olması ise çalışmayı daha ileri bir boyuta taşımaktadır. Değınilmesi gereken bir diğeri önemli husus ise bu çalışmanın yalnızca Almanca bilen araştırmacılar için değil, Prof. Dr. Arif Ünal'ın çevirisiyle Runik Kitap tarafından Türk okuruna kazandırılmış olmasıdır.

Kaynakça

Martínez, Matías/ Scheffel, Michael (2019): *Einführung in die Erzähltheorie*, München: C.H. Beck Verlag. 234 S. ISBN: 978-3-406-74291-0

Martínez, Matías / Scheffel, Michael (2020): *Anlatım Teorisine Giriş*, Çev: Arif Ünal, İstanbul: Runik Kitap. 272 S. ISBN: 978-605-06194-6-1

Yabancı Dil Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri*

Melda Keser , Tekirdağ

Yabancı dil öğrenim ihtiyacı geçmişten günümüze birçok farklı faktör çerçevesinde çeşitli nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Bir ülke içinde uluslararası öğrenim, yurt dışında yabancı olarak alınacak öğrenimin gereği, çeşitli nedenlerle yabancı ülkeye göç, göç alan ülke, ülke içinde yabancı dil yeterliliği ölçüm sınavları, ticaret ve ekonomi alanında uluslararası ilişkiler alanında iletişim amaçlı öğrenme nedenleri gibi faktörlerden yola çıkılarak temel sınıflandırmalar yapmak mümkündür. Ancak elbette, gereksinim ve amaçlar bunların alt sınıflarında olduğu gibi, bunların yanı sıra oluşan çeşitli gruplandırmalarla da çeşitlenmektedir. Gerek Avrupa’da gerekse Türkiye’de bu doğrultuda yabancı dil eğitimi önem arz etmektedir ve çeşitli organizasyonlarla; örneğin, yabancı dil kursları, yeni yabancı dil eğitim bölümlerinin kurulması, üniversitelerin bünyesinde bu bölümler dışında çalışan dil eğitim merkezleriyle sunulan yabancı dil eğitim olanaklarının sayısı her geçen gün artmaktadır.



Asutay, Hikmet: Yabancı Dil Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri. Çanakkale: Paradigma Yayınları, 2020. 172 S. ISBN: 978-605-7691-99-6

Einsendedatum: 28.07.2020

Freigabe zur Veröffentlichung: 30.09.2020

1992 yılı İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu, 1994 yılında araştırma görevlisi olarak göreve başladığı Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim dalında profesör olarak görev yapmakta olan ve 2005-2006 yılları arasında Almanca Mütercim Tercümanlık Bölümünde de ders vermiş Hikmet Asutay, yabancı dil eğitimi konusunda yayınlanmış çok sayıda çalışmasının sonuncusu olan ve Temmuz 2020’de yayınlanmış, dil – kültür ve dil eğitimi olgularının bileşimini ortaya koyan, yabancı dil öğretiminde yol gösterici, rehber niteliğindeki çalışmasıyla bu bağlamda alana önemli bir katkı sunmuştur.

Dili öğrenme gereksinimine bağlı olarak, yabancı dil eğitim ve öğretiminde yöntem ve yönteme bağlı materyal kullanımı konusunda çeşitlilik yelpazesi oldukça geniştir. Hikmet Asutay da çalışmasında bu çeşitlilik yelpazesinden yola çıkarak, dili öğrenme amacı ile gereksinimlerin önemi üzerinde durmaktadır. Yabancı dil öğrenecek olanların “öğrenme amacının”, uygulanacak yöntemi belirlemesinin ve bu belirleyiciliğin, amaca ulaşmadaki önemini ortaya koymaktadır. Konunun uzmanı olarak, çalışmanın girişinde değindiği, haftalık öğrenim süreleri ile etkin öğretme ve öğrenme için öngörülen Avrupa dil standartlarının uygulanmasına yönelik açıklamaları ve sunduğu öneriler oldukça önemlidir. Söz konusu önerileri, dil öğretiminde dört temel becerinin başarılı ve uzun soluklu olacak şekilde kazandırılması konusundadır. Eğitim sisteminde bu becerilerin edinilmesi için, ortaokul, lise ve üniversitede verilen yabancı dil eğitimlerinin tekrar edilen değil, birbirini tamamlayan nitelikte olması gerektiği görüşüyle, dil eğitim standardının yükseltilmesine rehberlik etmektedir. Bu bağlamda Asutay’ın değindiği diğer önemli bir konu da yabancı dil derslerinin gereksinim, işlev ve işlenebilirlik açısından, klasik ders yapısından farklı olduğudur. Bu noktada, yabancı dil eğitim derslerinin, dil öğrenme amacından bağımsız, eğitim türü olarak da pedagojik açıdan kendine has değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Hikmet Asutay, yabancı dil öğrenim ve öğretiminin tarihçesini ele aldığı kısımda (s.x-xi) dil öğretim olgusunun aktörlerinden “öğrenci” ihtiyaçlarına değindikten sonra, diğer aktör olan “öğretmen” profillerini ele almaktadır. Öğretimi üstlenen aktörlerin öncelikli varsayımlara göre, iki dilli yetişmiş kişiler olduğunun altını çizmektedir. Ancak, Asutay’ın da ifade ettiği üzere, iki dilli kişiler göç, evlilik, görev, gezgincilik vb. nedenlerle dili doğal koşullarında öğrenmiş kişiler olabilmektedir. Bu kişilerin dil öğretim yöntemi olarak başvurduğu yöntemin, otomatikman çeviri odaklı bir öğretim olarak ortaya çıktığı, günümüzde göz ardı edilemeyecek bir gerçek olması bakımından önemlidir.

Dil eğitim programlarında eğitim almamış farklı profillerden kişiler de, içinde yer aldıkları organizasyon veya kuruluşlarda dil eğitimi vermektedir. Bunun yanı sıra, dil edebiyat bölümlerinden mezun olan gençler de, bilindiği üzere, pedagojik eğitim almamış olsalar da, çeşitli eğitim kurumlarında “yabancı dil öğretmeni” olarak çalışmaktadır. Dil öğretim teknikleri konusundaki eğitim eksikleri bu kişileri de otomatikman “çeviri odaklı” yaklaşıma itmektedir. Dil öğretim teknikleri konusunda bilhassa bu yöndeki öğretmenlere yöntemler konusunda rehberlik edecek çalışmaların önemi gün geçtikçe artmaktadır.

Bu bağlamda Hikmet Asutay, çalışmasında yabancı dil öğretimi için uygulanan yöntemleri 22 ayrı bölümde yöntem başlıklarıyla adlandırarak sınıflandırmıştır. Yöntemlerin her birini, belirlemiş olduğu

- Yöntem
- Yöntem ve Teknik
- Ders Materyali
- Yöntemin Yararlılıkları
- Yöntemin Eleştirileri

başlıkları altında ele almıştır. Konu hakkında bilgi sunuşundaki bu yöntem, bilgiyi alımlamayı ve verileri ayırt etmeyi bilhassa öğretmen adayları için kolaylaştırmaktadır.

Öte yandan, konunun ele alınma yöntemindeki bazı ayrıntılar da dikkat çekicidir. Örneğin, “Yöntem” başlığı altında, yöntemin kuramsal yapısından ziyade, öncelikle kullanımının tarihçesine değinilmekte, dolayısıyla ortaya çıkış nedeni ve işlevi ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, yabancı dil öğretimini üstlenecek kişiye, “amaç ve işlev” bağıntısı hakkında temel bilgiyi sunmaktadır. Böylece, diğer alt başlıklar altında verilen bilgiyi daha anlaşılır kılmaktadır. Okuyucunun, amacına yönelik olarak kapsamlı araştırma yapabilmesi konusunda da, yöntemlerin Türkçe verilmiş başlıklarının, metin başlangıcında Almanca ve İngilizce olarak verilmiş olması da yol göstericidir. Birçok bilim alanında olduğu gibi, kavram ve olguların Almanca ve İngilizce dışındaki adlandırmaları zaman zaman kavram ve anlam karmaşasına sebep olabilmektedir. Hikmet Asutay’ın bu yöntemi ise, çalışmada yöntemlerin hem Türkçeleştirilmesini hem de Almanca ve İngilizcede bilinen adlarının öğrenilmesini olanaklı kılmaktadır.

Özellikle, içinde bulunduğunuz dönemde ortaya çıkan ve öğrenimde hızlı bir şekilde tüm dünya akademisyenlerini, öğretmenlerini yeni yollar keşfetmeye veya geliştirmeye iten Covid-19 kısıtlamaları sürecinde, uzaktan ve bilgisayar kullanımlı eğitim temel bir gereklilik hâlini almıştır. Bu süreç öncesinde, belirli ders yapıları için sadece alternatif bir öğretim yöntemi iken, anaokulundan doktora eğitimine kadar, zorunlu eğitim süreçlerinin yürütülebilmesi için neredeyse tek kaynak öğretmen, öğrenci ve bilgisayar bileşenidir. Dünya genelinde, hemen tüm ülkelerde yeni başlayacak dönemde yüz yüze eğitime geçilmesi konusunda çekinceler yaşanırken, uzun vadede bu kaynaklarla eğitimi sürdürme olasılığı gündemdedir. Bu bağlamda, Hikmet Asutay’ın, çalışmasındaki “Uzaktan Dil Öğretim Yöntemleri” ve “E-Öğrenme Yoluyla Dil Öğretimi” bölümleri ayrıca önem arz etmektedir. Söz konusu bölümler, yukarıda değinilen pedagoji eğitimi almamış kişiler veya henüz almakta olan öğrenciler dışında, eğitim öğretimle görevli akademisyenlere de bilimsel bir rehber görevindedir. Çalışmanın tamamında uygulanmış olan yapılandırma şablonu ile kısa ve öz anlatım şekli okuyucuyu bilgilendiren ve bu yöntemlerin de uygulanırılığını kolaylaştıran unsurlardır.

Hikmet Asutay'ın kaleme almış olduğu bu kapsamlı ve yoğun çalışma, eğitim fakültesi mezunu olmayıp, dil öğretimi görevi üstlenenlerin, eğitim fakültesi öğrencilerinin, çeşitli pedagoji programı katılımcılarının mutlaka okuması, incelemesi gereken bir kaynaktır. Ayrıca, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi konusuna bireysel, genel veya akademik açıdan ilgi duyanlara da, yukarıda açıklamaya çalışılan nedenlerden ötürü, bu kitabı önemle tavsiye ederim. Bilgi ve deneyimlerini bu önemli çalışmayla okuyuculara sunduğu ve alana böylesi değerli bir çalışmayla katkı sunduğu için yazarı tebrik eder, yayınlarının devamını dilerim.