

Der Beitrag der türkischen Germanistik zu der
internationalen Germanistik

**Tagungsbeiträge des V. türkischen
Germanistik - Symposiums,
1.-2. Juni 1995**

Veranstaltet
von der Abteilung für DaF - Lehrerbildung an der
Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität in
Eskişehir

Eskişehir, 1996

Die Drucklegung dieses Buches erfolgte mit Unterstützung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), des Goethe Instituts in Ankara sowie der ETAM A.Ş. in Eskişehir.

Organisationskomitee des V. türkischen Germanistik - Symposiums (in alphabetischer Ordnung) :

Prof. Dr. Şeyda OZİL, Universität İstanbul - İstanbul
Prof. Dr. Hüseyin SALİHOĞLU, Hacettepe Universität - Ankara
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR, Anadolu Universität - Eskişehir
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KINSIZ, Universität Muğla
Dr. Jörg KUGLIN, Goethe Institut - Ankara
Suzan ÜNER, ehem. DAAD - Lektorin an der Universität İstanbul - İstanbul

Außerdem haben sich alle Mitarbeiter der Abteilung für DaF - Lehrerbildung an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität an der Durchführung des Symposiums beteiligt.

Herausgeber:

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)
Goethe - Institut in Ankara
Pädagogische Fakultät der Anadolu Universität in Eskişehir

Redaktion:

Mustafa ÇAKIR

Anschrift der Redaktion:

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 26470 Eskişehir - Türkei

Die hier vorgelegten Beiträge sind nicht redaktionell bearbeitet worden. Das copyright liegt bei den jeweiligen Autoren und die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion dar. Die Beiträge, die im Programm aufgeführt aber in der vorliegenden Publikation nicht dokumentiert sind, wurden von den Autoren an die Redaktion nicht geschickt.

Umschlaggestaltung : Halil TÜRKER
Layout : ETAM A.Ş. Matbaa Tesisleri
Druck : ETAM A.Ş. Organize Sanayi Bölgesi
Mümtaz Zeytinoğlu Bulvarı
26110 Eskişehir - Türkei

VORWORT

Das in der Türkei im Zyklus von zwei Jahren organisierte türkische Germanistik - Symposium fand diesmal am 1. und 2. Juni 1995 an der Anadolu Universität zu Eskişehir statt.

Das erste überregionale Symposium unter Mitwirkung des Goethe-Instituts Ankara fand im Jahre 1988 zu dem Thema "Deutschdidaktik, Germanistik und kultureller Austausch" an der Çukurova Universität in Adana statt. Wie bereits dem Titel zu entnehmen ist, ging es vor sechs Jahren vor allem darum, ein allgemeines Forum zu schaffen, wobei Probleme und Fragen bezüglich der Germanistenausbildung in der Türkei im weitesten Sinne diskutiert werden konnten. Der Teilnehmerkreis, der sich damals noch aus einer vergleichsweise geringen Anzahl von Vortragenden zusammensetzte, beschloß neben einer kontinuierlicheren Zusammenarbeit der germanistischen Fachbereiche die feste Einrichtung des Symposiums als Veranstaltungsforum, das in einem zweijährigen Zyklus an verschiedenen Universitäten in der Türkei stattfinden sollte.

Die Treffen, die 1990 an der philosophischen Fakultät der Universität İstanbul, 1992 an der Atatürk Universität Erzurum und 1993 an der Pädagogischen Fakultät in Buca - İzmir veranstaltet wurden, setzten sich dementsprechend den intensiven Austausch zwischen türkischen und deutschen Lehrkräften, die in der Türkei tätig sind, bezüglich unterschiedlicher Themenschwerpunkte zum Ziel.

Ein wesentlicher Anliegen dieser neuen Organisationsstruktur war es, zukünftig themenspezifischer zu arbeiten und damit eine Diskussion anzuregen, in der die Vortragenden nicht nur zu ihren jeweiligen Fachgebieten referieren, sondern vielmehr zu einer breit angelegten Entwicklung der Germanistik in der Türkei beitragen. Als ersten Schritt

in diese Richtung betrachtete das Organisationskomitee das am 1.-2. Juni 1995 veranstaltete Symposium, das zum Thema "Der Beitrag der türkischen Germanistik zur internationalen Germanistik" als eine Standortbestimmung der germanistischen Forschung und Lehre in der Türkei.

Das Organisationskomitee fühlt sich den folgenden Personen zu tiefem Dank verpflichtet. Prof. Dr. Akar ÖCAL, Rektor der Anadolu Universität, und Prof. Dr. Doğan BAYAR, Dekan der Pädagogischen Fakultät an der Anadolu Universität. Dieser Dank gilt außerdem allen Mitarbeitern der Abteilung für DaF - Didaktik an der Pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität, die zur Durchführung des Symposiums beitrugen.

Die Drucklegung dieses Buches erfolgte mit finanzieller Unterstützung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), des Goethe Instituts in Ankara sowie der ETAM A.Ş. in Eskişehir.

Eskişehir, im Winter 1996

INHALTSVERZEICHNIS / İÇİNDEKİLER

1. Anadolu Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Akar ÖCAL'ın Açış Konuşması.....	1
2. Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Doğan BAYAR'ın Konuşması	6
3. Organizasyon Komitesi Adına Prof. Dr. Hüseyin SALİHOĞLU'nun Konuşması	10
4. Prof. Dr. Gürsel AYTAÇ "Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nde Alman Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Temel Felsefesi"	13
5. Yrd. Doç. Dr. Mahmut KARAKUŞ "Der Beitrag der türkischen Germanistik zum interkulturellen Dialog"	23
6. Prof. Dr. Nuran ÖZYER "Der Beitrag türkischer Autoren zur zeitgenössischen deutschen Kinder - und Jugendliteratur"	75
7. Kadriye ÖZTÜRK Der Beitrag der Emigrantenliteratur zur Interkulturellen Germanistik.....	82
8. Doç. Dr. Tülin POLAT/Doç. Dr. Nilüfer TAPAN "Die Ausbildung der Rückkehrer/die Rückkehrer als Ausbilder"	93
9. Yrd. Doç. Dr. Mustafa KINSIZ "Yüksek Öğretim Sorunu"	108
10. Doç. Dr. İbrahim İLKHAN "Yabancı Dil Öğretimi' Konusunda Kamuoyundan Basına Yansıyan Görüşler ve ' Soru Çözüm' Bağlamında Almanca Öğretimine İlişkin Görüşler	119
11. Christiane PETERSEN "Literaturdidaktische Vorschläge für das Germanistikstudium in der Türkei"	126
12. Lisa PARDY "Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht 'Am Beispiel einer Erzählung von Joseph Roth'."	139

13. Dipl. Päd Uwe Sieben/Mag. Jutta BARTOLOSCH "Materialien für den Schreibunterricht mit türkischen Rückkehrstuden/inn/en"	157
14. Hülya BİLEN "Spracharbeit mit Rückkehrerstudenten an der Universität Istanbul"	173
15. Yrd. Doç. Dr. Gönül DURUKAFA / Hülya PEKMEZCİLER "Werbetexte im Aufsatzunterricht"	190
16. Yrd. Doç. Dr. Nazire AKBULUT "Literarische Methodenvermittlung, um Studentinnen von der Frage "Was-lesen" zum "wie-lesen" zu führen"	201
17. Yrd. Doç. Dr. Şeref ATEŞ "Multikulturelle Gesellschaft -Eine Herausforderung für die Erziehung?"	227
18. Yrd. Doç. Dr. Bilhan KARTAL "AÖF Almanca Dil Programları Uzaktan Eğitim Kavramına Bakış"	233
19. Helmut DALLER "Wortschatzreichtum und Sprachfähigkeiten"	245
20. Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR "Übergangskompetenz und Interimsprache"	255
21. Yrd. Doç. Dr. Jeanine TREFFERS - Daller/Kubilay YALÇIN "Türkisch deutsche Sprachmischung: die Rückkehrer zwischen de sprachen"	263
22. Arş. Grv. Faik KANATLI "Die deutsch-türkischen Internationalismen im linguistischen Wortschatz"	287
23. Friederike BRAUN "Wenn Deutsch so wäre wie Türkisch. Strategien der sprachlichen Gleichstellung der Geschlechter"	294
24. Okt. Seyyare DUMAN "Der Einfluß der Mütter auf das sprachliche Handeln und Nichthandeln der türkischen Frauen"	318
25. Öğr. Grv. Hacı YILDIZ "Die Beziehung von Sprache und Kultur"	326

26. Yrd. Doç. Dr. Tahsin AKTAŞ "Eksiltili Yapılar ve Bu Yapıların Türkçe Metinlerde İşleyiş Biçimi"	334
27. Doç. Dr. Aslihan TOKDEMİR "İkinci Dil Kazanımı"	349
28. Yrd. Doç. Dr. Yadigâr EĞİT "Die Anaphora und ihre Relevanz für Übersetzungen"	354
29. Doç. Dr. Nedret KURAN BURÇOĞLU "Die Auffassungen von zeitgenössischen deutschen Übersetzungs wis- senschaftler/innen"	369
30. Dr. Süeda ÖZBENT "Die Übersetzungsauffassung von Christiane Nord"	378
31. Araş. Grv. Aysel Nurşen GÜNEŞ "Die Übersetzungsauffassung von radegundis stolze 'Das hermeneutische Denken' ."	386
32. Öğr. Gör. Fatma Mine DAL "Berufsfeldbezogenes Lehrprogramm für das Hochschulfach Übersetzung"	398
33. Okt. Sâkine ERUZ "Türkiye'de Uzmanlık Alanlarında Almanca Türkçe Çeviri Uygulamaları ve Çevirmenlik Mesleğinin Konumu"	407
34. Okt. Osman ASLAN "Uzmanlık Dili Çevirisi: Önemi, Özellikleri ve Koşulları"	417
35. Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU "Uzmanlık Dili Olarak Dilbilim Dilinin Özellikleri ve Öğretim Sorunu"	427
36. Araş. Gör. Cemal SAKALLI "İmge Araştırmaları ve Yazınsal İmgebilim"	438
37. Prof. Dr. Onur Bilge KULA "Friedrich Hebbel'in Yapıtlarında Türk İmgesi"	449
38. Yrd. Doç. Dr. Yüksel KOCADORU "'Orientalische Märchentradition' als Literatur- deutschsprachige Literatur von Türken"	460
39. Yrd. Doç. Dr. Ali GÜLTEKİN "Ein Wanderer zwischen den Kulturen: Nevfel Cumart"	465

40. Doç. Dr. Şerife DOĞAN	
"‘Bir Araştırma Problemi olarak ‘Kitle Yazını’"	479
41. Dr. Altan ALPEREN	
"Hermann Hesses Künstlertum als Widerspiegelung des Mystkischen Humanitätsideals"	489
42. Araş. Gör. Leyla ARIKBOĞA	
"Kretzers Leben und Werk"	512
43. Yrd. Doç. Dr. Mehmet S. İNAN	
"Eugen Gomringer'in 'Schweigen - Susmak' Adlı Şiirine Farklı Yaklaşımlar ve Nedenleri"	526
44. Dr. Binnaz BAYTEKİN	
"Günümüz Alman ve Türk Gençlik Edebiyatında Genç Kız (Irina Korschunow, Dagmar Chidolue, Gülten Dayıoğlu ve İpek Ongun'un Eserleri Örneklemi)"	534
45. Prof. Dr. Selçuk ÜNLÜ	
"Beziehungskrise im Romanwerk von Friedrich Ch. Zauner (im Abriss)"	546
46. Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KOÇ	
"Lebensalter im deutschen und türkischen Gedicht"	557
47. Prof. Dr. Şeyda OZİL	
"V. Germanistik Sempozyumu'nun Son Oturumu Hakkında Rapor"	573
48. Vorläufiges Programm	578
49. Teilnehmerliste	584

Eröffnungsrede des Rektors der Anadolu Universität

Prof. Dr. Akar ÖCAL
Anadolu Üniversitesi Rektörü

Sehr geehrte Damen und Herren!

Ich danke Ihnen, daß Sie die Einladung unserer Universität angenommen haben: den Referentinnen und Referenten vor allem, aber auch den Diskussionsleitern, den Mitdiskutanten und Zuhörern.

Ich habe erfahren, daß dieses Germanistik-Symposium vom 1. bis 2. Juni 1995 in Form einer Zusammenkunft von Vertretern einer Reihe unterschiedlicher Teildisziplin in der Türkei zum fünften Male stattfindet. Es freut mich, daß unter den Teilnehmern auch viele ausländische Gäste sind. Aus diesem Anlaß möchte ich meine Zufriedenheit zum Ausdruck bringen, und einige kürzere Informationen über unsere Universität geben: Anadolu Universität bietet mehr als 500 Tausend Studenten, sich durch das Fernstudium auszubilden, zumal nicht nur in der Türkei, sondern auch in Westeuropa und im türkischen Republik auf Nordzypren. In mehr als 50 Provinzstädten der Türkei wurden Kontaktstellen der Fakultät für Fernstudium eröffnet, damit die Studenten an dem Ort, wo sie leben, und arbeiten, Studienmöglichkeiten finden. Außerdem spielt das Fernstudium, das durch die Kontaktstelle unserer Universität in Köln den türkischen Arbeitnehmern und ihren Familienangehörigen angeboten wird, für die türkischen Staatsbürger in Westeuropa eine bedeutende Rolle, denn sie können sowohl arbeiten als auch studieren.

An unserer Universität sind ausgenommen der Studenten des Fernstudiums mehr als 13 Tausend Studenten inskribiert, und ca. 900 Lehrbeauftragten tätig. Die Studienplätze sind von angewandten Künsten bis Wirtschaftswissenschaften, von Pharmazie bis

Kommunikationswissenschaften, von elektronischer Datenverarbeitung bis Keramik, von Flugwesen bis Fremdsprachen so breit angelegt. In allen Fachbereichen gibt es Magister – und Doktoratsstudienlehrgänge. Die wissenschaftlichen Studien an verschiedenen Forschungszentren unserer Universität tragen dem sozialen und kulturellen Leben unseres Landes bei.

Anadolu Universität zu Eskişehir ist zugleich ein von verschiedenen Campusen vom World Space University. Einige Forschungszentren in unserer Universität wie u.a. das Zentrum für medizinische Pflanzenforschung erteilen internationale Kurse, die von verschiedenen internationalen Institutionen unterstützt werden. So hat unsere Universität einen internationalen universitären Charakter.

Sehr verehrte Gäste,

In diesem Zusammenhag betrachte ich das V. türkische Germanistik – Symposium als ein Teil unseres internationalen Charakters.

Da für die bedeutende Anzahl der türkischen Deutschlerner die deutsche Sprache und Literatur Teile einer fremden Kultur sind, kann man das Fach "Germanistik" auch als Teil einer vergleichenden Kulturwissenschaft verstehen. In diesem Zusammenhang ist das, was Hesse in seinem berühmten Werk "Der Steppenwolf" geschrieben hatte, meiner Meinung nach von großer Bedeutung:

"Jede Zeit, jede Kultur, jede Sitte und Tradition hat ihren Stil, hat ihre ihr zukommenden Zartheiten und Härten, Schönheiten und Grausamkeiten, hält gewisse Leiden für selbstverständlich, nimmt gewisse Übel geduldig hin. Zum wirklichen Leiden, zur Hölle, wird das menschliche Leben nur da, wo zwei Kulturen und Religionen einander überschneiden. Ein Mensch der Antike, der im Mittelalter hätte leben müssen, wäre daran jämmerlich erstickt, ebenso wie ein Wilder inmitten unserer Zivilisation ersticken müßte. Es gibt nun Zeiten, wo eine ganze Generation so zwischen zwei Lebensstile hineingerät, daß ihr jede Selbstverständlichkeit, jede Sitte, jede Geborgenheit und Unschuld verlorenght. Natürlich spürt das nicht ein jeder gleich stark".

Die Gegenstände von Lehre und Forschung sind nicht mehr nur Sprache und Literatur, sondern Gegenstand des Faches "Fremdsprachen" ist auch

die Vermittlung von Sprache und Literatur über fremdkulturelle Grenzen hinweg, folglich auch diese Grenzen selbst. Damit werden die Forschungsaufgaben dieses Faches durchaus zu Funktionen seiner Lehraufgaben.

Mit diesen Gedanken möchte ich Sie zum V. türkischen Germanistik-Symposium herzlich willkommen heißen und hoffe, daß die Vortragenden nicht nur zu ihren jeweiligen Fachgebieten referieren, sondern vielmehr zu einer breit angelegten Entwicklung der Germanistik in der Türkei beitragen.

Prof. Dr. Akar ÖCAL
Anadolu Üniversitesi Rektörü

Sayın Konuklar,

Üniversitemizin daveti üzerine bu sempozyuma katılan, bildiri sahiplerine, dinleyici ve tartışmacı olarak gelen değerli bilim adamlarına ve burada bulunan herkese sempozyuma katıldıkları için teşekkür ediyorum.

Bu vesileyle Anadolu Üniversitesi hakkında bazı kısa bilgiler vermek istiyorum. Türkiye’de uzaktan öğretim sistemi ile 500 bini aşkın öğrenciye yükseköğrenim olanağı sunan Anadolu Üniversitesi’nin bu hizmetinden Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Batı Avrupa’daki Türkler de yararlanmaktadır. Yurt içinde 50’yi aşkın ilde Açıköğretim büroları ile eğitim hizmeti öğrencinin ayağına götürülürken, Federal Almanya’da Köln’de bulunan Batı Avrupa Büromuz aracılığı ile de Avrupa’nın 6 ülkesindeki yurtttaşlarımız ise bir taraftan iş yaşamlarını sürdürürken diğer yandan yükseköğrenim görme olanağı bulmaktadır.

Üniversitemizde önlisans ve lisans düzeyinde örgün ve ekstern eğitim veren Fakülte ve Yüksekokullarımızdaki öğrenci sayısı 13 bini aşmaktadır. 900’ü bulan öğretim elemanı ile sürdürülen bu eğitim güzel sanatlardan ekonomiye, eczacılıktan iletişime, elektronikten seramiğe, sivil havacılıktan yabancı dillere kadar büyük bir çeşitlilik göstermektedir. Lisans eğitimi verdiğimiz tüm alanlarda, enstitülerimizde yüksek lisans ve doktora eğitimi de yapılmaktadır. Üniversitemiz bünyesindeki araştırma merkezleri ile de ülkemizin bilim dünyasına, sosyal ve kültürel yaşamına önemli katkılar sağlanmaktadır.

Anadolu Üniversitesi, Dünya Uzay Üniversitesinin kampüslerinden biridir. Tıbbi Bitkiler Araştırma Merkezimiz gibi bazı birimlerimizin yaptığı araştırmalar ve verdiği eğitimler uluslararası niteliktedir ve uluslararası kurumlarca desteklenmektedir. Bu da Anadolu Üniversitesine “uluslararası üniversite” kimliği kazandırmaktadır.

Beşinci Türk Germanistik Sempozyumunu da bu uluslararası kimliğimizin bir parçası olarak görüyorum.

Bu sempozyum, Türkiye’nin değişik üniversitelerinde bu alanda çalışan öğretim üyelerinin ve yabancı konuklarımızın katılımıyla beşinci defa gerçekleştiriliyor. Sempozyuma katılanlar arasında yurt dışından konukların bulunması da beni ayrıca memnun etti.

Alman dili ve edebiyatı alanının sadece klasik çalışmalar yapan bir alan değil, ama karşılaştırmalı bir alan olarak da farklı kültürlerin bir parçası şeklinde değerlendirilmesi mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda, Hesse’nin ünlü romanı Bozkır Kurdu’nda ifade ettiği şu görüşlerine yer vermek istiyorum.

“Her zaman, her kültür ve her gelenek kendine özgü bir özellikle ortaya çıkar. Her birinin kendine özel güzel, hassas yönlerinin bulunabildiği gibi, bazı dönemlerde de karamsarlık ve acıların bulunması doğaldır. İnsanın yaşamını cehenneme çeviren gerçek acılar, insan yaşamının bizzat içinde bulunmaktadır. Bu yaşamda da farklı dinler, kültürler zaman zaman çatışabilir. Antik çağda yaşayan insan, orta çağda yaşamak zorunda kalsaydı, yaşamı katlanılması güç acılar içinde geçebilirdi; aynı şekilde ilkel yaşamın bireyleri gelişmiş çağımızda yaşasalardı yine aynı sıkıntı söz konusu olabilirdi. Yani her dönem kendi içinde kendi gelenek ve yaşam biçimleri ile değer kazanmaktadır. Zaman içinde görüşler de yaşam biçimlerine bağlı olarak doğal değişiklikler geçirmektedir”.

Bilimsel araştırmaların ve yöntemlerin sadece dil ve edebiyat alanında yapılmadığını hepimiz biliyoruz, ama yabancı dil, değişik alanlarda yapılan bilimsel çalışmalarda dil ve edebiyatın sınırlarının da ötesinde bir aracı rolünü üstlenmektedir. Bu nedenle istenilen düzeydeki bir yabancı dil öğretimi, eğitim öğretim işlevinin yerine getirilmesinden öte, sözünü ettiğim bu aracı rolünün gerçekleştirilmesinde atılan adımlardan birisidir.

Bu düşüncelerle sözlerime son verirken, Beşinci Türk Germanistik Sempozyumuna katılan herkese hoşgeldiniz der, burada yapılan çalışmaların sonuçları itibarı ile Türkiye’deki Alman Dili ve Edebiyatı eğitimine olumlu katkılar sağlamasını dilerim.

Eröffnungsrede vom Dekan der Pädagogischen Fakultät

Prof. Dr. Doğan BAYAR

Verehrte Kolleginnen, verehrte Kollegen aus der Türkei und aus dem Ausland!

Im Namen der Anadolu Universität möchte ich Sie zum V. türkischen Germanistik-Symposium herzlich willkommen heißen. Das Symposium findet vom 1. bis 2. Juni 1995 im Kongreßzentrum der Anadolu Universität statt und schließt mit einer Stadtrundfahrt am 3. Juni 1995 in Eskişehir.

Das erst überregionale Symposium unter Mitwirkung des Goethe-Instituts Ankara fand im Jahre 1988 zu den Themen "Deutschdidaktik, Germanistik und kultureller Austausch" an der Çukurova Universität in Adana statt. Wie bereits dem Titel zu entnehmen ist, ging es vor sechs Jahren vor allem darum, ein Forum zu schaffen, in dem Probleme und Fragen bezüglich der Germanistikausbildung in der Türkei im weitesten Sinne diskutiert werden konnten. Der Teilnehmerkreis, der sich damals noch aus einer vergleichsweise geringen Anzahl von Vortragenden zusammensetzte, beschloß neben einer kontinuierlicheren Zusammenarbeit unter den germanistischen Fachbereichen die feste Einrichtung des Symposiums als Veranstaltungsforum, das in einem zweijährigen Zyklus an verschiedenen Universitäten in der Türkei stattfinden sollte.

Ziel dieser neuen Organisationsstruktur ist es, zukünftig themenspezifischer zu arbeiten und damit eine Diskussion anzuregen, in der die Vortragenden nicht nur zu ihren jeweiligen Fachgebieten referieren, sondern vielmehr zu einer breit angelegten Entwicklung der Germanistik in der Türkei beitragen. Als ersten Schritt in diese Richtung

betrachten wir das vom 1. – 2. Juni 1995 stattfindende Symposium, das unter dem Titel "Der Beitrag der türkischen Germanistik zur internationalen Germanistik" als Standortbestimmung der germanistischen Forschung und Lehre in der Türkei zu verstehen ist. Wir hoffen dabei, neben einer möglichst kritischen Selbsteinschätzung Wege zu finden, die derzeitigen Probleme und Krisen der Germanistik in der Türkei konkreter zu bewältigen bzw. zukunftsorientierte Schritte einleiten zu können.

Die Beziehungen zwischen Deutschland und Türkei finden in der öffentlichen Diskussion zu jeder Zeit ein besonders großes Interesse und hat eine feste Tradition, die auch dem Gebiet wissenschaftlicher Kooperationen bis in die Zeit um den Ersten Weltkrieg zurückreichen. Damals schon unterrichteten in İstanbul etwa zwanzig deutsche Professoren. Ein ebenso großes wie bedrückendes Kapitel ist das türkische Exil bedeutender deutscher Wissenschaftler während der Zeit des Nationalsozialismus. Literaturwissenschaftler, insbesondere Romanisten, haben dabei auch Impulse zur Etablierung der Germanistik an einzelnen Universitäten gegeben, vor allem im İstanbul. Seither haben auch viele türkische Studierende an deutschen Hochschulen Studienmöglichkeiten erhalten. Als einer von den in Deutschland studierenden Akademikern spreche ich Ihnen heute als Dekan der Pädagogischen Fakultät an.

Wir danken Ihnen für Ihr Kommen und hoffen, daß das Symposium zu Ihrer Zufriedenheit verläuft.

Prof. Dr. Doğan BAYAR

Türkiye ve yurtdışından üniversitemize gelen saygıdeğer konuklar,
1.-2. Haziran 1995 günleri üniversitemiz Kongre Merkezinde yapılacak V. Türk Germanistik Sempozyumu'na hoş geldiniz diyorum.

Bildiğiniz gibi, bu sempozyumların ilki, Ankara Alman Kültür Merkezi'nin etkin katılımları sonucu Çukurova Üniversitesi'nde dönemin Eğitim Fakültesi Dekanı Sayın Prof. Dr. Vural ÜLKÜ'nün öncülük etmesiyle başlamıştır. İlk sempozyumda bu sempozyumun iki yılda bir bütün Türkiye'deki üniversitelerin etkin katılımları ile gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Bundan sonra, ikinci sempozyum İstanbul Üniversitesi'nin değerli katkıları ile üniversitenin Silivri'de bulunan tesislerinde, üçüncü sempozyum ise Atatürk Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Dördüncü sempozyuma da Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi ev sahipliği yapmıştır. Beşinci sempozyuma ev sahipliği yapmakta olan üniversitemiz adına duyduğum memnuniyeti burada ifade etmek istiyorum.

Uluslararası Alman Dili ve Edebiyatı Eğitimine Türkiye'nin Katkısı konulu bu sempozyumda eğitici, öğrenci ve ele alınan konular geçmişteki çalışmalar ve günümüzdeki çalışmalar açısından değerlendirilip, Türkiye'deki çalışmalarda Türkiye'ye özel olanı ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Bu bağlamda, Almanca'nın yabancı dil olarak öğretilmesi, Alman edebiyatı, dilbilim ve çeviribilim alanlarında yapılan çalışmalarda dış ülke germanistiği olarak "Almanya'daki çalışmalardan hangi yönümüzle ayrılıyoruz?"; "Almanya'da yapılan çalışmalara katkılarımız nelerdir?"; "Günümüze kadar ne gibi katkılar sağlanmış ve bundan sonraki katkılar neler olabilir?" gibi sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

Hepinizin bildiği gibi, Almanya ile Türkiye arasındaki ilişkiler, kamuoyu tarafından büyük bir ilgi ile izlenmekte ve karşılıklı dostluk anlayışı içinde değerlendirilmektedir. Özellikle akademik alanda ikinci dünya savaşı yıllarında ve sonrasında Alman bilim adamlarının Türkiye'de çalışmaları ve Türk bilim yaşamına olumlu katkılar sağlamaları unutulamayacak önemli bir olgudur. Günümüzde, pekçok Türk gencinin Alman üniversitelerinde öğrenim görmesi, geçmişte başlayan akademik işbirliği çabalarının günümüzdeki somut bir uzantısı olarak değerlendirilebilir.

Geçmişte, Almanya'da öğrenim görmüş, doktorasını bu ülkede vermiş biri olarak, bu sempozyumun bilim yaşamımıza olumlu katkılarda bulunmasını temenni ederim.

Organizasyon Komitesi Adına Yapılan Konuşma

Prof. Dr. Hüseyin SALİHOĞLU
Hacettepe Üniversitesi

1993 yılı Mayıs ayında Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Buca Eğitim Fakültesi tarafından ev sahipliği yapılan IV. Germanistik sempozyumu sonunda özellikle o zaman adı geçen fakültenin Alman Dili Eğitim Anabilim Dalı Başkanı olan Dr. Mustafa Kınsız'ın ısrarlı önerisi sonucunda V. Sempozyum için bir organizasyon komitesinin oluşturulması kararlaştırıldı. Bu komitede sempozyum programında da göreceğiniz gibi İstanbul Üniversitesi'nden Prof. Dr. Şeyda OZİL, Muğla Üniversitesi'nden Yrd. Doç. Dr. Mustafa KINSIZ, Anadolu Üniversitesi'nden Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR, Goethe Enstitüsü'nden Dr. Jörg Kuglin, İstanbul Üniversitesi'nden çalışan DAAD Rektörü Suzan ÜNVER ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden de ben yer almıştık. Uyumlu bir çalışma sergilediğimizi belirtmek isterim. Bununla birlikte bu türden bir komitenin pek de pratik olduğunu söylemekte zorluk çekiyorum. Çünkü Türkiye'nin birbirinden oldukça uzak sayılabilecek kentlerinde oturan bizlerin düzenli aralıklarla bir araya gelerek çalışmamızın olanaksız olduğunu sanırım sizler de takdir edersiniz. İki sene içinde ancak iki kez biraraya gelebildik, o da tam kadro olarak değil. Sonuçta bütün yük, sempozyumun sekreteryasını da üstlenen Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR'ın üstünde kaldı. Kendisi Eskişehir-Ankara-İstanbul üçgeninde gidip gelerek işleri yürüttü. Bizlere katlanarak işi bu noktaya başarı ile getirmiş olmasından dolayı da kendisini huzurunuzda kutluyorum.

Sempozyuma sunulmak üzere 40'ın üzerinde bildiri geldi. Bu sayı ilginin çok büyük olduğunun bir göstergesidir elbette. Kendi adıma gurur ve sevinç duyduğumu belirtmek isterim. Ne var ki, sempozyum

programına ancak 29 tebliğ ile bir konferansı alabildik. Okuma ve tiyatro gösterisi gibi etkinlikleri saymıyorum. Esas sıkıntı işte bu noktada odaklaşıyor.

Değerli Meslektaşlarım,

Ben 1989 yılında İstanbul Üniversitesi'nin Silivri'de düzenlediği sempozyumdan itibaren bütün sempozyumlara ayrı ayrı bildirilerle katıldım. Her sempozyumun belli bir konusu vardır, genel, çerçeve bir konusu vardır. Ama ne yazık ki, sunulan bildirilerin bir bölümü nedense bu çizilen çerçeveye pek oturamıyor. Beşincisi için toplandığımız bu sempozyumda da, sanırım farklı yorumlardan olsa gerek, genel çerçeve konuya pek uyduramadığımız bildirilerin bulunduğunu hep birlikte tespit ettik. Önce bütün bildirilere sunulma olanağı vermek için sempozyumu üç seksiyon halinde yürütmeyi düşündükse de daha sonra bunun çok isabetli olmayacağını, çünkü sunulan tebliğin esas olmasının yanında tebliğ sonrası tartışmanın da önemli olduğu ve sayı bakımından kimi tebliğlerin belki birkaç izleyenle sınırlı kalabileceği tehlikesini görerek bundan vazgeçip iki seksiyon halinde yürütülmek üzere 29 tebliğe yer verdik. Bunu yaparken de özellikle sempozyumun genel konusu içinde sunulacak tebliğlere öncelik verdiğimizizi belirtmek isterim. Sizlere Sayın Dekan Prof. Dr. Doğan BAYAR'ın imzasıyla gönderilen son yazıda da belirtildiği gibi, sunulmayan bildirilerin de istenen koşullar çerçevesinde teslim edilmeleri halinde sempozyum kitapçığında basılacaklarını bir kez daha hatırlatmak isteriz. Bu konuda herkesten anlayış bekliyoruz. Program incelendiğinde bir günde bir seksiyonda en az sekiz bildirinin sunulacağı görülecektir. Bu, sempozyum boyunca yorucu bir çalışma içinde olacağı demektir.

Bildirisini sunulmak üzere programa alamadığımız Dr. Friderike Braun, özellikle haberin kendisine geç ulaştığından yakındı. Haklıdır. Ama konuşmamın başında da belirttiğim gibi birbirinden uzak üniversitelerdeki öğretim üyelerinden oluşturulan organizasyon komitesinin biraraya gelip karar vermesi kolay değildir. İkincisi ise, uzun konuşup vaktinizi almak istemiyorum, çok masumane bir biçimde belirteyim ki, Türkiye'de sistem zor işlesin diye yaratılmıştır âdeta. Bununla birlikte bugüne kadar düzenlenen sempozyumlara değişik

nedenlerden dolayı haber alamayıp katılamayan meslektaşlarımıza da ulaşmayı başardığımızı belirtememe izin verirsiniz sanırım.

Geleneksel olduğu tartışma götürmeyen Germanistik Sempozyumunun bundan sonra da devam ettirilmesini temenni ediyor, sempozyuma sunulacak tebliğlerin değerlendirilmesi işini de ev sahipliği yapan üniversiteye bırakmanın çalışmalara daha bir işlerlik kazandıracağını umuyorum. Öte yandan artık yüksek lisans ve doktora programlarının da tartışma konusu yapılmasının zamanı geldiğine inanıyorum.

Sözlerimi bitirirken yaptıkları ev sahipliği ve bize gösterdikleri kolaylıklardan ötürü başta Anadolu Üniversitesi' nin Sayın Rektörü Prof. Dr. Akar ÖCAL'a, Eğitim Fakültesinin Sayın Dekanı Prof. Dr. Doğan BAYAR'a ve burada isimlerini tek tek sayamayacağım emeği geçen diğer tüm yetkililere hem sizler ve hem de organizasyon komitesi adına şimdiden teşekkür edip saygılarımı sunuyorum.

DİL ve TARİH COĞRAFYA FAKÜLTESİ'NDE ALMAN DİLİ ve EDEBİYATI ÖĞRETİMİNİN TEMEL FELSEFESİ

Prof. Dr. Gürsel AYTAÇ

Germanistiğe Türk germanistlerinin katkısı sorununu bir sempozyum konusu yapmak doğru olabilir, ama bunu bizim tartışmamız bence yerinde olmayacak. Çünkü böyle bir katkı eğer varsa, bunu bizim dışımızdakiler, yani Alman meslektaşlar tesbit edebilir, kanısındayım.

Alman edebiyatını incelemede "Türk bakış açısı" diye bir şey var mı acaba? Türkiye Üniversitelerinde yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmalarının tümünü ele alıp bu anlamda araştırmanın da bir yararı olur mu, bilmem. Alımlama esasında bir ortak payda bulunur mu, bu da şüpheli.

Ankara Üniversitesinde germanistik konusuna geçmeden önce katkıdan ziyade biz yabancı germanistlerin Alman meslektaşlarımızdan farklı yanımızın ne olabileceğini belirteyim: Alman edebiyatından çeviriler ve karşılaştırmalar.

Edebî çevirinin öncelikle filologların görevi olduğunu çeşitli vesilelerle belirtmişimdir. Almanca edebiyatlardan Türkçeye nelerin çevrilmesi gerektiğini saptama işi bile Alman Dili ve Edebiyatı uzmanlarımızca yapılabilir. Resmî kuruluşların ya da özel yayınevlerinin Almanca'dan Türkçeye edebî çeviri konusunda danışmanları bizdendir, ya da öyle olmalıdır. Bizzat çevirmenlerin Alman filolojisinden gelme olması gereğini şuna dayandırıyorum:

Edebî çeviri, herhangi bir çeviriden farklı bir iştir, Alman edebiyatından yapılacak çeviriler için Almanca bilmek yetmez. Almanca bilmekle Alman filolojisi öğrenimi yapmış olmanın aynı şey olmadığını, Almanya'dan dönen birçok insanımızın dil-edebiyat bağına gerçekleştirememiş olmasından açıkça anlıyoruz. İyi Almanca konuşan hatta iyi Almanca bilen bu kişiler akademik bir filoloji öğrenimi görmemişlerse edebiyat çevirisinde başarılı olamazlar; kaldı ki zaten böyle bir işe kalkışma hevesi bile duyacaklarını sanmıyorum. Çünkü, bu

herşeyden önce manevî zevki olan, para yönünden karşılığı hiç "değmeyen" bir uğraş. Edebiyata ilginin edebiyat bilgisiyle birleştiği alan ise filoloji dalları. Almanca'dan Türkçe'ye edebî çevirilerin yanı sıra Türk edebiyatından Almancaya yapılan ve çoğu Alman Türkologlarca gerçekleştirilen çevirilerin eleştirmenliği de Türk germanistlerine düşen bir görev.

Edebî çevirinin değeri ne yazık ki ne toplumumuzda ne de üniversitelerimizde anlaşılmaktadır. Burada konuşmanın konusu gereği sorunu yalnız üniversite çerçevesinde değinmek istiyorum. Üniversitedeki kariyer aşamalarında çevirinin bir etkinlik sayılmaması, filoloji branşları dışında akla yatkındır. Ama yabancı filolojilerde edebî çevirinin yayınlar arasında belli bir ağırlığı olmalıdır. Böyle bir durum edebî çeviriyi teşvik eder. Aksi halde genç akademisyen, kariyeri sırasında, ancak profesörlüğünden sonra edebî çeviriye zaman bulmakta ve çoğu zaman da genç yaşta bu işin tadına varmış olmadığından edebî çeviriyi etkinlikleri arasına katmamaktadır. Edebî çeviriyle ilgili, katıldığım uluslararası birkaç seminerden edindiğim izlenim, özellikle Japonya'da bu konunun akademik anlamda önemsendiği gerçeğiydi. Finlandiya'da da edebiyat çevirisinin ülkenin kültür hayatında önemli bir yeri vardı.

Ankara Üniversitesinden Alman Dili ve Edebiyatı anabilim dalında hem Alman edebiyatından çeviriler yapılmasını destekliyorum, hem de çeviri eleştirisi alanında tezler hazırlanmasını sağlıyorum. Öğretim üyelerimizden Doç. Dr. Rezzan Kızıltan'ın doktora çalışması, Aziz Nesin'den Almanca'ya yapılan çevirilerin eleştirisi niteliğindedir: "Almanca'da Aziz Nesin." Keza, yabancı uzman kadrosundayken doçentlik çalışması hazırlayan Dr. Edeltrud Özdemir, "Yaşar Kemal'in Ağrı Dağı Efsanesi" nin Almanca çevirisi üzerinde çalıştı. Ülkemizde yapılan birçok seminerde Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi elemanlarının bu konularda bildiri sunduğunu biliyorum. Fakültemizde, Doğu Dilleri ve Edebiyatları ile Batı Dilleri ve Edebiyatları olmak üzere yabancı filoloji branşlarını kapsayan iki bölüm var. Bunlardan yalnız Batı Dilleri ve Edebiyatları on iki anabilim dalıdır. Her birinin diğer birçok üniversitedeki gibi bölüm sayısı ortaya çıkaracağı gerekçeyle geri çevrildi. Alman Dili ve Edebiyatının anabilim dalından bölüm olmasını neden istedik? Bölüm olabilseydik, çeviri bilimi ayrı bir anabilim dalı olarak geliştirmeyi istediğimiz. Çünkü

böyle bir anabilim dalını kuracak ve geliştirecek yetişmiş elemanları var Dil Tarih.

Liselere öğretmen yetiştirmek ve fakülte içinde ilerinin bilim adamları olacak araştırmacılara akademik kariyer hazırlamak olmuştur Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nin görevi. Şimdi öğretmen yetiştirme daha çok eğitim fakültelerine verildiğinden fakültenin öğretim programında pek belirgin olmasa da hedef değişmiştir, öğrencilerin özellikle yüksek lisansta araştırmaya yönelmeleri sağlanmıştır.

Türkiye Üniversitelerinde ders çeşitleri ufak tefek değişikliklerin dışında genel çizgileriyle bir örnektir. Uzmanlaşma ve özellikler asıl yüksek lisans ve doktora ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle Ankara Üniversitesinde Alman Dili ve Edebiyatı konulu bu konuşmamı Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinin lisans üstü çalışmalarına dayandırmak istiyorum.

Bir öğretim programı olarak yerleşmeden önce fakültemizde lisans üstü eğitim yalnızca asistanlara, yanlarında çalıştıkları profesörün önderliğinde verilirdi. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nde yetişmiş germanist öğretim üyelerinin Alman Dili ve Edebiyatı alanında hazırladıkları doktora ve doçentlik tezlerinin tarih sırasına göre dökümü yaparsak şöyle bir tablo çıkar karşımıza:

1952	Hoffmannsthals Erzählung "Die Frau ohne Schatten" Belma Çakmur
1956	Architektonik des deutschen und türkischen Wortschatzes und ein Vergleich zwischen den deutschen und türkischen Lauten Nevin Selen
1966	Hermann Hesse'nin "Boncuk Oyunu" nda varolma ve oluş Gürsel Aytaç
1966	Der Begriff der Freiheit in Schillers Werken Vural Ülkü
1977	Heinrich Böll ve Satirik Modern Alman Kısa Hikayeleri Yüksel Baypınar
1981	Hartmann von Aue'nin "Iwein" ve Gottfried von Straßburg'un "Tristan und Isolde" adlı eserlerinde Hak ve Kuvvet Kavramları Battal İnandı

1980'den bu yana, lisansüstü öğretim, eskisinden farklı olarak kurumlaşmıştır. Belli sayıda öğrenci alan ve iki sömestir yüksek lisans dersleri, iki sömestir doktora derslerini öngören bir öğretim. Bu arada Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, yetişmiş elemanı çok olduğu için Türkiye'nin yeni açılan üniversitelerine öncelikle öğretim üyesi göndermiş, ayrıca o üniversitelerden yeni yetişmekte olan araştırma görevlilerine yüksek lisans ve doktora imkânı vermektedir.

Lisansüstü programların uygulanmasından bu yana Alman Dili ve Edebiyatın alanında belli bir öğretim politikası çizmek gerekti. Başkanı bulunduğum anabilim dalında son yılların araştırma başlıkları sıralamak isterim:

Doktora Tezler:

- 1982 Hartmann von Aue'nin Iwein ve Gottfried von Strassburg'un Tristan ve Isolde Eserlerinde Hak ve Kuvvet. Battal İnandı Dok. Tez. Danışmanı: Prof. Dr. Yaşar Önen
- 1983 Kommunikative Formeln im Deutschen und im Türkischen Mehmet Osman Toklu Dok. Tez. Danışmanı: Doç. Dr. Battal İnandı
- 1989 Peyami Safa'nın ve Hermann Hesse'nin Eserlerinde Kutupluluk. Ayten Doğu Genç Dok. Tez. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1989 Syntaktische Interferenzenfehler bei den Deutschlernenden. Türken Meral Girgin Dok. Tez. Danışmanı: Prof. Dr. Wilfried Buch
- 1989 Die Türkenschrift "De Turcarumritu et cäremoniis" (1544) des Bartholomäus Georgievic und ihre beiden deutschen Übersetzungen von 1545. Ein Beitrag zur Geschichte des Türkenbildes in Europa N. Melek Aksulu Dok. Tez. Danışmanı: Prof. Dr. Wilfried Buch
- 1991 Syntaktische Interferenzfehler. Ein Beitrag zum Deutschunterricht mit türkischen Studenten Meral Girgin Dok. Tez. Danışmanı: Prof. Dr. Wilfried Buch.
- 1991 "Partikeln im Deutschen und ihre Wiedergabe im Türkischen" Modalpartikeln in literarischen Übersetzungen Gülten Çorlu Dok. Tez Danışmanı: Prof.

- Dr. Gürsel Aytaç
- 1991 Hermann Broch'un "Schlafwandler" ve Attilâ İlhan'ın "Aynanın içindekiler" başlıklı roman dizisinde kültür krizi sorunu. Gönülden Esemeli-Söker Dok. Tez. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1991 Phantasie, Traum und Fiktion in Peter Handkes Roman "Die Stunde der wahren Empfindug" und Selim İleris "Ölünceye Kadar Seninim" Şirin Gümüş Dok. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1992 Die Krankheit im Roman Thomas Bernhards Yusuf Kenan Öncü Dok. Tez. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1993 Religiöse Figuren in der modernen Deutschen und der Türkischen Literatur. Eine Vergleichende Untersuchung über die Prosawerke von Rudolf Otto Wiemer und Mustafa Kutlu Yılmaz Koç Dok. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1993 Kommunikative Formeln im Deutschen und im Türkischen Osman Toklu Dok. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Battal İnandı
- 1993 Eine Vergleichende Untersuchung der mystischen Züge in der Lyrik Hermann Hesses und Necip Fazıl Kısaküreks Altan Alperen Dok. Tez. Danışmanı: Prof. Dr. Yüksel Baypınar
- 1993 Religiöse Figuren in der modernen Deutschen und der Türkischen Literatur. Eine Vergleichende Untersuchung über die Prosawerke von Rudolf Otto Wiemer und Mustafa Kutlu Yılmaz Koç Dok. Tez Danışmanı: Prof. Dr. Battal İnandı
- 1993 Heimat und Gastland im Spiegel der Migrantenliteratur - anhand der ausgewählten Autor innen Şeref Ateş Dok. Tez. Danışmanı: Prof. Dr. Yüksel Baypınar
- 1994 Alman ve Türk Edebiyatlarında Biyografi ve St. Zweig'in Nietzsche, Hölderlin, Kleist Biyografileriyle; Abdülhak Şinasi Hisar'ın Ahmet

- 1994 Haşım Biyografisi. Bekir Zengin Dok. Tez. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1994 Brigitte Kronauer und ihre Erzählkunst Kahraman Eski Dok. Tez. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç.
- 1994 Deutsche und Türkische Vornamen. Ein Beitrag zur Vornamenforschung Dursun Zengin Dok. Tez. Danışmanı: Doç. Dr. Battal İnandı
- 1994 Zeitkritik in Günter Grass "Danziger Trilogie". Eine Untersuchung über seine Werke "Blechtrommel, Katz und Maus und Hundejahre". Ünal Kaya Dok. Tez. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç.
- 1995 Das heutige deutsche und türkische Volkstheater. Sevil Onaran Dok. Tez. (1993 cildi de mevcut) Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç

Yüksek Lisans Tezleri

- 1980 Die Bedeutung des Romans, Beziehungsweise des Ortes und ihr Einfluß auf die Seele des Menschen. Untersucht in den Romanen Frischs "Stiller" und "Homo Faber". Şenay Köksoy Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Wilfried Buch.
- 1984 Rainer Maria Rilke ile Ahmet Haşım'ın nesrinde sembolist üslûp. Necati Yılmaz. Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1984 Die realistische Erzählkunst in Uşaklıgil's "Aşk-ı Memnu" und Fontanes "Effie Brest" Şirin Gümüş Yüks. Lis. anışman: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1986 Die Kurzgeschichte als Gattung in der Deutschen und Türkischen Literatur der Gegenwart Mahmure Kahraman Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1986 Friedrich Dürrenmatts Komödienauffassung in «Der Besuch der alten Dame». Nazire Arslanboğa Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1986 Das Türkei -und Türkenbild in Barbara Frischmuths Romann Gülperi Sert Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç

- 1986 Essays über die Kunst und Literatur in de Türkischen und Deutschen Literatur Bekir Zengin Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1987 Die Romankunst von Elias Canetti. Eine Untersuchung über seinen Roman «Die Blendung» Ünal Kaya Yüks. Lis. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1987 Siegfried Lenz «Erzählkunst und sein letztes Werk "Exerziersplatz" Silvia Zinzade Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Wilfried Buch
- 1987 Eine vergleichende Untersuchung der Hörspiele Günther Eichs und Behçet Necatigils, Altan Alperen Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1987 Sprachproblematik in Martin Walsers Roman "Brandung" Sevil Onaran Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1987 "Ölünceye Kadar Seninim". Eine Parodie von "Der Tod in Venedig". Şeref Ateş Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1987 Stiluntersuchung in den prosaischen Werken Hofmannsthals Kadriye Ergazi Yüks. Lis. Danışman: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1987 Günter Grass'ın "Katz und Maus" adlı eserinde Anlatım Tekniği ve Sanatı Serpil Pehlivan Lis. Tez. Danışman: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1987 Der historische Roman in der modernen Literatur. Eine vergleichende Untersuchung über die Romane "Kohlhaas" von Elisabeth Plessen und "Hilâl Görününce" von Sevinç Çokum. Yılmaz Koç Yüks. Lis. Danışman: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1988 Der Begriff "Kopf" und seine Metaphorik im Deutschen und im Türkischen. Osman Toklu Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Battal İnandı
- 1988 Ein Vergleich der türkischen und deutschen Literaturkritik in der Gegenwartsliteratur (Anhand von G. Lukacs, E. Fischer, T. Adorno, M. Reich-Ranicki, G. Aytaç, B. Moran, F. Naci Günsol) Şükrü Çorlu Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel

- Aytaç
- 1988 Mustafa Kutlu ile Franz Kafka'nın hikayelerinde Anlatım Tekniği'nin Karşılaştırmalı İncelenmesi. Ali Atasoy Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1988 Der psychologische Roman. Eine vergleichende Arbeit über die Romane "Ehen in Philippsburg" Martin Walser und "Oyuncu" Erhan Bener Selçuk Eke Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1988 Batı Kaynaklarına Göre XV. ve XVI ncı Yüzyıllarda Türk Ordusu Ali Cengiz. Yüks. Lis. Danışman: Prof. Dr. Wilfried Buch
- 1988 Alman ve Türk Efsaneleri üzerine bir inceleme Şerif Oruç. Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Wilfried Buch
- 1989 Die Rolle der Tiernamen im Sprachsystem. Eine deutsch-türkisch vergleichende Arbeit therophorer Orts- und Personennamen Dursun Zengin. Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Wilfried Buch
- 1989 Psycholinguistische Aspekte beim gesteuerten Zweitspracherwerb von Erwachsenen Gülay Ediboğlu Yüks. Lis. Danışmanı: Dr. Sylvia Başoğlu
- 1989 Bürgerliche Ordnung und ihre Aufhebung bei Johann Peter Hebel Dargestellt an seinen Liebesgeschichten Sevim Cumurcu. Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Wilfried Buch
- 1990 Kriminalroman von Dürrenmatt Safiye Ceren Öcal. Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1991 Das Essayhafte in Thomas Manns "Der Zauberberg" Emel Telatar Yük. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1992 Gesellschaftskritik in Thomas Manns "Der Zauberberg" und Heinrich Manns "Der Untertan" Nevzat Kaya. Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1993 Bäuerliche Sprichwörter (Eine Kontrastive Arbeit) Nuriye Korkmaz Yüks. L. Danışmanı: Doç. Dr. Wilfried Buch
- 1993 Das Türkenbild in der österreichischen Kinder und

- Jugendliteratur Hikmet Uysal Yüks. L. Danışmanı: Doç. Dr. Yıldız Ecevit
- 1993 Vergleichende Untersuchung der Romane "Hätungen" von Verena Stefan und "Kadının Adı Yok" von Duygu Asena hinsichtlich der feministischen Literaturkritik. Ute Maria Okyar yüks. L. Danışmanı: Doç. Dr. Yıldız Ecevit
- 1993 Eine Übersetzungskritische Untersuchung am Beispiel der zwei Romane von Yaşar Kemal Binboğalar Efsanesi (Das Lied der tausend Stiere) und Teneke (Anatolischer Reis). Yüksel Ersan Yüks. L. Danışmanı: Doç. Dr. Battal İnandı
- 1993 Das Kafkaeske bei Bilge Karasu Sait Galip Yüks. Lis. Danışmanı: Doç. Dr. Yıldız Ecevit
- 1994 Die Sozialkritik in den utopischen Romanen "Nein-Die Welt der Angeklagten" von Walter Jens und "Balık İzlerinin Sesi" von Buket Uzuner Faruk Yücel. Yüks. L. Danışmanı: Prof. Dr. Gürsel Aytaç
- 1994 Basın Dili Ali Can Yüks. Lis. Danışman: Doç. Dr. İbrahim İlkan
- 1995 Alman Halk Romanı "Kral Rother" ile Türk Halk Destanı "Seyyid Battal Gazi"nin Karşılaştırılması. Hüseyin Arak. Yüks. Lis. Danışmanı: Prof. Dr. Battal İnandı.

Şimdi, fakültemizde Alman Dili ve Edebiyatı alanında yaptırılan bu çalışmalardaki genel eğilimi dile getirmek istiyorum. Konuların seçiminde karşılaştırmalar ön planda. Bunda amacımız, öğrenciyi Almanya'da mevcut ikincil yazını alıntılamaktan ibaret bir mekanik çalışmadan kurtarıp ona özgün araştırma imkânı sağlamak. Çünkü bugünün Türk edebiyatı, üzerinde bilimsel araştırmaların henüz yapılmadığı bir alan. Alman edebiyatından tez konusunun yarısı olarak seçilen eseri inceledikten sonra, aday konunun ikinci yarısı olan Türk edebiyatından söz konusu esere eğiliyor ve aynı yöntemle bu eseri inceliyor. Bununla sağladığımız yarar, hem öğrenciye özgün araştırma fırsatı vermek, hem de dolaylı olarak da olsa Türk edebiyatına hizmet etmektir. Yeri gelmişken burada Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nin kuruluş amaçlarına değinmek istiyorum.

Ankara Üniversitesi 1936 yılında kuruldu. Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Atatürk'ün direktifleriyle Türk dilini ve tarihini bilimsel metodlarla araştırmak ve gençleri bu bilgilerle yetiştirmek amacıyla açıldı. Yabancı diller, birer amaç değil, birer araç fonksiyonuyla Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinin bünyesinde yer aldı.

Lisans düzeyinde çok sınırlı da olsa lisans üstü öğretimde ulaşmak istediğimiz hedef, üretken edebiyat bilimciler, dil bilimciler yetiştirmektir. "Üretken" derken kastettiğim, eli kalem tutan, yazar araştırmacılar. Bunu özellikle vurgulamak isterim. Üniversite, içine kapalı, yaptığı araştırmalar yalnızca üç beş meslektaşına açık kurumlar olmaktan kurtulup daha geniş kitlelere hitabedebilmelidir. Bu ise ancak yayın yapmakla mümkün. Üniversitelerimiz maalesef mali yetersizlik yüzünden doktora çalışmalarını yayınlamıyor. Öte yandan araştırmalar Alman edebiyatıyla sınırlı kalınca zaten hitabettiği okuyucu kitlesi küçük ve baskı şansını özel yayınevlerinde de bulamıyor. Germanistiği edebiyat bilimi ve dil bilim esasından değerlendirerek Türk edebiyat dünyasında üretken olmak mümkün. Demek istediğim, araştırmacılarımızı tek yanlılıktan kurtarmak, dilini anladığı her edebî eseri inceleyebileceği konusunda onu yüreklendirmek, bence yalnız Germanistiğin değil, bütün yabancı filoloji dallarının görevi.

DER BEITRAG DER TÜRKISCHEN GERMANISTIK ZUM INTERKULTURELLEN DIALOG

Yrd. Doç. Dr. Mahmut KARAKUŞ
İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Alman Dili ve Edebiyatı

Vom interkulturellen Dialog ist heute die Rede. Was charakterisiert die dialogische Situation? Unter welchen Bedingungen kann ein Dialog funktionieren? Der Dialog findet immer zwischen zwei Partnern statt, von denen jeder sein Eigenes zum gemeinsamen miteinander zubringt. Es ist ein reziprokes Verhältnis, in dem jeder bereit sein muß, am Dialog zu partizipieren, dem anderen zuzuhören und ihn zu verstehen. Verstehen heißt aber –um mit Gadamer zu reden– einander in der Sache zu verstehen.

Der interkulturelle Dialog übrigens findet, wie aus dem Wort "interkulturell" zu ersehen ist, zwischen zwei Partnern unterschiedlicher kultureller Voraussetzungen statt. Sie entstammen also nicht derselben kulturellen Landschaft, sondern hier ist zusätzlich die kulturräumliche Distanz präsent, die den Dialog zunächst erschwert, weil jeder seine kulturelle Prämissen in die dialogische Situation einbringen will.

Wie sieht es mit dem interkulturellen Dialog in der Germanistik aus? Inwieweit kann man in den türkischen Deutschabteilungen von einem interkulturellen Ansatz reden?

Es liegt auf der Hand, daß der fremdkulturelle Leser gar nicht umhin kann, einen deutschsprachigen Text gemäß seinen soziokulturellen Prägungen zu lesen. Dennoch war die türkische Germanistik als eine Auslandsgermanistik lange Zeit bestrebt, sich nach den Prinzipien der

Inlandsgermanistik zu richten. Daß der kulturelle Kontext, dem die Sprache und Literatur entstammen, eine 'fremde' ist, hatte kaum Konsequenzen.

Zwar förderte die zunehmende Internationalisierung des kulturellen Austausches und damit auch die Internationalisierung des wissenschaftlichen Dialogs den engeren Kontakt zwischen der Inlands- und Auslandsgermanistik. So wurden z. B. an verschiedenen deutschen Institutionen Tagungen veranstaltet, zu denen auch ausländische Germanisten als Referenten eingeladen wurden. In unterschiedlichen Organen publizierten deutschsprachige und fremdsprachige Germanisten gemeinsam ihre Beiträge, die sich in Thematik und Methodik voneinander kaum unterschieden¹. In der Fremdsprachengermanistik kamen allerdings dennoch die kulturspezifischen Komponenten des Rezipienten noch lange nicht zum Tragen. Das Verhältnis der Auslandsgermanisten zu ihrem Gegenstand, nämlich der fremden Sprache und Literatur unterschied sich scheinbar nicht von dem der Inlandsgermanisten.

Die Gewichtsverlagerung in Autor-Werk-Leser-Trias zugunsten des Lesers hatte auch für die Auslandsgermanistik entscheidende Folgen. Şara Sayın formulierte die unumgänglichen Konsequenzen dieser Gewichtsverschiebung für die türkische Germanistik folgendermaßen: "Erst mit dem Paradigmenwechsel im Literaturunterricht in Deutschland, erst nach der Auseinandersetzung mit der Rezeptionsästhetik fand eine Veränderung des Verhältnisses [...] der fremden Sprache und Literatur statt, die ihnen nicht mehr als Objekt, sondern als ein Gegenüber entgegentrat, aber auch zu dem Lernenden, dessen Rezeptionsbedingungen man nun zu beachten anfang" ². Nachdem nun der Leser in den

¹ Vgl. B. Thum: Entwicklung der interkulturellen Komponente in der Germanistik. Fachliche Bedingungen, Perspektiven, Möglichkeiten, in: Im Dialog mit der interkulturellen Germanistik, hrg. von. H. - Chr. Graf von Nayhauss und K. A. Kuczynski, Wrocław 1993, S. 322.

² Şara Sayın: Germanistik an der "Universität İstanbul", in: Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland - Türkei: 25.9-29.9.1994, Dokumentation der

Mittelpunkt des Interesses gerückt war, konnte die spezifische hermeneutische Situation des fremdkulturellen Lesers nicht mehr ignoriert werden.

Da die Verstehensbedingungen des fremdkulturellen Lesers anders sind als die des Muttersprachenlesers, unterscheiden sich auch seine Rezeptionskonkretisierungen von denen des Muttersprachenlesers. In diesem Zusammenhang schreibt Nayhauss: "Einem nichtdeutschen Leser deutschsprachiger Literatur konstituiert sich der Text [...] nicht nur in seiner individuellen Differenz, sondern auch in seinen jeweiligen ethnischen und nationalen Projektionen, so daß der architektonische Grundriß seiner Bewußtseinskonstitution immer der eigenen Mentalität verpflichtet bleiben wird" ³.

Die Implikation der kulturell bedingten Lektüreunterschiede der deutschen Literatur im Ausland hatte zur Folge, daß sich aus den internationalen Beziehungen der Germanisten nun der Ansatz interkultureller Germanistik entwickelte, die bei den internationalen Beziehungen den kulturellen Aspekt in den Vordergrund rückt.

Interkulturalität ist die Erfahrung sowohl der Differenz, als auch der wechselseitigen Abhängigkeit, wie auch der möglichen dialogischen Adaptationen und 'Assimilationen' der Positionen ⁴. Sie setzt Kenntnis und Erkenntnis über das Andere und aber auch über das Eigene, um im Eigenen das Fremde, im Fremden das Eigene erblicken zu können, da diese in einer prozeßhaften Wechselwirkung stehen. Wenn der ausländische Leser versucht, in Konfrontation mit Eigenem und Fremdem das Eigene nicht zu ignorieren, sondern es zur Geltung zu bringen, ohne es absolut zu setzen, und zugleich bereit ist, das Fremde, das Andere nicht nur gelten zu

Tagungsbeiträge, Bonn 1995, S. 32.

³ Hans-Christoph Graf von Nayhauss: Anstelle eines Vorworts, in: ders. (Hrg.): Dokumentation zur Rezeption und Didaktik deutschsprachiger Literaturen in nichtdeutschsprachigen Ländern, München: iudicium 1993, S. 11.

⁴ Vgl. B. Thum: Entwicklung der interkulturellen Komponente, S. 323.

lassen, sondern es anzuerkennen, wird er zur Überwindung von Vorurteilen und zur gegenseitigen Korrektur des Bildes beitragen, das man sich vom Anderen gemacht hat. Dadurch wird er der Beschränktheit seiner eigenkulturellen Sicht gewahr. Man wird auch feststellen, daß das Fremde eigentlich nicht völlig fremd ist und das Eigene hingegen Fremde Züge trägt. So kann man sowohl fremdkulturelle, als auch eigenkulturelle Phänomene besser einschätzen und auch gegebenenfalls relativieren. Indem der fremdkulturelle Leser einen Text aus dem deutschen Kulturkontext auf der Folie der eigenen Kultur liest, wird er dem deutschen Leser neue Dimensionen des Textes eröffnen, die diesem sonst wegen seiner zu geringen Distanz verborgen bleiben würde. Auf der anderen Seite wird er eine Distanz zu seiner ihm selbstverständlich erscheinenden Kultur gewinnen, was bedeuten würde, daß er sich nicht mit einem sozusagen statischen Identitätsbegriff abgibt, sondern seinen Horizont erweitert und somit eine offene Identität entwickelt. Die Sicht mit fremden Augen kann also zum besseren Verständnis des Eigenen beitragen. Diese distanzierte Haltung dem Vertrauten wie dem Unvertrauten gegenüber ist zugleich die Voraussetzung des interkulturellen Dialogs, der kein einseitiges Geben oder Nehmen kennt, sondern zur gegenseitigen Bereicherung beitragen soll.

Der interkulturelle Dialog im Fach Germanistik fordert also, daß die Fremdsprachengermanistik ihre jeweilige eigenkulturelle Komponente nicht aus dem Blickfeld verliert, sondern sie gerade bewußt thematisiert und hermeneutisch fruchtbar macht, wenn sie nicht das aufwärmen will, was in der Inlandsgermanistik schon –um mit Albrecht Schöne zu reden– "vorgekocht wurde an mehr oder minder genießbaren Speisen". Nur so kann sie aus ihren spezifischen Voraussetzungen ihren Beitrag zum interkulturellen Dialog leisten.

Daß die Auslandsgermanistik ihre spezifische Applikation der fremdkulturellen Sprache und Literatur besitzt, zeigt die erstellte Bibliographie der Arbeiten, die das Fremde aus der eigenen Perspektive betrachten oder die fremde Sicht vom Eigenen zum Gegenstand haben, aber auch das Eigene und das Fremde zueinander in Beziehung setzen. Die

türkische Germanistik macht seit mehr als zwei Jahrzehnten sowohl in der Literaturwissenschaft, als auch in der Linguistik, wie auch in der Deutschdidaktik mit steigender Intensität ihre eigenkulturelle Komponente bei der Beschäftigung mit fremdkultureller Sprache und Literatur für die interkulturelle Kommunikation zunutze.

Bei der Erstellung der Liste, die die Grundlage unserer Ausführungen bildet, wurde zum einen die Dokumentation von Fatma Erkman benutzt, die in der Ankaraner Zeitschrift 'Dialog' im Jahre 1992 erschienen ist. Da in diesem Verzeichnis Arbeiten nach '92 noch nicht berücksichtigt sind, wurden zum anderen die Kollegen in einem Rundschreiben gebeten, uns über neuere Arbeiten, die in den oben beschriebenen Rahmen passen, in Kenntnis zu setzen. Wir sind sicher, daß das erstellte Verzeichnis nicht vollständig sein kann und bitten daher um Nachsicht, wenn doch manche Arbeiten nicht in die Liste aufgenommen werden konnten.

Die Arbeiten, die bis 1968 zurückreichen und sich auf etwa 350 Titel belaufen, lassen sich in groben Zügen unter folgende Punkte subsumieren:

A- STUDIEN ZU SACHTEXTEN

B- STUDIEN ZUR LITERATUR

1. Studien zum Bild der Deutschen / Türken in der türkischen / deutschsprachigen Literatur.
2. Komparatistische Studien zur deutsch-türkischen Literatur.
3. Studien über türkische Migranteliteratur in Deutschland.
4. Komparatistische Studien über verschiedene literaturwissenschaftliche Bereiche.

C- STUDIEN ZUR LINGUISTIK

D- STUDIEN ZUR METHODIK UND DIDAKTIK

1. Studien zu der Rolle der Kultur / Literatur beim Fremdsprachenerwerb.
2. Studien zu DaF in der Türkei.

3. Studien zu DaZ
4. Studien zur Interkulturalität und interkulturellen Erziehung.
5. Studien über die Erziehungsprobleme der türkischen Migranten- und Remigrantenkinder.

E- STUDIEN ZUR ÜBERSETZUNG UND ZU ÜBERSETZTEN WERKEN

1. Studien über deutschsprachige Literatur im Türkischen.
2. Studien über türkische Literatur im Deutschen.
3. Studien über die Rolle der Übersetzung beim interkulturellen Dialog.
4. Sprachvergleich Deutsch-Türkisch unter dem Aspekt der Übersetzungsrelevanz.

F- METATEXTE ÜBER AUSLANDSGERMANISTIK

A-Studien zu Sachtexten

In den Publikationen der türkischen Germanisten werden auch Sachtexte zum Gegenstand der Untersuchung gemacht, soweit sie beide Kulturen thematisieren. In den insgesamt 25 Arbeiten wird mit Hilfe unterschiedlicher Fragestellungen das Bild des Fremden in den eigenkulturellen und des Eigenen in den fremdkulturellen Texten erarbeitet. Die untersuchten Texte decken sowohl inhaltlich als auch formal ein breites Spektrum ab. Sie reichen von der Analyse historischer Schriften bis zu subjektiven Äußerungen von prominenten Persönlichkeiten. Titel wie "Martin Luther und die Türken" oder "Das Türkenbild im deutschen Schriftum" sind häufig anzutreffen. Die Studien zum Türkenbild in den deutschsprachigen Sachtexten überwiegen mit Abstand die Studien zum Bild der Deutschen in türkischen Sachtexten.

B-Studien zur Literatur

Fast ein Drittel der gesamten Studien betrifft die Literatur beider Kulturen. Wie bei den Sachtexten beschäftigen sich die meisten Arbeiten auch hier mit dem Türkenbild in der deutschsprachigen Literatur. Arbeiten wie "Das Türkenbild in 'Die Entführung aus dem Serail'" sind im

Vergleich zu den Arbeiten wie "Das Bild der Deutschen und der Immigranten in Fakir Baykurts 'Kuyruk'" in hoher Zahl vertreten.

Es lassen sich aber auch komparatistische Studien zu beiden Literaturen feststellen. Die vergleichenden Fragestellungen beziehen sich auf gemeinsame Themen der beiden Literaturen im allgemeinen, auf die einzelnen Autoren, aber auch auf einzelne Werke aus beiden Literaturkontexten. Daneben werden verschiedene literaturwissenschaftliche Bereiche unter komparatistischer Perspektive durch Fragestellungen wie "Türkische und deutsche Literaturkritik" diskutiert.

Eine Besonderheit der komparatistischen Fragestellungen ist, daß sie im allgemeinen die Themen der Magisterarbeiten und Dissertationen bilden, die in den letzten Jahren entstanden sind. Diese Affinität zur komparatistischen Studien in den letzten Jahren kann als Versuch aufgefaßt werden, die eigene wie die fremde Literatur in übernationalen Zusammenhängen zu betrachten, was als ein wichtiger Beitrag zur interkulturellen Verständigung angesehen werden kann, denn somit wird die Auffassung von der Sonderstellung einer bestimmten Literatur obsolet.

Einen breiten Raum nehmen auch die Arbeiten über die türkische Migrantenliteratur in Deutschland ein. Daß dieses Terrain der Literatur mit zunehmendem Maße die Aufmerksamkeit der türkischen Germanistik auf sich gezogen hat, ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, daß sich in dieser Literatur das Eigene und das Fremde kreuzen, ineinander übergehen und somit ein Forum der kulturellen Begegnung und zugleich eine Möglichkeit des interkulturellen Dialogs bilden.

C-Studien zur Linguistik

In den linguistischen Studien überragen die kontrastiven Arbeiten zu den verschiedenen Phänomenen des Deutschen und Türkischen. Von den rund 70 Studien auf diesem Gebiet dominieren die vergleichenden Arbeiten über die lexikalischen Einheiten in beiden Sprachen. Auch die kontrastiven Arbeiten über die syntaktische Struktur der beiden Sprachen

nehmen einen erheblichen Raum ein. Die übrigen Publikationen verteilen sich etwa gleichmäßig auf den Vergleich der Tempusstruktur, der lautlichen Besonderheiten des Deutschen und Türkischen. Es lassen sich auch einige vergleichende Arbeiten auf dem Gebiete der Semiotik verzeichnen.

D-Studien zur Methodik und Didaktik

Neben den Arbeiten im Bereiche der Literaturwissenschaft und Linguistik machen die Studien auf dem Gebiete der Methodik und Didaktik einen großen Teil aus, weil die Deutschdidaktik einen wesentlichen Bestandteil der türkischen Deutschstudien darstellt.

Die meisten Arbeiten im Bereiche der deutschdidaktik betreffen vorwiegend die verschiedenen Aspekte des Fremdsprachenerwerbs. Neben den Studien über die Rolle der Kultur und Literatur beim Fremdsprachenerwerb allgemein, wie z. B. "Märchen im Fremdsprachenunterricht", dominieren die Studien über die verschiedenen Aspekte des 'DaF' in der Türkei, deren größte Teil in den letzten Jahren entstanden ist. Obwohl sehr viele Migrantenkinder im Ausland, besonders in den deutschsprachigen Ländern leben, die das Deutsche als Zweitsprache erlernen, gibt es eine überraschend geringe Zahl von Arbeiten auf dem Gebiete des Deutschen als Zweitsprache (DaZ). Die wenigen Arbeiten hierzu sind neueren Datums. Seit einiger Zeit, besonders mit dem Einsetzen des interkulturellen Ansatzes, sind auch Publikationen über die Interkulturalität und die interkulturelle Erziehung zu beobachten. Die Erziehungsprobleme der türkischen Migrantenkinder in Deutschland, so wie der Remigrantenkinder in der Türkei bilden auch den Gegenstand der Untersuchungen. Seit einiger Zeit richten die türkischen Germanisten ihre Aufmerksamkeit auch auf 'Türkisch als Fremdsprache' (TaF). Im Gegensatz zu der enormen Zahl der Arbeiten über 'DaF' sind die Studien über 'Türkisch als Fremdsprache' sehr gering.

E- Studien zur Übersetzung und zu den übersetzten Werken

Die Übersetzung ist seit je der wichtigste Weg bei der Vermittlung von fremder Sprache, Literatur und Kultur, so daß der Übersetzung beim

interkulturellen Dialog eine entscheidende Rolle zukommt. Diese Funktion der Übersetzung wird auch in einigen Arbeiten explizit hervorgehoben.

Der größte Teil der Publikationen zu den übersetzten Werken bezieht sich auf die Rezeption der einen wie der anderen Literatur im jeweiligen fremden Kulturraum. In diesem Zusammenhang sind Titel wie "Die Rezeption von Heinrich Böll in der Türkei" in hoher Zahl vertreten. Hier überwiegen übrigens die Studien zur Rezeption der deutschen Literatur in der Türkei die Arbeiten über die Rezeption der türkischen Literatur in Deutschland. Nur ein Bruchteil der Arbeiten in diesem Bereich setzt sich allerdings mit den übersetzten Werken aus übersetzungskritischer Perspektive auseinander. In letzter Zeit lassen sich auch einige Studien beobachten, die sich dem Vergleich des Sprachpaars Deutsch-Türkisch unter übersetzungsrelevanten Gesichtspunkten widmen.

F- Metatexte über die Auslandsgermanistik

Seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre ist auch in der türkischen Germanistik eine selbstreflektive Haltung zu beobachten. In Arbeiten wie "Stand und Perspektiven der Germanistik in der Türkei" werden Bestandsaufnahmen gemacht, Krisen signalisiert und Lösungen gesucht.

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen kann gesagt werden, daß, obwohl es einzelne vergleichende Arbeiten auf dem Gebiete der Literaturwissenschaft und Linguistik gibt, die bis in die frühe Phasen der türkischen Germanistik reichen, erst seit Anfang der 80er Jahre ein enormer Anstieg der Arbeiten in den Deutschabteilungen festzustellen ist, die auch die eigenkulturelle Komponente mitthematisieren. Dies zeigt sich neben den komparatistischen Arbeiten auch in den Publikationen, die sich der Herausarbeitung sowohl des Eigenen in fremdkulturellen Texten, als auch des Fremden in eigenkulturellen Texten widmen, wobei das erstere überwiegt. Das Spektrum des Untersuchungsgegenstandes erstreckt sich von der Sprache selbst über literarische Texte bis zu den vielfältigen Sachtexten.

Aber auch die anderen Medien wie z. B. das Fernsehen dürfen in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden. In den Jahren 1993/94 wurde eine deutsch-türkische Produktion unter dem Titel "Tausend Jahre mit den Türken" verwirklicht, in der neben anderen Wissenschaftlern auch deutsche und türkische Germanisten das Türkenbild in der deutschen Kultur herausarbeiteten.

Der lange Zeit stillschweigend ignorierte eigenkulturelle Anteil wird also bei der Beschäftigung mit fremdkulturellen Texten nun zu den unverzichtbaren Bestandteilen der türkischen Deutschabteilungen. Der Paradigmenwechsel in der Literaturwissenschaft hat auch eine Veränderung in der Betrachtung der fremdkulturellen Sprache und Literatur mit sich gebracht, die zugleich die Basis für einen interkulturellen Dialog darstellt. Aber die quantitative Auswertung der Bibliographie zeigt, daß sich der interkulturelle Ansatz in der türkischen Germanistik erst allmählich etabliert. Die türkische Germanistik wird sich bei der Beschäftigung mit fremdkulturellen Texten intensiver mit dem eigenkulturellen Standpunkt auseinandersetzen und ihn in der Vielfalt der Kulturen relativieren, will sie den Begriff der Interkulturalität in Anspruch nehmen.

Dr. Mahmut KARAKUŞ
İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Alman Dili ve Edebiyatı

A - STUDIEN ZU SACHTEXTEN	Seite
1. Das Türkenbild in den deutschsprachigen Sachtexten	35
2. Das Bild der Deutschen in den türkischen Sachtexten	37
B - STUDIEN ZUR LITERATUR	
1. Das Bild der Deutschen in der türkischen Literatur	37
2. Das Türkenbild in der deutschsprachigen Literatur	38
3. Komparatistische Studien zur deutsch-türkischen Literatur	41
3.1. Komparatistische Studien zur deutsch-türkischen Literatur allgemein	41
3.2. Komparatistische Studien zu den einzelnen Werken	43
3.3. Komparatistische Studien zu den einzelnen Autoren	43
4. Studien über türkische Migranteliteratur in Deutschland	44
5. Komparatistische Studien über verschiedene literaturwissenschaftliche Bereiche	47
C - STUDIEN ZUR LINGUISTIK	
1. Tempusstruktur im Deutschen und Türkischen	47
2. Lexikalische Einheiten im Deutschen und Türkischen	48
3. Syntax des Deutschen und Türkischen	51
4. Lautliche Besonderheiten des Deutschen und Türkischen	53
5. Kontrastive Studien zur Semiotik	54
D - STUDIEN ÜBER METHODIK UND DIDAKTIK	
1. Die Rolle der Kultur beim Fremdsprachenerwerb	55
2. Die Rolle der Literatur beim Fremdsprachenerwerb	56
3. DaF in der Türkei	57
4. Studien zu DaZ	62

5. Interkulturalität und interkulturelle Erziehung	63
6. Studien über Erziehungsprobleme der türkischen Migranten- und Remigrantenkinder	64
6.1. Erziehungsprobleme der türkischen Migrantenkinder in den deutschsprachigen Ländern	64
6.2. Erziehungsprobleme der Remigrantenkinder in der Türkei	66
7. Türkisch als Fremdsprache (TaF)	67

STUDIEN ZUR ÜBERSETZUNG UND ZU DEN ÜBERSETZTEN WERKEN

1. Deutschsprachige Literatur im Türkischen	67
1.1. Deutschsprachige Literatur im Türkischen allgemein	67
1.2. Deutschsprachige Literatur im Türkischen aus übersetzungskritischer Sicht	69
2. Türkische Literatur im Deutschen	70
2.1. Türkische Literatur im Deutschen allgemein	70
2.2. Türkische Literatur im Deutschen aus übersetzungskritischer Sicht	71
3. Die Rolle der Übersetzung beim kulturellen Dialog	71
4. Sprachvergleich Deutsch-Türkisch unter dem Aspekt der Übersetzungsrelevanz	72

METATEXTE ÜBER AUSLANDSGERMANISTIK

72

A- STUDIEN ZU SACHTEXTEN

1. *Das Türkenbild in den deutschsprachigen Sachtexten* Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

• KOCADORU, Yüksel: (1990) "Die Türken. Studien zu ihrem Bild und seiner Geschichte in Österreich". Universität für Bildungswissenschaften. Klagenfurt. Doktora Tezi.

Ankara Üniversitesi - Ankara

• İLKHAN, İbrahim: (1989) (İngelore Omenwelke ile birlikte) "Weihnachten und muslimische Kinder - ein heikles Thema". Sachunterricht und Mathematik in der Primärstufe. 17. Köln. Makale.

• BAYPINAR, Yüksel: (1983) "14. - 15. Yüzyılda Kudüs'e Giden Alman Hacılarının Türkiye İzlenimleri". Belleten. 183. Türk Tarih Kurumu. Ankara. Makale - Çeviri.

• İNANDI, Battal: (1989) "Mandelreiss: Türkler Geliyor". Milli Kültür. 67. Ankara. Makale.

• ÖNEN, Yaşar: (?) "16. Yüzyıl Alman Seyahatnamelerinde Türkiye". DTCF Batı Dil ve Ed. Araş. Der. C.I. s.4. Ankara. Makale.

• ÖNEN, Yaşar: (1975) "Das Türkenbild Im Deutschen Schrifttum Des Sechzehnten Jahrhunderts". Akten des V. Internationalen Germanisten Kongresses. Cambridge. Jahrbuch für Internationale Germanistik. Reihe A. Bd. 2, 3. Makale.

• ÖNEN, Yaşar: (1977) "Hans Dernschwam'ın gözü ile Türkiye". Dünya Edebiyatından Seçmeler Der. 4. Ankara. Makale.

• ÖNEN, Yaşar: (1980) "Der Begriff des Türken im deutschen Schrifttum". VI. Uluslararası Germanistler Kongresinde Tebliğ. Basel. Bildiri.

Çukurova Üniversitesi - Adana

• ÜLKÜ, Vural: (1983) "Martin Luther ve Türkler". Milli Kültür. 42. Ankara. Makale.

• KULA, Onur B. : (1990) "Was kann ich noch erzählen von einem so grimmigen Volk? Das Türkenbild in dem Kreuzzugsbericht des Robertus Monachus". Migration und Rassismus in Europa. Institut für Migrations- und Rassismusforschung. Eylül 27-30. Hamburg. Bildiri.

• KULA, Onur B.: (1991) "Was kann ich noch erzählen von einem so grimmigen Volk? Das Türkenbild in dem Kreuzzugsbericht des

Robertus Monachus". Die Brücke 63. Saarbrücken. Makale.

• KULA, Onur B.: (1991) "Es sind unter uns Türken, Juden, Heiden, Unchristen allzu viel sowohl mit öffentlicher falscher Lehre wie mit Ärgerlichem, Schandlichem Leben (Luther) –Zum Türken-Problem als ein Kulturthema in der (Kultur) Geschichte der deutschsprachigen Länder". Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und - Unterricht, DVI. Deutschlehrerverband Israel. Tel Aviv Üniv. Ekim 6 – 10. Tel Aviv. Bildiri.

• KULA, Onur B.: (1992) "Alman Kültüründe Türk İmgesi I, II". Gündoğan Yay. Ankara. Kitap.

• KULA, Onur B.: (1992) "Martin Luther II Türk'e Karşı Ordu Vaazı". Gündoğan Ed. Der. 5. Ankara. Makale.

• KULA, Onur B.: (1992) "Almanların Gözüyle Türkler". Cumhuriyet Dergi 03.05.1992. İstanbul. Makale.

Ege Üniversitesi – İzmir

• DURUSOY, Gertrude: (1988) "16. Yüzyıl Gasparo Balbi ile Leonhart Rauwolf gözüyle Fırat bölgesindeki Türkler". Türk Kültürü Araştırmaları. Yıl: XXVI/I. s. 101-106. Ankara. Makale.

Selçuk Üniversitesi – Konya

• ÖZTÜRK, Osman: (1993) "Alman Gözüyle Atatürk'ün Dış Politikası". S.Ü. Ata Dergisi 4. Konya. Makale.

• ÖZTÜRK, Osman: (1993) "Neuruppin Resim Albümü (Neuruppiner Bilderbogen)'nden Türk Konulu Resimlerin Etnolojik Çözümlemesi". S. Ü. Fen-Ed. Fak. Edebiyat Dergisi 7-8. Konya. Makale.

• ÜNLÜ, Selçuk: (1985) "Avusturyalı Diplomat Anton von Prokesch-Osten (1795-1876) ve Türkiye". Erdem. Cilt 1. S. 2. Ankara. Makale.

• ÜNLÜ, Selçuk: (1990) "Üç Avusturyalı Türkiye'de: Jacob Philipp Fallmerayer, Anton von Prokesch-Osten, Joseph von Hammer-Purgstall". Ege Üni. Ed. Fak. Tarih inceleme Der. 5. İzmir Makale.

• ÜNLÜ, Selçuk: (1990) "Drei Österreicher in der Türkei". Ege Üniv. Batı Dil. ve Ed. Der. İzmir Kollokyumu Özel Sayısı. İzmir. Makale.

• YILMAZ, Bayram: (1992) "18. Yüzyılda İslamın Almanya'daki İzleri". Panel Der. 41; 42. İstanbul. Makale.

2. Das Bild der Deutschen in den türkischen Sachtexten. Ankara Üniversitesi – Ankara

• ÖNEN, Yaşar: (1995) "Deutsches im Türkischen". DTCF Yay. Ankara. ?

Boğaziçi Üniversitesi

• PINAR, Nedret: (1992) "Türkiye'de Alman Kültürü". Erdem. Atatürk Kültür Merkezi Yay. Cilt: 6, No: 16. Ankara. Makale.

İstanbul Üniversitesi – İstanbul

• SAYIN, Şara: (1988) "Federal Alman Kültürünün Türkiye'deki Yeri". Hürriyet Vakfı, Eğ. Yay. 11. İstanbul. Makale.

ODTÜ – Ankara

• ÇORLU, Şükrü: (1990) "Alman Kişiliği, Alman Kültürü ve Alman Düşüncesi Nedir?" Dış Politika Enstitüsü Dergisi. Ankara. Bildiri.

B- STUDIEN ZUR LITERATUR

1. Das Bild der Deutschen in der türkischen Literatur

Anadolu Üniversitesi – Eskişehir

• DAĞLAR, Raşide: (1989) "Fakir Baykurt'un Eserlerinde Almanlar ve Almanya". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

Ankara Üniversitesi – Ankara

• ECEVİT, Yıldız: (1983) "Das Kafkäske bei Ferit Edgü". Ankara Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

• ECEVİT, Yıldız: (1989) "Ferit Edgü ve 'Kafkäs' (Türkçe ve Almanca)". Oluşum. Yaz Sayısı. Ankara. Makale.

• İNANDI, Battal: (?) "M. Akif Ersoy'un Berlin Hatıraları". Ankara Üniv. Yay. No: 99. Ankara. Makale.

Ankara Üniversitesi – Ankara

• AYTAÇ, Gürsel: (1990) "Çağdaş Türk Nesrinde Alman Edebiyatı". Edebiyat Yazıları I. Gündoğan Yay. Ankara. Makale.

Çukurova Üniversitesi – Adana

- KULA, Onur B.: (1989) "Das Bild der Deutschen und der Immigranten in Fakir Baykurts Erzählung 'Kuyruk'. Lernen in Deutschland. Nr. 1. Makale.

Marmara Üniversitesi – İstanbul

- GÜNDOĞAR, Ferüzan: (1983) "Wolfgang Riemann: Das Deutschlandbild in der modernen türkischen Literatur". Materialia Turcica. Bd. 9. Brockmeyer. Bochum. Makale.

2. Das Türkenbild in der deutschsprachigen Literatur

Anadolu Üniversitesi – Eskişehir

- BAYTEKİN, Binnaz: (1993) "Das Bild der türkischen Migrantenkinder in der deutschsprachigen Kinderliteratur". Anadolu Üniversitesi Basımevi. Eskişehir. Kitap.
- KOCADORU, Yüksel: (1989) "Das Türkenbild in 'Die Entführung aus dem Serail". Mnemose, Zeitschrift der Univ. Klagenfurt. Oktober / 43. Makale.
- KOCADORU, yüksel: (1989) "Das rassistische Orientbild Montesquieus". Unisono, Zeitschrift der Univ. Klagenfurt. November. Makale.
- KOCADORU, Yüksel: (1990) "1001 Nacht. Erotisierung und Exotisierung des Orients am Beispiel der Türkei". Klafter, Zeitung der Hoschschülerschaft der Univ. Klagenfurt. Januar. Makale.

Ankara Üniversitesi – Ankara

- AYTAÇ, Gürsel: (1990) "Çağdaş Avusturya Edebiyatında Türkiye Konulu Bir Roman". G. Aytaç: Edebiyat Yazıları. Gündoğan Yay. Ankara. Makale.
- AYTAÇ, Gürsel: (1994) "Barbara Frischmuths Roman 'Kopftänzer'. Diyalog. Ankara. Makale.
- ECEVİT, Yıldız: (1990) "Küçük Asya Gezisi: (C.J. Burckhardt'ın kitabı üzerine)". Argos. Kasım. İstanbul. Makale.
- İNANDI, Battal: (1985) "Haçlı Edebiyatında Türkler Üzerine". Milli Kültür, 50. Ankara. Makale.

Atatürk Üniversitesi – Erzurum

- TATLICI, M. Rıdvan: (1989) "Barbara Frischmuth ve Max von der Grün'de Türkiye ve Türk İmajı". Atatürk Üniv. Erzurum. Y.L. Tezi.

Boğaziçi Üniversitesi

- KURAN, Nedret: (1994) "Karl May'da Türk İmgesi". Kuram; Kitap 6. Eylül. İstanbul: Kur Yay.
- KURAN, Nedret: (1994) "The Image of the Turk in Karl May's Novel 'Von Bagdat nach Stanbul'. The Cambridge Journal of Mediterranean Studies.

Çukurova Üniversitesi – Adana

- AKBULUT, Nazire: (1993) "Das Türkenbild in der neueren deutschen Literatur 1970-1990". Berlin: Verlag Köster. Doktora Tezi. Kitap.
- KULA, Onur B.: (1989) "Ein Trauerspiel. 700 Jahre Deutsch-Türkische Begegnungen im Spiegel der deutschen Literatur". Die Brücke 48. Saarbrücken. Makale.
- KULA, Onur B.: (1992) "İmgebilimsel Araştırmaların Sorunları ve Olanakları – Goethe'nin Yapıtlarında Türk İmgesi". Germanistik Sempozyumu. Atatürk Üniv. Erzurum. Bildiri.

Hacettepe Üniversitesi – Ankara

- ÖZYER, Nuran: (1983) "F. Almanya Çocuk Edebiyatında Türkiye ve Türkler". Hacettepe Üniv. Edebiyat Fak. Dergisi. Ankara. Makale.
- ÖZYER, Nuran: (1991) "Fremde in der westdeutschen Kinder- und Jugendliteratur". Akten der VIII. Internationalen Germanisten-Kongress. München. Makale.
- ÖZYER, Nuran: (1992) "Selim oder Die Gabe der Rede". Diyalog. İstanbul. Makale.
- ÖZYER, Nuran: (1993) "Sten Nadolny'nin Selim'i". Gündoğan Edebiyat. Ankara. Makale.
- ÖZYER, Nuran: (1993) "Alman Çocuk Edebiyatında Türkler". Littera Edebiyat Dergisi. Ankara. Makale.
- ÖZYER, Nuran: (1993) "Das Bild des türkischen Mädchens in

der deutschen Kinder- und Jugendliteratur". Dil Dergisi. Tömer. Sayı 12. Ankara. Makale.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

• KURUYAZICI, Nilüfer: (1994) "Selim oder Die Gabe der Rede' Verschiedene Lesemöglichkeiten des Romans von Sten Nadolny". Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland - Türkei. Bonn. Makale.

• KURUYAZICI, Nilüfer: (1994) "Selim oder Die Gabe der Rede'- Nadolnys Roman in Spiegel der Literaturkritik". Diyalog. Ankara. Makale.

• ÖZTÜRK, İlyas: (1984) "Friedrich Rückert'in Freimund Adı Altında Yazdığı Gazellerdeki Doğu Edebiyatı Unsurları". İst. Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

Marmara Üniversitesi - İstanbul

• ÇİL, Hakan: (-) "Goethes Bild von Orient. (Katharina Mommsen)". Türkiyat Der. Marmara Üniv. Yay. İstanbul. Makale.

• ÇİL, Hakan: (1991) "Goethe'de Türk İmajı. (?)". Marmara Üniv. Fen Ed. Fak. Türklük Araş. Der. 6. İstanbul. Makale.

• GÜNDOĞAR, Ferüzan: (1983) "Trivalliteratur und Orient: Karl Mays vorderasiatische Reiseromane". Ruhr. Üniv. Bochum, Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main. Kitap - Doktora Tezi.

• GÜNDOĞAR, Ferüzan: (-) "Die Orientkonzeption Karl Mays im textuellen und visuellen Umfeld". Alman Dili ve Edebiyatı Der. İst. Üniv. Yay. Makale.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Samsun

• ŞANLI, Recep: (1988) "Die Ausländertypen in den Werken von H. Bender". Ondokuz Mayıs Üniv. Samsun. Y.L. Tezi.

Selçuk Üniversitesi - Konya

• ÜNLÜ, Selçuk: (1988) "19. Yüzyıl Alman Edebiyatında Türkiye ve Türkler". Selçuk Üniv. Yay. Konya. Kitap.

• YILMAZ, Bayram: (1982) "Aspekte der orientalischen Quellen zu Goethes 'Westöstlichen Diwan'". Ruhr. Üniv. Bochum. Y.L. Tezi.

• YILMAZ, Bayram: (1990) "Goethes Weltanschauung und der Islam". Ruhr. Üniv. Bochum/Selçuk Üniv. Konya. Doktora Tezi.

• YILMAZ, Bayram: (1991) "Goethe ve İslamiyet". Esra Yay. Konya. Kitap.

3. Komparatistische Studien zur deutsch-türkischen Literatur

3.1. Komparatistische Studien zur deutsch-türkischen Literatur allgemein

Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

• ARDA, Zeki Cemil: (1986): "Metaphorik im Deutschen und Türkischen". Anadolu Üniv. Eğt. Fak. Der. Şubat/2. s. 25. - 31. Eskişehir, Makale.

• GÜLTEKİN, Ali: (1987) "Türkische und Westdeutsche Kinderliteratur: Ein Vergleich in Modelltexten". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

• GÜLTEKİN, Ali: (1991) "Kinder und Jugendliteratur in der Türkei und in Österreich (Analytischer Themenvergleich)". Leopold-Franzens Univ., Innsbruck. Doktora Tezi. Anadolu Üniv. Yay. Eskişehir. Kitap.

• MIDİK, Nilüfer: (1989) "Türk ve Alman Bilmecelerindeki İmajlar". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

Ankara Üniversitesi - Ankara

• BAYPINAR, Yüksel (1990): "Türk ve Alman Yığın Edebiyatı - Edebiyat Tarihine Alınmayanlar". DTCF Der. 33. Ankara. Makale.

Ege Üniversitesi - İzmir

• ALKU, Nurten: (1994) "Wesenszüge des Kunstmärchens zwischen den Weltkriegen. Eine vergleichende deutsch-türkische Studie". İzmir. Doktora Tezi.

• DURUSOY, Gertrude: (1986) "Mystische Elemente in der deutschen Lyrik des Mittelalters und bei Yunus Emre". The Journal of Ottoman Studies. s. 13-50. İstanbul. Makale.

Hacettepe Üniversitesi - Ankara

• ÖZYER, Nuran: (1987) "F. Almanya'da ve Türkiye'de Gençlik Edebiyatı Üzerine". Hacettepe Üniv. Edebiyat Fak. Dergisi.

Ankara. Makale.

Marmara Üniversitesi - İstanbul

• ONURAL-ÖZKAYNAK, Neşe: (1986) "Türk ve Alman Destanlarında Kadın Telakkisi". İstanbul Konferansları - 17.02.1986. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih yüksek Kurumu ve Marmara Üniv. Ortak Konferansları. İstanbul. Bildiri.

• ONURAL-ÖZKAYNAK, Neşe: (1988) "Türk ve Alman Destanlarında Kadın Telakkisi". Akademi Mecmuası. Yıl 17; s. 1. İstanbul. Makale.

• ONURAL-ÖZKAYNAK, Neşe: (1990) "Türk ve Alman Destanlarında Kadın Kişilikleri". Anadolu Üniv. Açık ögr. Fak. Der. Kurgu 8. Eskişehir. Makale.

Selçuk Üniversitesi - Konya

• ÖZTÜRK, Ali Osman: (1990) "Das deutsche und türkische Volkslied als sprachliches Kuntswerk". Selçuk Üniv. Konya. Doktora Tezi.

• ÖZTÜRK, Ali Osman: (1992) "Dil Yönüyle Türk ve Alman Halk Türküsü Üzerine Bir Araştırma". Selçuk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Der 1. Konya. Makale.

3.2. Komparatistische Studien zu den einzelnen Werken

Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

• ÖZTÜRK, Kadriye: (1989) "Frauenbild und Erziehung: eine vergleichende Arbeit zu Thomas Manns 'Buddenbrooks' und Reşat Nuri Güntekins 'Yaprak Dökümü' ". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

Ankara Üniversitesi - Ankara

• ESEMENLİ SÖKER, Gönülden: (1991) "Herman Broch'un 'Uyurgezerler' Atilla İlhan'ın 'Aynanın İçindekiler' Başlıklı Roman Dizisinde Kültür Krizi Sorunu". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

• ÖZOĞUZ, Yüksel: (1979) "Bir Karşılaştırmalı Şiir Açıklaması - Ingeborg Bachmann'ın ve Yahya Kemal Beyatlı'nın Birer Şiiri Üzerine". Bağlam 1. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Samsun

• ÇOLAK, Mustafa: (1990) "Theodor Storm'un 'Kıratlı' ve Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın 'Aganta Burina Burinița' Adlı Eserlerinde "DENİZ". Ondokuz Mayıs Üniv. Eğit. Fak. Der. 5. Samsun. Makale.

Selçuk Üniversitesi - Konya

• KOÇ, Yılmaz (1987) "Der historische Roman in der modernen, Literatur. Eine vergleichende Untersuchung über die Romane 'Kohlhaas' von Elisabeth Plessen und 'Hilal Görününce' von Sevinç Çokum". Ankara Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

• ÖZTÜRK, Ali Osman: (1991) "Eine türkische Parallele zur 'Schönen Jüdin' ". Jahrbuch für Volksliedforschung 36. Erich Schmidt Verlag. Berlin. Makale.

• TEPEBAŞILI, Fatih: (1988) "Ein literarischer Vergleich zwischen Thomas Manns 'Der Zauberberg' und Peyami Safas 'Dokuzuncu Hariciye Koğuşu' ". Selçuk Üniv. Konya. Y.L. Tezi.

3.3. Komparatistische Studien zu den einzelnen Autoren

Ankara Üniversitesi - Ankara

• ECEVİT, Yıldız: (1987) "Die Intellektuellenproblematik bei Oğuz Atay und max Frisch". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.

• ECEVİT, Yıldız: (1990) "Die Intellektuellenproblematik bei Oğuz Atay und Max Frisch". Ara Yayıncılık. İstanbul. Kitap - Doktora Tezi.

Ege Üniversitesi - İzmir

• DURUSOY, Gertrude: (1990) "Les villages de montagne et leur coutumes chez Jean Giono, Hermann Broch et Yachar Kemal". Proceedings of the 12 th ICLA Congreß. Iudicium Verlag. Münih. Makale.

• GÜNGÖRMÜŞ, Yücel: (1992) "Aspekte der Selbstbeobachtung bei Hermann Lenz und Ferit Edgü". Ege Üniv. İzmir. Doktora Tezi.

Hacettepe Üniversitesi - Ankara

• GENÇ, Ayten: (1989) "Peyami Safa'nın ve Hermann Hesse'nin Eserlerinde Kutupluluk". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

- İPŞİROĞLU, Zehra: (1987) "Der Prozeß um des Esels Schatten, eine vergleichende Untersuchung bei Dürrenmatt und Haldun Taner". İzmirer Colloquien Mayıs. Ege Üniv. İzmir. Makale.
- İPŞİROĞLU, Zehra: (1987) "Dürrenmatt ve Haldun Taner'de Eşeğin Gölgesi". Gösteri. Ekim. İstanbul. Makale.
- ÖZOĞUZ, Yüksel: (1986) "Mitteleuropa - Mittelmeer - Wien - südliche Sonne - Bachmann - Ağaoglu". Avusturya Edebiyatı Sempozyumu.
- ÖZOĞUZ, Yüksel: (1992) "Karşılaştırmalı Şiir İncelemesi: Karl Krolow; Orhan Veli; Zafer Şenocak". Germanistik Sempozyumu. Atatürk Üniv. Erzurum. Bildiri.

Selçuk Üniversitesi - Konya

- KOÇ, Yılmaz: (1993) "Religiöse Figuren in der modernen deutschen und der türkischen Literatur. Eine vergleichende Untersuchung über die Prosawerke von Rudolf Otto Wiemer und Mustafa Kutlu". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.
- ÜNLÜ, Selçuk: (1994) "Goethe und Mevlana". Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland-Türkei. Bonn. Makale.

4. Studien über türkische Migranteliteratur in Deutschland

Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

- ÖZTÜRK, Kadriye: (1992) "Das Frauenbild in den Werken der deutschschreibenden türkischen Autorinnen". Hacettep Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

Ankara Üniversitesi - Ankara

- AYTAÇ, Gürsel: (1995) "Almanca Yazan Türkler'in Artıları, Eksileri". G. Aytaç: Edebiyat Yazıları III. Gündoğan Yay. Ankara. S. 237-240. Makale.
- AYTAÇ, Gürsel: (1991) "Almanya'da Türk Edebiyatı". G. Aytaç: Edebiyat Yazıları II. Gündoğan Yay. Ankara. Makale.
- AYTAÇ, Gürsel: (1991) "Alev Tekinay'ın Romanı: 'Der weinende Granatapfel'". G. Aytaç: Edebiyat Yazıları II. Gündoğan Yay. Ankara. Makale.
- AYTAÇ, Gürsel: (1995) "Göçmen Edebiyatı - Postmodern

İlişkisi Üzerine". G. Aytaç: Edebiyat Yazıları III. Gündoğan Yay. Ankara. S. 26-29. Makale.

- BAYPINAR, Yüksel: (1991) "Deutschland, ein türkisches Märchen? Schlaraffenland als Zielscheibe der satirischen Erzählungen Şinasi Dikmens". Akten des VIII. Internationalen Germanistenkongreß. Cilt 8. Münih. Bildiri.

Atatürk Üniversitesi - Erzurum

- YURTCAN, H. İbrahim: (1990) "Türkler Almanya'da Neler Yayımlıyor?". Türk Ed. Der. 1995. İstanbul. Makale.

Çukurova Üniversitesi - Adana

- KULA, Onur B.: (1986) (H. Essinger ile birlikte) "Türkische Migrantenkultur". Die Brücke 31. Saarbrücken. Makale.
- KULA, Onur B.: (1988) Die interkulturelle Funktion der Immigranteliteratur". Ankaraner Beiträge / Nisan. Ankara. Makale.

Ege Üniversitesi - İzmir

- BULUT, Can: (1994) "Renan Demirkan: 'Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker'". Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland-Türkei. Bonn. Makale.

Hacettepe Üniversitesi - Ankara

- ÖZYER, Nuran: (1992) "Almanya'da Bir Hiciv Ustası". Gündoğan Edebiyat. Ankara. Makale.
- ÖZYER, Nuran: (1994) "Themen der in Deutschland schreibenden türkischen Autoren für Kinder und Jugendliche". Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland-Türkei. Bonn. Makale.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

- BELİN, Sırma: (1992) "Uyumu ve Parçalanmışlığı Tartışan Yazar: Güney Dal". Gösteri, Almanya'da Yazan Türkler Eki 144. İstanbul. Makale.
- ERGAND TANYERİ, Çağlar: (1992) "Yabancı Gözüyle Göçmen Yazını". Gösteri. "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale.
- ERİŞKON, Binnur: (1992) "Ben'i Arayan Yazar: Yüksel

Pazarkaya". Gösteri. "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale.

• İPŞİROĞLU, Zehra: (1987) "Göçmen İşçi Edebiyatı". Gösteri. Aralık. İstanbul. Makale.

• KARAKUŞ, Mahmut: (1992) "Yalnız Bir Yazarımız: Habib Bektaş". Gösteri, "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale.

• KURUYAZICI, Nilüfer: (1990) "Stand und Perspektiven der türkischen Migrantenliteratur". Iudicium; Cilt 8. Akten des VIII. Internationalen Germanisten Kongresses. Tokyo. Makale. Bildiri.

• KURUYAZICI, Nilüfer: (1992) "Türkische Migrantenliteratur unter dem Aspekt des 'Fremden' in der deutschsprachigen Literatur". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VIII. İstanbul. Makale.

• KURUYAZICI, Nilüfer: (1992) "Niçin 'Almanya'da Yazan Türkler". Gösteri. "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale.

• KURUYAZICI, Nilüfer: (1992) "Alman Okurları ve Türk Göçmen Yazınına Yeni Bir Bakış". Gösteri. "Almanya'da Yazan Türkler". Eki 144. İstanbul. Makale.

• KURUYAZICI, Nilüfer: (1993) "Türkische Migrantenliteratur unter dem Aspekt des 'Fremden' in der deutschsprachigen Literatur" İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII. İstanbul. S. 59-75. Makale.

• ORALIŞ, Meral: (1992) "Almanya'da Bir Türk Mizah Yazarı". Bizim Almanca 82. İstanbul. Makale.

• ORALIŞ, Meral: (1992) "Kültürlerarası Bir Gezgin: Aras Ören". Gösteri "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale.

• OZİL, Şeyda: (1994) "Einige Bemerkungen über den Roman 'Das Leben ist eine Karawanserei". Diyalog. Ankara. Makale.

• ÖZOĞUZ, Yüksel: (1992) "Almanca Yazan Bir Türk Şairi: Zafer Şenocak". Gösteri "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale.

• POLAT, Tülin: (1992) "Ötekiler Anlatıyor". Gösteri. "Almanya'da Yazan Türkler" Eki 144. İstanbul. Makale.

• SAYIN, Şara: (1992) "Vatan Duygusu Coğrafya ile Sınırlı mıdır?" Gösteri. "Almanya'da Yazan Türkler". Eki. İstanbul. Makale.

Marmara Üniversitesi - İstanbul

• GÜNDOĞAR, Ferüzan: (1986) (Maria Kulp ile birlikte) "Bibliographie: Gastarbeiterschreiben: Literatur zum Thema Gastarbeiter. Auswahlverzeichnis". Materialien der Stadtbücherei Bochum. Bochum. Kaynakça.

5. Komparatistische Studien über verschiedene literaturwissenschaftliche Bereiche

Hacettepe Üniversitesi - Ankara

• DOĞAN, Şerife: (1989) "Alman Edebiyatında 'Novelle' ve Türk Edebiyatında 'Hikaye' Kelimelerinin Doğuşu ve Tarihine Karşılaştırmalı Bir Bakış". 4 Eylül Yayınları. Ortak Kitap, sayı 1. s. 209.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

• İPŞİROĞLU, Zehra: (1989) "Batı'da ve Bizde Eleştiri Anlayışı". Gösteri, Haziran. İstanbul. Makale.

ODTÜ - Ankara

• ÇORLU, Şükrü: (1985) "Türk ve Alman Edebiyat Tarihçiliğinin Karşılaştırılması". A.Ü.D.T.C.F. Ankara. L. Tezi

• ÇORLU, Şükrü: (1986) "Türk ve Alman Edebiyat Eleştirisi". A.Ü.D.T.C.F. Ankara. Y.L. Tezi.

C- STUDIEN ZUR LINGUISTIK

1. Tempusstruktur im Deutschen und Türkischen

Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

• ÇAKIR, Mustafa: (1987) "Alman ve Türk Dilindeki Zamanların Ayrımsal Karşılaştırmalı Analizi". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

Dokuz Eylül Üniversitesi - İzmir

• KINSIZ, Mustafa: (1983) "Das Tempus im Deutschen und Türkischen: eine kontrastive Analyse". Selçuk Üniv. Konya. Y.L. Tezi.

Gazi Üniversitesi - Ankara

• SEBÜKTEKİN, Hasan: (1990) "Zeitformen im Deutschen und

Türkischen". Gazi Büro Kitabevi. Ankara. Kitap.

Marmara Üniversitesi – İstanbul

• ŞAHİN, Özalp: (1994) "Almanca ve Türkçe Bileşik Önermelerde Zamanlama İşlevi". Marmara Üniv. Doktora Tezi.

2. *Lexikalische Einheiten im Deutschen und Türkischen*

Anadolu Üniversitesi – Eskişehir

• DAMA, Haluk: (1989) "Almanca'da ve Türkçe'de Renk Sıfatları". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

• KARTAL, Yılmaz: (1989) "Grußformeln im Türkischen und ihre Entsprechungen im Deutschen". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

Ankara Üniversitesi – Ankara

• TOKLU, Osman: (1988) "Der Begriff 'Kopf' und seine Metaphorik im Deutschen und im Türkischen". Ankara Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

• TOKLU, Osman: (1988) "Ein Überblick über die idiomatischen Redewendungen im Deutschen und Türkischen". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. 1. Ankara. Makale.

• ZENGİN, Dursun: (1989) "Die Rolle der Tiernamen im Sprachsystem. Eine deutsch-türkisch vergleichende Arbeit therophorer Orts- und Personennamen". Ankara Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

• ZENGİN, Dursun: (1990) "Die Therophoren Anreden im Deutschen und Türkischen". A.Ü. DTCF Dergisi. Sayı 1-2. Ankara. Makale.

• ZENGİN, Dursun: (1994) "Deutsche und türkische Vornamen. Ein Beitrag zur kontrastiven Vornamenforschung". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.

Çukurova Üniversitesi – Adana

• GÜNDOĞDU, Mehmet: (1988) "Die Wiedergabe des deutschen hochpolysemen Verbs 'nehmen' und seiner Zusammensetzungen mit den Präfixen im Türkischen". Çukurova Üniv. Adana Y.L. Tezi.

• GÜNDOĞDU, Mehmet: (1993) "Entsprechungen des hochpolysemen Verbs 'nehmen' und seiner Zusammensetzungen mit den Präfixen im Türkischen". Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 9. S. 45-61. Adana. Makale.

• KULA, Onur B.: (1991) (H. Yıldız ile birlikte) "Türkçe Eylemlerin Almanca'ya Aktarım Olanakları". Çukurova Üniv. Eğ. Fak. Der. 6-7. Adana. Makale.

• KULA, Onur B.: (1991) (O. Aslan ile birlikte) "Türkçe Ad Tamlamalarının Almanca'ya Çeviri Yolları ve Çeviri Didaktiği Açısından Önemi". Çukurova Üniv. Eğ. Fak. Der. 6-7. Adana. Makale.

• ÜLKÜ, Vural: (1980) "Affixale Wortbildungen im Deutschen und Türkischen". DTCF. Ankara. Kitap.

• ÜLKÜ, Vural: (1994) "Sprachpurismus in Deutschland und in der Türkei". Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland-Türkei. Bonn. Makale.

• YILDIZ, Hacı: (1988) "Wortbildug im Deutschen und Türkischen". Çukurova Üniv. Adana. Y.L. Tezi.

Dicle Üniversitesi – Diyarbakır

• BALCI, Tahir: (1993) "Die Fremdwortdiskussion am Beispiel deutsch-türkischer Internationalismen im Wirtschaftswortschatz". "Avusturya Dili ve Edebiyatı Sempozyumu". Anadolu Üniv. Eskişehir 19-27 Nisan 1993. Bildiri.

• BALCI, Tahir: (1993) "Kontrastive Analyse deutsch-türkischer Phraseologismen im Bereich 'Ohr' bzw. 'Kulak' und die Möglichkeit ihrer Anwendung in verschiedenen Unterrichtsfächern an den Deutschabteilungen". "Karşılaştırmalı Alman Dili ve Edebiyatı Sempozyumu". Dokuz Eylül Üniv. İzmir 20-22 Mayıs 1993. Bildiri.

Ege Üniversitesi – İzmir

• EĞİT, Yedigâr: (1985) "Änredeformen im Deutschen und Türkischen". Ege Üniv. İzmir. Y.L. Tezi.

• EĞİT, Yedigâr: (1991) "Deixis und Anaphora. Zur Verwendung der deiktischen und anaphorischen Ausdrücke im Deutschen und Türkischen". Ege Üniv. İzmir. Doktora Tezi.

Hacettepe Üniversitesi – Ankara

• ERSOY, Hasan: (?) "Die Präpositionen im Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen". Hacettepe Üniv. Ankara. (?) Tezi.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

- OZİL, Şeyda: (1980) "Almanca ve Türkçede İlgeçler". Bağlam 2. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.
- OZİL, Şeyda: (1982) "Almanca Eylemlere Bağımsal Dilbilgisi Açısından Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım". İst. Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.
- OZİL, Şeyda: (1989) "Zu dem Verb 'sein' und seinen Entsprechungen im Türkischen". Dilbilim VIII. İ.Ü.Y.D.E.B. Yay. İstanbul. Makale.
- OZİL, Şeyda: (1989) (Fatma Erkman Akerson ile birlikte) "Über die Verwendung einiger deutschen und türkischen Verben (didaktische Hinweise für die türkische Muttersprachler)". Goethe Enstitüsü. İstanbul. Seminer. Dilbilim 10. İ.Ü.Y.D.E.B. Yay. İstanbul. Makale.
- OZİL, Şeyda: (1992) "Suphi Abdulhayoğlu: Türkisch-Deutsches Valenzlexikon". Diyalog 1. Ankara. Makale-Tanıtım.
- OZİL, Şeyda: (1994) "Die Anredepronomen im Deutschen und im Türkischen". Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland-Türkei. Bonn. Makale.

Marmara Üniversitesi - İstanbul

- ERKMAN AKERSON, Fatma: (1984) "Türkçe Almanca İpuçları: Merhaba/Hallo". Bizim Almanca. Örnek Sayı. Çağdaş Yay. İstanbul. Makale.
- ERKMAN AKERSON, Fatma: (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Artikel Nedir? I". Bizim Almanca 3. İstanbul. Makale.
- ERKMAN AKERSON, Fatma: (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Artikel Nedir? II". Bizim Almanca 4. İstanbul. Makale.
- ERKMAN AKERSON, Fatma: (1989) (Şeyda Ozil ile birlikte) "Über die Verwendung einiger deutschen und türkischen Verben (didaktische Hinweise für türkische Muttersprachler)". Goethe Enstitüsü. İstanbul. Seminer. Dilbilim X. İ.Ü.Y.D.E.B. Yay. İstanbul. Makale.
- ERKMAN AKERSON, Fatma: (1991) "Değerlilik Sözlüğü Almanca/Türkçe - Şeyda Ozil". Dilbilim Araştırmaları 2. Ankara. Tanıtım.

- MÜNGAN, Güler: () "Eine Semantische Untersuchung über die deutschen auf-Verben und ihre Wiedergabe im Türkischen". İst. Ün. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VIII. İstanbul. Makale.

ODTÜ - Ankara

- KÖNİC, Wolf: (1991) "Batı Dillerinde Bilimsel Terimleşme ve Türkçede Durum". Ekmekçi, F/Ülkü, V. (Ed.): Dil Bilimi Uygulamaları. Adana. (Çukurova Üniversitesi). S. 60-65. Makale.

3. Syntax des Deutschen und Türkischen

Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

- GÖK, Recep: (1987) "Alman ve Türk Dilindeki Konjunktif İfadelerin Ayrımsal-Karşılaştırmalı Analizi". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.
- KUZU, Abdullah: (1988) "Konjunktionen unter besonderer Berücksichtigung temporaler Nebensätze mit 'wenn' und 'als' im Deutschen und ihre Wiedergabe im Türkischen: eine kontrastive Arbeit". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y. L. Tezi.

Dicle Üniversitesi - Diyarbakır

- BALCI, Tahir: (1993) "Abriß der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik. Ein Lehrbuch für Studierende des Deutschen als Fremdsprache". Dicle Üniv. Diyarbakır. Kitap.

Gazi Üniversitesi - Ankara

- AKTAŞ, Tahsin: (1991) "Der Konjunktiv im Deutschen und seine korrespondierende Formen im Türkischen". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.
- AYGÜN, Mehmet: (1992) "Negation im Deutschen und im Türkischen". Gazi Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

Hacettepe Üniversitesi - Ankara

- DEMİR, İsmihan: (?) "Die Nominalergänzungen im Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen". Hacettepe Üniv. Ankara. (?) Tezi.
- KÖSE, Fatma: (1987) "Die Akkusativergänzungen im Deutschen und ihre Entsprechung im Türkischen". Hacettepe Üniv.

Ankara. (?) Tezi.

• KUTLAR, Soner: (1988) "die Adjektivergänzungen im Deutschen und ihre Entsprechung im Türkischen". Hacettepe Üniv. Ankara. (?) Tezi.

• ÖZBAY, Recep: (1986) "Die Präpositivergänzung im Deutschen und ihre Entsprechung im Türkischen". Hacettepe Üniv. Ankara. (?) Tezi.

• TURGUT, İclal: (1991) "Die Expansivergänzung im Deutschen und ihre Entsprechung im Türkischen". Hacettepe Üniv. Ankara. (?) Tezi.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

• OZİL, Şeyda: (1985) "Einige Satzbauprobleme des Türkischen im Vergleich mit dem Deutschen". "Türkisch als Fremdsprache (kennen) - lernen (Derl. Atila Yakut)" içinde. Kassel. Makale.

• OZİL, Şeyda: (1987) "Suphi Abdulhayoğlu: Untersuchungen zu verbabhängigen Einbettungen im Deutschen und im Türkischen". Dilbilim VII. İ.Ü.Y.D.E.B. Yay. İstanbul. Makale.

• OZİL, Şeyda: (1989) "Die Konjugation im Deutschen und Türkischen Syntaktische und pragmatische Dimensionen". 1. Türkisch-Deutsches sprachwissenschaftliches Symposium 20-21 März. Hacettepe Üniv. Ankara. Bildiri.

• OZİL, Şeyda: (-) "Deutsch - Türkisches Valenzlexikon". Germanistisches Seminar / Arbeitsbereich Deutsch als Fremdsprache. Hamburg Üniv. Hamburg. Kitap - Doktora Tezi.

• OZİL, Şeyda: (1990) (Fatma Erkman Akerson ile birlikte): "Über die Syntax einiger Verben im Deutschen und Türkischen - mit didaktischen Hinweisen". Dilbilim X. İstanbul. Makale.

• OZİL, Şeyda: (1993) "Die Begriffsbildung durch Relativsätze ohne Bezugsnomen im Deutschen und verbalnominale Konstruktionen im Türkischen". Diyalog. Ankara. Makale.

• ÜNLÜSOY, Mehmet: (1989) "Der Mitteilungsbereich 'Zugehörigkeit' im Türkischen und Deutschen in den Possessiv und Genetivstrukturen". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

Marmara Üniversitesi - İstanbul

• ERKMAN AKERSON, Fatma: (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Sıfatlarda Derecelendirme I". Bizim Almanca 7. İstanbul.

Makale.

• ERKMAN AKERSON, Fatma: (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Sıfatlarda Derecelendirme II." Bizim Almanca 8. İstanbul. Makale.

• ERKMAN AKERSON, Fatma: (1986) "Türkçe Almanca İpuçları: Bu Yazıyı Okurum Okumasına da / 'ich würde schon, aber' Kalıbı". Bizim Almanca 15. İstanbul. Makale.

• ERKMAN AKERSON, Fatma: (1990) (Şeyda Ozil ile birlikte): "Über die Syntax einiger Verben im Deutschen und im Türkischen-mit didaktischen Hinweisen". Dilbilim X. İstanbul. Makale.

• ÖZBENT - YÜKSEL, Süeda: (1986) "Algorithmische Syntaxanalyse türkischer Fragesätze im Vergleich mit den deutschen Fragesätzen" Eichstädt Üniv. Eichstädt. Y.L. Tezi.

• ÖZBENT - YÜKSEL, Süeda: (1991) "Eine vergleichende und algorithmische Bedeutungsanalyse deutscher und türkischer Fragesätze". Eichstädt Üniv. Eichstädt. Doktora Tezi.

Selçuk Üniversitesi - Konya

• KARAYERLİ, Müjdat: (1989) "Verbativergänzungen im Deutschen und ihre Entsprechung im Türkischen". Hacettepe Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

4. Lautliche Besonderheiten des Deutschen und Türkischen

Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

• GÜRBÜZ, Umüt: (1988) "Distinktive Merkmale der segmentalen Phoneme im Deutschen und Türkischen: eine kontrastive Arbeit". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

• SELEN, Nevin: (1986) "Alman ve Türk Dilinde Ezgi (Intonation) Türleri (Karşılaştırmalı) "kontrastiv" bir inceleme). Anadolu Üniv. Eğitim Fak. Der. Şubat/2, S. 35-42. Makale.

Ankara Üniversitesi - Ankara

• ERGENÇ, İclal: (1984) "Almanca ve Türkçenin Ses Yapılarının Karşılaştırılması". DTCF Yay. Ankara. Kitap.

Dicle Üniversitesi - Diyarbakır

• BALCI, Tahir: "Türkçedeki Seslemlerin Theo Vennemann'ın

Seslem İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi ve Bunun Yabancı Dil Öğrenimine Yansması". Çağdaş Türk Dili. Sayı 52. Ankara. Makale.

Marmara Üniversitesi - İstanbul

• YÜKSEL, Semahat: (1988) "Türkçe ve Almanca'da 'Bitişme ve Birleşim' Durumlarında 'Ses Türemesi' ve 'Ses Düşmesi'". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Ankara. Makale. Profesörlük Takdim Çalışması.

5. Kontrastive Studien zur Semiotik

Ankara Üniversitesi - Ankara

• TOKLU, Osman: (1993) "Die kommunikativen Formeln im Deutschen und Türkischen". Doktora Tezi. Ankara.

Atatürk Üniversitesi - Erzurum

• ŞENOCAK, Adnan: (1982) "Türk ve Alman Dilindeki Deyimlerin Dil Yapısı, İmaj Dünyası ve Deyimlerde Ölüm". Atatürk Üniv. Erzurum. Doktora Tezi.

Çukurova Üniversitesi - Adana

• KULA, Onur B.: (1990) "Türk ve Alman Diline Bazı Kültürel Özellikleri Açısından Bir Yaklaşım". Çukurova Üniv. Eğ. Fak. Der. 3.

Hacettepe Üniversitesi - Ankara

• SAĞLAM, Musa Yaşar: (1994) "Türk ve Alman Atasözü ve Deyimlerinin Tarihçesi Üzerine". Gündoğan Edebiyat. Bahar. Sayı 10. Ankara. Makale.

• SAĞLAM, Musa Yaşar: (1995) "Deutsche und türkische Sprichwörter und Redensarten, deren semantische Akzeptabilität umstritten ist". Hacettepe Üniv. Ankara. Doktora Tezi.

Marmara Üniversitesi - İstanbul

• ERKMAN AKERSON, Fatma: (1977) "Murat ve Fiat Otomobilleri için Türkiye ve Almanya'da Yayımlanan İki Basın Reklamı Kampanyasının Karşılaştırılması (Göstergebilimsel bir Araştırma)". İstanbul Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

• ERKMAN AKERSON, Fatma: (1979) "Murat ve Fiat

Otomobilleri için Türkiye ve Almanya'da Yayımlanan İki Basın Reklamı Kampanyasının Karşılaştırılması". Yönetim 11. İ.Ü. İşletme Fak. İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi İstanbul. Makale. Doktora Tezinin Tanıtılması.

• YILDIZ, Cemal: (1994) "Zur kulturellen Gebundenheit von Erzählstrukturen. Eine textlinguistische Untersuchung zu deutschen und türkischen Alltagserzählungen (Am Beispiel von Verkehrsunfallserzählungen)". Marmara Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

• YÜKSEL, Semahat: (1968) "Studien zur sprachlichen Gestalt der deutschen und türkischen Sprichwörter". Marburg Üniv. Marburg. Doktora Tezi.

• YÜKSEL, Semahat: (1969) "Türkische Entsprechungen zu germanisch-romanischen Sprichwörtern bei Dürinsfeld". Proverium 13. Makale.

• YÜKSEL, Semahat: (1971) "Alman ve Türk Atasözlerinin Dil Yapısı Üzerine Bir Etüt". DTCF Batı Dil ve Edebiyatları Araştırmaları Der. C. II, 2. Ankara. Makale.

D- STUDIEN ÜBER METHODIK UND DIDAKTIK

1. Die Rolle der Kultur beim Fremdsprachenerwerb

Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

• İLKHAN, İbrahim: (1988) "Türkler için yabancı dil olarak Almanca öğretiminde sosyo-kültürel etkenlerin rolü". II. Dilbilim Sempozyumu. Anadolu Üniv. Eskişehir. Bildiri.

• İLKHAN, İbrahim: (Harmut Melenk ile birlikte) "Die kulturelle Identität türkischer Schüler in Badenwürttemberg". Der Deutschunterricht. Makale.

Ankara Üniversitesi - Ankara

• KAYA, Ünal: (1988) (Ingo Strutz ile birlikte) "Türken in Deutschland Deutschland in der Türkei". Internationale Schulbuchforschung. 10. Jg. 1988/1. Diesterweg. Frankfurt. Makale.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

• KURUYAZICI, Nilüfer: (1992) "Yurdumuzda Alman Dili ve Edebiyatı Eğitimi Kapsamında Kültür Tarihi Dersleri ve Uygulamaya Yönelik Öneriler". Atatürk Üniv. Erzurum. Bildiri.

• TAPAN, Nilüfer: (1990) "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VII. İstanbul. Makale.

2. Die Rolle der Literatur beim Fremdsprachenerwerb

Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

• ÇAKIR, Mustafa: (1990) "Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri". Anadolu Üniv. Açık Öğr. Fak. Der. Kurgu: 8. Eskişehir. Makale.

• KOCADORU, Yüksel: (1987) "Wege zur Interpretation der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht an den türkischen Universitäten". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

Atatürk Üniversitesi - Erzurum

• YAMAN, Memnune: (1991) "Märchen im Fremdsprachenunterricht". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

Ege Üniversitesi - İzmir

• ALKU, Nurten: (1993) "Märchen im Fremdsprachenunterricht". Germanistik Semposyumu. 20-22. Mayıs 1993. İzmir. Bildiri.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

• DİLİDÜZGÜN, Selahattin: (1994) "Yazın Eğitiminde Çocuk ve Gençlik Yazını". İstanbul Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

• ERGAND TANYERİ, Çağlar: (1991) "Alman Dili Yazını ve Eğitimi Bölümlerinde Yazın Eleştirisi Dersi". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale-Bildiri.

• POLAT, Tülin: (1993) "Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VIII. İstanbul. S. 181-191. Makale.

• SAYIN, Şara: (1989) "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yazın Eğitiminin Yeri". Dilbilim VIII. İ.Ü.Y.D.E.B. Dergisi. İstanbul. Makale.

• TAPAN, Nilüfer: (1989) "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Özgün Metinlerin İşlevi". Dilbilim VIII. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

• TAPAN, Nilüfer: (1992) (Çağlar Tanyeri Ergand ile birlikte) "Yüksek Öğretimde Almanca Yazılı Anlatım Dersleri - Sorunlar, Öneriler". Atatürk Üniv. Erzurum. Bildiri.

• POLAT, Tülin: (1991) "Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metinler". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VIII. İstanbul. Makale.

3. DaF in der Türkei

Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

• ÇAKIR, Mustafa: (1991) "Türkiye'de Almanca Öğretmeni Eğitimindeki Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri". İzmir Birinci Eğitim Kongresi. Bildiri.

• ÇAKIR, Mustafa: (1993) "Yabancı Dil Öğretiminde Metin Okuma". Kurgu 12 (Aralık). S. 9-18. Makale.

• ÇAKIR, Mustafa: (1994) "Yabancı Dil Öğretiminde Anadilden Kaynaklanan Çeviri Sorunları". TÖMER Dil Dergisi. 23 (Eylül). S. 23-30 Makale.

• SIEBEN, Uwe: (1990) "Organisation der Vorbereitungsklasse im Fach Deutschdidaktik". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. 3, 2. Eskişehir. Makale.

Ankara Üniversitesi - Ankara

• İLKHAN, İbrahim: (1987) "Kontrastive Überlegungen zu einigen unterschiedlichen Kommunikationsmustern im Deutschen und Türkischen". "Deutsch als Fremdsprache" içinde (Derl.: Lutz Götze). Bonn - Bad Godesberg. Makale.

• İLKHAN, İbrahim: (1990) "Zweck und Zielsetzung des Faches DaF in der Türkei". Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses. Tokyo. Makale.

• ÖNEN, Yaşar: (?) "Cumhuriyet Devrinde Türkiye'de Almanca Öğretimi ve Germanistik".

Dicle Üniversitesi - Diyarbakır

• BALCI, Tahir: (1990) "Linguistisch-didaktische Bearbeitung sprachlicher Interferenzfehler bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache unter den Sprechern des Türkischen". Klagenfurt Üniv. Avusturya. Doktora Tezi.

• BALCI, Tahir: (1991) "Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei-Methodische und lerntheoretische Überlegungen". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

Dokuz Eylül Üniversitesi - İzmir

• DURUKAFA, Gönül: (1994) "Eğitim Fakülteleri Almanca Öğretmenliği Programı İçin Eğitim Teknolojisi Açısından Bir Model". Dokuz Eylül Üniv. Buca Eğitim Fak. İzmir. Doktora Tezi.

• KINSIZ, Mustafa: (1991) "Alman Dili Eğitiminin Değişen Koşulları". I. Eğitim Kongresi, Buca Eğitim Fakültesi, 25-27. Kasım. İzmir. Bildiri.

• KINSIZ, Mustafa: (1991) "Die Rolle der kommunikativen Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht". Ege Üni. Batı Dilleri ve Edebiyatları Dergisi. Sayı 8. İzmir. S. 49-59. Makale.

• KINSIZ, Mustafa: (1993) "Textkompetenz als zentrales Lernziel in der Deutschlehrausbildung". IV. Germanistik Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, 20-22. Mayıs 1993. İzmir.

Ege Üniversitesi - İzmir

• DURUKAFA, Gönül: (1994) "Deutschlehrausbildung in der Türkei". Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland - Türkei. Bonn. Makale.

• DURUSOY, Gertrude: (1981) "Deutsch als Fremdsprache an den türkischen Gymnasien und seine Implikation bei der Universitätsaufnahmeprüfung". "Lehrer und Lernende im Deutschunterricht" içinde (Derl.: Heidrun Brückner). Kongreßbericht des IVD. Berlin. S. 162-165. Makale.

Hacettepe Üniversitesi - Ankara

• SALİHOĞLU, Hüseyin: (1987) "Yabancı Diller Eğitiminin Kültürümüz Üzerine Etkileri". "Eğitimde Kalite Sempozyumu Bildirileri" içinde. Hacettepe Üniv. Eğ. Fak. ve Özel Yükseliş Koleji. 11-12 Mayıs 1987. Ankara. S. 130-136. Makale.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

• ANDIÇ, Nilüfer: (1993) "Didaktisierungsvorschläge für einen interkulturell orientierten Landeskunde-Unterricht-Am Beispiel der Durchführung des DaF-Unterrichts an der Bosphorus Universität- ". İstanbul Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

• BALCI, Yasemin: (1994) "Vom Textverständnis zur Textproduktion - Eine Untersuchung zum Erwerb von Schreib - und Lesefertigkeiten am Beispiel der Deutschdidaktik - Abteilung der İstanbul Universität". İstanbul Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

• ERUZ, Sakine: (1992) "Uzmanlık Metinleri Yardımıyla Okuma Anlama Etkinliğinin Geliştirilmesi". Germanistik Sempozyumu. Atatürk Üniv. Erzurum Bildiri.

• ERUZ, Sakine: (1992) "Yüksek Öğretim Kurumlarında Uzmanlık Dili Olarak Almanca Öğretimi. Sorunlar - Öneriler". İstanbul Üniv. İstanbul Y.L. tezi.

• OZİL, Şeyda: (1987) (T. Polat ve N. Tapan ile birlikte) "Einige Bemerkungen zur Eignung des Lehrwerks 'Deutsch hier' für Lernende mit Türkisch als Muttersprache". "Gesteuerter Zweitspracherwerb (Derl. Ernst Apeltauer)" içinde. Münih. Makale.

• OZİL, Şeyda: (1990) "Almanca Öğretiminde Dilbilgisi". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VII. İstanbul. S. 91-99. Makale.

• OZİL, Şeyda: (1991) "Grammatik im Anfängerunterricht". Almanca Dil Dergisi. Cilt 2. ; 131. İstanbul. Makale.

• ÖZKARA, Hafize: (1994) "Ortaöğretim Almanca Ders Kitaplarında Ülkebilgisi". İstanbul Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

• POLAT, Tülin: (1981) (Nilüfer Tapan ile birlikte) "Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi". Bağlam 3/81. İst. Üniv. Yabancı Diller Yüksek Okulu Dergisi. İstanbul. S. 95-111. Makale.

• POLAT, Havva Tülin: (1986) "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yöntem Sorunlarına Eleştirel Bir Bakış". İstanbul Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.

• POLAT, Tülin: (1989) "Dilbilimsel Edinç-Bildirişimsel Edinç ve Yabancı Dil Öğretimi". Dilbilim VIII. İst. Üniv. Ed. Fak. Yabancı Diller Eğitim Bölümü Dergisi. İstanbul. 193-199. Makale.

• POLAT, Tülin: (1990) "Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII. İstanbul. S. 96-91. Makale.

- POLAT, Tülin: (1991) "Liselerde Almanca Öğretimi ve Lise Ders Kitapları". "Türkiye'nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım (Derl. Şeyda Ozil, Nilüfer Tapan)" içinde. Cem Yay, İstanbul. Makale.
- POLAT, Tülin: (1992) "Günümüzde Almanca Öğretiminin İşlevi ve Aday Öğrencilerin Yetiştirimi". Atatürk Üniversitesi Erzurum. Bildiri.
- POLAT, Tülin: (1993) "Fertigkeiten als Lernziel". Dilbilim X: İ.Ü.E.F.Y.D. Eğitim Bölümü Dergisi. İstanbul. Makale.
- POLAT, Tülin (1994) (Nilüfer Tapan'la birlikte) "Der Einsatz der Fernstudieneinheiten in der universitären Ausbildung: Eine regionale Adaption". "Regionale und regionenübergreifende Perspektiven der DaF-Lektorenausbildung (Derl. Gerhard Neuner)" içinde. Kassel.
- POLAT, Tülin: (1994) "Türkiye'de Almanca Öğretiminin Bugünü ve Yarını". Almanca Dil Dergisi 1994/2. İstanbul. S. 4-7. Makale.
- SAKARYA, Sevinç: (1989) "Deutsch Aktiv I, Deutsch Aktiv IA - IB Ders Kitaplarının Çözümlemesi, Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.
- ŞAHİN, Özalp: (1987) "Texte und Situationen I Almanca Ders Kitabında Durum Çalışmaları ve Ders-İçi Etkinliklerini Değerlendirici Bir Yaklaşım". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.
- ŞENÖZ, Canan: (1992) "Alman Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Metindilbilimin Uygulama Alanına Bir Örnek". Atatürk Üniv. Erzurum. Bildiri.
- ŞENÖZ, Canan: (1992) "Metindilbilim ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi". İstanbul Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.
- TAPAN, Nilüfer: (1981) (Tülin Polat ile birlikte:) "Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi". Bağlam 3/81. İst. Üniv. Yabancı Diller Yüksek Okulu Dergisi. İstanbul. S. 95-111. Makale.
- TAPAN, Nilüfer: (1986) "Ortaöğretim Almanca Ders Kitaplarına Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış". İst. Üniv. İstanbul. Doktora Tezi.
- TAPAN, Nilüfer: (1990) "Almanca öğretiminde Alıştırma Biçimleri ve Yeni Yönelişler". Dilbilim IX. İstanbul. Makale.
- TAPAN, Nilüfer: (1991) "Vorstellung des Studienheftes für die Lehrerausbildung im Fach Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

- TAPAN, Nilüfer: (1991) "Ortaokullarda Almanca Ders Kitapları". "Türkiye'nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım (Derl. Şeyda Ozil, Nilüfer Tapan)" içinde. Cem Yay. İstanbul. Makale.
- TAPAN, Nilüfer: (1991) "20. Yüzyıl Almanca Öğretiminde Yöntem Arayışları". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. der. VIII. İstanbul. Makale.
- TAPAN, Nilüfer: (1993) (Tülin Polat ile birlikte:) "Der Einsatz der Fernstudieneinheiten in der universitären Ausbildung: Eine regionale Adaption". "Regionale und regionenübergreifende Perspektiven der DaF - Lektorenausbildung" içinde (Derl.: Gerhard Neuner). Kassel. Makale.
- USLU, Zeki: (1992) "Güneydoğu Anadolu Bölgesi Örneğinde Almanca Öğretimi". İstanbul Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

Marmara Üniversitesi - İstanbul

- BAYKAL, Erdoğan: (1989) "Almanca Öğretim Yapan Okullarımızın Hazırlık Sınıflarında Kullanılan 'Vorwärts International K1, K2' Ders Kitaplarına Değerlendirici Bir Yaklaşım". İstanbul Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.
- BAL, Serpil: (1991) "Das Leseverstehen allgemein und im DaF Unterricht". İst. Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

ODTÜ - Ankara

- KÖNİG, Wolf: (1989) "Türkiye'deki yabancı dil öğretimi sorunları, dışardan bir bakış". H.Ü. Eğitim Fak. Dergisi. 4. s. 167-172. Ankara. Makale.
- KÖNİG, Wolf: (1990) "Öğretim dili olarak Almanca ve İngilizce". H.Ü. Eğitim Fak. Der. 5. Ankara.
- USLU, Mustafa: () (Semahat Yüksel ile birlikte:) "Kennwort Deutsch, Lern- und Übungsbuch für türkische Deutschlernende. 9 Bd". Nice Publications. (?). Kitap-Baskıda.
- YÜKSEL, Semahat: () (Mustafa Uslu ile birlikte:) "Kennwort Deutsch, Lern- und Übungsbuch für türkische Deutschlernende. 9 Bd". Nice Publications. (?). Kitap-Baskıda.

4. Studien zu DaZ

- HEPSÖYLER, Ender, LIEBE-HARKORT, Klaus: (1991) "Muttersprache und Zweitsprache. Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration ein Vergleich". Frankfurt am Main: Lang. (Studienreihe Deutsch als Fremdsprache. 35).

Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

- ÇAKIR, Mustafa: (1990) "Die Rolle von Kultur und Identität beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache". Üniv. Wien. Viyana. Doktora Tezi.
- DOYURAN, Bilhan: (1988) "Türkische Migrantenkinder in Österreich: Soziokulturelle Hintergründe ihrer Sprachlernschwierigkeiten in der Schullaufbahn". Universität für Bildungswissenschaften. Klagenfurt. Doktora Tezi.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

- TAPAN, Nilüfer: (1987) (Şeyda Ozil ve Tülin Polat ile birlikte) "Einige Bemerkungen zur Eignung des Lehrwerks 'Deutsch Hier' für Lernende mit Türkisch als Muttersprache". "Gesteuerter Zweitsprachenerwerb (Derl. Ernst Apeltauer)" içinde. Münih. Makale.

Marmara Üniversitesi - İstanbul

- GÜNDOĞAR, Ferüzan: (1983) "Inken Keim: Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter". Marterialia Turcica. Bd. 9. Brockmayer. Bochum. Makale.

ODTÜ - Ankara

- KÖNİĞ, Wolf: (1979) "Zu sprachlichen Problemen ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland". (F. Almanya'daki yabancı uyruklu gençlerin dil sorunları üzerine) bkz. 'Linguistik und Didaktik' dergisi, No. 40. s. 332-349.

Selçuk Üniversitesi - Konya

- TOKDEMİR, Aslıhan: (1988) "Zweitsprachenerwerb türkischer Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung der Präpositionen und Nebensätze". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.

5. Interkulturalität und interkulturelle Erziehung

Çukurova Üniversitesi - Adana

- KULA, Onur B.: (?) (Helmut Essinger ile birlikte) "Pädagogik als interkultureller Prozeß". Migro Verlag. Felsberg. Kitap.
- KULA, Onur B.: (1985) "multikulturalität in der Türkei und Bundesrepublik". Die Brücke 28. Saarbrücken. Makale.
- KULA, Onur B.: (1986) "Türkische Migrantenkultur als Determinante der interkulturellen Pädagogik". Die Brücke Verlag. Saarbrücken. Kitap.
- KULA, Onur B.: (1986) "Türkische Migrantenkultur als Determinante der interkulturellen Pädagogik". Die Brücke 32. Saarbrücken. Makale.
- KULA, Onur B.: (1988) (Helmut Essinger ile birlikte) "Kultureme im interkulturellen Unterricht". Lernen in Deutschland. Nr. 4 Baltmannsweiler. Makale
- KULA, Onur B.: (1988) (H. Essinger ile birlikte:) "Immigrantenliteratur für interkulturelle Unterrichtsinhalte". Die Brücke 41. Saarbrücken. Makale.
- KULA, Onur B.: (1988) (H. Essinger ile birlikte:) "Zur interkulturellen Funktion der Immigrantenliteratur". Lernen in Deutschland. Zeitschrift für interkulturelle Erziehung (1). Baltmannsweiler. Makale.
- KULA, Onur B.: (1988) (H. Essinger ile birlikte:) Länder und Kulturen der Migranten - Eine Länderkunde unter kulturellem Aspekt". Pädagogischer Verlag. Baltmannsweiler. Kitap.
- KULA, Onur B.: (1990) "Das kulturell 'Eigene' und 'Fremde' als Medium zur Findung des Humanum - Überlegungen eines türkischen Germanisten". Germanistenkongreß. 26 Ağustos - 1 Eylül. Tokyo. Bildiri/Akten des VIII. Internationalen Germanistenkongresses. Cilt 2. Iudicium Verlag. Münih. Makale.
- KULA, Onur B.: (1991) (H. Essinger ile birlikte) "Zur Diskussion um die interkulturelle Pädagogik". Die Brücke 62. Saarbrücken. Makale.
- ÜLKÜ, Vural: (?) "Länder und Kulturen der Migranten". Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. Baltmannsweiler. Kitap.

Ege Üniversitesi - İzmir

• DURUSOY, Gertrude: () "Praxis der Übersetzung und des Übersetzungsunterrichts als konkretes Mittel der Interkulturalität". Akten des II. Weltkongresses der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik Strasbourg. Iudicium Verlag. Münih. Bildiri - Makale.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

• İPŞİROĞLU, Zehra: (1988) "Nasıl bir Kültür İlişkisi?". "Federal Almanya'da Türk Kültürü, Türkiye'de Alman Kültürü" içinde. Hürriyet Vakfı, Eğ. Yay. No: 11. İstanbul. Makale.

• KURUYAZICI, Nilüfer: (1990) "Fremdkulturelles Verstehen deutschsprachiger Literatur am Beispiel einer Kurzgeschichte". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VII. İstanbul. Makale.

• POLAT, Tülin: (1990) "Kültürlerarası Etkileşimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VII. İstanbul. Makale.

• POLAT, Tülin: (1991) "Der interkulturelle Ansatz und einige Überlegungen zum Deutschunterricht in der Türkei". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

Selçuk Üniversitesi - Konya

• SELÇUK, Ayhan: (1990) "Interkulturelle Kommunikation bei den Germanistik - Studenten in der Türkei im Bereiche der Semantik und Pragmatik". Selçuk Üniv. Konya. Y.L. Tezi.

6. Studien über Erziehungsprobleme der türkischen Migranten - und Remigrantenkinder

Çukurova Üniversitesi - Adana

• KULA, Onur B.: (1988) "Bildungspolitische Rahmenbedingungen und pädagogische Ansätze zur Unterrichtung von Migrantenkindern in der Bundesrepublik und von den Remigrantenkindern in der Türkei". Bildungs- und Anpassungsprobleme der türkischen zweiten Generation. Alman Kültür Merkezi. Aralık 8-9. Ankara. Bildiri.

6.1. Erziehungsprobleme der türkischen Migrantenkinder in den deutschsprachigen Ländern

Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

• BAYRAK, Ayhan: (1993) "Muttersprachliche Defizite der

türkischen Migrantenkinder in Österreich (im mündlichen Bereich)". Graz Dilbilim Dergisi (Grazer Linguistik). Avusturya. Makale.

• BAYRAK, Ayhan: (1994) "Sprachdefizite der türkischen Migrantenkinder in Österreich (im mündlichen Bereich)". Doktora Tezi.

• ÇAKIR, Mustafa: (1990) "Das unterschiedliche Sprachverhalten der türkischen Arbeitnehmer in deutschsprachigen Ländern". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. 3, 2. Eskişehir. Makale.

• ÇAKIR, Mustafa: (1990) "Identifikationsprobleme der ausländischen bzw. türkischen Arbeitnehmer im deutschsprachigen Raum". Österreichisch-türkische Beziehungen aus sozio-kultureller Sicht: Beiträge der österreich-Woche an der Anadolu Universität. Haziran 5-8. Eskişehir. Bildiri.

• ÇAKIR, Mustafa: () "Selbsteinschätzung türkischer Gastarbeiter in sozialer und sprachlicher Hinsicht". Anadolu Üniv. Eğ. Fak. Der. 4, 1. Eskişehir. Makale.

• DOYURAN, Bilhan: (1990) "Türkisch - Muttersprachlicher Zusatzunterricht für die türkischen Migrantenkinder im österreichischen Schulsystem". İst. Üniv. Ed. Fak. Alman Dili ve Ed. Der. VII. İstanbul. Makale.

• GÜRBÜZ, Umut: (1993) "Muttersprachliche Defizite der türkischen Migrantenkinder in Österrich (im schriftlichen Bereich)". Graz Dilbilim Dergisi (Grazer Linguistik). Avusturya. Makale.

• GÜRBÜZ, Umut: (1994) "Sprachdefizite der türkischen Migrantenkinder in Österreich (im schriftlichen Bereich)". Doktora Tezi.

Ankara Üniversitesi

• İLKHAN, İbrahim: (1990) (Ingelore Domenwelke ile birlikte:) "Türkische Hauptschüler im Mittleren Neckarraum". Lernen in Deutschland. Nr. 3/1990. Makale.

• İLKHAN, İbrahim: (1991) (Helmut Melenk ile birlikte:) "Die kulturelle Identität türkischer Schüler in Baden - Württemberg". Der Deutschunterricht. Nr. 2/1991. Makale.

Çukurova Üniversitesi - Adana

• ASLAN, Osman: (1993) "Lernschwierigkeiten türkischer Migrantenkinder im Rahmen der (Re-) Integration". Deutsch international und interkulturell. Aspekte der Sprachvermittlung Deutsch

als Zweit-, Fremd- und Fachsprache. Ulrich Steinmüller (Hrsg.). Frankfurt. Makale.

• KULA, Onur B.: (1988) "Göçmen İşçi Çocuklarının Anadili Eğitimi". Öğretmen Dünyası Dergisi. Ankara. Makale.

Hacettepe Üniversitesi - Ankara

• ETHEMOĞLU, Armağan: (1987) "Almanya'daki Türk Çocuklarının Dil öğreniminde Çeviri Derslerinin Yeri". Türkoloji Çalışmaları ve F. Almanya'daki Türk Çocuklarının Eğitim-Kültür Problemleri Sempozyumu. Ankara. S. 7-12. Bildiri-Makale.

ODTÜ - Ankara

• KÖNİG, Wolf: (1983) "Almanya'daki Türkler'in Sorunları Karşısında Türk ve Alman Toplumları". H.Ü. Edebiyat Fak. Der. Özel Sayı. Ankara. S. 181-192. Makale.

• KÖNİG, Wolf: (1986) "Zur bilingualen und bikulturellen Situation von Türken in der Bundesrepublik" In: Arbeitsstelle für Sprachprobleme von Migranten des FB 7 der Universität Osnabrück: Narrative Kompetenz. Mündliche und schriftliche Wiedergabe von Erzählstrukturen durch türkische Schüler in außerschulischen Lerngruppen. Osnabrück. S. 4-49.

• KÖNİG, Wolf: (1986) "Zur bilingualen und bikulturellen Situation von Türken in der Bundesrepublik". (F. Almanya'daki Türkler'in iki dillilik ve iki kültürlülük durumu üzerine). Ed. Universität Osnabrück, Arbeitsstelle für Sprachprobleme von Migranten. Osnabrück. S. 4-49.

6.2. Erziehungsprobleme der Remigrantenkinder in der Türkei

Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

• ÇAKIR, Mustafa: (1994) "Muttersprachliche Defizite türkischer Remigrantenkinder an der Anadolu Universität zu Eskişehir". LernSprache Deutsch, JG 2, Heft 1, S. 59-74. Makale.

Çukurova Üniversitesi - Adana

• KULA, Onur B.: (1988) "Schulische und gesellschaftliche Probleme der Rückkehrerinder in der Türkei". Lernen in Deutschland. Nr. 3. Makale.

• KULA, Onur B.: (1992) "Yurda Kesin Dönüş Yapan Türk İşçi Çocuklarının Dinsel ve Kültürel Sorunları". Çukurova Radyosu 30.10.1992 Radyo Konuşması.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

• POLAT, Havva Tülin: (1987) (Nilüfer Tapan ile Birlikte:) "Yurda Dönerlerde Okuma Alışkanlıkları". Gösteri. Aralık. İstanbul. Makale.

• TAPAN, Nilüfer: (1987) (Tülin Polat ile birlikte) "Yurda Dönerlerde Okuma Alışkanlıkları". Gösteri. Aralık. İstanbul. Makale.

7. Türkisch als Fremdsprache (TaF)

Marmara Üniversitesi - İstanbul

• ERKMAN AKERSON, Fatma: (1983) (P. A. Göktürk ile birlikte:) "Türkisch als Zielsprache". "Werdegang der modernen Türkei (Derl. P.A. Göktürk)". içinde. İstanbul. Makale.

D- STUDIEN ZUR ÜBERSETZUNG UND ZU DEN ÜBERSETZTEN WERKEN

1. Deutschsprachige Literatur im Türkischen

1.1. Deutschsprachige Literatur im Türkischen allgemein

Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

• FİDANCI, Kamil: (1987) "Dürrenmatt'ın Çevirileri ve Dünya Tiyatrosu Üzerine". Anadolu Üniv. Eskişehir. Y.L. Tezi.

Ankara Üniversitesi - Ankara

• ALGÜN, Rezzan: (1992) "Güneşte Gölgenin Yokluğu ve Türk Kültürü". Gündoğan Edebiyat Dergisi. Ankara. S-47-51. Makale.

• AYTAÇ, Gürsel: (1990) "Barbara Frischmuth Türkiye'de". G. Aytaç: Edebiyat Yazıları I. Gündoğan Yay. Ankara. Makale.

• ECEVİT, Yıldız: (1989) "Türkçede Yeni Bir Max Frisch: İnsan Nedir ki". Çerçeve Der. Aralık. İstanbul Makale.

Boğaziçi Üniversitesi

• PINAR, Nedret: (1991) "Türkiye'de Alman Kültürü ve Goethe". Fahir İz'e Armağan II, Journal of Turkish Studies. Harvard University Press, USA. Makale.

Hacettepe Üniversitesi – Ankara

- DOĞAN, Şerife: (1986) "Die Rezeption der westdeutschen Literatur nach 1945 in der Türkei am Beispiel der Novelle Martin Walsers 'Ein fliehendes Pferd'". Ege Üniversitesi Yayınları. İzmir. S. 111.
- ETHEMOĞLU, Armağan: (1986) "Einige zu verallgemeinernde Bemerkungen zur Rezeption der westdeutschen Nachkriegsliteratur in der Türkei (1945–1965)". E.Ü. Edebiyat Fakültesi İzmirer Colloquien İzmir. S. 99–104. Makale.
- SALİHOĞLU, Hüseyin: (1972) "Die Rezeption und die Übersetzungen der Werke Schillers in der Türkei". Viyana. Doktora Tezi.
- SALİHOĞLU, Hüseyin: (1979) "Türkçede Schiller Çevirileri Üzerine". Hacettepe Beşeri Bilimler Der. 2. S. 51–62. Ankara. Makale.
- MESBAH, B. Sevinç: (1990) "Erich Maria Remarque'ın Eserlerinin 1950 Yılına Kadar Yapılan Türkçe Çevirileri ve Türkiye'deki Remarque İmajı". Gazi Üniv. Ankara. Y.L. Tezi.

İstanbul Üniversitesi – İstanbul

- DİLİDÜZGÜN, Selahattin: (1992) (Turgay Kurultay ile birlikte:) "Emanzipatorische deutsche Kinderliteratur und ihre Übersetzung ins Türkische im Hinblick auf die Kinderemanzipation". Diyalog 1. Ankara. Makale.
- İPŞİROĞLU, Zehra: (1986) "Brecht und Brecht–Nachfolge in der Türkei". İzmirer Colloquien. Cilt 1. İzmir. Makale.
- KURULTAY, Turgay: (1992) (Selahattin Dilidüzgün ile birlikte:) "Emanzipatorische deutsche Kinderliteratur und ihre Übersetzung ins Türkische im Hinblick auf die Kinderemanzipation". Diyalog 1. Ankara. Makale.
- KURUYAZICI, Nilüfer: (1982) "Günümüz Okuru ve Georg Büchner". Yazko Çeviri. 7. İstanbul. Makale.
- KURUYAZICI, Nilüfer: (1986) "Die Rezeption von Heinrich Böll in der Türkei". İzmirer Colloquien 1. Ege Üniv. Yay. İzmir. Makale.
- KURUYAZICI, Nilüfer: (1987) "Çağdaş Avusturya Öyküleri Adlı Seçki ve Avusturya Yazını". Günümüzde Kitaplar 38. İstanbul. Makale.
- KURUYAZICI, Nilüfer: (1990) "Zeitgenössische österreichische Literatur aus türkischer Sicht". Ege Batı Dil. ve Ed. Der. 7. İzmir. Makale.

• SAYIN, Şara: (1980) "Çeviri Aracılığıyla Günümüz Alman Yazının Türkiye'de Alınlanması". Bağlam 2. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.

• SAYIN, Şara: (1983) "Rezeption der Westdeutschen Literatur in der Türkei". İzmirer Colloquien 1. Ege Üniv. Ed. Fak. Yay. İzmir. Makale.

• SAYIN, Şara: (1988) "Türk Okuru Gözüyle Alman Yazını/Alman Diliyle Oluşan Yazınlar". Metis Çeviri 5. Güz. İstanbul. Makale.

Marmara Üniversitesi – İstanbul

• BAŞBAĞI, Recep Ragıp: (1994) "Franz Kafka'nın Türkiye'de Alınlanması". Marmara Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

ODTÜ – Ankara

• ÇORLU, Şükrü: (1988) "Schopenhauer im Türkischen". Schopenhauer–Studien 5. Passagen Verlag. Viyana. Makale.

1.2. Deutschsprachige Literatur im Türkischen aus übersetzungskritischer Sicht

Boğaziçi Üniversitesi

• PINAR, Nedret: (1984) "1900–1983 Yılları Arasında Türkçe'de Goethe ve 'Faust' Tercümelemleri Üzerinde Bir İnceleme". Boğaziçi Üniv. Yay. İstanbul. Doktora Tezi.

• PINAR, Nedret: (1988) "Türkiye'de Faust". Metis Çeviri Dergisi, No: 4, Yaz. İstanbul. S. 75–83. Makale.

• PINAR, Nedret: (1990) "The First Goethe Translation in Turkish". Proceeding of the XIIth Congress of ICLA; Bd. V. München: Iudicium Verlag. Makale.

• PINAR, Nedret: (1991) "Burhanettin Batman'ın Friedrich von Schiller'den Yapmış Olduğu 'Der Handschuh' ve 'Die Bürgschaft' adlı Balad Çevirilerinin Çağdaş Çeviri Kuramları Açısından Değerlendirilmesi". Hacettepe Üniversitesi Tercümanlık Bölümü Çağdaş Çeviri Kuramları ve Uygulamaları Semineri Bildirileri. Ankara. Bildiri.

• KURAN, Nedret Pınar: (1993) "Kültürlerarası İletişim Aracı Olarak Çeviri: Ingeborg Bachmann'ın 'Das Dreißigste Jahr' Adlı

Öyküsünün Türkçe ve İngilizce Çevirileri Üzerine Bir Çeviri Eleştirisi Denemesi". Boğaziçi Üniv. Yay. İstanbul.

Hacettepe Üniversitesi - Ankara

• DOĞAN, Şerife: (1994) "Geçmişten Günümüze Dek Faust Çevirilerine Eleştirel Bir Bakış". Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi, Hacettepe Üniv. Edebiyat Fak. Aralık. Ankara. Makale.

• SAĞLAM, Musa Yaşar: (1992) "20. Yüzyıl Alman Edebiyatından Türkçe'ye Yapılan Çeviriler Üzerine". Hacettepe Üniv. Mütercimlik ve Tercümanlık Bölümü Uygulamaları. Kasım. Ankara. S. 87-95. Makale.

• SAĞLAM, Musa Yaşar: (?) "Geçmişten Günümüze Dek Yapılan Faust Çevirilerine Eleştirel Bir Bakış". Hacettepe Üniv. Mütercim ve Tercümanlık Bölümü Çeviribilim Uygulamaları. Ankara. S. 37-48.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

• KURULTAY, Turgay: (1990) "Georg Trakl - Akşam Vakti. Çeviri Eleştirisi". Metis Çeviri. 10. Kış. İstanbul. Makale.

• KURUYAZICI, Nilüfer: (1983) "Tonio Kröger Çevirisi Üstüne Kuramsal ve Uygulamalı Bir Eleştiri". Yazko Çeviri 15. İstanbul. Makale.

Marmara Üniversitesi - İstanbul

• ERKMAN AKERSON, Fatma: (1981) "Bir 'Borges' Çevirisi Üzerine". Yazko Çeviri. 2. İstanbul. Makale.

2. Türkische Literatur im Deutschen

2.1. Türkische Literatur im Deutschen allgemein

Ankara Üniversitesi - Ankara

• ALGÜN, Rezan: (1983) "A. Nesin im Deutschen". Ankara Üniv. Ankara. Doktora Tezi.

• AYTAÇ, Gürsel: (1991) "Yabancı Dillerde Türk Edebiyatı". G. Aytaç: Edebiyat Yazıları II. Gündoğan Yay. Ankara. Makale.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

• İPŞİROĞLU, Zehra: (1987) "Kritisches Lexikon zur

fremdsprachigen Gegenwartsliteratur". Text und Kritik (?). Makale.

• İPŞİROĞLU, Zehra: (1987) "Haldun Taner, Kritisches Lexikon zur fremdsprachigen Gegenwartsliteratur". Text und Kritik (?). Makale.

• SAYIN, Şara: (1991) "Kültürlerarası Diyalogda Örnek Bir İsim: Haldun Taner". Metis Çeviri/Yaz. İstanbul. Makale.

2.2. Türkische Literatur im Deutschen aus übersetzungskritischer Sicht

Ankara Üniversitesi - Ankara

• ALGÜN, Rezan: (1988) "A. Nesin im Deutschen - Eine kontrastive Übersetzungskritik". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Nr. 1. Alman Kültür Merkezi Yay. Ankara. Makale.

• ALGÜN, Rezzan: (1990) 'Die zarte Rose meiner Sehnsucht'. Eine Übersetzungswissenschaftliche Analyse". IVG - Akten des VIII. internationalen Germanisten-Kongresses. Band 5. Tokyo. S. 152-158. Bildiri.

• ÖZDEMİR, Edeltrud: (1992) "Yaşar Kemal'in Ağrı Dağı Efsanesi'nin Almanca Çevirisi. Kültürel Öğelerin Çevirisi Sorunu ve Hata Analizi". Gündoğan Edebiyat. No: 3. Yaz 1992. Ankara. S. 13-19.

Marmara Üniversitesi - İstanbul

• TİL, Seher: (1986) "Behçet Necatigil'in Çevirileri Üzerine". Marmara Üniv. İstanbul. Y.L. Tezi.

3. Die Rolle der Übersetzung beim kulturellen Dialog

Ankara Üniversitesi - Ankara

• AYTAÇ, Gürsel: (1991) "Uluslararası 1990 Tokyo Germanistler Kongresinden Notlar veya Çevirinin Yaratıcılığı Üzerine". G. Aytaç: Edebiyat Yazıları. Gündoğan Yay. Ankara. Makale.

Ege Üniversitesi - İzmir

• DURUSOY, Gertrude: (1989) "Interkulturelle Aspekte beim Übersetzungsunterricht". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Ankara. S. 57-65. Makale.

4. Sprachvergleich Deutsch-Türkisch unter dem Aspekt der Übersetzungsrelevanz

Çukurova Üniversitesi - Adana

- GÜNDOĞDU, Mehmet: (1994) "Übersetzungsschwierigkeiten von Präpositionalobjekten aus dem Türkischen ins Deutsche". Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 10. Adana. S. 94-104. Makale.
- GÜNDOĞDU, Mehmet: (1994) "Übersetzungsmöglichkeiten von Objekten aus dem Türkischen ins Deutsche". Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 10. Adana. S. 54-70. Makale.
- GÜNDOĞDU, Mehmet: (1994) "Übersetzbarkeit und Vermittlungsmöglichkeiten der deutschen linguistischen Fachsprache (Substantiv- und Adjektivkomposita)". Adana. Doktora Tezi.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

- KURULTAY, Turgay: (1990) "Äquivalenzanweisungen an den Lernenden im Übersetzungsunterricht. Ein Verfahren zur Intensivierung Sequenzierung und Objektivierung des Übersetzen-Lernens". Arnz/Thome (Almanya). Makale.
- KURULTAY, Turgay: (1990) "Sprachvergleich Deutsch-Türkisch im Rahmen des Übersetzungsprozesses". Hamburg Üniversitesi. Bildiri.

Marmara Üniversitesi - İstanbul

- ERKMAN AKERSON, Fatma: (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Deyimler Nasıl Çevrilir? I / ÇEK / Kökü Üstüne". Bizim Almanca 5. İstanbul. Makale.
- ERKMAN AKERSON, Fatma: (1985) "Türkçe Almanca İpuçları: Deyimler Nasıl Çevrilir? II / GEÇ / Kökü Üstüne". Bizim Almanca 6. İstanbul. Makale.

E- METATEXTE ÜBER AUSLANDSGERMANISTIK

Anadolu Üniversitesi - Eskişehir

- ÇAKIR, Mustafa: (1994) "Vor allem brauchen wir gebildete Mitarbeiter (Entwicklungsmöglichkeiten und -grenzen der türkischen Germanistik)". Germanistentreffen. Tagungsbeiträge. Deutschland-Türkei. Bonn 1994. Makale.

Ankara Üniversitesi - Ankara

- AYTAÇ, Gürsel: (1990) "Türk Germanistliğinin Görevleri". G. Aytaç: Edebiyat Yazıları I. Gündoğan Yay. Ankara. Makale.
- AYTAÇ, Gürsel: (1990) "Uluslararası Germanistler Kongresi'nin Ardından". G. Aytaç: Edebiyat Yazıları I. Gündoğan Yay. Ankara. Makale.
- ÖNEN, Yaşar: (1971) "Germanistik in der Türkei". Deutschlehrer. Ankara. Makale.

Çukurova Üniversitesi - Adana

- KULA, Onur B.: (1989) "Interkulturelle Ansätze zur Neuorientierung der Germanistik". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Ankara. Makale.
- KULA, Onur B.: (1990) "Hochschul- und Fachdidaktische Überlegungen zur Analyse und Reform der Germanistik und Deutschlehrerausbildung in der Türkei". Germanistik Sempozyumu. İst. Üniv. Eylül. Silivri. Bildiri.

Ege Üniversitesi - İzmir

- BOHLER-OTTEN, Sabine: (1992) "Das Germanistikstudium an türkischen Universitäten". "Frauen in der Literaturwissenschaft. Rundbrief 34: Türkei (derl. S. Benninghof-Lühl v.d.)" içinde. Hamburg. Makale.

Hacettepe Üniversitesi - Ankara

- SALİHOĞLU, Hüseyin: (1991) "Alman Dili ve Edebiyatı ve Alman Dili Eğitimi Programları ile İlgili Düşünce ve Öneriler". Ankaraner Beiträge. Ankara. Makale.

İstanbul Üniversitesi - İstanbul

- SAYIN, Şara: (1986) "1985'te Alman Dili ve Edebiyatı". Gösteri. Ocak. İstanbul. Makale.
- SAYIN, Şara: (1986) "Deutsche Wissenschaftler im Türkischen Exil". Bizim Almanca, Mayıs. İstanbul. Makale.
- SAYIN, Şara: (1987) "Stand und Perspektiven der Germanistik in der Türkei". Dilbilim VII. İ.Ü.Y.D.Y.O. Yay. İstanbul. Makale.
- SAYIN, Şara: (1989) "Vorschläge zur Neuorientierung der

Literaturdidaktik an den Abteilungen der Didaktik der deutschen Sprache und der Germanistik an den türkischen Universitäten". Ankaraner Beiträge zur Germanistik. Ankara. Makale.

Marmara Üniversitesi - İstanbul

• ERKMAN AKERSON, Fatma: (1992) "Ein Verzeichnis der Arbeiten, die bis 1990 an den Germanistischen Seminaren der türkischen Universitäten entstanden sind". Diyalog 1. Ankara. Kaynakça.

DER BEITRAG TÜRKISCHER AUTOREN ZUR ZEITGENÖSSISCHEN KINDER- UND JUGENDLITERATUR

Prof. Dr. Nuran ÖZYER
Hacettepe Universität Ankara

Eigentlich soll der Titel dieses Referats die Frage sein, mit der ich mich hier auseinandersetzen möchte. Ich glaube, daß es uns allen bekannt ist, daß die zeitgenössische deutsche KJL auch die türkischen Migrantenkinder und Jugendlichen zu ihrem Inhalt gemacht hat. Auch die türkischen Autoren in Deutschland haben angefangen, für die türkischen Kinder und Jugendlichen zu schreiben, wenn man sich auch ein bißchen verspätet hat.

Obwohl die Zahl dieser Bücher heute immer noch gering ist, habe ich die Hoffnung, daß sie sich von Tag zu Tag steigert, da die türkischen Kinder und Jugendlichen endlich veranlaßt haben, da auch die türkischen Autoren sich mit ihnen und ihren Problemen beschäftigen und ihre Bücher bei den türkischen Kindern und Jugendlichen Beifall gefunden haben.

Hier möchte ich aufzeigen, ob diese Literatur einen Beitrag zur deutschen KJL leistet, oder ob man überhaupt von einem Beitrag sprechen kann.

Wenn wir in erster Linie den Inhalt dieser Bücher betrachten, so ergeben sich zwei Themenkreise: Deutschland und die Türkei.

Das Deutschland-Thema stellt ein breites und buntes Spektrum dar. In fast allen Erzählungen setzen sich die türkischen Autoren mit der kulturellen Entfremdung, der sozialen Isolierung, der Migrationssituation und den Problemen dieser Migrantenkinder auseinander.

Ein gutes Beispiel für die Problematik der Gastarbeiterkinder in Deutschland bieten die Erzählungen "Heimat in der Fremde" (1979) und "Utku" (1974) von Yüksel PAZARKAYA, der seit 1958 in Deutschland lebt und sich auch der Kinderfrage seiner Landsleute mit besonderer Liebe angenommen hat. PAZARKAYA versucht in seinen Erzählungen, die Konflikte, Schwierigkeiten und das Identitätsproblem der türkischen Kinder zu zeigen. Es wird auch oft dargestellt, wie die türkischen Kinder wegen ihrer ethnischen, religiösen, kulturellen und sprachlichen Andersartigkeit den deutschen Kindern fremd sind und wie stark sie dieses Fremdsein empfinden.

Ein anderes Beispiel für die Sprachschwierigkeiten und die Diskriminierung dieser Kinder in Deutschland zeigt uns die Erzählung "Die Friedenstorte" (1982) vom bekannten Erzähler Fakir BAYKURT, der seit 1973 in Deutschland lebt. Er zeigt in seinen Erzählungen besonders die türkischen Traditionen, die Fremdheit der beiden Kulturen und "regt im deutschen und türkischen Leser das Möglichkeitsdenken an, das vielleicht aus Sackgassen herausfindet" 1) (Grützmaker, 1989, S.36).

Der Komponist, Chansonsänger und Schriftsteller Zülfü LIVANELI bringt in seinem Buch "Ein Kind im Fegefeuer" (1983) das Problem der Ausländerfeindlichkeit aus der Sicht eines kleinen Jungen in einer Verknüpfung der wirklichen und phantastischen Welt sowohl inhaltlich als auch sprachlich erfolgreich zum Ausdruck.

Die Kinder- und Jugendbuchautorin Gülden DAYIOĞLU, die in der Türkei wohnt, aber auch für die Kinder in Deutschland und für die Rückkehrerkinder schreibt, behandelt in ihren Werken wie "Atıl hat Heimweh" (1980) die Problematik der türkischen Gastarbeiterkinder unter einer positiven Perspektive; sie verarbeitet oft Begriffe wie "das Schöne, das Gute, die Brüderlichkeit, die Freundschaft und den Frieden zwischen den Menschen" und beendet ihre Erzählungen mit einem unrealistischen harmonischen Happy-End.

Dagegen gehört die Schriftstellerin Alev TEKINAY zu den Autoren, die die Identitätskrise dieser Kinder und Jugendlichen in ihrem Buch "Engin im Englischen Garten" (1990) realistisch und brisant darstellt, indem sie

auch selber sagt: "Ich gehöre zwar zu zwei Sprachen und zwei Ländern, aber in beiden bin ich nur ein Gast." Sie schildert, wie diese zweisprachig und bikulturell erzogene Kinder eine Identität entwickeln, die sie nirgendwo ein zu Hause finden läßt und wie sie von ihrer Heimat und Kultur entfremdet werden.

Eine direkte Auseinandersetzung mit der deutschen Realität ist in Ali ARSLANS und Sema INCES Erzählungen zu finden. Sie befassen sich in ihren Büchern wie "Güneüli Düüler" (1982) und "Fremde Heimat" (1988) mit der Ausländerfeindlichkeit und geben sich Mühe, Vorurteile bei den deutschen Kindern über die türkischen Kinder und Jugendliche abzubauen und die Konflikte zu verharmlosen.

Soweit in diesen Erzählungen auf die Türkei eingegangen wird, so geschieht das in realistischer Weise. Fast in allen Erzählungen werden das Alltagsleben, die verschiedenen traditionellen Normen, die Gebräuche, das Erziehungssystem in der Türkei, die schulische Situation dieser Kinder sowie die sozio-ökonomischen Probleme der Türkei realitätsbezogen vermittelt.

Ausserdem ist es auch auffällig, daß in den in den letzten Jahren erschienenen Büchern Märchenwelt und Realität kunstvoll verbunden werden.

Die Autoren wie Yüksel PAZARKAYA, Fakir BAYKURT und Yücel FEYZIOĞLU behandeln in ihren Erzählungen türkische Märchen, Sagen, türkisches Kulturgut oder auch die alten türkischen Märchenfiguren in neuen Versionen. BAYKURT schrieb in den letzten Jahren Märchen wie "Saka Kuularç" (1985), "Die Schönste der Welt" (1987), "Die Stieglitze" (1987) für Kinder und Jugendliche; diese Märchen wenden sich nicht nur an türkische Kinder. Er sagt: "Es ist gut, wenn ein Schriftsteller, der um seine Verantwortung weiß, Märchentemen benutzt und auch Märchen schreibt. Unser Volk hat Abertausende von Schönheiten in Volksliedern, Märcheneinleitungsformeln und Rätsel einfließen lassen, und es hat diese Schönheiten auch in die Märchen eingebracht." 2) (BAYKURT 1987, S.7).

BAYKURT schreibt diese Märchen für Kinder in allen Erdteilen. "So

können auch die deutschen Kinder durch diese Märchen einen Einblick in eine ihnen fremde Welt gewinnen und die für die neuen Märchen. Vielleicht vergleichen sie die für sie neuen Märchen mit den ihnen bekannten deutschen." 3) (TORNOW 1987, S.150).

Der Lehrer und Erzähler Yücel FEYZİOĞLU übernimmt die Keloğlanfigur aus dem türkischen Volksmärchen und verbindet sie in seinen Erzählungen wie "Keloglan und Silvia" (1984) "Keloğlan ile Ceylanlar" (1992) mit aktuellen Problemen in Deutschland.

Keloglan kämpft in diesen neuen Versionen gegen alle Ungerechtigkeiten in Deutschland. Er repräsentiert die Gastarbeiterkinder in Deutschland und versucht ihre Probleme zu zeigen. So wird die deutsche Realität mit Märchenfiguren belebt. Im Gegenteil zu den alten Keloğlan-Märchen haben sie kein Happy-End und sind nicht abgeschlossen.

Wenn wir uns aber der ästhetischen Qualität dieser Werke zuwenden, so ergibt sich, daß die meisten dieser Werke zwar belehrend, nützlich und spannend angelegt sind, aber ihre ästhetische Qualität häufig fragwürdig ist.

Außer einigen Erzählungen wie LIVANELIS "Ein Kind im Fegefeuer" oder Alev TEKINAYS "Die Deutschprüfung", "Engin im Englischen Garten" geht es bei vielen Erzählungen nicht um die ästhetische Qualität der Texte, sondern ausschließlich nur um die Gastarbeiterkinderproblematik. Viele geben eine sehr subjektive Sicht der Wirklichkeit.

Zwar macht sie ihre einfache Erzählweise leicht lesbar, doch merkt man, daß die Schriftsteller vielmehr mit der Frage "Was ist erzählt?" konfrontiert sind als mit der Frage "Wie ist erzählt?". Sie erzählen oft von den Stereotypen, klischeehaften Vorstellungen und von Vorurteilen wie die guten deutschen Kinder und die bösen Knoblauchtürken", somit nähern sich ihre Bücher häufig der Unterhaltungsliteratur.

Sie vernachlässigen oft die literarische Form der Texte und die Erzähltechnik, somit bleiben ihre Erzählungen meist nur didaktische

Stücke oder Berichte, weil der Schriftsteller vielmehr auf den Inhalt der Texte Wert legt.

Ich denke aber, daß trotzdem diskutiert werden kann, welchen Stellenwert diese Literatur innerhalb der deutschen KJL hat.

Vor allem ist es nicht zu übersehen, daß diese Literatur der deutschen KJL neue Themen vermittelt und nebenbei ein neues Kulturbild erweckt hat. Man spricht erst jetzt von einer interkulturellen KJL, die z.B. vor 30 und 40 Jahren nicht denkbar war, wie ACKERMANN erwähnte. "Sie öffnen den Blick für Probleme, Situationen und Reaktionen der türkischen Bürger in unserem Land, helfen zu verstehen und damit vielleicht auch, die Stummheit ein Stückchen zu überwinden." 4) (ACKERMANN 1984, S.284).

So bereichert sich die deutsche KJL, indem sie die Gelegenheit findet, auch mal aus der Sicht der türkischen Autoren gesehen zu werden. Diese Autoren sind die Kulturvermittler der Menschen, die in Deutschland leben; einerseits wollen sie diese fremde deutsche Welt, diese fremde Kultur den türkischen Kindern näher bringen und auch zu einer neuen Existenzbildung in dieser fremden Gesellschaft Mut machen, andererseits bemühen sie sich in ihren Erzählungen um eine gegenseitige Verständigung und schlagen dabei auch Brücken zwischen der türkischen und deutschen Umwelt, was die Politiker nicht schaffen können, und fördern interkulturelles Denken.

Von einem sprachlichen Beitrag dieser Literatur können wir vielleicht auch sprechen. Auch wenn einige Autoren ihre Texte in türkischer Sprache schreiben, werden sie meist ins Deutsche übersetzt. Die deutsche Sprache gewinnt eine neue Dimension, weil die türkischen Autoren zwei Kulturen vermischen und eine ganz eigene Sprache entwickeln. Wie Ingrid Ackermann auch sagt: "Das sind ihre Worte, ihre Sätze, ihre Texte."

In diesen Werken herrscht eine bunte Mannigfaltigkeit, da man in ihnen türkischen volkstümlichen Sprüchen, Sprichwörtern und Redewendungen begegnet, die in die deutsche Sprache übersetzt wurden. Es wurden

einfach neue Wörter produziert. Die türkischen Autoren beleben die deutsche Sprache durch Redeformen. Ob diese aber von der deutschen KJL akzeptiert werden, muß bezweifelt werden.

Es ist aber trotzdem nicht zu leugnen, daß somit die deutsche Sprache bereichert wird. Ich bin der Meinung, daß diese Literatur damit die Grenzen der deutschen KJL nicht reduziert, sondern sie erweitert.

Uns ist es allen bekannt, daß ein türkischer Autor in Deutschland einen anderen Blickwinkel als die deutschen Autoren verwendet, der sich aus den Erlebnissen der Spannung zwischen den Kulturen und Sprachen ergibt und er eröffnet dem deutschen Leser eine neue fremde Welt.

Durch diese Erzählungen erhält der junge deutsche Leser Kenntnisse über die Fremde, entwickelt ein Verständnis für sie und begreift somit sich und seine eigene Kultur viel besser. Vielleicht hat Aras ÖREN Recht, wenn er sagte: "Würde das künftige Deutschland die Literatur entbehren, die wir Ausländer heute hier schaffen, müßte es ein defizitäres und armes Deutschland sein." 5) (ÖREN 1985, S.15).

Es ist nicht zu übersehen, da diese Autoren und ihre Werke die lauten Stimmen der türkischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland sind. Sie geben den deutschen kleinen und auch erwachsenen Lesern die Gelegenheit, das Reale zu erkennen und vielleicht auch Wege zu einer Problemlösung zu finden.

Der wichtigste Beitrag dieser Literatur zur deutschen KJL kann aber meiner Ansicht nach der Toleranz-Gedanke sein. Die deutschen Leser können sich selbst aus der Perspektive der ausländischen Mitbürger betrachten oder die Probleme und Gefühle dieser Menschen durch diese Werke objektiver betrachten und bewerten.

Ich hoffe somit, daß es sich in den von den Türken geschriebenen Kinder und Jugendbüchern in Zukunft nicht nur um die Gastarbeiterkinderproblematik nämlich um die Thematik, sondern auch um die ästhetische Qualität der Texte handeln wird, weil, wie Yüksel PAZARKAYA auch erwähnt hat, "die Thematik allein noch nie ein Kunstwerk ausgemacht hat." 6) (PAZARKAYA 1980, S.59).

LITERATUR:

1. ACKERMANN, Ingrid: Türken deutscher Sprache. München, 1984.
2. BAYKURT, Fakir: Die Stieglitze. Duisburg. 1987.
3. GRÜTZMACHER, Jutta: "Über Fakir BAYKURT" in: StadtbibliothekDuisburg. 1989.
4. ÖREN, Aras: Zeitschrift für Kulturaustausch. 35. 1985. Heft I
5. PAZARKAYA, Yüksel: Literatur ist Literatur. in: Eine nicht nur deutsche Literatur. Hrsg: I. ACKERMANN - H. Weinrich. München 1980.
6. TORNOW, Ute: Die Schönste der Welt. Fakir Baykurt. 19. Duisburg. 1987.

DER BEITRAG DER EMIGRANTENLITERATUR ZUR INTERKULTURELLEN GERMANISTIK

Yrd. Doç. Dr. Kadriye ÖZTÜRK

EINLEITUNG

Als einleitende Worte über dieses Thema kann man sagen, daß die Emigrantenliteratur eine in den 70er Jahren entstandene Literaturscheinung ist. Diese Literaturscheinung sollte ein neuer Themen- und Aufgabenbereich der Germanistik, der interkulturellen Germanistik und der vergleichenden Literaturwissenschaft sein. Die Autoren und Autorinnen der Migrantenliteratur schreiben gegen Vorurteile, Ausländerfeindlichkeit und gegen das Mißverständnis des Fremden an. Diese Genese hat eigene Entstehungskonzepte, Ansätze, Schreibweise, Sprache und Thematik.

Interkulturelle Germanistik ist ein Nebenprodukt der Germanistik; interkulturelle Germanistik betrachtet die deutsche Literatur, Sprache, Literaturlehrforschung, Sprachlehrforschung aus einer interkulturellen Perspektive. Es gibt internationale und interkulturelle Vereine und Gesellschaften der interkulturellen Germanistik. IVG und GIG sind hier zu nennen. Unter der Leitung von Alois Wierlacher wurde im Jahre 1984 die Gesellschaft für interkulturelle Germanistik gegründet, Alois WIERLECHER ist der Meinung, daß die Germanistik, die binnenkulturell, sozialwissenschaftlich deutsch strukturiert ist, nicht für die Bedürfnisse der sich verkleinerten und vereinheitlichten Welt geeignet ist und daß die Germanistik interkulturell orientiert ist und im Dialog der Kulturen praktiziert werden kann.

DIE TÜRKISCHE EMIGRANTENLITERATUR UNTER DEM ASPEKT DES FREMDEN

Wie oben erwähnt wurde, ist die Emigrantenliteratur ein neuer Themen-

und Aufgabenreich der Germanistik und der interkulturellen Germanistik. Die Autoren und Autorinnen dieser Literaturscheinung schreiben gegen Vorurteile und Ausländerfeindlichkeit und gegen das Mißverständnis des Fremden an. Nach dem II. Weltkrieg wurde auch von manchen Deutschen das Konzept des Fremden entwickelt und auf diese Weise das Fremdverstehen zu einem Diskussionsthema innerhalb der Germanistik. Ich möchte Sie hier an Worte des Romanisten Leo Spitzer erinnern:

Die moderne Ausbildung übertragbarer wissenschaftlicher Techniken ermöglicht es dem Philologen heute, ob er in Stockholm oder Buenos Aires lebe, tadellose, objektive Leistungen der Wissensvermehrung zu vollbringen, ohne daß wir über das Wie seines Verstehens, über die Bereicherung seines Menschenseins, über das eigentlich Humane seiner philologischen Bemühungen aus seinen Schriften diese Auskunft erhielten. Es kann sehr leicht geschehen, daß in einem Lande technisch fehlerlose Leistungen fort dauern, während das Verstehen selbst schon bedroht ist: Wenn z.B. die politische Entwicklung eines Volkes dazu führt, daß seine Philologen die von uns als unerlässlich bezeichnete harmonische Dosierung von Fremd- und Nationalgefühl nicht mehr aufbringen können (WIERLACHER: 1985, S.VII)

Diese Kritik stammt von Leo Spitzer nach der Erfahrung der nazistischen Verbrechen und zielt auf

- a. das philologische Übergehen der welt aufschließenden Ausbildung des Ich in der Begegnung mit dem Fremden.
- b. die Klärung der Zusammenhänge von Fremdheit und Wohlergehen
- c. das Erkennen der schöpferischen Rolle Fremder im Kulturwandel (WIERLACHER: 1985, S.VII).

Auch die deutsche Philologie und Germanistik haben schon die Aufgabe der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Dialogs übernommen.

Die im Jahre 1985 gegründete Gesellschaft für interkulturelle Germanistik bekennt sich als

"Wissenschaft, die die hermeneutische Vielfalt des globalen Interesses an deutschsprachigen Kulturen ernst nimmt und kulturvariante Perspektiven auf die deutsche Literatur weder hierarchisch ordnet noch als Handicap einschätzt, sondern als Quelle zu besserem, weil multiperspektivem Textverstehen erkennt und anerkennt" (WIERLACHER: 1985, S.X)

Diese Gesellschaft will auch das produktive Wechselverhältnis vom Fremden und Eigenen nutzen und ethnozentrische Isolierung überwinden helfen. Sie will auch kulturelle Unterschiede respektieren lehren. Man will die Textphilologie Deutsch zu einer Philologie der Kulturbegegnung erweitern. Wir wissen auch, daß IVG in Tokio im Jahre 1990 einen Kongress veranstaltet hat und daß dort das Thema und Motiv "die Erfahrung des Fremden" innerhalb der Emigranteliteratur behandelt wurde. Die türkischen Germanisten haben auch über die Gastarbeiterliteratur Vorträge gehalten.

Leo SPITZERS Kritik wurde 40 Jahre später innerhalb der interkulturellen Germanistik wahrgenommen, weil Deutschland nach den 60er Jahren viele Fremde im eigenen Land hatte. Die wirkliche gegenseitige Interaktion zwischen den Deutschen und fremden Völkern begann in den 60er und 70er Jahren, als Deutschland die Wirtschaftskrise überwinden wollte und deshalb fremde Arbeiter kommen ließ. Die richtige Kulturbegegnung und der Kulturkontrakt zwischen den Deutschen und den fremden Kulturgruppen finden erstmals zu jenem Zeitpunkt an. Die imaginäre Fremde wurde zur erfahrenen Fremde.

Die Fremden wurden in den 70er Jahren ein Bestandteil der deutschen Kulturszene. Sie halfen den Deutschen bei der Dosierung der Nationalgefühle, wie es Spitzer in den 40er Jahren beabsichtigte.

Die Emigranteliteratur, die mit der Existenz der Fremdarbeiter in Deutschland in direkter Beziehung steht, ist auch ein Faktor, der dazu dient, sich selbst und die Anderen anders zu sehen und nicht in bestimmten klischeehaften Vorstellungen verankert zu bleiben.

Auch wenn die deutschen Literaturwissenschaftler über den literarischen

Wert der Emigranteliteratur nicht einig sind, wurde diese Genese schon angenommen und in die deutschen literarischen Fachwörterbücher übertragen, z.B. in Metzlers Literaturlexikon findet man unter dem Stichwort "Ausländerliteratur" Auskünfte über die Emigranteliteratur. Für die Entstehung der Emigranteliteratur gibt es 4 Konzepte.

1. Die Italiener haben dieser Literatur den Namen gegeben. In der italienischen Emigrationszeitung "Corriere de Italie" wird der Begriff "Letteratura Gast" verwendet.

Franco Biondi wies im Aufsatz "Von den Tränen zu den Bürgerrechten" darauf hin.

2. Südwind-gastarbeiterdeutsch hat mit einer multinationalen Perspektive Bücher veröffentlicht. Der Aufsatz "Literatur der Betroffenheit" bildet den theoretischen Rahmen dieses Konzepts.

3. Yüksel Pazarkaya und Ararat-Verlag haben sich für das programmatische Konzept interessiert. Hier hatte man die Absicht, die türkische Literatur den Deutschen bekannt zu machen. Deutschlandspezifische türkische Literatur beginnt 1963 mit Nevzat Üstün, Bekir Yıldız und Yüksel Pazarkaya.

4. Auf akademischer Ebene haben sich die deutschen Institutionen und Akademiker mit der Veröffentlichung der Anthologien beschäftigt. Man veranstaltete Preisausschreiben, in denen junge fremde Verfasser gefördert werden; besonders Irmgard Ackermann und Harald Weinrich beschäftigen sich seit 1979 mit diesen Anthologien (SEIBERT: 1985, S.198-207).

Ich möchte hier von einigen Wissenschaftlern sprechen, die sich mit der Emigranteliteratur beschäftigt haben.

Harald WEINRICH sieht in der Emigranteliteratur eine Provinz der deutschen Literatur, nach ihm gibt es hier einen praktischen Stil (FREDERKING: 1985, S.42).

Heimke SCHIERLOH meint, daß in der Gastarbeiterliteratur Ich-Form und Betroffenheit zu finden sind. Es gibt Leitmotive wie Heimat/Fremde, Tag/ Nacht (FREDERKING: 1985, S.48).

Nach Irmgard ACKERMANN ist die Emigranteliteratur ein Bestandteil der deutschen Kulturszene und die Gastarbeiterkultur ist eine elitäre Kultur.(FREDERKING: 1985, S.50-51).

Nach Gabrielle POMMERIN ist die Gastarbeiterliteratur ein Produkt

der Alltagssprache (FREDERKING: 1985, S.51-52).

Monika FREDERKING meint, daß die Gastarbeiterliteratur nicht ein Fach ist, das nur mit der deutschen Sprache zu tun hat, sondern sie bietet dem Leser viele Möglichkeiten und Ansätze, um sich in interkultureller Praxis und interkulturellem Verstehen zu prüfen.

Nach Wolfgang RIEMANN haben die Autoren, die keine früheren schriftstellerischen Erfahrungen haben, eine Neigung zur Dokumentation und Reportage. In den Erzählungen und Romanen gibt es Authentizität. Die Autoren möchten sich der Weltliteratur anschließen (RIEMANN: 1990, S.73)

Nach Harald WEINRICH schöpfen die Autoren aus dem Orient und Balkan, sie verwenden eine mündliche Sprache (WEINRICH: 1985, S.14-15).

Irmgard ACKERMANN meint, daß die 2. Generation die Sprachbarriere überwunden hat und die Sensibilität, das Gefühl der Gespaltenheit, der kritisch nüchterne Blick der neue Ausdruck der 2. Generation sind (ACKERMANN: 1985, S.28-32).

Walter RAITZ hat die Funktionen dieser Literatur wie folgt formuliert:

- * Selbsttherapie
- * Schreiben gegen Einsamkeit
- * Autokommunikation
- * die Formulierung und Suche nach der persönlichen und gesellschaftlichen Identität
- * Orientierung an Heimat und den Problemen in der neuen Heimat (RAITZ: 1989, S.293).

RAITZ spricht auch von einer populären Ästhetik. In den populärästhetischen Texten gibt es einen festen Bezug zur Realität. Populäre Ästhetik hat ihre Basis in den unteren Schichten und Klassen der Gesellschaft (RAITZ: 1989, S.289-298).

Es ist selbstverständlich, daß die türkischen Germanist/en/innen und Literaturwissenschaftler/innen ein großes Interesse an Emigranteliteratur gezeigt haben und daß sie auf diese neue Literaturerscheinung literaturwissenschaftlich eingegangen sind. Eine türkische Literaturwissenschaftlerin, die über Kinder- und Jugendliteratur

und Emigranteliteratur Untersuchungen macht, ist Nuran ÖZYER, die die Meinung vertritt, daß die Emigranteliteratur in der Türkei beliebt gemacht werden sollte. Sie macht Bemerkungen über Alev Tekinays "Engin im Englischen Garten" (ÖZYER: 1992, S.53-54).

Der türkische Germanist Şeref ATEŞ hat eine Dissertation geschrieben, in der er sich mit den Werken von Şinasi Dikmen, Saliha Scheinhardt und Alev Tekinay befaßt (ATEŞ: 1993). ATEŞ hat auch über Saliha Scheinhardt einen Artikel geschrieben (ATEŞ, 1993).

Die türkische Literaturwissenschaftlerin und Germanistin Gürsel AYTAÇ geht in ihrem Artikel auf das Fach Emigranteliteratur ein, in dem das Verhältnis der Literatur zu sozialen Ereignissen kristallisiert wird (AYTAÇ: 1992, s.154-157).

AYTAÇ hat auch am Germanistenkongress in Tokio teilgenommen und über die Identität als Problem der deutschschreibenden türkischen Autoren am Beispiel der türkischen Autorin Alev Tekinay referiert (AYTAÇ: 1991, s.80-83).

Die türkische Germanistin Şeyda OZIL hat auch einen Artikel über Sevgi Özdamars Roman "Das Leben ist eine Karawanserei" geschrieben; sie macht Interpretationen über die Verwendung der türkischen Redewendungen und Ausdrücke in deutscher Sprache in diesem Roman (OZIL: 1994, S.125-130).

Auch eine Dissertation über das Frauenbild in den Werken der deutschschreibenden Autorinnen ist im Jahre 1994 von Kadriye ÖZTÜRK geschrieben worden (ÖZTÜRK: 1994).

Die türkische Germanistin Gürsel AYTAÇ hat auch in ihrem letzten Buch "Schriften zur Literatur" über die deutschschreibenden türkischen Autoren geschrieben (AYTAÇ: 1995, S.237).

Die türkische Literaturwissenschaftlerin Şara SAYIN ist der Meinung, daß die Heimat ein zweigleisiger Begriff ist, auf einer Seite ist es etwas Politisches, auf der anderen Seite etwas Innerliches (SAYIN: 1992, S.21).

Nilüfer KURUYAZICI vertritt die Meinung, daß die Alterität der Emigrantexte von den mit Vorurteilen denkenden Deutschen nicht als eine Isolierung verstanden werden dürfte (KURUYAZICI: 1992, s.7, 8, 9).

SCHLUßFOLGERUNG

In diesem Vortrag wurde versucht, über den Beitrag der Emigranteliteratur, insbesondere der türkischen Emigranteliteratur zur interkulturellen Germanistik Informationen zu vermitteln. Die Emigranteliteratur allgemein bietet universale Ansätze für die Verständigung der verschiedenen Völker untereinander, dabei ist die Überwindung der Fremdenfeindlichkeit, des Mißverständnisses des Fremden das wichtigste Ziel. Die Migranteliteratur trägt zu einem Kulturwandel in Deutschland bei. Über selbsttherapeutische, autokommunikative Funktionen hinweg ist es für diese Literaturgenese wichtig, die Rolle des Kulturwandels in Deutschland zu übernehmen. Die interkulturelle Germanistik forderte auch einen solchen Ansatz, dieser Ansatz verwirklicht sich durch die Migranteliteratur. Die Interpretation der Migrantentexte setzt auch eine interkulturelle Zusammenarbeit voraus. Die Texte der türkischen Migranteliteratur sollten ja in interkultureller Zusammenarbeit der türkischen und deutschen Germanisten interpretiert werden.

Aber die oben erwähnten türkischen Germanisten. Literaturwissenschaftler und Linguisten haben schon angefangen die Texte der türkischen Migranteliteratur zu interpretieren und zu analysieren, sie tragen zu der interkulturellen Germanistik vieles bei.

Die Migranteliteratur ermöglicht hier, das philologische Übergehen der weltaufschließenden Ausbildung des Ich (es kann der deutsche Leser oder der türkische Leser sein) in der Begegnung mit dem Fremden.

Ich möchte hier ein Beispiel der türkischen Autorin Renan Demirkan geben, die mit ihrem Buch "Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker" zur Interkulturalität (und Interreligiösität) beiträgt.

»Ich hab' für uns mehrere Götter ausgewählt.« Sie streichelt den Bauch »Ich glaube nicht, daß nur einer allein die Menschen zur Vernunft bringen kann. Ich bin überzeugt, daß die vielen sich irgendwann zusammensetzen und die Friedenspfeife rauchen werden. Dann wird jeder von ihnen den alleinigen Anspruch auf die

einzig Wahrheit aufgeben, und man wird aus jeder Religion das Schönste für uns aussuchen. Sicher werden sie bei der Suche sehr viel Tabak brauchen und viele Pfeifen heiß rauchen. Und das Ergebnis wird ein wunderbarer, würdiger Götterbund sein, eine neue Religion mit mehr Rechten und weniger Pflichten als die vorherigen. Dann werden wir mit dem christlichen Tatendrang aufwachen, in liebevoller moslemisch gelassener Art die klugen jüdischen Weisheiten leben und abends mit der Hoffnung auf Wiedergeburt in Buddhas Schoß einschlafen. Was meinst du mein Engel, was das für schöne Träume gibt." (DEMİRKAN: 1991, S.46).

LITERATURVERZEICHNIS

ACKERMANN, Irmgard.

1985 "In der Fremde hat man eine dünne Haut. Türkische Autoren der 2. Generation oder die Überwindung der Sprachlosigkeit." in: Zeitschrift für Kulturaustausch. Institut für Auslandsbeziehungen. Hrsg. von Y. Pazarkaya und G. W. Lorenz. Stuttgart. S.28-32

ATEŞ, Şeref
1993

Heimat und Gastland im Spiegel der Migranteliteratur. Anhand der ausgewählten Autorinn-en. Unveröft. Dissertation. Ankara Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü

1993 Saliha Scheinhardt. Göçmen Bir Türk Yazarı". in: Gündoğan Edebiyat. Cilt 2. Sayı 5. Kış Ankara.

AYTAÇ, Gürsel
1992 Edebiyat Yazıları II. Ankara: Gündoğan Yayınları. S.154-157

1991 "Identität als Problem deutschschreibender türkischer Autoren. Über Alev Tekinsays Prosa" in: Yoshinori Shichihji (Hrsg): Emigranten- und Immigranteliteratur.IVG. Akten des VIII. Internationalen Germanistenkongresses. Tokyo. München: Iudicium verlag. S. 80-83

1995 "Almanca Yazan Türklerin Artıları, Eksileri" in: Edebiyat Yazıları III. Ankara: Gündoğan Yayınları. Birinci Basım. S.237

DEMİRKAN, Renan

Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker. Köln:

1991 Kiepenheuer-Witsch S.46

FREDERKING, Monika

1985 Schreiben gegen Vorurteile. Literatur türkischer Migranten in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Express Edition. S.42

KURUYAZICI, Nilüfer

1993 Türkische Migranteliteratur unter dem Aspekt des "Fremden" in der deutschsprachigen Literatur" in: ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI DERGİSİ. VIII. Studien zur deutschen Sprache und Literatur/hrsg. von der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der philosophischen Fakultät der Universität İstanbul. İstanbul: Ed. Fak.Basimevi. S.59-74.

1992 "Alman Okurlar ve Türk Göçmen Yazınına Yeni Bir Bakış". In: Hürriyet-Gösteri. Sanat Edebiyat Dergisi. "Almanya'da Yazan Türkler" Eki.Sayı 144. Kasım S.7-10.

OZIL, Şeyda
1994 Einige Bemerkungen über den Roman "Das Leben ist eine Karawanserei". in: Diyalog. Juli 1/94 Ankara: Deutsches Kulturinstitut. S.125-130

ÖZTÜRK, Kadriye
1994 Das Frauenbild in den Werken der deutschschreibenden türkischen Autorinnen. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilim Enstitüsü. Unveröft. Dissertation

ÖZYER, Nuran
1992 "Almanya'da Türk-Türkiye'de Almanya'lı. Alev Tekinay'ın Yeni Kitabı Üzerine" in: Gündoğan Edebiyat. Cilt 1. Sayı 1. Kış S.53-54

SAYIN, Şara
1992 "Vatan Duygusu Coğrafya ile Sınırlıdır?" in: Hürriyet Gösteri 1992 Sanat Edebiyat Dergisi

- "Almanya'da Yazan Türkler" Eki. Sayı 144 Kasım.
S.21
- RAITZ, Walter. "Einfache Strukturen, deutliche Worte, Zur »Poetik«
1989 der Gastarbeiterliteratur. in: Mutter- sprache.
Zeitschrift zur Pflege und Forschung der deutschen
Sprache. Wiesbaden: S.293
- RIEMANN, Wolfgang
1990 Über das Leben in Bitterland. Bibliographie zur
türkischen Deutschlandliteratur und zur türkischen
Literatur in Deutschland. Wiesbaden: Otto
Harrasowitz. S.73
- SEIBERT, Peter "Gastarbeiterliteratur und was darunter verstanden
1985 wird." in: info Daf. Informationen Deutsch als
Fremdsprache. Hrsg. vom DAAD in
Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Deutsch als
Fremdsprache beim DAAD. Nr. 3.12. Jhg. Juni. S.198-
207
- WEINRICH, Harald
1985 "Betroffenheit der Zeugen. Zeugen der Betroffenheit.
Einige Überlegungen zur Ausländerliteratur in der
Bundesrepublik Deutschland." in: Zeitschrift für
Kulturaustausch. Stuttgart. S.14-15.
- WIERLACHER, Alois "Einleitung". in: Wierlacher, A (Hrsg): "Das
1985 Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer
interkulturellen Germanistik. München: Iudicium
Verlag S. VII

DIE AUSBILDUNG DER RÜCKKEHRER DIE RÜCKKEHRER ALS AUSBILDER

Doç. Dr. Tülin POLAT
İ.Ü. Edebiyat Fakültesi
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Nilüfer TAPAN
İ.Ü. Edebiyat Fakültesi
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Zum Stand der Deutschabteilungen in der Türkei

Es gibt verschiedene Faktoren, die bei der curricularen Planung der Deutschabteilungen vor Augen gehalten werden müssen. Ein zentral durchschlagender Faktor ist dabei der Adressatenbereich. Wenn wir davon ausgehen, daß die ausländische Germanistik als akademisches Fach dem Erfahrungsbereich der Studierenden Rechnung tragen muß, dann müssen wir die objektiven und subjektiven Vorgaben der Zielgruppe in Betracht ziehen.

"Jedes individuelle und gesellschaftliche Handeln ist angebunden in politische, soziale und ökonomische Rahmenbedingungen und wird von diesen in grösserem und geringerem Umfang mitbestimmt. Es versteht sich, daß diese Rahmenbedingungen nicht starr sind, sondern in der historischen Entwicklung ständig neuen Einflüssen unterliegen, die zu unterschiedlichen Interpretationen und Umsetzungen auf der 'Ausführungsebene' führen". (Gnutzmann/Königs: 1992, s. 11)
Dementsprechend ist in den letzten Jahrzehnten die Struktur der Studierenden der Germanistischen und Deutschlehrerabteilungen in der Türkei von den gesellschaftlichen Prozessen so betroffen worden, daß mittlerweile eine neue Adressatengruppe entstanden ist. Das

entscheidende Phänomen ist dabei die Migration. Infolge der Wanderungsbewegungen von der Türkei nach Deutschland bilden heute die Imigranten- und Remigrantenkinder den grössten Teil der Studierenden in den oben genannten Abteilungen. So ist es unentbehrlich geworden, daß die Studienplanung der Deutschabteilungen an den türkischen Universitäten einen Strukturwandel erfährt. Über die Defizite dieser neuen Gruppe, der sogenannten Rückkehrer, ist oft diskutiert worden, und bei der Gestaltung der Lehrprogramme hat man sich bemüht, Lösungsvorschläge und Modelle zu entwickeln, um die existierenden Mängel zu beseitigen.

In unserem Beitrag geht es uns in erster Linie darum, die positiven Eigenschaften, die diese Gruppe mit sich bringt, in das Zentrum des Interesses zu rücken. Hier wollen wir versuchen, aufzudecken, in welcher Hinsicht diese Adressatengruppe positiv zu bewertende Unterschiede aufweist.

Die Diskussion des Faches Deutsch ist an einem Punkt angelangt, an dem der Begriff Interkulturalität eine dominierende Rolle spielt. Wenn aber der Terminus interkulturell seine Berechtigung haben und ernstgenommen werden soll, dann muß auf eine Interaktion zwischen den Kulturen gezielt werden. Diesem Ziel kann man sich aber nur mit einer Kompetenz annähern, die nach Steinmann, "Lernen und Erfahren in der fremden Kultur voraussetzt". (Steinmann: 1992, s. 219)

In der Diskussion um eine interkulturelle Ausrichtung des Deutschen als Fremdsprache sind also gemäss dieser Bemerkung von Steinmann Lehrer nötig, die über eine Doppelkompetenz verfügen, damit es wirklich zu einem sich interkulturell verstehenden Ansatz kommt. Im Fach Deutsch in der Türkei - sei es Sprach- oder Literaturunterricht- treffen beide Kulturraume aufeinander, die der Ausgangskultur und die der Zielkultur. Eine produktive Interaktion zwischen den deutschen und türkischen Kulturen kann erst dann auftreten, wenn die Lehrenden mit beiden Kulturen vertraut sind. Wie Kinsiz es auch betont, "haben wir im Moment noch die Chance, Studenten, die als Rückkehrer z.T. eine

muttersprachliche Kompetenz im Deutschen haben, zu einer Lehrer- generation heranzubilden, von der man vor 10/15 Jahren noch geträumt hat. "(Kinsiz: 1992, s. 8) Was sind die besonderen Kennzeichen dieser Studenten- bzw. Lehrer- generation?

Hier wollen wir die These aufstellen, dass der Adressatenbereich der türkischen Germanistik durch diese neue Gruppe eine geeignete Basis darstellt, auf der Lehrer ausgebildet werden können, die den Forderungen des interkulturellen Konzepts entsprechen, weil sie als Angehörige zweier Kulturen aufgewachsen sind. Um auf diese These hinsichtlich des Adressatenbereichs der türkischen Germanistik näher eingehen zu können, wollen wir jetzt versuchen, die folgende Frage zu erhellen: Welche Voraussetzungen bringen die in die Deutschabteilungen immatrikulierten Studierenden mit? Bei einer näheren Betrachtung kommen wir auf Eigenschaften, die wesentliche Unterschiede zu ähnlichen Abteilungen in anderen Ländern darstellen. Diese Andersartigkeit der türkischen Deutschstudierenden ist unseres Erachtens als einen Beitrag für die internationale Germanistik anzusehen, mit dem wir uns hier näher beschäftigen wollen.

Was sind die markanten Strukturkomponente dieser Gruppe oder wie setzen sich die Studierenden, die sich für das Fach Deutsch entschieden haben, zusammen?

Die StudentInnen der Deutschabteilungen sind zu etwa 90% Kinder von imigrierten oder remigrierten Arbeitern. Sie sind entweder in Deutschland geboren oder kurz nach der Geburt nach Deutschland gekommen und bis zu einem gewissen Lebensjahr dort aufgewachsen. Ihr Kenntnisstand in der deutschen Sprache befindet sich auf einem solchen Niveau, daß sie die Alltägliche Kommunikation ohne Schwierigkeiten, fast wie Muttersprachler führen können.

Also : die deutsche Sprache ist für sie keine zu erlernende Fremdsprache.

Ausgehend von den Vorgaben in Brastilien hinsichtlich des Deutschstudiums merkt Rosenthal an: "Der Durchschnittsstudent ist vor der Aufnahme in die Universität –eine der konstitutiven Rahmenbedingungen junger fremdsprachlicher Germanistik vieler Länder– nicht mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen, es sei denn, daß es sich um einen Deutschstämmigen handelt". (Rosenthal: 1980, s. 303) ¹ So gesehen kann behauptet werden, daß diese Feststellung von Rosenthal für die türkischen Studierenden nicht zutrifft.

–Die Denk– und Lebensweise des hier angesprochenen Adressatenbereiches ist im Laufe des Deutschlandaufenthaltes so geprägt worden, daß das alltägliche Kulturleben, die deutschen Alltagserfahrungen für sie zum Bestandteil ihrer kulturellen Ich–Identität gehört. Diese Konfrontation mit europäischem, westlichem Gedankengut verhilft ihnen dazu, daß sie im deutschen Alltagskonzept handlungsfähig sein können.

Also: die deutsche Kultur ist für sie keine fremde Kultur.

"Die Konfrontation mit einem fremden Alltagskonzept, in dem vertraute Interpretations– und Handlungsmuster nicht mehr 'greifen', kann erhebliche Unsicherheiten beim Lernenden zur Folge haben". (Günther: 1988, s.3) Können unsere Deutschstudierenden, die in Deutschland aufgewachsen sind, bei der Begegnung mit dem deutschen Gedankengut während ihres Studiums in Unsicherheiten geraten? Neben ihren sprachlichen Kenntnissen ist ihre fremdkulturelle Kompetenz ein weiterer Punkt, der die Sonderstellung der türkischen Germanistik kennzeichnet, d.h. die sprachliche und kulturbedingte Eigenschaften der Adressatengruppe verleiht der Situation des Faches Deutsch in der Türkei eine Sonderstellung.

¹ Für ähnliche Feststellungen siehe: Müller: 1991, s. 4, Houska: 1991, s. 10, Schultz: 1991, s. 14.

Selbsewertung der Studierenden

Zur Unterstützung der These, daß die Deutschstudierenden in der Türkei in sprachlicher und kultureller hinsicht positiv zu bewertende Vorgaben haben, wollen wir hier die Ergebnisse einer Untersuchung präsentieren, die wir mit den StudentInnen der Deutschdidaktikabteilung der Universität İstanbul (im 8. Semester) durchgeführt haben.

Auf die Frage, wie die Studierenden sich selbst und die Stellung der Germanistik in der Türkei einschätzen, sind interessante Antworten formuliert worden, sodaß von einer kulturellen Synthese gesprochen werden kann, die bei der Situierung der türkischen Deutschabteilungen nicht außer acht gelassen werden darf. Bemerkenswert ist dabei, daß von den 45 befragten StudentInnen fast alle der Meinung sind, daß ihr Aufenthalt in Deutschland und in der Türkei Vorteile mit sich gebracht hat. Hier wollen wir die Schwerpunkte der Aussagen von den Studierenden auflisten, damit auch die Meinungen der Studierenden in die Diskussion kommen. ²

–"Da wir die deutsche Sprache beherrschen, kann während des Studiums auf einen reinen Sprachunterricht verzichtet werden. Wir sind imstande an Seminaren teilzunehmen und aktiv mitzuarbeiten, wo kulturvergleichende Diskussionen geführt werden".

–"Die deutsche Sprache ist für mich eine zweite Muttersprache".

–"Ich habe die deutsche Sprache als Muttersprache gelernt".

–"Die meisten von uns, die die zweite Generation aus Deutschland sind, und die Menschen dort und ihren Alltag kennen, betrachten unsere Muttersprachler (damit sind die Deutschen gemeint) nicht als sehr verschieden und andersgeartete Menschen".

–"Als allererstes will ich darauf hinweisen, daß wir (also die meisten von uns) Rückkehrer sind. Damit haben wir einen grossen Vorteil, weil wir die Kultur besser kennen und sogar mit dieser Kultur aufgewachsen sind. Wir können das gelesene und diskutierte Thema auf seinem

² Die Fehler der Studentenaussagen sind nicht korrigiert worden, um die Authentizität zu bewahren.

kulturellen Hintergrund bewerten und dadurch besser interpretieren“.

–“Das Kontextwissen erleichtert uns das Umgehen mit deutschsprachigen authentischen Texten oder die Arbeit mit Medien (Filmen) im Unterricht“.

–“Wegen unseren ausreichenden sprachlichen Kenntnissen können wir an den Veranstaltungen des Goethe Instituts teilnehmen und kreativ mitwirken“.

–“Ohne Schwierigkeiten können wir mit den deutschen Gastprofessoren Gespräche führen und von ihrem Wissen profitieren“.

–“Ich bin in Deutschland geboren und hatte deshalb die Chance dort in die Schule zu gehen. Ab der 8. Klasse kam ich in die Türkei zurück und hatte die Chance, in eine türkische Schule zu gehen. Ich kann sagen, es freut mich sehr, in beiden Ländern Schüler gewesen zu sein. Wenn ich einen Vergleich zwischen meiner deutschen und meiner türkischen Schule machen soll, kann ich nur eines sagen: die deutsche war freier. Doch, ob ich damit zufrieden war, ist eine Frage, die ich nicht beantworten kann. Vielleicht kann ich dazu nur sagen, eine Schule sollte nicht zu frei, aber auch nicht zu streng sein“.

–“Nachdem ich zurückgekehrt bin, habe ich die Möglichkeit bekommen, auch die deutsche Kultur, in der ich aufgewachsen bin, mit Distanz zu bewerten“.

–“Wir Germanistikstudenten wissen wie Deutschland ist, wir brauchen uns davon kein Bild zu machen“.

–“Ich denke, daß ich als Deutschlehrerin gegenüber Deutschlehrern in anderen Ländern eher Vorteile als Nachteile habe. Denn man kann Menschen und natürlich auch die Kultur, in der sie leben, nur dann kennenlernen und verstehen, wenn man mit ihnen in ihrer Kultur lebt. Das ist eine wichtige Erfahrung, die ich als eine zukünftige Deutschlehrerin (vielleicht auch unbewusst) durchgemacht habe“.

–“Es ist ein Vorteil für mich, dass ich Deutschland nicht über Bücher und Medien, sondern durch Selbsterfahrung kennengelernt habe. Dadurch habe ich die Chance, als Deutschlehrerin effektiver arbeiten zu können“.

–“Wir sind in der deutschen Kultur aufgewachsen, und wenn wir als Deutschlehrer arbeiten werden, können wir unseren Schülern lebensnahe Beispiele geben“.

–“Ich bin der Ansicht, dass eine Elitegruppe wie wir, die Defizite im Bereich des Deutschunterrichts in der Türkei aufheben können“.

–“Durch meine eigenkulturelle und fremdkulturelle Erfahrungen habe ich Vergleichsmöglichkeiten bekommen, wodurch ich mich, nicht nur im Studium, sondern auch in vielen anderen Bereichen entwickeln und meinen Horizont erweitern kann. Denke ich an meine Zukunft, so habe ich keinen Grund pessimistisch zu sein“.

–“Ich bin in einer fremden Kultur aufgewachsen und bei meiner Identitätsbildung habe ich unbewußt eine Synthese von zwei Kulturen gemacht. Jetzt möchte ich dieses Potential für die türkische Gesellschaft nutzen“.

–“Ich denke, weil wir Deutschland und auch die Türkei kennen, haben wir gegenüber anderen, die eins von diesen Ländern überhaupt nicht kennen, die Möglichkeit, die Beziehungen der beiden Ländern näher zurückzuführen. Das sollte eine sehr wichtige Aufgabe für uns sein“.

–“Das Besondere an der Germanistik in der Türkei besteht darin, daß relativ viele türkische Bürger in deutschsprachigen Ländern leben. Die Notwendigkeit an Germanistik läßt sich aus diesem Aspekt indirekt erkennen. Und sie wird bestehen, solange diese ineinander und zusammenlebenden Kulturgemeinschaften miteinander in Beziehung stehen. Die kulturelle Beziehung, wie in diesem Fall, wird sich nicht lockern, sondern ganz im Gegenteil kontinuierlich steigen. Auf Grund politischer kultureller und sozialer Wandlungen und Notwendigkeiten ist es besonders wichtig, diese Verbindung aufrecht zu erhalten. Auf diesen Grundlagen ist konstitutiv Germanistik in der Türkei von grosser Bedeutung“.

–“Hieraus folgt nun die Aufnahme der deutschen Kultur und Mentalität. Viele übernehmen auch einzelne Aspekte dieser Kultur, wie z.B. Wanderkultur. Wenn jetzt solche Menschen sich für ein Germanistikstudium entscheiden, werden sie den Anforderungen des Studiums besser gerecht werden, als ein Germanistikstudent, der noch nie in Deutschland war“.

–“Als eine zukünftige Deutschlehrerin denk ich, daß meine Ausbildung für meine Schüler Vorteile haben würde. Meine Schüler würden sich nicht während des Unterrichts wie Zinnsoldaten sitzen und vor Angst

zittern. Sie würden sich wohl fühlen, da viele, die in Deutschland aufgewachsen sind, noch diese lockere Art haben, die sie sich in Deutschland angeeignet haben. Obwohl unser Erziehungssystem so starr ist, möchte ich, wenn ich einmal Lehrerin werde, keine mechanisch denkende Schüler ausbilden. Mein Ziel ist es, freidenkende, kritische Individuen auszubilden. Ich denke, dies ist der grösste Vorteil, den unsere Schüler mal haben werden“.

Anhaltspunkte für curriculare Planungen: Die Ausbildung der Rückkehrer

An den Äusserungen der Studierenden ist es zu erkennen, an welchen Leitvorstellungen sich eine Neuordnung der türkischen Deutschabteilungen orientieren muß. Die Vorkenntnisse der in den Deutschabteilungen Studierenden bringen erhebliche Erleichterungen bei den Förderungsprogrammen der Hauptkomponenten des Faches (Sprache, Literatur, Landeskunde) mit sich. Die bestehenden Mängel in diesen Gebieten sind ohne grosse Schwierigkeiten zu beseitigen, was für andere Länder schwer zu bewältigen waren. Auch das Forschungsergebnis von Durukafa bestätigt die Tatsache, daß "türkische StudentInnen, die sich lange in Deutschland aufhielten, hohe Ansprüche an das Curriculum stellen, da sie ein hohes Sprachniveau haben" (Durukafa: 1995, s. 191)

Die hier behandelten Besonderheiten der Adressatengruppe an den Deutschabteilungen der Türkei geben ausserdem Hilfestellungen auf kontrastiv bezogene Arbeiten und Forschungen. Mit einem Wort ist ein solcher Adressatenbereich für eine fremdsprachige Germanistik eine bemerkenswerte Chance, die neueren Konzepte und Prinzipien der interkulturellen Ausbildung in die Praxis umzusetzen. In diesem Zusammenhang merkt Wierlacher folgendes an: "Wenn oberstes Lehrziel der Aufbau einer Kulturpädagogik ist, die Eigen- und Fremdkultur umfaßt, wenn das Fach in den Handlungshorizont der interkulturellen Kommunikation hineingehört, wenn schliesslich auch Kulturkontrastivität als Prinzip des literaturwissenschaftlichen Arbeitens sowie der kulturpolitischen Situierung des Faches zu gelten

hat, dann ist sein Absolvent als Landeskenner und zugleich als Mittler zwischen den Kulturen auszubilden....., gleichgültig, ob sein späteres Praxisfeld der Lehrberuf, die Wirtschaft, der Tourismus, die Verwaltung, o. a. sein wird". (Wierlacher: 1980, s. 22)

Das Ziel einer interkulturellen Kommunikationsmöglichkeit, also die Kulturpädagogik, ist in der Türkei erreichbar, was als ein wichtiger Beitrag für die internationale Germanistik angesehen werden kann. Wird dieser Gedanke ernstgenommen, so bedürfen die curricularen Entwicklungen der türkischen Deutschabteilungen einer Erweiterung oder einer Umplanung, d.h. einen Paradigmenwechsel mit einer neuen Sichtweise und mit einem neuen Textkanon. Die Deutschabteilungen in der Türkei "sollten den Remigrantenkindern helfen, Probleme der Zweisprachigkeit aufzuarbeiten, damit sie diese nicht als Benachteiligung, sondern als Bereicherung erfahren können". (Çakır: 1995, s. 49) Wird das vernachlässigt, so ist das zugleich eine Vernachlässigung dessen, was die türkische Germanistik als ihren eigenen unverwechselbaren Beitrag zu der internationalen Germanistik leisten kann.

Für den Absolventen des Faches Deutsch, um mit Wierlacher zu sprechen, gibt es verschiedene Praxisfelder. Hier wollen wir eine Praxisforschung vorstellen, bei der die Rückkehrer im Praxisfeld Lehrberuf als Ausbilder zu beobachten sind.

Eine Praxisforschung: die Rückkehrer als Ausbilder

Ein wichtiges Praxisfeld für die türkischen Germanisten ist der Lehrberuf. Hiermit wollen wir auf die Frage eingehen, wie die türkischen DeutschstudentInnen –die Remigrantenkinder– ihre Kenntnisse als potentielle Ausbilder in die Praxis umsetzen.

Geht man von den Schulbedingungen in der Türkei aus, so muß man auf die deutschsprachigen Schulen Rücksicht nehmen, wo von der Zielvorstellung her Schüler ausgebildet werden, die später die hier erwähnte Mittlerrolle übernehmen können. Diese Zielvorstellung setzt

aber Lehrer voraus, die über eine Doppelkompetenz, in der eigenen und fremden Kultur verfügen (Polat: 1991, s. 131) In dieser Hinsicht hat die Türkei eine Möglichkeit, die hier hervorgehoben werden muß: Einerseits befinden sich in den Deutschabteilungen Studierende, die eine beachtenswerte Kompetenz im Deutschen haben, auf der anderen Seite gibt es in der Türkei deutschsprachige Schulen, die Lehrer benötigen, die gemäß dem interkulturellen Ansatz das Unterrichtsgeschehen organisieren. So gesehen haben wir hier das Verschmelzen von zwei spezifischen Bedingungen, die sowohl im universitären als auch im schulischen Bereich eine geeignete Grundlage für ein interkulturelles Ausbildungskonzept darstellen. Anders formuliert: die Remigrantenkinder können mit einer entsprechenden Ausbildung zu Deutschlehrern werden, die in deutschsprachigen Schulen gemäß den Forderungen der Interkulturalität arbeiten können. Dabei genügt es nicht, dass die Remigranten, die mit bestimmten Vorkenntnissen in unsere Abteilungen kommen, nur auf theoretischer Ebene eine Ausbildung erfahren. Von grosser Relevanz ist es auch, daß das theoretische Wissen durch die Kenntnisse der Praxis ergänzt und weiterentwickelt wird. Und das Schulpraktikum in der Deutschlehrausbildung ist eine Gelegenheit, wo Forschung und Praxis aufeinander bezogen werden können. Das Praktikum an den Schulen ermöglicht ausserdem Lehrerstudenten als 'Ausbilder' zu beobachten und zu bewerten.

Um den Forderungen des praxisbezogenen Lehrerberufs gerecht zu werden, führen wir beide seit 5 Jahren ein Schulpraktikum in Form eines Projekts durch, das in Zusammenarbeit mit den deutschsprachigen Schulen in İstanbul realisiert wird. Die Ziele Projekts können folgendermaßen formuliert werden:

-Eine Zusammenarbeit zwischen Schule und akademischer Ausbildung herzustellen und den spezifischen Voraussetzungen des Faches Deutsch entsprechende Konzepte und Methoden zu entwickeln.

-Den Deutschstudierenden die Möglichkeit bieten, mit den Anforderungen und Bedingungen der Praxis vertraut zu werden.

Bei der Durchführung unseres Projekts bildeten wir Einzelgruppen aus den

Studierenden des 4. Studienjahres der Deutschdidaktikabteilung der Universität İstanbul, die jeweils in den deutschsprachigen Schulen nach einem festgelegten Programm Schulpraktika ausüben. Den Beginn dieses Projekts haben wir vor fünf Jahren mit İstanbul Lisesi und Cağaloğlu Lisesi realisiert.³ Die Produktivität des Projekts für beide Dialogpartner hat solch ein Interesse erweckt, dass in kurzer Zeit die Zahl der daran teilnehmenden Schulen sich vermehrt hat. Im Jahr 1994/95 haben folgende Schulen in İstanbul am Projekt teilgenommen: Alman Lisesi, Avusturya Lisesi, Bahçelievler Anadolu Lisesi, Cağaloğlu Anadolu Lisesi, İstanbul Lisesi, Üsküdar Anadolu Lisesi.

Das zwei bis dreimonatige Praktikum setzt sich aus zwei Phasen zusammen, die jeweils 10 bis 16 Wochenstunden umfassen. Die erste Phase ist vorwiegend eine Beobachtungsphase, in der die Studierenden Erfahrungen sammeln müssen. In dieser Phase nehmen die Studierenden am Unterrichtsgeschehen in der Rolle eines Beobachters nach einem vorher bestimmten Beobachtungsraster teil.

In der zweiten Phase müssen sie handlungsfähig sein und die Rolle des Unterrichtenden übernehmen. Dabei müssen die Praktikanten unter Beratung des Betreuungslehrers den Unterricht selbst gestalten, d.h. sie müssen Lehrskizzen entwerfen, dem behandelten Thema oder Text angemessene Unterrichtsschritte festlegen und vorführen. Abschliessend folgt eine fachliche Diskussion, wobei die Unterrichtsgestaltung in verschiedener Hinsicht bewertet wird.

Am Ende des Schulpraktikums erwarten wir von den Praktikanten, daß sie einen Bericht ablegen, wo sie aus eigener Perspektive den Verlauf des Schulpraktikums schildern und bewerten. Die Berichte der Studierenden sind von großem Nutzen für die curricularen Planungen und zwar nicht nur für akademische Ausbildung, sondern auch für die schulische. Aus diesen Berichten sind nämlich Anhaltspunkte und Aspekte zur Bestimmung der

³ Bei dieser Gelegenheit wollen wir uns bei den Direktoren und Lehrkräften dieser beiden Schulen für ihre Hilfsbereitschaft bedanken.

Richtlinien herauszuarbeiten.

Auf die Einzelheiten dieses Versuchs können wir hier aus Zeitgründen leider nicht näher eingehen. Hier wollen wir nur darauf hinweisen, daß die Remigrantenkinder ein Potential bilden, das sie im Praxisfeld Lehrberuf in die Rolle des kulturellen Mittlers zwischen zwei Kulturen werden lässt, was auch der Verlauf und die Ergebnisse des Projekts als eine Praxisforschung bestätigen. Mit grosser Sicherheit kann man sagen, daß ähnliche Ergebnisse auch für andere Praxisfelder oder Lebensbereiche denkbar sind, auf die auch Wierlacher hinweist (Wierlacher: 1980, s. 22, 23).

Schlußfolgerung

Es lässt sich also resümiert sagen, daß die Studierenden der Deutschabteilungen in der Türkei so ausgebildet werden können/müssen, daß sie die Rolle des kulturellen Mittlers in allen Bereichen menschlicher Handlungen übernehmen können/müssen. Im weiteren Sinne wäre das auch ein wichtiger Beitrag zur Verständigung zwischen den Kulturen, d.h. zwischen den türkischen und deutschen Kulturen. Liebe Harkort betont, daß die Migranten der letzten 30 Jahre in seinem Deutschlandbild die Gruppe sind, die den schwersten und wichtigsten Beitrag der Verständigung zwischen den Kulturen geleistet hat (Liebe-Harkort: 1995, s. 72). Demzufolge sollte die Ausbildung der Remigranten darauf zielen, daß sie als Auszubildende jetzt und als Ausbilder in der Zukunft die gleiche Funktion in der Türkei erfüllen und weiterführen.

LITERATUR

Çakır, M.

: "Vor allem brauchen wir gebildete Mitarbeiter. Entwicklungsmöglichkeiten und Grenzen der türkischen Germanistik". In: DAAD (Hrsg): Germanistentreffen Deutschland-Türkei. Bonn 1995.

Durukafa, G.

: "Deutschlehrausbildung in der Türkei". In: DAAD (Hrsg): Germanistentreffen Deutschland-Türkei. Bonn 1995.

Gnutzman, C./Königs Frank, G.

: "Methodische und Politische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn eines neuen Jahrzehnts. In: Gnutzmann Königs Pfeiffer (Hrsg): Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000. Frankfurt 1992.

Günther, S.

: "Fremdkulturelle Begegnungen im Umfeld Deutsch als Fremdsprache: Erfahrungen aus der Volksrepublik China". In: Zielsprache Deutsch, Heft 4-1988.

Houska, L.

: "Deutsch als Fremdsprache in der Tschechoslowakei". In:

- Kinsiz, M. : Zielsprache Deutsch, Heft 1-1991.
: "Überlegungen zum integrierten Schulpraktikum in der Deutschlehrausbildung" unveröffentlichtes Manuskript, s. 8 (vorgetragen beim 3. Germanistenkongress, Erzurum 1992)
- Liebe-Harkort, K. : "Sprachliche und kulturelle Alltagskontraste, am Beispiel des türkisch-deutschen Vergleichs". In: DAAD (Hrsg) Germanistentreffen Deutschland-Türkei. Bonn 1995.
- Müller, S. : "Deutschunterricht in den baltischen Republiken". In: Zielsprache Deutsch, Heft 1-1991.
- Polat, T. : "Der interkulturelle Ansatz und einige Überlegungen zum Deutschunterricht in der Türkei. "In: Ankaraner Beiträge zur Germanistik, Ankara 1991.
- Rosenthal, E. Th. : "Rahmenbedingungen einer fremdsprachlichen Germanistik. Ein Situationsbild am Beispiel Brasiliens". In: Wierlacher, A. (Hrsg): Fremdsprache Deutsch, München 1980.

- Schultz, J. : Drei Jahre als Deutschlektor in Moskau" In: Zielsprache Deutsch, Heft 1-91.
- Steinmann, S. : "Vorurteile? Ja, bitte". In: Zielsprache Deutsch, Heft 4-92.
- Wierlacher, A. : "Deutsch als Fremdsprache. Zum Paradigmawechsel internationaler Germanistik". In Wierlacher, A. (Hrsg): Fremdsprache Deutsch. München 1980.

YÜKSEK ÖĞRETİMDE YABANCI DİL GELİŞTİRME PROGRAMLARI VE SORUNLARI

Yrd. Doç. Dr. Mustafa KINSIZ
Muğla Üniversitesi
Yabancı Diller Bölüm Bşk.

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde üniversite sayısı baş döndürücü bir hızla artmıştır ve artmaya da devam edecek gözükmektedir. Üniversite sayısındaki bu hızlı artış; çağın gereklerine uygun, nitelikli eğitim görmüş insan yetiştirmek ve bilim üretmek için yoğun bir rekabet ortamı doğurmuştur.

Özel üniversitelerin de güçlü bir yabancı dil öğretimi ve modern, çağdaş teknolojik donanımlarıyla yüksek öğretimde yer almaları, devlet üniversitelerini de bu yönde bir arayışa ve yapılanmaya sürüklemektedir. Çağa ve gelişmelere paralel olarak yapılanmayı hedefleyen genç devlet üniversiteleri bilim, kalite ve teknoloji bazında arayışlara zorlanmaktadır.

Üniversite-Yüksekokul mezunlarının sayıca çok, iş olanaklarının ise sınırlı olduğu açıktır. Bu durum, özel ve kamu kuruluşlarının üstün nitelikli iş gücü tercihlerinde, yabancı dili öncelikli duruma getirmiştir. Çünkü,

"Gelişmekte olan ülke bireylerinin çağdaş kültüre açılabilmesi, çağdaş bilime ulaşabilmesi Yabancı Dil bilmeleriyle olanaklıdır." (Ozil, 1990: 317)

Görünen o ki; ortaöğretim kurumlarında çözümlenemeyen Yabancı Dil öğretimi, bir şekilde üniversite programlarına taşınmaktadır. Kaldı ki, seçkin ve ilk sıralarda tercih edilen bir eğitim kurumu olmanın bir koşulu da bilim ve eğitimin Yabancı dil eğitimi ve örtüşmesine bağlıdır. Üniversitelerin bir zorunluk ve gereksinmeden doğan Yabancı Dil öğrenimine yer vermelerinin gerekliliğini Abbas GÜÇLÜ şu ifadeyle dile getirmektedir:

"Özel sektörün aradığı en temel koşullardan biri de,

Yabancı Dil. Bu yüzden Türkçe eğitim yapan üniversiteler adeta ikinci sınıf üniversiteler haline geldi. Yabancı Dille eğitim, bundan sonrası için dondurulduğuna göre, İngilizce eğitim yapan birkaç üniversite dışındaki diğer devlet üniversitelerinde de Yabancı Dile en az diğerleri kadar önem verilmelidir. Örneğin bir yıllık hazırlık sınıfı ya da yoğunlaştırılmış Yabancı Dil dersleri bu açıdan yararlı olabilir." "Milliyet 30 Nisan 1995)

Anadille eğitimin yararı yadsınamayacak bir gerçektir. Fakat çağdaş bilim ve teknolojiyle iç içe olmak da diğer bir gerçektir. Bunlara ulaşmanın tek yolu da, o bilim ve teknolojinin üretildiği dili anlamaktır. Bu nedenle en üst eğitim-öğretim kurumu olan üniversitelerin programlarında Yabancı Dil öğretimine yer vermeleri bilim-teknolojide çağdaşlığı yakalamanın bir koşulu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Diğer taraftan üniversitelerimiz, iyi bir Yabancı Dil eğitimiyle, istenilen, gözde bir eğitim kurumu olmakla yetinmemelidir. Üniversitelerin bir diğer işlevi de, kültürler arası iletişimin sağlanmasına katkıda bulunmak olmalıdır. Çünkü,

"Yabancı Dil dünyaya açılmayı sağladığından ulusallığın sınırlarını da zorlayacak, kültür, tekellilik, evrensellik gibi kavramlar üzerinde düşünmeyi gündeme getirecektir." (Sayın, 1993: 11)

Çok yönlü, nitelikli elemanlar yetiştirmenin ve bilgiye ulaşmanın; iyi bir Yabancı Dil bilmekle mümkün olduğunun önemi ve bilinci içinde olan genç Muğla Üniversitesi; ülke gereksinimlerini ve yörenin özelliklerini değerlendirerek 1994/1995 eğitim-öğretim döneminde Yabancı Diller Bölümü Başkanlığınca yürütülen "Yabancı Dil Geliştirme" programları başlatmıştır. Birinci yıl sadece İngilizce dersine yer verilmiştir. Bu programa devam eden öğrenciler yoğun bir İngilizce dersi görmüşlerdir. Üniversitemiz, iyi ve nitelikli bir Yabancı Dil öğretimi için tüm olanaklarını kullanarak öncelikle gerekli olan teknik imkanlarla Yabancı Diller Bölümünü donatmıştır (Televizyon, video, kasetçalar, tepegöz). Aynı zamanda üniversitemiz öğrencilerine, 1995/1996 eğitim-öğretim yılında "Almanca Geliştirme Programı"nın sunmanın hazırlıklarını sürdürmektedir. Üniversitemiz önümüzdeki yıllarda olanaklar doğrultusunda bu dillere ek olarak, yeni Yabancı Dil Geliştirme programlarıyla çok dilli, çok kültürlü elemanlar

yetiştirilmesine öncülük yapacaktır.

İNGİLİZCE GELİŞTİRME PROGRAMI

Bu programı tanıtmaya başlamadan önce, Yabancı Dil öğretimine yeni giren "Geliştirme Programı" kavramının açıklanmasının gerekli olduğunun düşünüyorum. Çünkü, bugüne kadar gerek orta öğrenim, gerekse yüksek öğrenimde yaygın olarak bilinen, yabancı dil hazırlık sınıflarıdır. Geliştirme Programı yüksek öğrenimde yeni hazırlık sınıflarının dondurulmasıyla birlikte bir zorunluluk veya belli koşulları taşıyan hazırlık programlarına bir seçenek olarak karşımıza çıkmıştır.

İngilizce Geliştirme Programı, yüksek öğretime yeni başlayan ve bu dili öğrenmek isteyen öğrencilerden ancak sınırlı bir bölümüne sunulabilmektedir. Mevcut fiziki koşullar ve öğretim elemanı sayısına göre belirlenen kontenjan bilim dallarına göre dağıtılmaktadır. Kontenjan dahilinde belirlenen öğrenciler tıpkı hazırlık sınıflarında olduğu gibi düzey belirleme ve yeterlik sınavına alınarak, seviyelerine göre kurlara (A, B, C) ayrılmaktadırlar. Öğrenciler 30 hafta boyunca süren dil öğreniminde, haftada 20-30 saat arası değişen yoğun ders görmektedirler. Devamsız veya başarısız olan öğrenciler, başarılı olan öğrenciler gibi kendi programlarına devam edebilmektedirler. Hazırlık Programı ile Geliştirme programı arasındaki tek fark, Geliştirme Programlarının hazırlık programı gibi tüm öğrencilere zorunlu olmaması ve başarısız/devamsız öğrenciler için herhangi bir yaptırım bulunmamasıdır.

GELİŞTİRME PROGRAMININ AMACI

Muğla Üniversitesi Yabancı Dil Geliştirme Programı eğitim-öğretim yönetmeliğinin 2. maddesinde amaç şu şekilde belirlenmiştir.

"Yabancı Dil Geliştirme Programı'nın amacı, öğrencilere, kayıt oldukları eğitim öğretim programlarının öngördüğü yabancı dilde öncelikle kendi konularında okuduğunu ve duyduğunu anlayabilme, kavrayabilme, metinleri Türkçe'ye çevirebilme yazı ve sözle kendilerini yeterince ifade edebilme ve mesleki, kültürel ve sosyal hayatta gerekli olan yabancı dil iletişimini sağlayabilme yeterliliğini kazandırmaktır."

Bu hedeflere ulaşmak ve 1994/1995 eğitim-öğretim yılının sağlıklı

değerlendirmesini yapabilmek ve belirlenen ilkeler doğrultusunda eğitim-öğretim yapmayı planlayan Üniversitemiz Yabancı Diller Bölümü Başkanlığı 170 öğrenci üzerinde bir anket uygulamıştır. Anket verilerinden de yararlanılarak 1995/1996 akademik yılında yürütülecek Yabancı Dil Geliştirme Programı daha başarılı kılınmaya çalışılacaktır. Bu nedenle anket formu öğrencilerin sosyo-ekonomik durumunu tesbit etmeye, öğrenci bakış açısıyla programı değerlendirmeye yönelik sorulardan oluşmuştur. Anket sonuçları, Muğla Üniversitesi Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığına istatistik yöntemlerle belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR:

Sosyo-Ekonomik / Sosyo-Kültürel Yapı:

Uygulanan anketin analizi ile elde edilen anlamlı sonuçlar çizelgede değişik yüzdeleriyle gösterilmiştir.

Yıl sonu sınavına giren 170 öğrencinin %41'i kız, %59'u ise erkektir. Programa devam edenlerin %55'ini ise 19-20 yaş grubu oluşturmaktadır. Çizelge incelendiğinde öğrenci ailelerinin oturduğu yerleşim birimleri ağırlık olarak il ve büyük şehirlerdir.

Bu veriler ışığında Yabancı Diller Bölümüne gelen öğrencilerin şehirli aile çocukları olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık anne ve babanın öğrenim durumlarına baktığımızda, babanın anneye göre %15'lik bir farkla daha iyi olduğu gözlenmektedir. Ama genellikle her ikisinin de öğrenim düzeyi ilköğrenim seviyesinde kalmaktadır. Diğer taraftan ailelerin meslekleri incelendiğinde annenin %82 ev hanımı, babanınkini ise %25 emekli ve %41 oranında ise öğretmen, memur, işçi dışındaki meslek grupları oluşturmaktadır. Ailenin gelir düzeyi sorusuna %28 oranında cevap verilmemiştir. Cevap verenlerin samimiyet derecesine güvenerek, %35'lik bir oranın 8-15 milyon arasında geliri olduğu tesbit edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar ailelerin sosyo-ekonomik/sosyo-kültürel düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin mezun olduğu okul türü de bu saptamamızı doğrulamaktadır. Çünkü, öğrencilerimizden sadece %1'i Anadolu Lisesi ve %0.2'si özel okul mezunudur. Bunların dışındakilerin tamamı ise lise ve lise dengi diğer okul kökenli olup, %45'i ikinci defada üniversite sınavlarında bir programa girmişlerdir.

SORULAR**İngilizce Geliştirme Sınıfları**

		%
Cinsiyeti	Kız	: 41
	Erkek	: 59
Doğum Tarihi	1968-1970	: 5
	1971-1973	: 17
	1974-1976	: 55
	1977-Yukarısı	: 16
	Yanıtsız	: 7
Ailenin oturduğu yerleşim birimi	Köy	: 1
	İlçe	: 25
	İl	: 64
	Yanıtsız	: 10
Annenin öğrenim durumu	İlkokul	: 55
	Ortaokul	: 7
	Lise	: 15
	Yüksekokul	: 8
	Öğr. Görme.	: 12
Yanıtsız	: 3	
Babanın öğrenim durumu	İlkokul	: 40
	Ortaokul	: 12
	Lise	: 17
	Yüksekokul	: 22
	Öğr. Görme.	: 4
Yanıtsız	: 5	
Annenin mesleği	Ev hanımı	: 82
	Öğretmen	: 5
	Memur	: 2
	Emekli	: 2
	İşçi	: 1
	Diğer	: 2
	Yanıtsız	: 6

Babanın mesleği	Öğretmen	: 8
	Memur	: 2
	Emekli	: 25
	İşçi	: 11
	Diğer	: 41
Ailedeki toplam kişi sayısı	Yanıtsız	: 13
	3-4 kişi	: 39
	5-6 kişi	: 41
	7-8 kişi	: 11
	9-üzeri	: 7
Ailenin aylık geliri (Milyon TL.)	Yanıtsız	: 2
	1-7	: 21
	8-15	: 35
	16-23	: 8
	24-üzeri	: 8
Mezun olduğunuz okul türü	Yanıtsız	: 28
	Genel Lise	: 49
	Anadolu Lisesi	: 2
	Özel Okul	: 2
	Meslek Lisesi	: 26
ÖYS Sınavına girme sayısı	Diğer	: 18
	Yanıtsız	: 3
	Bir	: 28
	İki	: 45
	Üç ve yukarı	: 25
Muğ. Üniv. Seçiminde "İng. Gel. Prog.) etkili oldu mu?	Yanıtsız	: 3
	Evet	: 66
	Hayır	: 26
	Yanıtsız	: 8
	İng. Gel. Prog. gerekli mi?	Evet
	Hayır	: 7
	Yanıtsız	: 3

Bu Prog. yabancı dil öğretimi için yeterlimi?	Evet	: 12
	Hayır	: 86
	Yanıtsız	: 2
Programdan en önemli beklentileriniz	Meslesi kariyere katkısı	: 1
	Yabancılarla iletişim	: 12
	Kaynaklardan yararlanma	: 3
	Hepsi	: 64
	Yanıtsız	: 20
Beklentilerin gerçekleşme oranı	%70	: 19
	%60	: 19
	%50	: 50
	%49 ve altı	: 2
	Yanıtsız	: 10
Okuldan Sonra en az kaç saat İngilizce çalışıyorsunuz?	1	: 28
	2	: 24
	3 ve üstü	: 9
	Hiç	: 28
	Yanıtsız	: 11
Sistemli olarak çalışıyor musunuz?	Evet	: 17
	Hayır	: 80
	Bazen	: 1
	Yanıtsız	: 2
Verilen ev ödevlerini düzenli olarak yapıyor musunuz?	Evet	: 27
	Hayır	: 19
	Ara sıra	: 46
	Hiç	: 2
	Yanıtsız	: 6
İzlenen yabancı dil öğretim yöntemlerinizin için uygun mu	Uygun	: 24
	Uygun değil	: 35
	Bazıları	: 4

	Yanıtsız	: 37
Devam zorunluluğu olmasa derslere kendi isteğinizle devam eder misiniz?	Evet	: 85
	Hayır	: 14
	Yanıtsız	: 1
Başarılı olmanız için devam zorunluluğu olmalı mı?	Evet	: 49
	Hayır	: 52
	Yanıtsız	: 4
Program süresince en az kaç sınav uygulanması	8-10	: 15
	11-13	: 11
	14-16	: 24
	Bu sınav sistemi uygun	: 24
	Yanıtsız	: 26
Yıl içinde uygulanan sınavların yılsonu başarısına etkisi	% 20-30	: 9
	% 31-40	: 5
	% 41-50	: 20
	% 51-60	: 43
	Yanıtsız	: 23
Sınav soruları işlenen konuların dışına çıkıyor mu?	Evet	: 32
	Hayır	: 58
	Yanıtsız	: 10
Fakülte/Yüksekokuldaki öğreniminiz süresince İngilizce dersi verilmeli mi?	Evet	: 96
	Hayır	: 3
	Yanıtsız	: 1

Öğrenci Gözüyle Programın Değerlendirilmesi:

Öğrenci gözüyle programın genel bir değerlendirmesini yapacak olursak, yeterli bir Yabancı Dil öğretiminin sağlanmadığını görmekteyiz. Öğrencilerin %87'si uygulanan programı dil öğrenimi için başarılı bulmuyor. Başarı oranının yetersiz olmasının ise programın çok yeni olmasına bağlamaktadırlar (%35). Öğrencilerin programdan beklentilerine ve bu beklentilerin gerçekleşme oranına baktığımızda,

programın birinci yılı olmasına ve birçok olumsuzluklara rağmen pek de başarısız olmadığını görüyoruz. Öğrenciler, bu programı mesleki kariyerlerine katkısı olacağını, yabancılarla iletişim kurabileceklerini, yabancı kaynaklardan yararlanabileceklerine inandıkları için devam ettiklerini ve aynı zamanda %47'si bu beklentilerini %50 oranında gerçekleştirdiğini ifade ediyorlar. Bu oranın düşük olması verilen Yabancı Dil öğretiminin niteliğinden kaynaklanmıyor. Bize göre bu yetersizlik öğrencilerin programa tek yönlü yaklaşımlarından doğuyor. Çünkü, öğrencilerin %52'si okuldan sora bir veya iki saat çalıştıklarını belirtmelerine karşın, bir başka soruda da %80'lik bir oranın sistemli olarak çalışmadığını saptıyoruz. Ev ödevlerini yapıyor musunuz? sorusuna da sadece %27'lik bir oranın evet demesi bu saptamamızı doğruluyor. Bu veriler öğrencilerin kendi sorumluluk ve yükümlülüklerini yeterli kıldıklarını gösteriyor. Zira programın başarıya ulaşması sadece okul faktörlerine bağlı değildir. Başarıda, öğrencinin öğrenme istek ve ilgisi de önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin uygulanan programı başarısız olarak nitelendirmeleri doğru değildir. Anketteki kontrol soruları da bu görüşümüzü teyit etmektedir.

Devamsızlık

Yabancı Dil öğretiminin süreklilik gerektirdiği tartışmasız bir olgudur. Sürekli ve sistemli olmayan bir Yabancı Dil öğretiminden başarılı olmayı beklemenin zaman ve kaynak israfından öteye gitmeyeceği bilinen bir gerçektir. Bu nedenle başarılı olmak için devam zorunluluğunun gerekli olmadığını %51 oranında çıkması pek de sağlıklı gözükmemektedir. Diğer üniversitelerin Hazırlık Sınıflarındaki yönetmelikler incelendiğinde devam zorunluluğunun %90'lara çıktığının görmekteyiz. Bu oranın isabetli bir karar olduğunu da bir yıllık uygulamamız doğruluyor.

Ankette, her ne kadar devamsız olanların, devam edenlerin başarısını olumsuz etkilemediği birbirine yakın oranlarda çıkıyorsa da, gözlemlerimiz, bunun tam tersini göstermektedir. Zira devamsızlık nedeniyle yılsonu sınavına giremeyeceği kesinleşen öğrencilerin, derse düzensiz gelip gitmeleri sınıf içerisindeki havayı olumsuz etkilemiştir.

Sınavlar

1994/1995 Akademik yılında yüzde ağırlıkları farklı yıl içi 12

test ve bir de final sınavı uygulanmıştır. Yıl içi sınavların başarıya etkisi %55 olarak öngörülmüştür. Buradaki amaç, öğrencilerin derse ilgilerini arttırmak ve buldukları noktayı tesbit etmektir. Ankete göre öğrencilerin sınav sayısı ve sınavların yıl sonu başarısına etkisini, belirlenen şekliyle uygun gördükleri sonucunu çıkarıyoruz. Sınav sorularının, işlenen konuları kapsadığını %58'lik bir grup evet diyor, %42'lik bir oranın olumsuz veya yanıtsız bırakmaları, bu noktada bir sorunun olabileceği ihtimalini doğuruyor. Kanımızca bu sorun, en uygun şekliyle aynı ders planını tüm sınıflarda uygulamakla esas alarak, tüm sınıflarda aynı ünite için günlük, ayrıntılı ders planları yapılmalıdır. Bu plan, derse giren öğretim elemanlarının tamamına dağıtılarak, aynı içeriğin uygulanması sağlanabilir.

Sonuç ve Değerlendirme

Muğla Üniversitesi'nin İngilizce Geliştirme Programını uygulamaya koymas ı, öğrencilerin üniversitemizi tercih etmelerinde etkili olmuştur. Öğrenciler, mesleki kariyerleri için bu programın gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, anket sonuçları bunu doğrulamamaktadır. Öğrenciler, gerek programa devam etme konusunda, gerekse verilen ödevleri yerine getirme hususunda son derece esnek davranmaktadırlar. Bu tür programların başarılı olmasında bir diğer etken de, okul ve öğrencinin iletişim içinde olması ve karşılıklı yükümlülüklerini yerine getirmesidir. Üniversitemizin gerekli alt yapıyı oluşturup; yönetmelik ve yönergeleri zamanın da öğrenciye duyurması gereklidir.

Üniversite, bir yıllık geliştirme programında Yabancı Dil öğrettiği öğrencilerine lisans programı süresince de Yabancı Dil dersleri vermelidir. Bu görüşümüz, ankete katılan öğrencilerin %96'sı tarafından da desteklenmektedir.

Yabancı Dil öğretiminin sürekliliğinin bilinci içinde olan Muğla Üniversitesi 1995/1996 yılından itibaren Destekli Yabancı Dil öğretimine programlarında yer vermiştir.

Öğrenci ise, programın amacı ve Yabancı Dil öğretimine özgü bilgilerle donatılmalıdır. Öğrencilerin %35'i Yabancı Dil öğretim yöntemlerinin uygun olmadığını ifade ederken, %63'lük bir grup ise nedenini açıklayamamaktadır. Bu durum, öğrencilerin bir çelişki içerisinde olduğunu ve Yabancı Dil öğretimi hususunda yeterli ve gerekli

bilgiye sahip olmadıkları kanısını uyandırmaktadır. Bu nedenle öğrenciye, programın başında amaçlar ve beklentiler ve bunlara ulaşmanın yolları ayrıntılı bir şekilde açıklanmalıdır.

Programın başarılı olması, okul şartları ile birlikte öğrencinin sosyo-ekonomik koşullarına da bağlıdır. Bu nedenle elde edilen anket verileri ve öğrencilere ait kişisel bilgiler 1995/1996 öğretim yılında programların yeniden düzenlenmesinde yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

- GÜÇLÜ Abbas "Üniversiteler Yarışıyor",
Milliyet 30 Nisan 1995
- OZİL Şeyda "Yabancı Dil Eğitimi ya da Yabancı Dille
Eğitim" S. 317-335. "Yüksek Öğretimde Sorunlar
ve Çözümler" Cem Yayınları, İstanbul 1990
- SAYIN Şara "Çağdaş Eğitimde Tek Bir Yabancı Dil Yeterli
Olabilir mi?" Dil Dergisi, Sayı:13 S. 10-14
(Eylül-Ekim 1993)

"YABANCI DİL ÖĞRETİMİ" KONUSUNDA KAMUOYUNDAN BASINA YANSIYAN GÖRÜŞLER VE "SORUN-ÇÖZÜM" BAĞLAMINDA ALMANCA ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Doç. Dr. İbrahim İLKHAN

Türk Kamuoyunda "yabancı dil öğretimi" ve "yabancı dil" konusuna ilişkin görüşler, gazete yazarının dünya görüşü ve yabancı dil öğretiminden beklentileri ile doğru orantılı olup, farklı algılanmakta ve yorumlanmaktadır. Bu farklılığın ortaya çıkmasının nedenlerinden en belirginini, konu ile herkesin doğal olarak ilgilenmesi, ancak konunun irdelenmesinde, yabancı dil öğretimi ile ilgilenen kişilerin hemfikir olmamaları, veya konu ile ilgisi olmayan kişilerin beyanlarda bulunmaları gösterilmektedir. Böyle bir yaklaşımın sonucunda ise, yabancı dil öğretimi konusunun kamuoyunda bir çıkmaza sürüklenmiş olduğu kesindir. Bu konuda Ekim 1989 tarihinde Cumhuriyet'in Tartışma köşesinde çıkan yazılar bu durumun en belirgin kanıtıdır.

Basında çıkan yazılar yabancı dil konusunu kamuoyunda zaman zaman gündeme getirmekte, son günlerde çıkan yazılar ise yabancı dilin olumsuz etkileri üzerinde durmaktadır. Bu konuya basında en çarpıcı bulduğum "Dillerin katili, İngilizce" (Türkiye 11.03.1995, s.10) manşeti ile eleştirisel bir yaklaşım ve açıklık getirmek istiyorum. Bu başlık altında çıkan yazıdaki görüşe göre çok kısa bir zamanda dünya milletleri kendi dillerini unutacaktır. Bunun nedeni olarak da İngilizce'nin¹ her alanda kullanılması gösterilmektedir. Bu yazıda Associated Press Ajansına dayanarak yapılan şu saptama da örnek olarak verilmektedir: Kızılderili dilleri yok olmak üzeredir. 'Kuzey Pomo' kıızılderili lisanını bilen son kişinin de seksen yaşında ölmüş olduğuna işaret edilmektedir. Burada çıkan iki olguya değinmek

¹ Yabancı dil olarak burada İngilizce'nin ele alınmasının başlıca nedeni, İngilizcenin Türkçe üzerinde baskı dil olmasından ve basının yabancı dil olarak İngilizceyi değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır.

istiyorum:

1. Dil Üzerindeki Siyasal Baskı

Bu konuyu yine kendi içerisinde, siyasal baskının ana dile ve yabancı dile olan baskıları diye iki alt bölümde değerlendirebiliriz. Siyasal yapının ana dile etkileri konumuz dışında kaldığı için, o konuya değinmeyeceğiz. Ancak politik baskının yabancı dile etkilerine kısaca bir göz atacağız. Politikanın yabancı dile olan etkilerinin yansıması XVI ve XVII. yüzyıl koloni döneminde daha belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır. sömürgeci devletler her gittikleri yerde kendi dillerini zorunlu iletişim dili haline getirmişlerdir. Böylece o yörelerde yabancı dil birinci konuma gelmiş, kendi ana dilleri ve kültürleri ise baskın kültürün etkisi altında kalmış ve gelişme gösterememiştir.² Günümüzde durum farklı olmamakla beraber, yabancı dil eski günlerdeki durumuna oranla daha da önemli bir konuma gelmiştir. Anadolu Liseleri, Süper Liseler, Kolejler bunun açık birer göstergesidir. Konuya ilişkin bir örnekleme getirmek gerekirse, 22 Haziran 1986 tarihinde Milliyet'te "ilkokullarda yabancı dil öğretimi yapılmalı" başlıklı yazıya bakmamız gerekecektir. Yazıda, çocuklara ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda zorunlu İngilizce öğretilmesi savunulmakta ve öğretime ortaokullarda ve liselerde aynen devam edilmesi belirtilmektedir. Böylece, "Çocuklarını herhangi bir Anadolu Lisesi veya özel okula yerleştirmeye uğraşan yüzbinlerce ailenin çektiği üzüntü sona erer" görüşünü vurgulayan yazar, "... Türk turizmine yabancı dili küçük yaşlarda kavramış gönüllü ordu eğitilmiş ve yetiştirilmiş olur" sonucuna varmaktadır. Bu bilgiler dilin zorunlu öğretilmesine ilişkin görüşleri içermektedir. Dilin 'zorunlu baskı' ile öğretilmesinin ortaya koyacağı zarar ve yararı ise eleştirel bir yaklaşımla ortaya koymak gerekir. Zorunlu olması, toplum bireylerinin tümüne yabancı dil öğretilmesi hususunda anayasal bir hakkın eşit şartlarda verilmiş olmasını sağlar. Diğer taraftan heterojen bir sınıfta homojen bir öğrenci kitlesine yabancı dil dersinin verilmesi ise, öngörülen anayasal koşulların heterojen sınıf şartları ile çığnemiş olmasıdır.

² Bu konuda daha fazla bilgi için bkz. Kummer, Werner: Probleme der Funktionserweiterung von Sprachen : der Sprachausbau bei den shura in Ecuador, içinde, Jochen Rehbein (Yay): Interkulturelle Kommunikation, Tübingen 1985, s.121-147.

2. Yabancı Dilin Ana Dil Üzerindeki Eksiltisi veya Arttırımı

Yabancı dil öğrenimi, anadili üst düzeyde öğrenmeye iten en önemli etkenlerden birisidir. Yabancı dil öğrenen birey, yabancı dilde öğrendiklerinin anadilindeki karşılığını ister istemez bulmaya çalışacaktır. Karşılaştırma yöntemi ile öğrenci, anadilindeki pasif kelime haznesini aktif hale dönüştürecek ve kullanacaktır. Ayrıca bu durum öğrencinin anadil sözdizimini daha bilinçli bir biçimde öğrenmesine katkıda bulunacaktır. Goethe'nin "yabancı bir dil sayesinde anadilim hakkında belirli bir bilgiye sahip oldum" görüşü bunun en güzel kanıtıdır. Sağlıklı bir yabancı dil eğitim politikasının olumlu katkılarından asla şüphe etmemek gerekir. Ancak "çarpık, iyi temellendirilmemiş bir yabancı dil politikası eğitim, bilim ve kültür yaşantımızı altüst edebilir. (Ahmet Kocaman, Cumhuriyet 11 Ekim 1989)

Kamuoyunda yabancı dili ve önemini küçük gösteren en önemli etkenlerden birisi yabancı kelimelerin Türkçe'yi istila etmiş olmalarıdır. Televizyonlardaki programların adları bile Türkçe olmayıp, kitle iletişim araçlarının programlarından yaygın bir yabancı dil kullanımına rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları, Top Secret, Life Style, Dinamo, Labirent, Piramit, Süper Turnike, Politika Kulvarı, Prizma, Suare... (Türkiye 10 Mart 1995). Yine yazılı basında bir başka örnek ise "Stand-by-yap, parayı al" (Milliyet 13.4.1995). ayrıca politikacılarımızın "Konsensüs sağlamalıyız" veya spor spikerlerimizin kullandıkları "Takımımız faynül for'a (final-four) kaldı" gibi ifadeler, yabancı dilin Türkçe'ye olan "etkilerine"³ işaret etmektedir.

Türkçenin ve Türk kültürünün yabancı dil'in etkisi ile geri plana itilmemesi konularında kamuoyundaki görüşler ortak bir payda üzerinde birleşmektedir. Türkçe "bütün kültür varlığımızı ihata eden kıymetlerimizi terennüm vasıtası" olarak gösterilmektedir. (Türkiye 10.3.1995)

Cumhuriyet Gazetesinde Ayseli Usluata "Dil ile Kültür" başlıklı yazısında aynı konuda şunları söylemektedir: "Toplum bireylerinin yabancı dil bilmeleri ülke için çok yararlıdır kuşkusuz. Ancak bir başka toplumun kültürünü üstlenmek kıvanç verici değildir." (10 Şubat 1982)

³ Bilimsel makalelere giren sözcükler hakkında daha fazla bilgi için bkz. İlkhan, İbrahim: Kültürel Değişim mi Yoksa Kültürler Arası İletişim mi, içinde, Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi 30 (1995), s.6.

Yine 18 Nisan 1983 tarihli Cumhuriyet Gazetesinde dil, kültürel bağlamda ele alınmakta ve "yabancı dil kişinin kendi bilgi birikimini bir başka ses ve yazı düzenine aktarması, ya da başka bir ses ve yazı dizisinde anlatılan bilgi birikimini anlaması veya kendi diline aktarması becerisidir," şeklinde betimlenmektedir. burada somut olarak ortaya çıkan sonuç, öğrencilerin kendi kültürel değerlerini yabancı dilde kodlamalarıdır. Bu bilgileri yabancı dil-kültür ilişkisi içerisinde inceleyecek olursak, konunun boyutlarını farklı bağlamlarda değerlendirmek gerekir. Örneğin, öğrencinin kendi kültürünü yabancı dile kodlaması sonucu iletişimde aksaklıklar ortaya çıkaracaktır. Çünkü, sözcüklerin ve ifadelerin metne bağlı olarak sosyo-kültürel boyutları vardır. Bu nedenle kişideki kavram gelişmesi kültürün tümünden edinilen süreçtir.⁴ Konuya açıklık getirebilmek amacıyla, kültürel boyutların farklı anlamsal değerlerini ortaya koyan iki tümce ile örneklemek istiyorum: "Meine Schwester möchte dich sehen" veya "Mein Vater möchte dich sehen" tümceleri Türkçe'de Almanca'ya göre farklı algılanır. Birinci tümce, evlenmeye kadar varan anlamsal değerler taşırken, ikinci tümcede babamın bir konu hakkında konuşmak istediği anlamları vardır. Oysa Almanca tümceden duruma göre "size kız kardeşim bir merhabe demek istiyor" anlamı çıkabilir. Almanca ve Türkçe'deki göndergesel anlam eşdeğer olup, "görmek istiyor" anlamındadır. yabancı dilin kültürünü bu nedenle dilden soyutlamak insanı yanılgıya iter. Yabancı dili ve onun kültürünü öğrencinin özümsemesi gerekir. Kültürün özümsemesi ile yabancı dili konuşan insanlar tek dilli insanlara göre oldukça değişik düşünce ve duyguları paylaşır duruma gelirler. Çünkü "Kültür, dile oranla kendini güncel tutar." (Onur. B. Kula, Cumhuriyet 19 Ekim 1989) Diğer bir deyişle, öğrenci çoğulcu bir kültür⁵ içerisinde yabancı dil sayesinde kendi kültürel değerlerinin bilincine varabilmelidir. Ancak bu amacı saptarken, öğrencinin 'yabancı kültür içerisinde kendi kültürünü arayan kişiler değil de, kendi kültürleri içerisinde yabancı kültürü arayan kişiler olmalı' ilkesi benimsenmelidir. Bu nedenle toplumumuzda yabancı dile salt değeri kadar ağırlık verilmelidir. İnsanların yaşamlarında yer

⁴ Bkz. Blanke, H. Güstav: Einführung in die semantische Analyse, München 1973, s.142-145.

⁵ Bu konuda bilgi için bkz. Dipnot 2, s.9.

eden "çocuğum ingilizceyi mutlaka iyi öğrenmeli" gibi görüşler, ülkemizdeki yabancı dil politikasının belirginleştirilmesinin gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu nedenle yabancı dilin hangi amaçla öğretildiğinin belirlenmesi ihtiyaç analizi ile yapılmalıdır. Yapılması gereken ihtiyac analizinin, dört N-sorularına dayandırılması gerekir: Neden, nasıl ve ne kadar yabancı dil ve bu yabancı dil nerede kullanılacaktır? "Yabancı dil" ancak bu bağlamda değerlendirilir ve önlemler alınabilirse "anadil bilgileri üzerine temellendirilmiş ve ülke gerçekleri ve gereksinimleriyle bilimsel bulguları bağdaştıran bir yabancı dil öğretiminden söz edebiliriz." (Ahmet Kocaman, Cumhuriyet 11 Ekim 1989) Çünkü yabancı dil eğitimi, basında da ifade edildiği gibi, "iki tarafı keskin kılıç gibidir. Eğer öğrendiğimiz yabancı dili, bilim ve teknolojinin ülkemize getirilmesinde ve etkili bir dış politika yürütülmesinde başarı ile kullanabiliyorsak bize, aksi takdirde karşı tarafa hizmet eder. Yabancı dilin tabiatı budur." (Türkiye 5 Eylül 1994, s.8). Sıralanan bu kriterleri göz önünde tutarsak, kişilikli ulusal bir yabancı dil eğitimi politikasına mutlaka sahip olmamız gerekmektedir. "Bugün kişiliği olmayan ulusal bir eğitim düzeninden, yarın kişiliği olan bir devlet düzeni çıkmaz." (Cumhuriyet 3 Mart 1982, s.2).

Kamuoyundan basına yansıyan bu görüşlerden sonra, yabancı dil olarak Almancanın durumuna kısaca değinmek istiyorum. Orta dereceli okullarda Almanca öğrenenlerin sayısında büyük bir eksilme vardır. Bu durum üniversitelerde açılmış bulunan veya açılmakta olan Almanca Bölümlerini "yeterince ve yeterli" öğrenci kaynağı ile besleyememesine ve üniversite ile orta dereceli okullar arasındaki dengenin bozulmasına neden olacaktır. Öğrencilere ingilizce yerine zorunlu olarak Almanca dersi okutulamayacağına göre, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bünyesinde bir yasal düzenleme ile, birden fazla yabancı dil öğretimi zorunlu seçmeli ders olarak müfredat programına alınmalıdır. Aksi takdirde üniversite ile orta dereceli okullar arasındaki denge giderek bozulacaktır.

Almanca eğitiminin müfredat programında yer almasının gerekçelerini şöyle sıralayabiliriz: Alman ekonomisinin güçlü olması, Avrupa'da her alanda söz sahibi olmaları, Türk iş adamlarının ve iş gücünün Almanya'da ve Türkiye'deki ekonomiye katkıları, Türkiye'deki Turizm sektörünün dışa bağımlılığı, ayrıca teknolojinin ülkemize ithal edilmesi. İşte bunlar Almanca'nın iyi öğretilmesi ve öğrenilmesi gereğini "amaç" olarak saptamamızı belirleyen etkenlerdir. Yabancı dil

öğretiminden beklentiler ve ulaşılabilecek hedef Milli Eğitim Bakanlığına bağlı EARGED⁶ (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) tarafından yürütülen bir proje çerçevesinde ihtiyaç analizleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu projeden Almanca için beklenen sonuç 4 N-sorusuna verilen yanıtlar olacaktır. Neden sorusu, müfredat programında yer alması istenilen amaç ile ilgilidir. Diğer N-sorularına alınacak yanıtlardan çıkacak sonucun gerçekleştirilebilmesinin Milli Eğitim Bakanlığı'nda daha önceki dönemlerde uygulanan "Basamaklı Kur Sisteminin" yeniden düzenlenmesi ve bir dil yerine birkaç yabancı dil öğretilmesi ile mümkün olacağı düşüncesini taşıyorum. Ancak böyle bir eğitim modelinde öğrencinin kafasında beliren meslek seçimi ile yabancı dil öğretimi arasında sıkı bir paralellik kurulmalıdır. Zira, yabancı dil aracılığı ile Turizm bölgelerinde iletişim kurmak için bir yabancı dil eğitim modelinin benimsenmesi çok pahalı bir yatırım olacaktır. Orta dereceli okullarda Almanca'nın gerilemesi, bizleri iki tehlikeden biri ile karşı karşıya bırakmaktadır. Birincisi, üniversitelerdeki Almanca Bölümlerinde bilimsel çalışmalar bir kenara bırakılarak sadece dil öğreten kurumlar haline dönüşecek, ikincisi ise bu bölümlerinin bir çoğu kapatılacaktır. İkinci tehlike siyasal nedenlerle daha uzak bir ihtimal olarak görülmektedir. Birinci tehlike ise, bugün üniversitelerde açılan hazırlık sınıfları ile giderilmeye çalışılmaktadır. Böyle bir yaklaşımın doğruluğunu benimsemekle birlikte, çözümü orta dereceli okullarda aramak en doğru yol olsa gerek.

Sonuç olarak kamuoyundan basına yansıyan yabancı dil öğretimi ile ilgili iki görüş belirginleşmektedir. Birincisi yabancı kelimelerin Türkçeyi istila etmesi, ikincisi ise, yabancı dil aracılığı ile yabancı kültürün hakim olması. Ortaya çıkan bu iki sorun, her ne kadar doğal olarak korku ve endişe yaratıyorsa da, çözümsüz değildir. Zira yabancı dil öğretiminin, ana dilin ve kültürünün gelişmesine büyük katkıları vardır. Atatürk de Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesinin kuruluşu aracılığıyla, yabancı dil öğretimini ve filolojileri teşvik ederken, Türk kültürüne ve diline hizmet amacını benimsemiştir. Bizim görevimiz

⁶ Bu konuda bilgi için bkz. İlhan, İbrahim: Das EARGED (Direktorium für Erziehung, Forschung und Entwicklung des Erziehungsministeriums der Türkei) und die Curriculumsentwicklung in der Türkei, içinde, DAAD Germanistiktreffen Deutschland-Türkei, Bonn 1994, s.153-159.

yabancı dil öğretimi konusunda ortaya çıkan aksaklıkları gidermek, kültür emperyalizmi etkisi altında kalmadan, teknoloji ve bilgi aktarımına, kültürler arası iletişime yardımcı olmak ve bu sayede dünya barışına katkıda bulunmak olmalıdır.

LITERATURDIDAKTISCHE VORSCHLÄGE FÜR DAS GERMANISTIKSTUDIUM IN DER TÜRKEI

Christiane Petersen
Istanbul Üniversitesi / Edebiyat Fakültesi
Yabancı Diller Eğitimi Böl.

Im Rahmen des Themas dieses Symposiums ist es meiner Meinung nach angebracht, nicht so sehr literaturwissenschaftliche Arbeiten in Form von Literaturinterpretationen oder in sich geschlossenen Textanalysen vorzustellen, sondern vielmehr einen Beitrag zu einer Diskussion zu liefern, die die Rolle der türkischen Germanistik im Kreis der internationalen Germanistik schärfer bestimmt bzw. sogar neu definiert. Ich benutze hier absichtlich den Terminus international und nicht interkulturell, da die kulturellen Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland entscheidend politisch bestimmt sind. Selbstverständlich nicht im Sinne einer Tagespolitik, die sich wetterwendig an akutem Krisen- und Konfliktmanagement orientiert, die beeinflusst ist von Parteipolitik und augenblicklichen innenpolitischen Machtverhältnissen, sondern von einer Politik, die langfristig angelegt ist. Die Strategien der auswärtigen Kulturpolitik sollten mit denen der Kulturwissenschaften, insbesondere der interkulturellen Philologien, übereinstimmen bzw. sich ergänzen, sonst verfehlen beide Bereiche ihr Ziel. Kulturpolitik und Kulturwissenschaft können kaum Beiträge zu tagespolitischer Problemlösung leisten - das ist weder ihre Aufgabe, noch haben sie dazu die geeigneten Mittel oder Instrumente - ihre Aufgabe liegt eher darin, mit Geduld und langem Atem Voraussetzungen für eine wirksame und dauerhafte Konfliktverhütung zu schaffen. Auf diesem Gebiet sind sie kompetent und verfügen über die notwendigen Voraussetzungen: Herstellung von Kontakten zwischen Menschen und Institutionen verschiedener Kulturen und Herkunft, Vermittlung und Austausch von Wissen und Sprache, Teilhabe an Forschung auf dem Gebiet der internationalen Philologien und anderer Wissenschaften. Das könnte eine

Vertrauensbasis schaffen, die geprägt ist von gegenseitiger Toleranz und Achtung gegenüber anderen Kulturen und Lebensweisen.

1. Als erstes werde ich, wie es eine jede didaktische Analyse für den Literaturunterricht verlangt, die Lerngruppe der türkischen Germanistikstudenten versuchen zu charakterisieren. Was macht diese Gruppe zu einer besonderen? Worin unterscheidet sich das Germanistikstudium in der Türkei von dem Germanistikstudium in anderen Ländern?

2. In einem kurzen Diskurs versuche ich auf die grundsätzliche Problematik des Fremdverstehens einzugehen.

3. Im Zentrum meines Vortrages stehen zwei Thesen zur Didaktik des Literaturunterrichtes, die versuchen, das spezifische Lernpotential der türkischen Germanistikstudenten aufzugreifen, und die zeigen sollen, wie diesen Studenten durch ihre interkulturelle Sozialisation ein Fremdverstehen im National-Besonderen als auch im International-Verbindenden besonders entgegenkommt.

3.1. Literatur hat immer etwas mit Identitätsfindung und Identitätssuche zu tun. Wenn man jedoch Literaturunterricht im Rahmen einer Fremdsprachenausbildung betreibt, muß man auch nach der nationalen Identität der Kultur, mit der man sich beschäftigt, fragen, da sie konstituierend für das Selbst- und Fremdverständnis dieser Kultur ist. In Bezug auf die deutsche Literatur gestaltet sich dies besonders schwierig, weil eine deutsche Identität von nationaler Ausprägung und Gültigkeit aufgrund jahrhundertelanger Zerrissenheit nur sehr gebrochen vorhanden ist. Wenn es sie gab, dann in einem negativen Sinne als ideologisch bestimmtes herrschaftsorientiertes Machtinstrument, wie wir es im Wilhelminischen Reich oder während der Herrschaft des Nationalsozialismus beobachten konnten. Identitätsbildung hatte in Deutschland und hat zum Teil heute immer noch sehr viel mit regionaler Prägung zu tun. Hier ist der Begriff Milieu wichtig, der im folgenden näher bestimmt wird.

3.2. Die zweite These versucht, aus der aktuellen Krise der Auslandsgermanistik einen Ausweg zu finden, indem sie den Bereich, in dem Kulturwissenschaft aktiv werden kann, ausweitet. Wir stehen heute am Anfang einer weltweiten Entwicklung, die aufgrund großer wirtschaftlicher Konzentrationsprozesse eine Technologisierung und Medialisierung aller Lebensbereiche im internationalen Ausmaß ansteuert. Noch nie in der Geschichte verlief der Austausch von Informationen und Personen über Grenzen und Kontinente so massenhaft und schnell wie heute, noch nie waren internationaler Warenaustausch und Wirtschaftsbeziehungen so intensiv. Auch die Türkei wird von dieser Entwicklung erfaßt und kann sich dem nicht entziehen. Es stellt sich auch für sie die Frage nach der Kommunikationsfähigkeit türkischer Eliten im internationalen System. Dazu braucht es eine Menge an gut geschultem Personal, das gewohnt ist, interkulturelle Verstehensprobleme zu denken und zu lösen, und deshalb zum einen in der Lage ist, die kommunikativen Beziehungen zu fremden Kulturen mitzutragen, und andererseits den nationalen Diskurs zu Fremdverstehen und Toleranz mitzugestalten. Was ist für die Ausbildung der Träger dieser Diskurse besser geeignet als eine interkulturelle Literaturwissenschaft? Tragen die Sprach- und Literaturwissenschaften in der Türkei zur fundierten Ausbildung dieser Art von Geistesarbeiter bei, haben sie einen großen Teil ihrer Existenzberechtigung zurückgewonnen.

1. Charakterisierung der Gruppe heutiger Germanistikstudenten in der Türkei:

Wie bereits mehrfach beschrieben, gibt es in der türkischen Germanistik im Vergleich zu der Germanistik in anderen Ländern eine Besonderheit. Neunzig Prozent der heute Studierenden besitzen den Vorteil, daß sie in zwei Kulturen aufgewachsen sind. Ein Großteil von ihnen ist in Deutschland geboren, hat dort seine Kindheit verbracht und ist dann im Alter eines Heranwachsenden in die Türkei gekommen, um auf einem türkischen Gymnasium die Schulbildung abzuschließen, und so die Voraussetzungen für die Universitätsaufnahmeprüfung zu erlangen. Viele von ihnen sprachen zum Zeitpunkt der Rückkehr ein nur unvollkommenes Türkisch und kannten die türkische Kultur überwiegend aus den eigenen Familientraditionen, dem türkischen Satelitenfernsehen und sporadischen Besuchen der Türkei. Bei ihrer Übersiedlung in die Türkei kam es für sie

erst einmal darauf an, die türkische Sprache vollkommener zu lernen, sich in Bezug auf Lebensgewohnheiten und Umgangsformen teilweise neu zu orientieren, und weite Teile der traditionellen und aktuellen Musik, Kunst und Literatur für sich zu entdecken. Außerdem mußten sie mühsam die unzähligen Kleinigkeiten lernen, die erforderlich sind, um das alltägliche Leben in z.B. Istanbul oder Konya zu meistern. Im Moment ihres Hochschulstudiums sind sie noch mitten in diesem Prozeß der Umorientierung. Das führt dazu, daß die Studenten häufig die deutschen Anteile ihrer Identität zugunsten der neuen türkischen Anteile verdrängen. Als ein Zeichen dieser Mechanismen kann man beobachten, daß bei vielen der Studenten die mündliche und vor allem die schriftliche Kommunikationsfähigkeit im Deutschen erst einmal rapide sinkt. Sie muß im Laufe des Studiums langsam wieder aufgebaut werden. Das Desinteresse mancher Germanistikstudenten an deutscher Literatur und Geschichte führe ich z.T. auf diesen Zusammenhang zurück. Die Identitätsfindung in der Spannung zwischen orientaler und europäischer Kultur gestaltet sich besonders für die weiblichen Studenten, die ja die Mehrzahl ausmachen, besonders schwierig, da in den beiden Kulturen das Frauenbild von verschieden, ja teilweise konträren Traditionen und Vorstellungen geprägt ist. In einer Gesellschaft wie der Türkei, die in einem Prozess fundamentaler und sehr dynamischer Veränderung begriffen ist, prallen die gegensätzlichen Vorstellungen über Rollen- und Sozialverhalten oft auch innerhalb der Familien aufeinander, was die Ich-Findung zusätzlich erschwert.

Mir kommt es im Zusammenhang dieses Vortrages darauf an, nicht so sehr die Schwierigkeiten, sondern eher die Vorteile zu betrachten, die Studenten durch ihren bikulturellen Hintergrund mitbringen. Im Vergleich zu Germanistikstudenten in anderen Ländern, denen ein entsprechender Background fehlt, fällt es unseren Studenten sehr viel leichter, das Charakteristische an deutschsprachiger Literatur, das, was durch keinerlei Theorie erfahrbar ist, zu erfassen, und die Schwierigkeiten und Gefahren aber auch den Reichtum an Entwicklungsmöglichkeiten zu entdecken, die in dem Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Kulturen liegen.

2. Exkurs zum Problem von Fremdverstehen und Verstehen

Wenn wir davon ausgehen, daß wir in einer Welt leben, in der Verstehen und Lernen lebensnotwendig sind, und die aufgrund ihres labilen Gleichgewichts, mangelnde Verständnisbereitschaft und das Verstehen kultureller Fremdheiten mit einer existentiellen Bedrohung bestraft, ist es unbedingt notwendig, daß sich auch die Behandlung von Literatur im Fremdsprachunterricht dem interkulturellen Lernen zuwendet. Die fremdsprachliche Philologie scheint nach Meinung vieler Kulturwissenschaftler geradezu der ideale Ort zu sein, durch Verstehen anderer kultureller Fremdheiten den eigenen Egozentrismus aufzubrechen und zu überwinden. Dem steht die Auffassung gegenüber, daß das Fremde für uns grundsätzlich nicht zu erkennen sei, weil wir immer auch in unserer eigenen Kultur gefangen sind und Verstehen so nichts weiter als eine bloße Projektion sein kann. Es käme vielmehr darauf an, so Hans Hunfeld, den anderen in seiner Fremdheit anzuerkennen und zu akzeptieren, und die unüberbrückbare Kluft zwischen beiden bestehen zu lassen.

" Nicht das Verstehen des Fremden, das immer in der Gefahr steht, es auf den Begriff des Eigenen zu bringen, sondern die bewußte Anerkennung seiner nicht nach eigenen Begriffen verstehbaren Andersheit würde das Zusammenleben von vielfach Fremden im viel beschworenen Haus Europa orientieren."1)

Verstehen heißt ja, Fremdes auf dem Hintergrund unseres Vorverständnisses auf Bekanntes zu beziehen und es uns so zugänglich zu machen, daß es ein Wiedererkennen erlaubt. Albert Einstein beschreibt den Verstehensprozess auf ähnliche Weise: Verwunderung entsteht dadurch, daß die Phänomene, die uns begegnen, mit unseren vertrauten Vorstellungen in Konflikt geraten. Das Verstehen löst diesen Konflikt so, daß wir unsere Vorstellungen so verändern, daß wir in dem Unbekannten Bekanntes erkennen.2)

Die Kritiker des Verstehens - Gadamer nennt sie Relativisten - heben hervor, daß wir immer nur durch unser Vorverständnis die Phänomene gefiltert aufnehmen, und auf Grund dessen, die anderen nie so wahrnehmen können, wie sie wirklich sind. Wir machen uns das Fremde

zu eigen, wir neutralisieren es für unsere Zwecke, entschärfen es durch Adaption und üben dadurch Macht aus.

Gadamer sieht jedoch gerade in der Kluft zwischen dem Eigenen und dem Fremden die Möglichkeit einer Bereicherung: "Wir sahen ja, daß die hermeneutische Erfahrung immer einschließt, daß der zu verstehende Text in eine Situation hineinredet, die durch Vormeinung bestimmt ist. Das ist keine bedauerliche Entstellung, die die Reinheit des Verstehens beeinträchtigt, sondern die Bedingung seiner Möglichkeit, die wir als die hermeneutische Situation charakterisiert hatten. Nur weil zwischen dem Verstehenden und seinem Text keine selbstverständliche Übereinstimmung besteht, kann uns am Text eine hermeneutische Erfahrung zuteil werden. Nur weil ein Text aus seiner Fremdheit ins Angeeignete versetzt werden muß, ist für den Verstehenwollenden überhaupt etwas zu sagen".3)

Gadamer zieht auch die Metapher des Dialogs heran, um zu zeigen, daß wir in Dialog und Dialektik mit dem Text nicht nur einen verborgenen Sinn zu bergen versuchen, sondern in der Interaktion mit dem Text auch Sinn bilden. Dieser Sinn kann jedoch nur begrenzt und vorläufig sein, weil er an unser Vorverständnis gebunden bleibt. Denn unser Vorverständnis wird notwendigerweise nicht nur zur Erhellung der Sachverhalte beitragen, sondern diese auch verstellen. Trotzdem wäre es zu kurz gegriffen, daraus den Schluß zu ziehen, daß das Verstehen nichts als Projektion und Vereinnahmung sei. Wenn wir tatsächlich davon ausgehen, daß wir nur das, was in uns ist, in die Texte, die wir lesen, projizieren, können wir uns die Mühe sparen, überhaupt Texte zu lesen, da wir ja doch nur unser Spiegelbild suchen und finden. Wie sollten wir aber zu einer Erweiterung unseres Horizonts kommen, wenn wir nicht das Fremde hätten, an dem wir uns, selbst wenn es uns Angst macht, reiben; denn wir haben eben nicht schon alles in uns, sondern sind darauf angewiesen, daß es uns durch unser Gegenüber vermittelt wird.

Im Hinblick auf die spezielle Situation in der türkischen Germanistik sind wir in der glücklichen Situation, daß wir es mit Studenten zu tun haben, die sich selbst zwar unzweideutig als Türken verstehen, deren Vorverständnis für die deutsche Sprache, Literatur und Kultur jedoch durch ihr jahrelanges Leben in Deutschland bereits sehr ausdifferenziert

und ausgebildet ist. Sie sind durch ihre Bikulturalität weniger als andere in Gefahr, eigene Normen absolut zu setzen und die andere Kultur nach den eigenen Normen abzuurteilen. Sie sind außerdem idealiter mehr als andere davor geschützt, zu glauben, daß Verstehen nur dort möglich sei, wo sowieso Einverständnis herrscht - eine Vorstellung, die in ihrer Konsequenz darauf zielt, daß am Ende nur Bayern die Bayern und nur Lasen die Lasen verstehen können. Da Menschen wie sie täglich gezwungen sind, mit Anteilen beider Kulturen in sich selbst in Frieden zu leben, sind sie vielleicht auch eher davor gefeit, Verstehen als reine Übereinstimmung zwischen Subjekt und Objekt zu sehen, und die Kluft zwischen Fremden und Eigenen als unüberbrückbar anzusehen.

3. Für den Literaturunterricht an den germanistischen Abteilungen in der Türkei kann diese Vorerfahrung der Studenten eine Reihe von Möglichkeiten eröffnen. Zwei von ihnen möchte ich jetzt darstellen.

3.1. Die oft beklagte deutsche Kleinstaaterei hat den Deutschen (leider muß ich hier die Österreicher und Schweizer ausklammern, da ich nur ungenaue Kenntnisse über deren nationale Identitätsfindung habe) auf der einen Seite ein jahrhundertlanges und schwer gebüßtes 'Zuspätkommen', auf der anderen Seite aber auch eine Vielfalt im Regionalen beschert - Opernhäuser, Kunstsammlungen, Museen, Residenzen, Orchester und Theater in einer Fülle, die sonst in Europa nur schwer zu finden ist. Die Provinz war in Deutschland nicht nur provinziell sondern eher auch kulturelles und politisches Zentrum eines Fürstentums, Königreichs oder eines Fürstbistums. Sie ist nie das gewesen, was sie in Frankreich war, nämlich absolute und tiefste Provinzialität neben der glänzenden Metropole Paris. Wenn man es etwas extrem und keineswegs abwertend formulieren will, kann man Deutschlands Kultur bis zum ersten Weltkrieg als eine Summe des Provinziellen bezeichnen. Bis heute kann man Spuren von dieser Verschiedenheit deutscher Regionen feststellen. Ich selbst als Nordeutsche fühle mich meilenweit von einem Schwaben oder erst recht Sachsen entfernt und einem Dänen in vielem näher.

Mit der Vielfalt der regionalen Prägungen entstand auch eine Vielfalt unterschiedlicher regionaler Milieus. Unter dem Begriff Milieu verstehe ich nach Christian Graf von Krockow 4) über lange Zeiträume

gewachsene Lebensformen. Es sind Zusammenhänge, in die der Einzelne sich wie selbstverständlich einbettet und sich von ihnen gestützt fühlt, die ihm Verhaltensorientierungen in jedem Sinne ermöglichen, wie sie ihn allerdings gleichzeitig auch begrenzen. Milieus umfassen Arbeitswelt, Familie, Ausbildung, Bräuche etc. Indem sie Orientierung geben, schaffen sie mit ihren Abgrenzungen zugleich das, was wir heute Identität oder Rollenverständnis nennen.

Was Milieus einmal waren, kann man aus der Literatur erfahren. Das altpreußisch-aristokratische Milieu sehen wir bei Fontane, das kölnisch-katholische, in dem ein Konrad Adenauer aufwuchs, bei Böll, Fritz Reuter beschreibt das plattdeutsch-ländliche und Ludwig Thoma das Bayrisch-Urige. Wir haben als Erbe der Kleinstaaterei in einem wohlverstandenen Sinne eine Vielfalt im 'Provinziellen', das gerade im Hinblick auf die Literatur mit das Beste hervorgebracht hat, was die deutsche Kultur besitzt. Ich meine ausdrücklich nicht die Sorte von Heimatliteratur, die mit Kitsch, mit national Finsterem, mit dem Dumpfen, Dummen, dem Fremdenfeindlichen und Begrenzten einhergeht, und die oft auch einer regionalen Sphäre verhaftet ist.

Es gibt in der deutschen Kultur zwar das ausgeprägt Regionale, aber es fehlt die Darstellung eines Milieus von nationaler Repräsentanz, wie wir es in Frankreich oder in England finden. Es gibt keinen Balzac, Dickens oder Tolstoi, es gibt keine Darstellung von Typen nationaler Gültigkeit weit und breit - eher im negativen Sinne, wie etwa bei Heinrich Manns 'Untertan'.

Zu der Auflösung der alten Milieus hat nicht zuletzt der Nationalsozialismus beigetragen, der darauf angewiesen war, im Dienste der totalitären Gewaltherrschaft die Gesellschaft bis in die letzten Winkel zu durchdringen. Das traditionelle Milieu mit seiner Trägheit und Eigenständigkeit mußte als potentieller Widerstand gegen 'Gleichschaltung' und 'Mobilmachung' ausgemerzt werden. Der Nationalsozialismus hatte zwei Gesichter, auf der einen Seite das rückwärtsgewandte, das in einer Blut und Boden-Ideologie einen verkitschten Heimatbegriff feierte, auf der anderen Seite eine radikal antikonservative Komponente, die die alten Milieuschranken niederriß,

um den neuen Einheitsmenschen zu schaffen. Der Politologe Hans-Ulrich Thamer stellte fest, daß der Widerstand gegen den Nationalsozialismus fast nur aus den angestammten Milieus kam, sowohl der konfessionelle, als auch der sozialistisch-proletarische oder der preußisch-aristokratische.

Die beiden Weltkriege und natürlich endgültig die umfassende Modernisierung aller Bereiche des Lebens, haben die Zerstörung und Auflösung der angestammten Milieus vollendet. Heute kann nicht mehr von identitätsstiftenden Milieus gesprochen werden. Wie kann man heute unter den Bedingungen von Leistungs- und Konkurrenzdruck noch Orientierungshilfen zu einer Identität finden? Durch das Aufbrechen der alten festen Strukturen besteht vielleicht heute für den Einzelnen die Chance aus der Vielfalt der Anschauungen und Interessen, der Organisationen und Institutionen eine Menge an Zugehörigkeiten zu wählen, die seine eigenbestimmte Identität ausmacht und formt. In diesem Zusammenhang nun hat die Literatur ihren wesentlichen unverzichtbaren Platz. Sie ist besser als moderne Medien in der Lage, Fragen zur Identitätsfindung aufzuwerfen und Konzepte kritisch zu entwerfen. Wohlgemerkt kann es hier nur um Teilidentitäten gehen. Aus der Summe der sich widerstreitenden Teilidentitäten kann sich das Fundament einer Gesamtidentität aufbauen, die doch mehr ist als die Summe ihrer Teile.

Für die türkische Germanistik mit ihrem Potential an multikulturell aufgewachsenen Studenten ergeben sich folgende didaktischen Überlegungen: Sie sind in der Lage, die Aussagekraft einer Literatur, die einem Milieu verpflichtet ist, nicht nur intellektuell sondern auch intuitiv-sensitiv zu verstehen und zu überprüfen, weil sie selbst Rudimente dieser Milieus erlebt haben. Selbst wenn sie nur ein paar Jahre bewußt in Deutschland gelebt haben, können sie auch feinste kulturelle Unterschiede zwischen einem Hessen und einem Rheinländer erkennen - und zwar nicht nur über die Sprache. Das gibt ihnen eine Sensibilität für deutsche Literatur, die man nicht über den Verstand gewinnen kann, und die bei Germanistikstudenten anderer Länder kaum anzutreffen sein dürfte. Sie sind außerdem durch ihre eigene Lebenserfahrung mit dem Problem einer Identitätsfindung mehr als die meisten ihrer türkischen

Landsleute konfrontiert und entwickeln dadurch ein feineres Verstehen für die Fragen und Problematiken moderner deutschsprachiger Literatur, deren Dreh- und Angelpunkt immer wieder Identitätsfindung, Ich-Verlust, Orientierungslosigkeit ist. Sicherlich ist dies universal das Problem des modernen Menschen überhaupt, in der deutschsprachigen Literatur tauchen diese Fragen jedoch im Vergleich zur englisch- oder französischsprachigen verstärkt auf. Es gibt in diesem Zusammenhang immer wieder auch die Frage nach einer nationalen Identität z.B. bei Böll oder Brecht.

3.2. Die zweite These steht mit der ersten in dem Verhältnis vom Besonderen zum Allgemeinen. Es geht in der Literaturdidaktik darum, deutschsprachige Literatur in der Türkei nicht nur auf das Spezielle, Regionale zu beziehen, sondern mit türkischer und internationaler Literatur in Beziehung zu setzen. Es gilt die Perspektive der Studenten auszuweiten und ihnen einen Überblick über internationale Denkmuster und Problemlösungen zu verschaffen.

Die türkische wie die deutsche Germanistik steckt in einer ernsten, existenzbedrohenden Krise. Zum Teil rekrutieren sich die Probleme aus den gleichen Ursachen, zum Teil jedoch gibt es natürlich, da wir es einmal mit muttersprachlicher und einmal mit fremdsprachlicher Philologie zu tun haben, unterschiedliche Ursachenzusammenhänge.

In der Türkei wie in Deutschland leidet die Germanistik daran, daß die Philologien an den Schulen und Hochschulen gegenüber anderen Disziplinen wie Mathematik, Naturwissenschaften oder neuen Fächern wie Informatik immer mehr ihren alten traditionellen Status verlieren. Ihre Positionen als grammatikalische und literarische Bildungsfächer drohen sie zu verlieren. Folge ist unter anderem ein wachsender Abbau von Lehrstellen für Lehrer im Bereich der philologischen Fächer. In der Türkei verschärft sich diese Krise für die Germanistik noch dadurch, daß hier, wenn Fremdsprachen gelernt werden, das Englische mit weitem Abstand vorn liegt. Auch in der Türkei beginnen Schüler und Eltern und auch Wirtschaftsinstitutionen zu ahnen, daß man sich Fremdsprachen rudimentär ohne besonderen Bildungswert auch in Privatschulen und Schnellkursen aneignen kann. Das System der Anadolu Schulen bietet

jedoch hier immer noch ein solides Gegengewicht, indem es auf eine fundierte und umfassende fremdsprachliche Ausbildung setzt. Allerdings wählt, wie wir alle wissen, nur noch ein kleiner Teil der Schüler Deutsch als erste Fremdsprache. Die Sinnfrage stellt sich mit aller Härte, und die eigene Verunsicherung korreliert mit dem schwindenden Prestige, das das Germanistikstudium in der Öffentlichkeit besitzt.

Es gibt ein Mißverhältnis zwischen diesem Tatbestand und der weltweiten ungeheuren Intensivierung internationaler Kommunikation in wirtschaftlicher, wissenschaftlicher sowie kultureller Hinsicht. Es scheint jedoch so zu sein, daß diese Intensivierung der internationalen Kommunikation unter Ausschluß der Philologien verläuft und diese so gut wie keinen Beitrag dazu leisten. Soweit in der Türkei Kulturvermittlung stattfindet, wird sie überwiegend, so scheint es mir, von Journalisten in den Medien getragen.

Wir stehen heute erst am Beginn einer Entwicklung, die den Austausch von Informationen über Vernetzung und Verdatung neuer Technologien ins Unermeßliche steigen läßt. Selbst in der verhältnismäßig kurzen Zeit, in der ich in der Türkei lebe, haben sich mit der Freigabe der Fernsehkanäle und der Möglichkeit über Satellit unzählige ausländische Fernsehprogramme zu empfangen, enorme Veränderungen im alltäglichen Leben bemerkbar gemacht. Ich nenne hier nur die Lebensgewohnheiten eines Teils der türkischen Jugend. Wenn man heute in eine Diskothek in Istanbul geht, kann man keinerlei Unterschiede zu einer Diskothek in Berlin oder London bemerken. Durch diese Vernetzung und Verknüpfung von Informationen und Wirtschaftsbeziehungen entwickelt sich ein internationales Netz von gegenseitigen Abhängigkeiten und Machtstrukturen, eine fast bedrohliche Beeinflussung von außen. Kann man darauf mit dem unvollkommenen Idiom eines Basic English antworten, und damit ernsthaft Einfluß zu nehmen versuchen? Fehledeutungen und Fehleinschätzungen in bilateralen Verhandlungen können bei dieser Verzahnung der Nationen untereinander zu schweren Konflikten und schwer zu korrigierenden Fehlentwicklungen auf wirtschaftlichem wie auf politischem Gebiet führen. Auch die Türkei ist gezwungen, auf diese Entwicklungen in adäquater Art und Weise zu reagieren, daß heißt, ihr Potential an in interkultureller Kommunikation

geschulten Personal zu verbessern und zu vergrößern. Gründliche Kenntnisse anderer Sprachen und Kulturen werden dann gefordert, wenn es nicht nur darum geht, zu kaufen und verkaufen, sondern Vertrauen zu gewinnen, den Partner zu überzeugen, mit ihm zusammenzuarbeiten, und eine Gemeinsamkeit zu schaffen, durch die eine Beziehung tragfähig ist. Die türkische Germanistik als eine Kulturwissenschaft kann dazu beitragen, daß hier fähige Leute herangebildet werden, die diese Interaktion mit anderen Kulturen sowohl auf der Diskursebene als auch in der Praxis mitgestalten. Bezogen auf den Literaturunterricht in der türkischen Germanistik bedeutet das, daß die deutschsprachigen Texte mit Texten anderer Kulturen im engen Zusammenhang gelesen werden müssen. Wenn wir z.B. Fontanes 'Effi Briest' behandeln, sollten wir gleichzeitig die französische Variante der Problematik bei Flauberts 'Madam Bovary' oder die russische Dimension dieses Problems bei Tolstois 'Anna Karenina' nicht vergessen. Daß die türkische Literatur bei jeder sich bietenden Gelegenheit zur Erhellung des Sachverhalts herangezogen werden muß, versteht sich von selbst.

Die gezwungene Anpassung an eine international standardisierte Techno-Kultur kann die Spannung zwischen sozialen Schichten und Gruppen verschärfen. Wir sehen das an dem Widerstand, den religiös-bäuerliche und traditionale Schichten dem Druck der Modernisierung entgegenbringen. Diese Art von Konflikt darf nicht den Politikern allein überlassen werden, die nach Proporz und Parteibuch sprechen und handeln, sondern erfordert eine umfassende öffentliche Diskussion. Es wäre eine Aufgabe der geisteswissenschaftlich ausgebildeten Lehrer und Wissenschaftler, die sich in diesen kulturellen Zusammenhängen auskennen, ist es, in diese Diskussion innovativ und energisch einzugreifen. Hierin sehe ich einen weiteren Grund, die Unterrichtsgegenstände nicht nur auf rein deutsche zu beschränken, sondern, so oft sich eine Möglichkeit bietet, mit türkischen Phänomenen zu vergleichen und mit türkischen Texten zu konfrontieren. Es könnten so Bildungsexperten ausgebildet werden, denen kulturelle Zusammenhänge nicht fremd sind, und die über die Fremdkultur ihre eigene Kultur besser verstehen lernen. Interkulturelles Wissen und Verstehen kann sich also in einem höchst anspruchsvollen Sinn dem alten Ideal einer Bildungswissenschaft nähern. Die türkische Germanistik könnte so

durchaus helfen, Kenntnisse, Erklärungsansätze und Dialogformen zu entwickeln, die für eine friedliche Koexistenz in einer interdependenten Welt nach außen und für gewaltfreie Konfliktlösung im eigenen Land gebraucht werden.

- 1) Hunfeld, Hans: "Fremdsprachunterricht ohne Literatur?" in: Timm, Vollmer (Hrg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*, Bochum, 1993, S. 389
- 2) Einstein, Albert, "Authobiographical Notes" in: Schilp, Paul Arthur (Hrg.), *Albert Einstein: Philosopher Scientist*. Illinois, 1970
- 3) Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode*, Tübingen, 1972, S. 447
- 4) Christian Graf von Krockow: *Von deutschen Mythen*. Stuttgart, 1995

HANDLUNGS-UND PRODUKTIONSORIENTIERTER LITERATURUNTERRICHT

Universität Istanbul

Am Beispiel einer Erzählung von Joseph Roth Lisa Pardy

Dieser Beitrag zur Diskussion über das Eigene und das Fremde soll am Beispiel produktionsorientierten Literaturunterrichts von einer Begegnung türkischer Germanistikstudenten mit dem Text einer österreichischen Autors, Josef Roth, berichten: eine Begegnung, die zeitlich und räumlich differiert und dennoch stimmige Elemente aufweist.

Mein Ziel war es festzustellen, inwieweit kulturübergreifende Phänomene, die ihre Wurzeln in der menschlichen Psyche haben, in verschiedenen Kulturkreisen rezipiert werden; weiters sollten die Zusammenhänge individueller Entwicklung und gesellschaftlicher Abhängigkeiten und Normen hinterfragt und kritisch betrachtet werden.

Es war meine Absicht, diese Begegnung mit der österreichischen, also fremden Kultur, Sichtweise und Sprache vor einem geschichtlichen Hintergrund von immerhin fast einem Dreivierteljahrhundert nicht als "Instrument zur Gewinnung einer Sichtdistanz zum Eigenen, das es auf diese Weise ebenso wie Weise ebenso wie jenes in seinem Sosein degradiert"¹ zu benutzen, sondern als Hilfe innerhalb einer bewußtin Distanz zur Klärung von Zusammenhängen einzusetzen. Dabei erkennen wir die eigene und die fremde Rolle im Wandel der Gesellschaften und

¹ Wierlacher, Alois: *Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment*. In: *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. Hg. v.A. Wierlacher. München 1985, S.4.

Kulturen.

Vorüberlegungen waren demnach folgende.

1. Alles, was mir noch nicht bekannt ist, ist mir fremd.
2. Was mir bekannt ist, war mir nicht immer schon bekannt.
3. Der Zugewinn an Erfahrungen über Auseinandersetzung mit dem Fremden ist nicht Degradation des Fremden, sondern entsteht aus der Bereitschaft der Anerkennung.
4. Nur konstruktive, gleichberechtigte Auseinandersetzung schafft Weiterentwicklung, der eigenen Persönlichkeit und der Gesellschaft.

Die Auseinandersetzung mit fremdsprachiger Literatur ist nicht allein Angelegenheit der Fremdsprachendidaktik, Literaturwissenschaft oder der Hermeneutik, sondern ein persönlichkeitsbildender Dialog. In der Applikation des Erfahrenen auf die Lebenssituation des einzelnen erfolgt ein Lernprozeß, der nicht geprägt ist durch kolonialisierendes Aneignen oder Vereinnahmen des Fremden zum eigenen Vorteil.

Dieser Erfahrungsprozeß, der in gleichberechtigtem Dialog geführt wird, respektiert die Position des Anderen, und die Distanz bzw. Spannung zwischen Eigenem und Fremden bleibt in der Auseinandersetzung erhalten. In dialektischem Verfahren findet eine Entwicklung statt: besseres Verstehen (hier mittels eines Textes) ermöglicht besseres Selbstverstehen. Selbstverstehen wiederum ist die Voraussetzung allen Fremdverstehens. Innerhalb dieses hermeneutischen Zirkels respektieren wir die "unaufhebbare Differenz zwischen dem Interpreten und dem Urheber, die durch den geschichtlichen Abstand gegeben ist. Eine jede Zeit wird einen überlieferten Text auf ihre Weise verstehen müssen, denn er gehört in das Ganze der Überlieferung, an der sie ein sachliches Interesse nimmt und in der sie sich selbst zu verstehen sucht. ... Nicht nur gelegentlich, sondern immer Übertrifft der Sinn eines Textes seinen Autor. Daher ist Verstehen kein nur reproduktives, sondern stets auch ein produktives Verhalten. In Wahrheit kommt es darauf an, den Abstand der Zeit als eine positive und produktive Möglichkeit des Verstehens zu erkennen."²

Innerhalb dieser historischen Distanz zu verstehen zu versuchen, im Bewußtsein des kulturspezifischen Hintergrunds, und der ästhetischen Qualität dieser fremden Sprache nachzuspüren: Der Sprung von Theorie zur Praxis des Unterrichts scheint immer wieder neue Fragen aufzuwerfen.

"Das Wesen der Frage ist das Offenlegen und Offenhalten von Möglichkeiten."³

(Gadamer)

Hermeneutische Literaturtheorien leiten ihre Überlegungen nicht aus allgemeinen, außerliterarischen Strukturen ab, sondern "aus den Besonderheiten des literarischen Gegenstands und Verstehens selbst"⁴ Doch sind sie in ihrer eurozentrischen Prägung verankert im Bewußtsein der westlichen Industriegesellschaft unserer Zeit. In Anbetracht der Differenzen in den kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen entsteht der "Wunsch nach einer interkulturellen Literaturtheorie."⁵

Für den Fremdsprachenleser liegt die Fremdheit einer fremdsprachigen Literatur nicht nur im sprachlich — literarischen Feld; kulturelle, historisch— gesellschaftliche Einbettung, Rezeptionskontexte müssen erarbeitet werden.

Und wieder stellen sich uns Lehrern Fragen, vor allem Fragen nach den Möglichkeiten oder Methoden, Literatur unter diesen Bedingungen zu vermitteln.

Im letzten Jahrzehnt erlebte die Diskussion um die Methoden wahl— beziehungsweise die Theorie der Unterrichtsmethodik an sich— einen

² Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Tübingen 1975 S.28 of.

³ A.a.O. S.283

⁴ Mecklenburg, Norbert: Das Feld moderner Literaturtheorien.

⁵ A.a.O.S.52

breitgefächerten Höhepunkt. Heute kann man nur mit H.J. Krumm dazu feststellen:

„es gibt zum jetzigen Zeitpunkt keine Unterrichtsmethode, die für sich den Anspruch empirisch oder theoretisch begründeter Überlegenheit gegenüber anderen erheben kann —Methoden akzentuieren einzelne Elemente oder Dimensionen eines menschlichen Lernprozesses, von dem wir zunehmend mehr erkennen, daß er dynamisch und mehrdimensional ist.“⁶

Das Erkennen unserer mehrdimensionalen Lern- bzw. Verstehensprozesse begünstigte die Aufnahme von Erkenntnissen aus verschiedensten Wissenschaftsbereichen: Psychologie, Psycholinguistik, Psychotherapie oder Hirnforschung, Psycholinguistik, Psychotherapie oder Hirnforschung- das Spektrum an Lehrmethoden wie Lernmöglichkeiten präsentiert sich breiter denn je.

Grade im Bereich einer interkulturellen Literaturwissenschaft bietet sich meiner Meinung nach vor allem eine Möglichkeit an, Verstehensprozesse zu initiieren und zu fördern und gleichzeitig Spracherwerbsprozesse zu steigern: die Verbindung von ästhetisch-kritischer Textrezeption und kreativer Textproduktion.

Ein Mensch, der schreibt, liest einen Text anders als ein Mensch, der nur liest.

Im Vorgang des Schreibens, erleben wir das Geschriebene als kritische Leser und gewinnen Distanz zum Text. Die Selbstbeobachtung beim Schreiben lehrt uns, die 'innere Sprache', unseren Bewußtseinsstrom, zu selektieren, kritisch zu prüfen und in einen Text umzusetzen.

Schreiben nimmt seinen Ausgang in diesem 'inneren Sprechen', wie es der Sprachdidaktiker Wilhelm Gössmann benannt hat:

⁶ Krumm, Hans-Jürgen: Der kommunikativ -Interkulturelle Ansatz. In: ÖDaF Mitteilungen 1/1995, Wien, S.9

„Den Schreibprozeß selbst kann man als den Versuch kennzeichnen, eine sprachlich adäquate Umsetzung aus der inneren in die äußere, in eine ausformulierte Sprache zu erreichen.“⁷

Dieser Vorgang verbindet Denk -und Verstehensprozesse in konzentrischen Kreisen- oder hermeneutischen Zirkeln- in ständigem wechselbezug. Demgemäß erfolgt die Auseinander-setzung mit dem literarischen Text über die Achse des Schreibvorgangs, der wiederum kristisches Lesen verlangt. Die in interkultureller Kommunikation notwendige Distanz -Text: Leser: Eigentext- entsteht auf natürliche Weise.

Die schreibproduktive Phase fördert zusätzlich das 'innere Sprechen' oder Denken in der fremden Sprache, ist damit ein wesentlicher Faktor im Spracherwerbsprozeß der Fremdsprache.

Die Methode produktiven Umgangs mit Texten über kreative Schreibimpulse rückt auch das Element des spielerischen Umgehens mit Sprache ins Zentrum.

Der Perspektiven- oder Sichtwechsel im Spiel ermöglicht Fremderfahrung als Eigenerfahrung - in einer Rolle, die auf lustbetontem Weg Erkenntnisse vermittelt und Vorurteile erkennbar macht.

Im Spiel befreien wir uns von äußeren Zwängen, agieren im scheinbar geschütztem Raum. Indem wir die Rolle des Fremden spielen, erleben wir das Fremde und das Eigene in uns selbst, nebeneinander und durch die künstliche Realität des Spiels getrennt.

Wir erfahren uns selbst im Fremden, lernen es spielend verstehen und verlieren dabei nicht Distanz. Doch sie wird uns vertraut, da wir lernen, das Eigene und das Fremde-in uns und um uns - mit anderen Augen zu sehen.

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht bedeutet, daß

⁷ Gössmann, Wilhelm: Theorie und Praxis des Schreibens. Düsseldorf 1987, S.40.

konventionelle analysierende und interpretierende Unterrichtsverfahren eingesetzt, jedoch um eine zusätzliche Dimension erweitert werden:

Neben der Rezeption des literarischen Textes und der Interpretation steht als dritte Aktivität die kreative Produktion eigener Texte. Damit gehen produktionsorientierte Verfahren über Textrezeption hinaus, der literarische Text erschließt sich über aktives Erkennen und Erfahren und eigenes kreatives Tun. Dieser Zugang begreift den Text als dynamisches Gebilde, von verschiedenen, oft widersprüchlichen Bedeutungssträngen durchzogen, die durch Dekonstruktion dieser scheinbaren Geschlossenheit auf gebrochen werden. Doch auch im Sinne konstruktiver Literaturtheorie, die den Text als Produkt des Autors durch den Leser interpretiert, bieten sich produktionsorientierte Verfahren an.

Ein Schlüssel zum ästhetisch-kritischen Verstehen ist das Ausgehen von den literarischen Differenzenerfahrungen des Lesers in seiner gesellschaftlich-geschichtlichen Situation.⁸

Das Differenzverhältnis des literarischen Texts zu den ihn realisierenden Differenzenerfahrungen des Lesers zeigt sich in kreativen, produktiven Prozessen, die neue Erfahrungen schaffen.

Kreativer Umgang mit literarischen Texten fördert ästhetische Erfahrungen, zeigt die Produktionsseite literarischen Schreibens auf und läßt auch die kulturellen Bedingungen der Rezeption nicht außer acht. Individueller Umgang mit Literatur läßt uns persönliche Zugangsmöglichkeiten erkennen und gestaltet die Arbeit mit Texten lustbetont und spielerisch. Neugier und Spannung dominieren den Dialog von Leser und Text, in dem sich der Leser "seiner eigenen Perspektive und Erwartung bewußt wird, um sie dann um so spannungsreicher der Textperspektive gegenüberstellen zu können."⁹

⁸ Vgl. dazu Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Lyrik. Hohengeren 1994

⁹ Haas/Menzel/Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 123, 1994.

Dieses Gegenüber von Eigenerwartung und Texterfahrung - im literarischen Kontext, in uns selbst und innerhalb unserer Gesellschaft - ist ein zentrales Motiv der Erzählung 'Der Vorzugsschüler' von Josef Roth. Anhand des Charakterbilds seiner Hauptfigur Anton Wanzl demonstriert Roth äußerst wirkungsvoll diese antagonistische Spannung von Selbstbild und Fremdbild, das Erfüllen gesellschaftlicher Anforderungen und Erwartungen durch ein 'musterhaftes' Individuum, das in diesem erfolgreichen Anpassungsprozeß alle Züge von Individualität leugnet oder gar nicht erst aufkommen läßt.

Diese Thematik und die damit verbundene Möglichkeit, gesellschaftliche Wertvorstellungen als solche, im interkulturellen Kontext und in ihrer historischen Veränderung aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen, erschien mir reizvoll.

Exkurs:

Ich unterrichte in einer 1. Klasse in den Fächern 'Yazılı Anlatım' und 'Metin Açıklaması' parallel nach Sprachoperationen geordnete Einheiten. In einer kontrastiven Zusammenstellung von Sachtexten und literarischen Texten, die einander unter dem Sprachoperation ergänzen, sollen in ständiger Wechselwirkung rezeptive und produktive Fähigkeiten der Lerner kombiniert werden.

Neben dem Erarbeiten von Textintention, Struktur, sprachlichen Strategien und Kriterien einer Textsorte steht die Produktion eigenständiger Texte unter ständiger Einbeziehung freien, kreativen Schreibens.

Im Rahmen des Blocks 'Beschreiben' - also z.B. Personen-, Charakter-, Gegenstands-, Vorgangs-, Orts- und Reisebeschreibung, dargestellt anhand von Sachtexten wie fiktionalen Texten und resultierenden Produktionsaufgaben, wurde die Erzählung Josef Roths als literarischer Text entsprechenden Sachtexten gegenübergestellt.

Exkurs Ende

Die erste Reaktion der Leser (1. Klasse) auf den Text eines ihnen unbekanntem Autors unterschied sich doch von den Reaktionen österreichischer Studenten. Sie empfanden Wanzl "unsympathisch, aber eigentlich in Ordnung", "es gibt viele wie ihn" bis "ein ganz normaler Mensch, wie wir ihn heute hier auch treffen".

Zusammenfassend: Anton Wanzl paßt durchaus in die türkische Gesellschaft unserer Zeit.

Die Distanz des fremden Kulturkreises, die historische Dimension, die Darstellung der kleinbürgerlichen österreichischen Gesellschaft um die Jahrhundertwende - sie wurden nicht realisiert.

Warum die Erzählung auch in der türkischen Gesellschaft unserer Zeit angesiedelt werden könnte, dazu wurden z.B. als Argumente vorgebracht:

- die Beschreibung der Schule, der schulischen Ordnung, bis ins Detail verwandt
- Antons Verhältnis zu seinen Eltern: er ist ein guter Sohn, zeigt Gehorsam, erfüllt ihre Erwartungen und wird geliebt.
- das Universitätsstudium, sein Verhältnis zu Mitstudenten und Professoren
- die Heirat Antons und Lavinias auf Wunsch ihrer Eltern, Einbettung in die Familie
- Mizzis Selbstmordversuch und ihr 'Leben in Schande'.

Diese für mich, der ich in zwei Kulturkreisen zugleich lebe und versuche, beide mit 'fremden' Augen zu sehen, interessanten Parallelen sollten nun im Detail überprüft und neu orientiert werden.

Unter Berücksichtigung des spezifischen Realitätsbezugs fiktionaler

Texte sollte anhand des Modells der Erzählung das Geschehen sozusagen probeweise durchgespielt werden. Die ästhetisch-literarische Qualität der Sprache bot hierbei in ihrer Autorstrategie wichtige Hinweise

Im Rahmen der detaillierten Rezeption des Textes

- erhielten die Studenten Information über Josef Roth, sein Leben und seine Position als Erzähler, sowie über
- historisch-kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge in Relation zum Text. Weiters
- erarbeiteten die Studenten Roths Technik des Erzählens in Verbindung mit der Methode des direkten und indirekten Charakterisierens einer Figur und spürten die kleinen, vermittelnden Bemerkungen auf, mit denen der Autor seinen 'Helden' kommentiert und bloßstellt.

Damit erreichten wir die Phase der Interpretation und beschäftigten uns mit unserem 'Vorzugsschüler' zuerst aufgrund der äußerlich erkennbaren Tatbestände.

Ich gebe kurze Beispiele der anknüpfenden Aktivitäten:

- Roth beschreibt A. Wanzl als Kind sehr detailliert. Wie könnte er als Erwachsener ausgesehen haben? (als Student - vor seinem Tod) - Personenbeschreibung.
- Wir verfassen den Lebenslauf Dr. Anton Wanzls in tabellarischer Auflistung, wobei wir die Zeitangaben willkürlich festsetzen. Im Kontrast der Textsorten 'Lebenslauf' als Schriftstück der Berufspraxis und literarischer Text erörtern wir die Frage der Intentionalität von Texten und damit verbundener sprachlicher Strategien.

Anhand eines vorgegebenen Musters aus einer Tageszeitung (Anhang) schreiben wir eine Todesanzeige für Dr. A. Wanzl. Wir erkennen konventionalisierte Redewendungen und diskutieren Ursachen und Möglichkeiten der periphrastischen Umschreibung für den Begriff

'sterben'. Wir verfassen den Nachruf für Dr. A. Wanzl in der örtlichen Stadtzeitung.

Nun gilt es, Josef Roths Zeichnung der charakterlichen Eigenschaften A. Wanzls aufzuzeigen und damit die vom Autor eingesetzte Strategie der Demaskierung der bürgelichen Gesellschaft klarzumachen.

Als Erweiterung der konventionellen Methoden bediene ich mich der Erkenntnisse aus Gruppenpsychologie und Gruppendynamik.

Zur besseren Wahrnehmung intrapersonaler Beziehungen - und damit auch, um eigenes Verhalten besser zu durchschauen - legten die Sozialwissenschaftler Harry Ingham und Josef Luft 1955 das sogenannte 'Johari - Fenster' vor.¹⁰

Mit Hilfe dieses Schemas versucht man, intrapersonale Beziehungen in Hinblick auf bewußte und unbewußte Wahrnehmung darzustellen. Es bietet sich als heuristisches Werkzeug an, über menschliches Verhalten zu reflektieren.

	Dem Selbst bekannt	Dem Selbst nicht bekannt
Anderen bekannt	I Bereich der freien Aktivität	II Bereich des blinden Flecks
Anderen nicht bekannt	III Bereich des Vermeidens oder Verbergens	IV Bereich der unbekanntem Aktivität

Abb. : Das Johari-Fenster

¹⁰ Luft, J. and H. Ingham: The Johari Window, a graphic model for interpersonal relations. California (UCLA) 1955.

Quadrant I, der Bereich der freien Aktivität, zeigt Verhaltensweisen und Motivationen auf, die einem selbst und anderen bekannt sind: Wie sehe ich mich selbst - wie präsentiere ich mich anderenwie erleben sie michwie realisiere ich mein Selbstbild.

Quadrant II, der Bereich des 'blinden Flecks', stellt den Bereich dar, wo andere Dinge in uns sehen können, von denen wir selbst nichts wissen, Eigenschaften, Motivationen, die uns selbst nicht bewußt sind: unser Fremdbild.

Quadrant III, der Bereich des Vermeidens oder Verbergens, bezeichnet dasjenige, was uns selbst bewußt oder bekannt ist, aber was wir anderen nicht offenbaren wollen, z.B. versteckte Motive, Dinge, in bezug auf die wir empfindlich sind.

Quadrant IV ist der Bereich der 'unbekanntem Aktivität'. Weder ein Individuum selbst noch andere Menschen bemerken bestimmte Verhaltensweisen oder Motive. Doch dieser Bereich existiert, ist vielleicht größer und einflußreicher, als es die Skizze zeigt. Oft treten Dinge zutage, die erkennen lassen, daß gerade diese unbekanntem Verhaltensweisen oder Motive schon langfristig Beziehungen beeinflußt haben.¹¹

Dieses Schemas bedienen wir uns, um die Person bzw. den Charakter unseres 'Vorzugsschülers' aus mehreren Perspektiven zu beleuchten und seine Persönlichkeitsstruktur offenzulegen. Mittels des 'Fremdbildes' seiner Zeitgenossen wollten wir Rückschlüsse auf sein Selbstbild (I) ziehen und besonders den 'blinden Fleck' (II) ins Zentrum rücken.

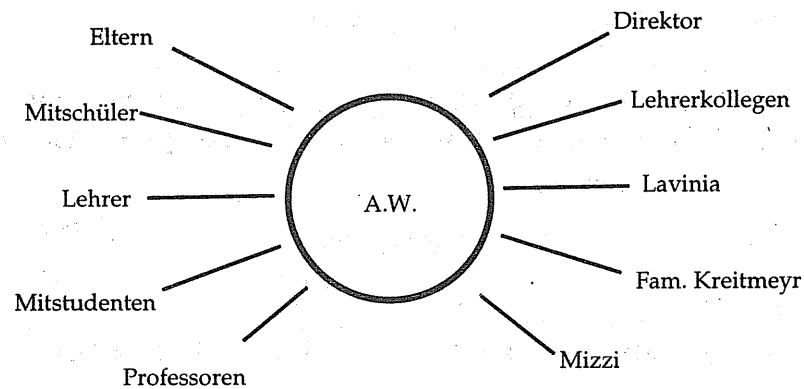
Die Studenten versetzten sich in die Positionen der Menschen, die mit und um Anton Wanzl ihr Leben verbrachten: wie erlebten sie ihn, welche Eindrücke blieben, welche Rolle spielte er, welche Eigenschaften empfanden sie als besonders dominant?

(Und für mich von Interesse: wie werden die Informationen des Autors

¹¹ Vgl. dazu Luft, Josef: Einführung in die Gruppendynamik. Frankfurt/M. 7 1993

in den einzelnen Stellungnahmen verarbeitet?)

Chronologisch - nach Wanzls Lebenslauf - ergaben sich folgende Perspektiven:



(Anhang)

Aus diesen 'Stationen' seines Lebens berichteten nun

- die Eltern : unser Sohn Anton
- die Mitschüler : unser Klassenkamerad Anton
- die Lehrer : unser Schüler Anton Wanzl
- die Studenten : unser Kommilitone Anton
- die Professoren : unser Student A. Wanzl
- Mizzi Schinagl : mein Liebhaber Anton
- Familie Hofrat Kreitmeyr : unser Schwiegersohn Anton
- Lavinia Wanzl, geb. Kreitmeyr : mein Ehemann Anton
- die Lehrer : unser Kollege Dr. A. Wanzl
- der Direktor : mein Sekretär Dr. Wanzl

Ausgehend von J. Roths Beschreibung der Protagonisten (textanalytische Phase) versuchten die Studenten nun in Gruppenarbeit, identifikatorisch deren Statement abzugeben, was ihnen angeblich nicht schwer fiel.

Mitschüler:

"Eigentlich mochte ihn niemand besonders. Er hatte keine Freunde, seine Hausübungen zeigte er niemandem, ließ keinen abschreiben. Er war eingebildet, machte sich wichtig bei den Lehrern, wurde uns immer als Vorbild vorgehalten.

Von Fußballspielen hatte er keine Ahnung. Aber man mußte aufpassen, sonst wurde man aufgeschrieben, wie es ihm gerade paßte. Wir gingen ihm meistens aus dem Weg."

(Ersin Yazıcı)

Lehrer:

"Er war der ruhigste Schüler der ganzen Klasse, ein Einzelgänger. Ich konnte bei seinen Arbeiten nie einen roten Strich setzen - nur die regelmäßige Eins.

Auf meine Fragen gab er immer ruhige, sachliche Antworten. Er lachte nicht. Ich habe ihn nie krank gesehen. Er war auch ein guter Stellvertreter. Während des Unterrichts sprach er nie mit jemandem, kein einziges Wort, niemals."

Semra Kayhan)

Mizzi Schinagl:

"Ich hielt ihn für sehr gescheit. Ich wußte, daß er sehr gebildet war, obwohl ich nichts von seinem Gerede verstand. Ich schaute immer zu ihm hoch. Seine Vorträge kamen mir so schön vor wie das Pfeifen der Amseln und das Flöten der Nachtigall. Er hielt mir gelehrte Reden, ich gab ihm meine Liebe.

Ich habe Anton wirklich geliebt, ich wollte sogar für ihn sterben. Ich verehrte ihn.. Nachdem er mich verlassen hatte, sah ich das Kind als Ersatz und wollte es unbedingt haben. Doch es starb. Danach war mein Leben für mich sinnlos."

(Hanife Öztürk)

Erwartungsgemäß fielen die Urteile z.T. wesentlich negativer aus als vor der kritischen Reflektionsphase.

Antons Fremdbild deckte sich mit den ironischen Kommentaren des Autors und legte Charakterzüge frei, ja verstärkte sogar, was J. Roth oft nur indirekt angedeutet hatte. Es entstand das Bild eines unangenehmen Zeitgenossen, dessen Persönlichkeit im 3. Quadranten stark ausgeprägt war: die verbergenden Aktivitäten wurden erkannt und enthüllt. Ebenso im Bereich des 'blinden Flecks', des Fremdbilds:

Ein imaginärer Anton Wanzl wurde mit den Stellungnahmen konfrontiert, gleichsam ihm ein Spiegel vorgehalten, und er wurde zu einer Aussage aufgefordert: wie würde er reagieren? Würde er sich rechtfertigen?

Das Resultat dieser Überlegungen präsentierte einen Menschen, der seine Ziele den gesellschaftlichen Erwartungen anpaßt, opportun die Rolle im Leben einnimmt, die andere von ihm erwarten, und der dadurch den größtmöglichen Erfolg für sich selbst erzielt. Zielbewußt werden Bildungswünsche an soziale Standards angeglichen oder persönliche Bindungen dem gesellschaftlichen Aufstieg geopfert, was ein schnelleres und besseres Fortkommen im Regelsystem garantiert.

Zusätzlich signalisieren der Titel der Erzählung und der Name des 'Helden' diesen rücksichtslosen Aufstieg und die Erwartungshaltung bzw. Moral der Gesellschaft. Dr. Anton Wanzl lacht, als sein Sarg in die Grube hinabgelassen wird:

"Anton Wanzl lachte zu ersten Male. Er lachte über die Leichtgläubigkeit der Menschen, über die Dummheit der Welt. Hier durfte er lachen. Die Wände seines schwarzen Kastens konnten ihn nicht verraten. Und Anton Wanzl lachte. Lachte stark und herzlich."¹²

Etwas desillusioniert, aber erfahrener, versuchten wir nun, die 'fremden' Erkenntnisse in Bezug zu unserer Situation heute, hier und jetzt, zu setzen.

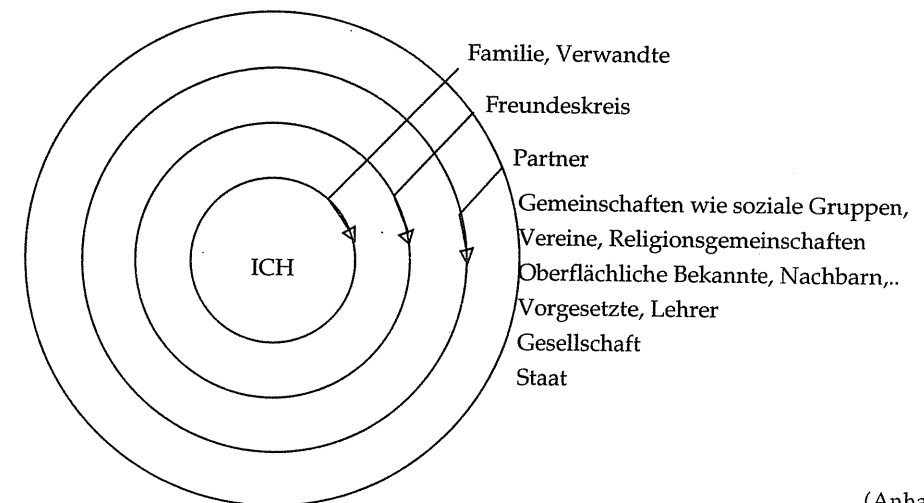
¹² Roth, Josef: Der Vorzugsschüler. In: Österreich erzählt. Hg. v. J. Koppensteiner. Wien 1983

Fragestellungen waren etwa:

- Welche Rolle spielt der einzelne in der Gesellschaft? Wie prägt sie ihn?
- Inwieweit prägen familiäre/gemeinschaftliche oder gesellschaftliche Erwartungshaltungen unser Leben?
- Spielen wir eine Rolle, um diesen Erwartungen gerecht zu werden? In welchen Situationen? Wem gegenüber? Warum?

Wir setzten uns selbst ins Zentrum: ausgehend von der jeweiligen individuellen Situation versuchten wir, die Verhaltensmuster von Rollenbildern, Klischeevorstellungen und deren Abhängigkeiten von Erwartungshaltungen zu analysieren.

Jeder Student setzte sich selbst als Mittelpunkt konzentrischer Kreise, die die verschiedenen Bereiche symbolisieren, die an ihn Erwartungen stellen.



(Anhang)

Die Erwartungen von Familie, Gesellschaft und Staat, bei einigen Studenten auch die der Glaubensgemeinschaft, wurden als wesentlich

stärker empfunden als z.B. die des Partners, der Freunde oder Vorgesetzter (Lehrer).

Die stärkste Erwartungshaltung - und damit auch den stärksten Druck - üben demnach traditionelle Institutionen aus: moralische, gesellschaftliche und staatliche, auch religiöse Anforderungen werden registriert, anerkannt und in ihrer Autorität nicht hinterfragt. Individuelle Ansprüche rangieren darunter.

Wir versuchten, diese Erwartungshaltungen / Ansprüche einzugrenzen, zu definieren, und unsere Reaktionen auf sie zu analysieren. Wie reagieren wir auf ausgesprochene und unausgesprochene Erwartungen? Warum? Mit welchen Konsequenzen haben wir zu rechnen, wenn diese Erwartungen nicht erfüllt werden?

Und: Wo bleiben in diesem kräfteverzehrenden Wechselspiel von Erwartungshaltung und Erfüllungsversuch unsere individuellen Wünsche und Träume? Unsere persönlichen Ziele, die vielleicht nicht mit Verhaltensnormen konform gehen?

In reflexiven Texten versuchten wir, unsere individuelle Existenz in Bezug zur 'Welt' zu setzen, innerhalb größerer Zusammenhänge zu stellen. Ich glaube, daß in dieser Phase vieles bewußt wurde, was vorher zwar erahnt oder empfunden, aber nicht konkret ausgesprochen, verbalisiert wurde. Ich habe erlebt, daß hierbei Erkenntnisse durch Formulierung, durch Umsetzung der 'inneren Sprache' in 'äußere', gemacht wurden, die vielleicht helfen, die eigene Persönlichkeit und Entwicklung zu stärken - durch reflexiven Umgang mit Sprache.

Die Arbeit mit dem literarischen Text war damit auch beeinflusst von Gedanken der Applikation, den Gesichtspunkt, daß "alles Textverstehen eine aktualisierende Aneignung des Textsinnes durch den Interpreten hinsichtlich möglicher Situationen in seiner Welt darstellt."¹³

¹³ Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Tübingen⁴ 1975, S. 195

Durch die Methode produktiven Umgangs mit Literatur innerhalb eines mehrdimensionalen Unterrichtsverfahrens eröffnen sich Wege, interkulturelle Lern - und Erfahrungsprozesse zu initiieren, Text-, Lese- und sprachliche Handlungskompetenzen zu erreichen und das Eigene und das Fremde in uns und um uns spielerische zu erforschen.

Exkurs zum Abschluß:

Im Laufe meiner Arbeit konnte ich nicht umhin, die im Text dargestellten Wertvorstellungen zu denen meiner Studenten in Bezug zu bringen. Aufgrund ihrer Reaktionen und Stellungnahmen drängte sich geradezu der Vergleich der Moral der österreichischen Gesellschaft Josef Roths und unserer heutigen Situation in der Türkei auf.

Zum Beispiel das Schicksal Mizzi Schinagls - die Schande einer unehelichen Geburt, ihr Wunsch, sich das Leben zu nehmen, ihre Halbweltexistenz nach dem 'Fall' - sicherlich ein realistisches Bild europäischer Verhältnisse zur Zeit Josef Roths. Eine Darstellung gesellschaftlicher Wertvorstellungen, die österreichische Studenten sofort in die Vergangenheit verwiesen und mit der Historizität des Textes begründet hatten.

Heute nähme Mizzi Schinagl die Pille oder hatte sich möglicherweise einem Abortus unterzogen. Sie würde mit ihrem Freund zusammenleben, bevor sie an Heirat denkt. Diese würde der Familie mitgeteilt und findet mit oder ohne Zustimmung statt. Partnerwahl ist nicht Sache der Eltern, sondern des einzelnen. Lavinia wäre vielleicht mit Pauli in eine WG gezogen - all das könnte ich mir hier und heute nicht so recht vorstellen. Unter diesem Aspekt ist es nicht verwunderlich, daß meine Studenten mit einem Text aus der Zeit Josef Roths leichter oder selbstverständlicher umgehen als z.B. mit einem Text von Elfriede Jelinek.

Unser heutiger Anton Wanzl, Produkt eines kapitalistischen Wirtschaftssystems westlicher Prägung, wäre ein Symbol erfolgreicher Selbstbehauptung, das Resultat der Leistungen instrumenteller Vernunft -

vielleicht Managing Director eines Elektronikkonzerns? Er ist das "unaufhaltsam im Aufklärungsprozeß voranstürmende Subjekt, das sich die Natur unterwirft, die Produktivkräfte entwickelte, die Welt um sich herum entzaubert; aber es ist zugleich das Subjekt, das sich selbst zu beherrschen lernt, das die eigene Natur unterdrückt, die Selbstobjektivierung ins Innere vorantreibt und darüber sich selbst immer undurchsichtiger wird. Die Siege über die äußere Natur werden mit den Niederlagen der inneren erkaufte."¹⁴

Der Weg der westlichen Gesellschaften im Verlust ihrer Wertvorstellungen: Was Lukács als Verdinglichung menschlicher Beziehungen bezeichnete, eine Gesellschaft, in der Soziale Handlungen nicht mehr von Werten, Normen oder sprachlicher Verständigung, sondern über ihren Tauschwert gelenkt werden, eine Gesellschaft im Glauben an unbeschränktes Wachstum und mit zweifelhafter Zukunft - zur Nachahmung empfohlen?

Ist das die Richtung, in die auch wir uns bewegen? Und wenn die Türkei sich nach dem Vorbild westlicher Industriegesellschaften orientiert, was verlieren wir im Laufe dieser Entwicklung, was geben wir auf? Ist die Alternative wirklich nur Konsum oder Islam?

Ich fühle mich nicht in der Lage, auch nur zu versuchen, auf diese Fragen ansatzweise Antworten zu finden.

Der Anstoß war ein literarischer Text. Ich kehre zurück zu einem eingangs erwähnten Zitat: "Das Wesen der Frage ist das Offenlegen und Offenhalten von Möglichkeiten." Vielleicht ist es gerade im interkulturellen Bereich die Aufgabe der Literatur, uns immer wieder zu zwingen, Fragen zu stellen und nach Möglichkeiten zu suchen.

¹⁴ Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1, Frankfurt/M. 1988, s. 508f.

MATERIALIEN FÜR DEN SCHREIBUNTERRICHT MIT TÜRKISCHEN RÜCKKEHRERSTUDENT INN / EN

Jutta Bartolosch / Ankara Universität

Uwe Sieben / Marmara Universität

VORBEMERKUNGEN

Das Fach "Schriftlicher Ausdruck" ("Yazılı Anlatım", "Yazma" oder "Kompozisyon") ist Bestandteil des Curriculums an allen Germanistik- und Deutschdidaktik-Abteilungen der Hochschulen in der Türkei, wobei die Stundenzahl und -verteilung unterschiedlich ist. In den Studienplänen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung sind für die Schreibübungen durchschnittlich zehn Stunden vorgesehen, in den Studienplänen der germanistischen Abteilungen nehmen sie wie andere sprachfertigungsorientierte Fächer weniger Raum ein (vgl. Yıldız 1995). Im allgemeinen liegt der Schwerpunkt der Schreibförderung in den ersten beiden Studienjahren.

Tabelle 1: Stundenzahl und -verteilung des Faches "Schriftlicher Ausdruck" an der Germanistischen Abteilung der Ankara Universität und der Deutschdidaktik Abteilung der Marmara Universität

	<u>Vorbereitungs</u>	<u>1.Studienjahr</u>	<u>2.Studienjahr</u>
Ankara Universität (Germanistik)	2	—	2
Marmara Universität	-entfällt-	4	2
	<u>3.Studienjahr</u>	<u>4.Studienjahr</u>	
Ankara Universität (Germanistik)	2	—	
Marmara Universität	2	-	

An den in der Tabelle 1 genannten Abteilungen ergibt sich im vierjährigen Studiengang (ohne Vorbereitungsklasse) eine Gesamtzahl von etwa 80 (Ankara Universität) bzw. 160 Unterrichtsstunden (Marmara Universität), in denen die Schreibkompetenz gefördert werden soll.

Um für den universitären Schreibunterricht Lehr- und Lernmaterialien zu entwickeln, die den Anforderungen eines zielgruppenspezifischen Unterrichts gerecht werden sollen, haben wir 1993 eine DAAD-Lektoren-Arbeitsgruppe gegründet. Die Materialien verwendeten wir im Anfangsunterricht, also im Unterricht der Vorbereitungsklasse bzw. des 1. Studienjahres. Mit etwa 20 Unterrichtseinheiten zu drei Themenkomplexen decken sie den Stoff eines Studienjahres ab.

Im folgenden werden wir zunächst auf einige zentrale Überlegungen eingehen, die den Aufbau und die Gestaltung unseres Gesamtkonzepts beeinflusst haben, im Anschluß daran möchten wir dieses anhand einiger exemplarischer Übungen vorstellen.

DER SCHREIBPROZESS - SCHRIFTLICHES FORMULIEREN ALS KOMPLEXE HANDLUNG

Forschungen über den Schreibprozeß zufolge ist das (nichtreproduzierende) Schreiben ein dynamischer und kein eindeutig sequentieller Vorgang. Abhängig vom Modell (stellv. Beisbart 1989) werden in der Schreibforschung verschiedenen Faktoren des Schreibvorgangs voneinander abgegrenzt, so z. B. Planen, Formulieren, Ausführen, Rezipieren, Evaluieren, motorische Prozesse und die motivationale Basis. Der Prozeß des schriftlichen Formulierens besteht also aus verschiedenen Teilprozessen, die iterativ und interaktiv ablaufen. Das bedeutet, daß Aktivitäten aus verschiedenen Faktoren einander bedingen und mehrfach durchlaufen werden können.

Aufgrund dieser Dynamik und Vielschichtigkeit stellt die aktive Textproduktion eine äußerst anspruchsvolle Leistung dar, sowohl in sprachlicher als auch in kognitiver und emotionaler Hinsicht (Antos 1988). Der/die Schreibende muß eine komplexe Handlung planen, die

Wirkungsintention antizipieren und selektiv Wissen bereitstellen und strukturieren. Gefordert und gefördert werden bei der Textherstellung Sprachwissen (Kenntnisse der Orthographie, Lexik, Syntax, Morphologie, Idiomatik, Stilistik), Textwissen (Kenntnisse der Textgrammatik, Textstruktur, Textsorten), Weltwissen und kulturbezogen gültige Schreibkonventionen.

Beim Schreiben kommt im Unterschied zur mündlichen Kommunikation erschwerend hinzu, daß viele Routinen des Gesprächs nicht verwendet werden können. Hilfsmittel wie Gestik und Mimik fallen weg, Leserreaktionen sind meist zeitlich und räumlich versetzt. Alles, was der/die Schreibende vermitteln möchte, muß allein durch Sprache geschrieben werden (Augst 1988).

Schreiben unterscheidet sich vom Sprechen in weiteren Punkten: Der motorische Prozeß erzwingt die Verlangsamung der Abläufe, die schriftliche Fixierung führt zu einer Vergegenständlichung von Gedanken und Gefühlen. Der/die Schreibende kann sich während des Schreibvorgangs mit dem Gedanken, den er/sie schriftlich formuliert, beschäftigen, dabei Sachverhalte und Zusammenhänge klären und sich bewußtmachen. So kann Schreiben nicht nur durch Üben und Einüben von Sprache das Lernen unterstützen, vielmehr können durch Entfaltung der heuristischen Funktion Einsichten und Erkenntnisse herbeigeführt und die Verarbeitung und Aneignung von Wissen gefördert werden.

BEOBACHTUNGEN ZUR LERNERGRUPPE

Bei türkischen Rückkehrstudenten/innen ist die mündliche Verständigungsfähigkeit im allgemeinen gut entwickelt, in einigen Fällen erreicht sie annähernd muttersprachliches Niveau (vornehmlich auf die Alltagssprache bezogen). Hingegen zeigen sich bei der schriftsprachlichen Produktion auffällige Probleme mit Grammatik und Orthographie, zu beobachten sind Formulierungsschwierigkeiten sowie Defizite beim Strukturieren und Gliedern von schriftlichen Äußerungen. Über textsortenspezifische Kenntnisse verfügen nur wenige Studierende. Eine zentrale Rolle spielen hier sicherlich kulturspezifische

Schreibkonventionen, wie sie im muttersprachlichen Aufsatzunterricht an türkischen Schulen vermittelt werden, die die Jugendlichen nach ihrer Rückkehr meist einige Jahre besucht haben. Eine schulische Vorbildung in reflektierter (nichtreproduzierender) Textproduktion kann nicht vorausgesetzt werden (vgl. Menzler 1988). Ähnlich wie im muttersprachlichen Deutschunterricht in der Schule ist auch bei unserer Zielgruppe oft eine negativ besetzte Haltung gegenüber dem Schreibunterricht anzutreffen. Die von den Student/inn/en beklagten Formulierungsschwierigkeiten resultieren häufig aus dem Schreibprozeß, der einen komplexen Problemlösevorgang darstellt. Nur wenige Lernende können individuelle Schreibstrategien anwenden, den meisten ist es jedoch nicht möglich, eine Schreibaufgabe in einzelne, nacheinander zu bearbeitende Schritte zu zerlegen und strategisch damit umzugehen. Auch die Fähigkeit, den eigenen Text zu revidieren, ist nicht hinreichend ausgebildet.

Wegen der genannten Schwierigkeiten und Vorbehalte muß der Lernergruppe zunächst der Zugang zum Schreiben eigener Texte erleichtert werden. Die Studierenden beschäftigen sich gerne mit Themen, bei denen sie ihre eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen und Beurteilungen einbringen können. Themen, die einen Bezug zur eigenen Erfahrungswelt herstellen, erzeugen Verbalisierungsbedürfnisse, die für den Schreibunterricht genutzt werden können. Hier bieten sich Anregungen aus Konzeptionen des kreativ-personalen Schreibens an.

FOLGERUNGEN FÜR DIE ERSTELLUNG VON MATERIALIEN FÜR DEN SCHREIBUNTERRICHT

Die kognitivistische Schreibforschung, die die Vielschichtigkeit und Dynamik des Schreibprozesses betont, in dem Produktions- und Rezeptionsprozesse zusammenwirken und voluntativ-emotionale Aktivitäten integriert sind, hat die Schreibdidaktik entscheidend beeinflusst. Bei der Gestaltung des Schreibunterrichts in der Zweitsprache Deutsch muß darauf geachtet werden, durch Vereinfachungsstrategien die Komplexität einer Textproduktionsaufgabe

abzubauen. In unseren Materialien wird dies auf verschiedene Weise umgesetzt:

1. Unter Berücksichtigung der Verbalisierungsbedürfnisse der Lernergruppe haben wir Schreibangebote aus Konzepten des kreativ-personalen Schreibens aufgegriffen. Den Schreibenden soll gerade im Anfangsunterricht die Möglichkeit gegeben werden, sich selber in den Schreibprozeß einzubringen, ihre Situation und das schriftliche Artikulieren ihrer Wahrnehmungen und Empfindungen stehen im Vordergrund. Dies kommt bereits in der Wahl unserer Themenbereiche "Kindheit und Jugend", "Heimat und Fremde" und "Sprache" zum Ausdruck. Berücksichtigt wird, daß der Schreibprozeß, seine Intensität und Dauer, stark von der Motivation beeinflusst wird. Die gedanklich-gefühlsmäßige Einstellung zur Schreibaufgabe muß daher als wesentlicher Faktor in die Planung einbezogen werden.

2. In die vom kreativ-personalen Schreiben beeinflusste Konzeption mit Schwerpunkt auf affektiven und kommunikativ-poetischen Lernzielen werden strukturelle Lernziele integriert. Elemente soll aber auch eine Routine anleiten, durch die Formulierungsschwierigkeiten überwunden werden. Sind nämlich Teilhandlungen wie beispielweise Rechtschreibung oder Zeichensetzung durch Übung weitgehend automatisiert, können die Lernenden ihre Aufmerksamkeit (auch bei der Revision) auf andere Aspekte, z. B. die Satzverknüpfungen oder die Wortwahl, richten.

3. Zur Vorbereitung einer komplexen Schreibaufgabe werden Hilfen bei der Konzeption, d. h. beim Auswählen, Ordnen und Gliedern, und bei der Durchführung, also der schriftsprachlichen Umsetzung und Ausführung der Konzeption, zur Verfügung gestellt, in Form von Strukturierungshilfen, alternativen Formulierungsangeboten, Textbausteinen und sogenannten Wortgeländern. Zur Entlastung werden in Anlehnung an das kreative Schreiben Phasen assoziativen Sammelns vorgeschaltet. Die genannten Elemente können auch zur Revision bei der Überprüfung des eigenen Textentwurfes eingesetzt werden, mit dem Ziel der Optimierung von Texten.

Die Zielsetzung, den Studierenden die Fähigkeit zu vermitteln, angemessene Texte zu erstellen, ist komplex. Wir haben uns darauf konzentriert, einzelne Phasen methodisch anregend zu gestalten und Aufgaben zu entwerfen, die den Schreibvorgang in Deutsch entlasten. Im Vordergrund steht nicht die Orientierung am Produkt, Vorrang wird dem Prozeß der Schreiberfahrung eingeräumt, welcher durch Schreibberatung unterstützt wird. Schreiben wird nicht als Technik, sondern als Medium der Sprachkognition und Identitätsbildung verstanden, insofern dient der Schreibunterricht bereits auf dieser Stufe der Vorbereitung auf das wissenschaftsorientierte Schreiben.

BEISPIELE AUS DEN MATERIALIEN

Im folgenden zeigen wir ein paar ausgewählten Beispielen, wie die Schreibaufgaben des Kompendiums konzipiert sind und auf welche Weise die in Punkt 1-3 gesetzten Grundsätze verfolgt wurden.

Auffällig ist die technische Gestaltung des Schreiblehrganges. Die Unterlagen sind gleichzeitig Textsammlung, Lehr- und Arbeitsbuch. Alle Übungen werden im Heft durchgeführt, wozu im Layout Leerzeilen, Tabellen und entsprechende Graphiken bereitgestellt sind. Dieses Gestaltungsprinzip ermöglicht einen leichteren und schnelleren Vergleich der Schreibleistungen, verhilft zur einfachen (Selbst-) Kontrolle und läßt parallel dazu eine überblicksartige Einschätzung der Leistungsentwicklung zu. Weiterhin hat die Integration der Übungen und Hausaufgaben in das Arbeitsheft disziplinierenden Charakter, unterstützt ein methodisches Vorgehen und beugt insbesondere der weitverbreiteten "Zettelwirtschaft" vor.

Wie schon erwähnt, genießt der Schreibunterricht weder bei den Lehrenden noch bei den Studierenden besonderes Prestige, weshalb es gerade dem Anfangsunterricht obliegt, die Motivation zu fördern und eine grundsätzlich positive Haltung zum Abfassen schriftlicher Äußerungen zu erwirken. Ein erfolversprechender Einstieg in das personal-kreative Schreiben findet sich im Kapitel "Kindheit und Jugend". Hier sollen über die Beschreibung einer Kindheitserinnerung in enger Anlehnung an die

psychosoziale Situation Verbalisierungsbedürfnisse der Lernenden aktiviert werden. Um ein literarisches Beispiel vorzugeben und den denkbaren thematischen Rahmen zu kennzeichnen, legten wir einen Ausgangstext von Elias Canetti zugrunde. Im ersten Kapitel seines autobiographischen Werks "Die gerettete Zunge" beschreibt der Autor seine früheste Erinnerung. Ein Erlebnis, das ihn im Alter von zwei Jahren überaus beeindruckte und jahrelang beschäftigte, hängt mit der verbotenen Liebesbeziehung seines damaligen Kindermädchens zusammen. Immer wieder hatte der Liebhaber damit gedroht, dem ahnungslosen, aber dennoch mitwissenden Kind die Zunge abzuschneiden, wenn es über die heimlichen Treffen mit dem Kindermädchen etwas erzählen sollte. Ohne die Zusammenhänge wirklich begriffen zu haben, schwieg der kleine Elias aus Furcht vor der angekündigten Strafe.

Der Canetti-Text eignet sich hervorragend zur Vermittlung des Verfahrens der W-Fragen und die Erstellung eines Organogramms. Der Handlungsablauf wird verdeutlicht und somit seine Wiedergabe erleichtert durch folgenden, variierbaren Fragenkatalog:

Wo spielt die Geschichte?

Wann spielt die Geschichte?

Wer sind die Beteiligten?

Aus welcher Perspektive werden die Erlebnisse erzählt?

usw.

Eine hilfreiche Technik sowohl zur Reproduktion von Gelesenem als auch zur Konzeption von eigenen Texten ist das Organogramm. Hierzu werden in graphischer Weise die verschiedenen Personen oder Charaktere eines Textes dargestellt, um innere Beziehungen und gegebenenfalls Handlungsabläufe deutlich zu machen. W-Fragen und Organogramm sind außerdem wichtige Verfahren zum Ordnen und zur chronologisch und inhaltlich präzisen Wiedergabe bzw. zum Erzählen. Innere Zusammenhänge können beispielsweise durch Pfeile herausgehoben werden:

Das Kindermädchen → trifft sich heimlich mit dem Liebhaber
Der Liebhaber → bedroht das kleine Kind (Elias, den Jungen, den Säugling...)
Die Eltern → schicken das Kindermädchen nach Hause

Neben der (einfachen) Textwiedergabe motivierte die Vorlage Canettis zur Darstellung persönlicher Kindheitserlebnisse, die vorgelesen und gemeinsam besprochen wurden. Die unsichere Situation vieler Rückkehrer läßt es uns geraten erscheinen, der intellektuellen und emotionalen Beschäftigung mit der eigenen Vergangenheit und dem persönlichen Werdegang ausreichend Raum zu geben. Dabei sollte gleichfalls das emotionale Einfühlungsvermögen nicht außer Acht gelassen werden. Eine die Empathie fördernde Übung, die zu interessanten Ergebnissen führte, bestand im bewußten Perspektivenwechsel beim Erzählen, im vorliegenden Fall durch die Wiedergabe der Kindheitserinerung Cannettis aus der Sicht des Kindermädchens oder des jugendlichen Liebhabers.

Eine Übung aus dem Kapitel "Heimat und Fremde" bzw. "Sprache" geht noch konzentrierter auf kreative Aspekte des Schreibens ein. Ausgangstext bildet ein Gedicht von Habib Bektaş, das unter dem Titel "Çocuk ve memleket" kurz und eindrucksvoll die Nöte eines "Gastarbeiterkindes" zwischen unterschiedlichen Kulturen und Sprachen schildert.

<i>Çocuk ve memleket</i>	<i>das kind und die heimat</i>
<i>türkiye'ye baba</i>	<i>die türkei, papa,</i>
<i>memleketimiz, diyorsun</i>	<i>sagst du,</i>
	<i>ist unsere heimat.</i>
<i>ama orda</i>	<i>aber dort</i>
<i>almanca konuşuyorlar ki</i>	<i>sprechen sie doch nicht deutsch</i>
<i>bizim burdaki gibi</i>	<i>wie bei uns</i>
	<i>hier.</i>

Das Gedicht wirkt verwirrend und provozierend zugleich und steht in engem Bezug zur Situation der Rückkehrer. Es kann sensibilisieren und ermutigen für die Diskussion des Heimatbegriffs und zu einer anschließenden schriftlichen Äußerung der Gefühle und Standpunkte motivieren. Obwohl zu diesem Thema jedes "Gastarbeiterkind" aus eigener Erfahrung etwas sagen könnte, fehlt es nicht selten an geeigneten Stichworten und entsprechenden Gedanken. Eine brauchbare Hilfe zur Kennzeichnung der Fragestellung bietet die Anfertigung eines Assoziogramms. Diese schriftlich-graphische Darstellung von Gedanken und Einfällen zu einem bestimmten Thema könnte für den Bereich "Heimat und Fremde" folgendermaßen aussehen:

<i>Meer</i>	<i>HEIMAT</i>	<i>Berge</i>
<i>Geschwister</i>		<i>Heimwehhaben</i>

Bei dieser Technik einer Stoffsammlung und -strukturierung ist vor allem darauf zu achten, daß nicht nur Nomen in das Schaubild eingesetzt werden, sondern daß ebenfalls Raum bleibt für Verben, Adjektive und (idiomatische) Wendungen. Mögliche Variablen im Assoziogramm "Heimat" sind zum Beispiel Begriffe wie "Meer, Wälder, Berge" oder "Eltern, Geschwister, Freunde" und je nach der individuellen Befindlichkeit "behütet sein, sich wohlfühlen, Heimweh (oder Fernweh) haben, emigrieren, zurückkehren usw."

Ein Text von Alev Tekinay mit dem Titel "Langer Urlaub" bildet einen wichtigen Anknüpfungspunkt im Themenschwerpunkt "Sprache". Tekinays Gedanken zur emotionalen und sprachlichen Zerissenheit der Gastarbeiterkindergeneration bildet jedoch diesmal nicht Ausgangspunkt gemeinsamer Überlegungen, sondern im Schreibunterricht wird schrittweise auf den Tagebuchauszug hingearbeitet. Dazu sollen die Studierenden eine Geschichte verfassen, die folgende Stichwörter enthält:

Muttersprache – Meer – fremd – Sommerurlaub – Sprachschwierigkeiten

Ein solches "Wortgeländer" ist selbstverständlich beliebig erweiterbar durch Begriffe oder auch ganze (syntaktische) Konstruktionen, die bewußt in den zu erstellenden Text eingebettet werden. Eine derartige Aufgabe wird erfahrungsgemäß gerne und mit großem Enthusiasmus in Angriff genommen, und es macht Spaß, die unterschiedlichen Ergebnisse anschließend im Plenum vorzutragen, zu vergleichen und zu diskutieren, wobei die sprachlichen Aspekte der Aufsätze zweitrangig sein sollten.

Schreibunterricht ist keineswegs nur Aufsatzunterricht, wie oft fälschlich angenommen wird. Daß sich hier auch Sozialformen wie Gruppen- und Partnerarbeit integrieren lassen, zeigt die gemeinsame Erstellung eines Fragebogens zum Thema "Heimat". Das kann völlig frei und ohne irgendwelche Vorgaben geschehen, eventuell könnte eine Vorlage wie zum Beispiel ein Auszug aus Max Frischs Tagebücher als Orientierung dienen. In Anlehnung an das literarische Modell sind folgende Fragestellungen denkbar:

Was bezeichnest Du als Heimat? Ein Dorf, eine Stadt, einen Stadtteil, einen Erdteil, eine Wohnung?

Was liebst Du an Deiner Heimat besonders? Die Landschaft, die Gewohnheiten, Erinnerungen an die Kindheit, daß Du dort ohne Fremdsprache auskommst?

Welche Speisen ißt Du aus Heimweh und fühlst Dich dadurch in der Welt geborgener? (...)

Während sich die vorangegangenen Beispiele aus unserem Kompendium in erster Linie auf motivationale und kreative Aspekte der Textproduktion bezogen, möchten wir abschließend noch auf Möglichkeiten der Vermittlung von Systemkenntnissen im Schreibunterricht eingehen.

Normative Aspekte des Schreibens und die Integration struktureller Lernziele in den Vermittlungsprozeß stellen die Lehrenden im Unterricht

Deutsch als Fremd/Zweitsprache vor eine besondere Herausforderung. Hierzu eine Anregung aus dem Bereich "Sprache", in der es um die Erweiterung des spezifischen Wortschatzes geht.

Tragen Sie die Verben in die Tabelle ein! Wenn Ihnen weitere Verben einfallen, die Sprechweisen bezeichnen, tragen Sie auch diese in die entsprechenden Spalten ein!

vortragen - flüstern - antworten - plaudern - reden - schreien - jammern - mitteilen - stottern - berichten - murmeln - entgegen - quatschen - rezitieren - sagen - plappern - brüllen - sprechen - rufen - lallen - erwidern - klönen - sich unterhalten - tuscheln - vorlesen - debattieren - ausrufen - soufflieren - aussprechen - schwatzen - stammeln - grölen - diskutieren - fragen - (sich) äußern

allgemein	laut	leise	kontrolliert	unkontrolliert,
	sprechen	sprechen	sprechen	unbeherrscht
			(deutlich)	sprechen)
			aussprechen	
			und/oder klar	
			formulieren)	

gelöst	Defekte (mit)
sprechen (in	einem
einer	Sprachfehler
zwanglosen,	oder
entspannten	undeutlich
Situation)	sprechen)

In einer weiteren Übung müssen die passenden Verben aus der Tabelle in kurze Lückentexte eingefügt werden, für die jeweils eine Situationsmarkierung ("Auf dem Basar"); ("Bei einer Konferenz"); ("Auf einer Party") vorgegeben ist.

An einem skurrilen Gedicht von Joachim Ringelnatz lassen sich Fragen

der Textkohärenz und die Arbeit mit Konnektoren (syntaktische Mittel zum Ausdruck gedanklicher und sachlicher Zusammenhänge) deutlich machen:

Die Ameisen

*In Hamburg lebten zwei Ameisen,
die wollten nach Australien reisen.
Bei Altona auf der Chaussee
Da taten ihnen die Beine weh,
Und da verzichteten sie weise
Dann auf den letzten Teil der Reise.*

Der Ausgangstext gibt nicht allein die Möglichkeit, über Fernweh und die Unmöglichkeit der Verwicklung allzu vermessener Pläne zu diskutieren, sondern das relativ einfache Material läßt ebenfalls kurzweilige grammatisch – syntaktische Übungen zu:

Welche Arten von Nebensätzen bzw. syntaktische Verknüpfungen lassen sich aus dem Gedicht bilden?

Eine Auswahl von Lösungen:

1. Relativsätze

Zwei Ameisen, die in Hamburg lebten, wollten nach Australien reisen.
Die Ameisen, denen die Beine wehtaten, kehrten um.

2. Kausalsätze

Die Ameisen kehrten um, weil ihnen die Beine weh taten.

3. Konzessivsätze

Obwohl sie nach Australien wollten, kehrten sie schnell um. Ihnen taten die Beine weh.

In gleicher Weise können, entsprechendes grammatisches Interesse und

Kreativität vorausgesetzt, die im Text enthaltenen Informationen durch Lokalsätze, Temporalsätze, Konsekutivsätze, Modalsätze usw. wiedergeben werden. Der Wortschatz der Lernenden kann darüberhinaus erweitert werden, indem "die zwei Ameisen" durch alternative Wendungen wie "sie/die beiden/die Tiere/die Wanderer/die Reisenden/die Insekten usw" ersetzt werden.

Das Kompendium "Materialien für den Schreibunterricht" hat nicht den Anspruch, Techniken des wissenschaftlichen Schreibens zu vermitteln, zumal dies auch kaum der zukünftigen beruflichen Realität der Absolventen entspricht. Trotzdem kann und soll für eine kleine Minderheit von Studierenden, die eine akademische Laufbahn anstreben, zumindest zur Wissenschaftssprache hingeführt und diesbezüglich Weichen gestellt werden. Dies geschieht beispielsweise, wenn Redemittel zur Meinungsäußerung eingeübt und angewendet werden. Die folgende Übung, die sich auf ein kritisches Gedicht über die Deutschen bezieht, ist dem Kapitel "Heimat und Fremde" entnommen:

Untersuchen Sie weitere Aussagen des Textes "Die Deutschen". Welchen Aussagen stimmen Sie zu, welche lehnen Sie ab? Verwenden Sie dabei das im Wortgelande angegebene Material:

Wortgelande:

etwas richtig beobachten

etwas für übertrieben | zutreffend | richtig | möglich | wahrscheinlich halten.

Zustimmung ausdrücken:

-jemandem (in einem Punkt) zustimmen

-Ich bin der gleichen Meinung wie...

-mit jemandem einer Meinung sein

-Das sehe ich als einen wichtigen Punkt/Aspekt an

Ablehnung ausdrücken, widersprechen

-jemandem (in einem Punkt) widersprechen

-Ich bin anderer/gegenteiliger Meinung

-Das kann man nicht so verallgemeinern / übertreiben

-Ich bin nicht überzeugt davon

Abwägen, Zweifel ausdrücken

-auf der einen Seite ... auf der anderen Seite

-zwar ..., aber...

-Das stimmt schon, aber ich glaube trotzdem...

-Ich weiß nicht, ob es richtig ist, daß...

In der Praxis hat sich gezeigt, daß Berufsschulmaterialien im Unterricht mit Rückkehrerstudent/inn/en wirkungsvoll eingesetzt werden können, auch wenn gelegentlich eine gewisse Adaption notwendig wird. Planerische Aspekte, Schreibstrategien und sprachliche Mittel werden in vorbildlicher Weise in dem Heft "Grundwissen Deutsch zum Übergang ins Berufsleben" eingeübt. Ein umfangreiches Kapitel beschäftigt sich mit der Erörterung in Pro- und Kontra- wie auch in aufsteigender Form. Die Studierenden lernen und üben in sorgfältig eingeteilten Schritten, wie Thesen zu ermitteln und Argumente zu bewerten sind, in welcher Reihenfolge sie vorgebracht werden und wie sie durch Belege und Beispiele ausgestaltet werden können. Auch hier gilt es, dem Grundsatz eines möglichst engen Bezuges zur Lebenswirklichkeit der Lernenden treu zu bleiben. Themen wie Für und Wider der Schuluniform, Fragen der Zweisprachigkeit und Bikulturalität oder die Diskussion über den Einfluß familiärer Strukturen auf die Entwicklung des Individuums versprechen großes Interesse.

Schreibunterricht soll vor allem Spaß machen und zum "Weiterschreiben" veranlassen. Berichtigungen dürfen deshalb nicht im Vordergrund stehen, sondern eher beratend erfolgen, mit Betonung auf den positiven Ansätzen und Anleitung zur ständigen Selbstkorrektur.

LITERATUR

Antos, Gerd: Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen 1982.

Ders.: Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: Der Deutschunterricht 40 (1988) H. 3, S. 37-50.

Augst, Gerhard: Schreiben als Überarbeiten - "Writing is rewriting" oder "Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?" In: Der Deutschunterricht 40 (1988) H. 3, S. 51-63.

Beisbart, Ortwin: Schreiben als Lernprozeß. Anmerkungen zu einem wenig beachteten sprachdidaktischen Problem. In: Der Deutschunterricht 41 (1989) H. 3, S. 5-16.

Canetti, Elias: Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend. München 1977.

Frisch, Max: Tagebücher 1966-71. Frankfurt/Main 1979.

Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts (1989) Themenheft 1: "Schreiben".

Hermanns, Fritz: Schreiben als Denken. Überlegungen zur heuristischen Funktion des Schreibens. In: Der Deutschunterricht 40 (1988) H. 4, S. 69-81.

Ders.: Personales Schreiben. Argumente für das Schreiben im Unterricht der Fremdsprache Deutsch. In: Lieber, Maria/Posset, Jürgen, Hrsg: Texte schreiben im Germanistik - Studium. München 1988, S. 45-67.

Jensen, Uwe u.a.: Grundwissen Deutsch zum Übergang ins Berufsleben. Stuttgart 1990.

Kast, Bernd: Fertigkeit Schreiben. Schreiben mit Phantasie. Erprobungsfassung. Berlin 1991.

Ludwig, Otto: Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, Siegfried, Hrsg.: Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf 1983, S. 37-73.

Menzler, Walter: Schreibenlernen im Fach "Deutschdidaktik" an türkischen Universitäten. In: Lieber, Maria/Posset, Jürgen, Hrsg.: Texte schreiben im Germanistik-Studium. München 1988, S. 101-111.

Rico, Gabriele L.: Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbek b. Hamburg 1984.

Ringelnatz, Joachim: Und auf einmal steht es neben dir. Gesammelte Gedichte. Berlin 1950.

Söllinger, Peter: Texte schreiben. Methodische Anregungen. 4. verb. u. erw. Aufl. Wien. 1993.

Spinner, Kaspar H.: Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch 20 (1993) H. 119, S. 17-23.

Tekinay, Alev: Langer Urlaub. In: Ackermann, Irmgard, Hrsg.: In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. 3. Aufl. München 1992, S. 197-207.

Yıldız, Süleyman: Vergleich der Studiengänge bzw. Studienpläne für Germanistik und Deutschlehrerausbildung in der Türkei. In: Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland – Türkei 25.9-29.9.1994. Dokumentation der Tagungsbeiträge, hrsg. vom Deutschen Akademischen Austauschdienst. Bonn 1995, S. 93-135.

SPRACHARBEIT MIT RÜCKKEHRERSTUDENTEN AN DER ISTANBUL UNIVERSITÄT

Hülya BİLEN
Universität Istanbul

In einem Märchen wird ein
Tausendfüßler gefragt, wie
er beim Gehen die Füße
setze. Der Tausendfüßler
dachte nach und verlernte das Gehen¹

Ausgangsüberlegungen

Bis zu Beginn der 80er Jahre kamen die Studienanfänger des Faches Germanistik hauptsächlich von fremdsprachlichen Privatschulen, es befanden sich nur vereinzelt sogenannte "Rückkehrer" unter ihnen², die

¹ Hallwass, Edith. Mehr Erfolg mit gutem Deutsch. München 1991. S.13.

² Ich selbst gehöre zu den ersten Rückkehrern: 1975 wurde ich in die Lise drei des Istanbul Erkek Lisesi eingestuft, anschließend begann ich an der Universität Istanbul Germanistik zu studieren. Von ungefähr 50 Studienanfängern waren 1977 nur zwei Rückkehrerinnen, alle anderen kamen zum größten Teil von den deutschsprachigen Privatschulen, es waren sogar Absolventen der allgemeinbildenden staatlichen Schulen vertreten. Zu Beginn des ersten Semesters wurden alle Studienanfänger einer Sprachprüfung unterzogen, den Prüfungsergebnissen entsprechend erhielt eine Gruppe der Studienanfänger zu den obligatorischen Veranstaltungen zusätzlich einen intensiven Sprachunterricht von 12 Wochenstunden. Aber schon 1979 sah es ganz anders aus: Die Zahl der Absolventen von türkischen allgemeinbildenden staatlichen Schulen und Privatschulen trat zugunsten der Rückkehrer zurück: Als ich im Oktober 1982 meine Tätigkeit als Lektorin antrat, waren für das erste Semester in der Germanistik ungefähr 75 Studenten immatrikuliert, davon waren fast 60 Studenten sogenannte "Rückkehrer".

sich über einen längeren Zeitraum in Deutschland aufgehalten hatten und/oder zur Schule gegangen waren. Mit der verlockenden Rückkehrprämie für ausländische Arbeitnehmer wuchs der Zustrom der Rückkehrer zusehendes an³. Damit nahmen auch die Probleme ihren Anfang; So wie seinerzeit Deutschland sehr verspätet anfang, die Kinder der ausländischen Arbeitnehmer wahrzunehmen bzw. darauf zu reagieren - sei es mit Unterrichtsangeboten in der Muttersprache, auch aufgrund der Problematik der Seiteneinsteiger- so waren auch die türkischen Lehrkräfte und das ganze Schulsystem auf so einen starken Zustrom nicht vorbereitet. Das Traurige an der ganzen Sache ist; die Rückkehrer leiden immer noch am stärksten darunter.

Sehr häufig hatten die Eltern die Rückkehr in die Türkei beschlossen, ohne die Wünsche ihrer Kinder zu berücksichtigen. Die meisten dieser Kinder und Jugendlichen wurden erst gar nicht nach ihrer Meinung gefragt. Nun befinden sich diese in einer für sie fremden Heimat und haben sich neben Sprachschwierigkeiten und fehlendem Fachwissen auch noch mit dem autoritären Schulsystem auseinandersetzen. Der Grund für diese mißliche Lage war: Die Schultypen in Deutschland finden keine Entsprechung im türkischen Schulsystem, so daß bei der Einstufung dieser Kinder und Jugendlichen in das türkische Schulsystem nicht der Schultyp der zuvor besuchten Schule eine Rolle spielte, sondern eben die Zahl der Schuljahre. Die Folge davon ist, daß alle Rückkehrer bunt durcheinandergewürfelt in einen Topf geworfen werden: so sitzen z.B. zwei Rückkehrer in derselben Klasse, die beide sieben Jahre in Deutschland zur Schule gegangen sind, jedoch einer in die Hauptschule, der andere ins Gymnasium. Sehr wahrscheinlich hat der Rückkehrer von

³ Siehe dazu: Zentrum für Türkeistudien Essen Übersicht über Forschungsprojekte des Zentrums für Türkeistudien. Eigenpublikationen des Zentrum für Türkeistudien.

Vgl. Werth, Manfred (1983) Rückkehr und Verbleibeabsichten türkischer Arbeitnehmer. Saarbrücken: Verlag Breitenbach Publishers (Arbeitsmaterialien des Zentrums für internationale Migration und Entwicklung (CIM), Frankfurt am Main).

der Hauptschule bei weitem mehr Defizite im Fachwissen (Mathematik, Chemie, Biologie, Physik,..) als ein Rückkehrer, der 2-3 Jahre im dem Gymnasium/in der Realschule/in der Gesamtschule war. Es sind in diesem Falle nicht nur die Schüler überfordert, sondern auch die Lehrer haben es nicht einfach, eine inhomogene Zielgruppe mit sehr unterschiedlichem Vorwissen und Sprachstand zu unterrichten.

Es wurden eingens für die Rückkehrer Anadolu-Schulen eingerichtet; an diesen Schulen sollten auch deutsche Lehrer unterrichten und in Kooperation mit türkischen Kollegen wollte man dieser traurigen Situation der Rückkehrer in Ende setzen. Daß das wiederum Probleme mit sich brachte, die auch bis heute nicht gelöst sind, ist nur zu selbstverständlich. Diese Probleme und ihre Implikationen beanspruchen eine intensive Auseinandersetzung.

Einangangsvoraussetzung für das Studium bildet der Abschluß der Lise (allgemeinbildende Schule/Gymnasium) und das Bestehen der zentral abgehaltenen Universitätsaufnahmeprüfung, die aus verschiedenen Sequenzen besteht, wobei die Sprachprüfung für Deutsch vom Schwierigkeitsgrad her den Rückkehrern keine besonderen Probleme bereitet. Viele dieser Studienbewerber würden sich zwar lieber für ein anderes Studienfach (Jura, Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, Mathematik, u.a.) bewerben, aber mangelnde Türkischkenntnisse und fehlendes Vorwissen tragen dazu bei, daß die Chancen für eben diese Studienbewerber sehr gering sind, die anderen Sequenzen (in Türkischer Sprache) der Universitätsaufnahmeprüfung zu bestehen. Davon sind am stärksten die Rückkehrer betroffen, die in Deutschland zur Hauptschule gegangen sind, da die Hauptschule keine weiterführende Schule ist, insofern die Schüler nicht auf ein Studium vorbereitet. Da ein Studienabschluß neben Prestige zugleich bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt bedeutet, bleibt für die meisten von ihnen nichts anderes übrig, als sich für das Fach Germanistik zu entscheiden, ohne überhaupt eine Vorstellung davon zu haben, was sie erwartet bzw. welche Anforderungen dieses Studium an sie stellt. Sie verfallen dem Irrtum, Germanistik zu studieren sei mit Deutschlernen gleichzusetzen, und sie

müssen ausländische Studienbewerber erbringen, wenn sie in Deutschland studieren wollen. Damit soll der ausländische Studienbewerber den Beweis erbringen, daß er, „wissenschaftliche relevante Strukturen kennt und sie verstehen kann...“⁸ Es handelt sich dabei um solche Strukturen, „... die in wissenschaftlichen Texten aller Fachrichtungen in einer erheblichen Frequenz auftreten...“⁹ Dazu gehören nach Meinung des Autors u.a.folgende Strukturen:

- das Passiv
- Passivumschreibungen (auch das Gerundiv)
- Das erweiterte Partizipialattribut
- Nominalisierungen
- die indirekte Rede (mit Konjunktiv I und II)

Die Regeln dieser Strukturen, .. müssen die Studienbewerber beherrschen, wenn sie wissenschaftliche Texte verstehen, aber auch, wenn sie selbst welche produzieren wollen;...“¹⁰

21 Studienanfänger¹¹ haben an dieser Prüfung teilgenommen, die sich aus folgenden Sequenzen zusammensetzte:

⁸ Latour, Bernd. Wissenschaftliche grammatische Strukturen. In: Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS). Hrsg. Dietrich Eggers. Max Hueber Verlag. S.33.

⁹ Latour, Bernd. Wissenschaftliche grammatische Strukturen. In: Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS). Hrsg. Dietrich Eggers. Max Hueber Verlag. S.33.

¹⁰ Latour, Bernd. Wissenschaftliche grammatische Strukturen. In: Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PNdS). Hrsg. Dietrich Eggers. Max Hueber Verlag. S.33.

¹¹ Es haben im Oktober 1994 80 Studenten an der Prüfung teilgenommen, im Juni 1995 war den Probanden die Teilnahme freigestellt, von daher sind die Ergebnisse der 21 Probanden nicht für die ganze Gruppe repräsentativ. Vielmehr sollten sie einen Anhaltspunkt für eine Planung und Progression des Faches Grammatik liefern.

1.Sequenz
nicht vorgegebene Präpositionen in einem Text ergänzen

2.Sequenz
Worterklärungen zu demselben Text

3.Sequenz
In einem anderen Text nicht vorgegebene Verben einsetzen

4.Sequenz
Satzglieder zu entsprechenden Nebensätzen transformieren

5.Sequenz
Entsprechende Umschreibungen in einem Text durch Modalverben ersetzen

6.Sequenz
Relativsätze zu Partizipialattributen umformen.

Es folgt nun eine Gegenüberstellung der Werte, die in jeder Sequenz jeweils zu Beginn des ersten Semesters (Oktober 1994) und am Ende des zweiten Semesters (Juni 1995) mit derselben Probandengruppe erzielt wurden:

Tabelle 1¹²

Testteil	Prüfung	M	s	r	t-Wert	p
1	1994	7.5	2.8	.60*	.00	n.s.
	1995	7.5	2.7			
2	1994	1.5	1.8	.36	-.35	n.s.
	1995	1.7	1.4			
3	1994	4.1	2.2	.45-	-2.25	<.05
	1995	5.2	2.3			
4	1994	3.2	2.1	-.086	-8.75	<.001
	1995	12.4	4.1			
5	1994	6.2	2.5	.11	-2.69	<.05
	1995	8.5	3.2			
6	1994	3.0	3.5	.34	-4.97	<.001

Nur die Korrelationen, die mit einem Asteriks versehen sind, sind signifikant.

¹² Für die statistischen Berechnungen danke ich Dr. Jeanine Treffers-Daller.

Testteile

- 1: Präpositionen einsetzen
- 2: Worterklärungen
- 3: Fehlende Verben einsetzen
- 4: Transformation Satzteil zu Nebensatz
- 5: Ausdrücke durch Modalverben ersetzen
- 6: Transformation Relativsatz zu Partizipialattribut

N= Anzahl der Probanden, M= Mean (Durchschnittswert), s= Standardabweichung, r= Korrelation, df= Freiheitsgraden, t-Wert= Ergebnis des T-tests (t-test for paired samples), p= Probability, n.s.= nicht signifikant

Wie es sich aus der Tabelle 1 zu ersehen ist, ist im Testteil 1 eine hohe Korrelation festzustellen, die in diesem Falle nicht unbedingt auf einen Lernerfolg schließen läßt. Meiner Ansicht nach ist es unter diesen Umständen bereits als ein Lernerfolg zu verzeichnen, wenn in diesem Bereich kein Sprachverlust stattgefunden hat. Ganz anders sieht es bei den Testteilen 4 und 6 aus: Die niedrige Korrelation deutet auf einen Lernerfolg hin: 1994 hatten die Probanden bei weitem mehr Schwierigkeiten, Transformationen durchzuführen, erst nach intensiver Spracharbeit konnten sie 1995 in der Prüfung bessere Werte erreichen. Es liegt hier die Vermutung nahe, daß die Durchführung von Transformationen nicht im Erstspracherwerb vermittelt wird, daß sie vielmehr einen gezielten Sprachunterricht voraussetzt.

Die Ergebnisse der Tabelle 1 liefern eine erste Orientierung, es läßt sich tendenziös erkennen, inwiefern die Studienanfänger den sprachlichen Anforderungen eines Germanistikstudiums gerecht werden können. Zugleich liefern die Ergebnisse Anhaltspunkte für Defizite bzw. für den Sprachstand der Studenten. Die Ergebnisse haben gezeigt, daß ein großer Teil der Probanden in der Prüfung zu Semesterbeginn weniger Erfolg hatte. Mit anderen Worten: Sie benötigen einen intensiven Sprachunterricht, damit sie in den oberen Semestern sprachlich gut operieren können und den sprachlichen Anforderungen eines Studiums

entsprechen. An dieser Stelle möchte ich das Lehrwerk "Grammatik mit Sinn und Verstand"¹³ erwähnen, das mir bei meiner Unterrichtsgestaltung als Leitfaden diente und das meiner Ansicht nach den hiesigen Bedingungen einer Spracharbeit gerecht wird, indem es eben diese Unterscheidung zwischen Umgangssprache und Schriftsprache in seiner Progression berücksichtigt und aufgreift. (Natürlich gibt es in diesem Lehrwerk Texte, Übungen u.a., die sich in der Arbeit mit Rückkehrerstudenten nicht bewähren, die zu ermitteln und der Zielgruppe entsprechend abzuwandeln ist die Aufgabe der jeweiligen Lehrkraft).

Mit sechs Wochenstunden Spracharbeit, wobei ich mich sowohl an dem Lehrwerk orientierte als auch Materialien des Goethe-Instituts (Übungssätze des Kleinen Deutschen Sprachdiploms und der Zentralen Oberstufenprüfung) einsetzte, wurde versucht, in den ersten zwei Semestern die Sprachkompetenz der Studienanfänger zu erweitern. Ergänzt wurde das Ganze durch Arbeitsblätter, die aus verschiedenen Quellen¹⁴ zusammengestellt sind und eine Aufgabensetlung an die Studenten enthalten.

Am Ende des Semesters wurde dieselbe Prüfung mit der gleichen Probandengruppe noch einmal abgehalten, um zu sehen, wie effektiv die Planung und Durchführung des Sprachunterrichts war. Die Ergebnisse zeigten deutliche Verbesserungen in den Bereichen der Transformationen und des Wortschatzes, dies bestätigte zugleich in gewissem Masse meine Konzeption des Grammatikunterrichts.

¹³ Rug, Wolfgang, Tomaszewski, Andreas. Grammatik mit Sinn und Verstand. München 1993.

¹⁴ Dazu sind u.a. nennen: Helbig, Gerhard. Buscha, Joachim. Deutsche Grammatik. Leipzig 1989 Weinrich, Harald. Textgrammatik der deutschen Sprache. Duden Verlag Mannheim 1993. Helbig/Buscha. **Übungsgrammatik Deutsch. Berlin 1991** Latour, Bernd. Mittelstufengrammatik für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning 1992 Brinker, Klaus. Linguistische Textanalyse. Berlin 1988 Jung, Walter. Grammatik der deutschen Sprache. Leipzig 1988. Bernstein, Z. Wolf. Leseverständnis als Unterrichtsziel. Heidelberg 1990

Die Durchführung von Transformationen¹⁵ setzt anscheinend ein gewisses Maß an Sprachbewusstsein, Sprachreflexion, also kurz metasprachliches Wissen voraus. Das gilt sowohl für monolinguale als auch für bilinguale Sprecher¹⁶. Insofern muß die Aussage...es können ja Leute den Test absolvieren, ohne am Unterricht teilgenommen zu haben...¹⁷ in ihrer Gültigkeit in Frage gestellt werden.

2. Kurze Erläuterung des Begriffs "Grammatik"

Es gibt viele verschiedene Grammatikbegriffe¹⁸, die hier nicht ausführlich erläutert werden, da es in dieser Arbeit nicht um eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Grammatikbegriff geht, sondern um eine für die hiesigen Bedingungen erforderliche Definition im Sinne eines besseren Verständnisses der örtlichen Situation. Demzufolge ist unter "Grammatik" im Rahmen eines Germanistikstudiums mit hauptsächlich Rückkehrerstudenten eine Beschreibung des Sprachsystems zu verstehen, wobei der Schwerpunkt auf den Verfahren, Einheiten der Sprache (Wortgruppen, Sätze und Texte) zu konsituieren und zu rezipieren. Grundüberlegung ist die Vermittlung produktiven Wissens, dabei ist es von großer Wichtigkeit zu unterscheiden zwischen dem Wissen von und über einzelne Elemente des Sprachsystems (Rezeption von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen allgemein) und dem Umgang mit ihnen (Produktion von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen allgemein). In diesem gegebenen Falle bietet sich ein zweigleisiges morphosyntaktisches

¹⁵ Vgl. Seyda Ozil (1993) Die Begriffsbildung durch Relativsätze ohne Bezugsnomen im Deutschen und verbominale Konstruktionen im Türkischen, Dialog 1993, Nr. 1, s.69-90.

¹⁶ Siehe dazu Anmerkung (6).

¹⁷ Klein-Braley, Christine. Objektives Erfassen von Hör-und Leseverstehen. Einige Erkenntnisse aus der Theorie der Leistungsmessung und deren Bezug zur Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse. In: Info DaF Nr.6, (1992) S.649-663.

¹⁸ Zur Mehrdeutigkeit des Begriffs Grammatik vgl. G. Helbig: Sprachwissenschaft Konfrontation-Fremdsprachenunterricht. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1981, 49 ff.

Verfahren an, das durch Arbeit an und mit Texten ergänzt werden muß.

3. Inhalte und Progression des Faches "Grammatik"

Eine grundlegende Voraussetzung für einen effektive Grammatikunterricht bilden die für die acht Semester des Germanistikstudiums festgelegten Lernziele. Es besteht eine sehr enge Beziehung zwischen den Lernzielen und den dafür erforderlichen Sprachkenntnisse (und zwar in beiden Sprachen): Von Studenten wird erwartet, daß sie einer Vorlesung folgen können, sich dabei Notizen machen, indem sie stichwortartig das Wesentliche vom Unwesentlichen trennend festhalten, um anschließend diese Notizen zu einem Text umzuschreiben und zu ergänzen, wobei sie sich anderer Quellen (Skundärliteratur) bedienen. In den weiteren folgenden Semestern sollten die Studenten Referate vorbereiten und halten. Ferner sollten sie sich die Strategie der Schriftlichen und mündlichen Argumentation aneignen. Einen wichtigen Platz nimmt auch die Texterschließung ein: Die Studenten sollten sowohl Sachtexte als auch wissenschaftliche Texte global und selektiv erfassen können, denn das ist schon eine wichtige Hilfe zur Selbsthilfe. Der nächste Schritt wäre, daß sie selber kleine wissenschaftliche Arbeiten anfertigen. Wenn dieses Lernziel in den letzten Semestern des Germanistikstudiums erreicht ist, hat man die Basis für weiterführende Magister-und Doktorandelehrgänge geschaffen. Bei der Erstellung der Curricula für das Fach "Grammatik" sowie der einzelnen Lehrinhalte und der Progression erscheint es mir wichtig, die oben gennaten sprachlichen Anforderungen an die Studienanfänger in Beziehung zu setzen zu Sprachkenntnissen, mit denen sie bei uns ihr Studium antreten.

Ich gehe von der Annahme aus, daß der Grammatikunterricht innerhalb eines Germanistikstudiums dazu dient, das bewußt zu machen und zu systematisieren, was der Studienanfänger in der Regel bereits vor der grammatischen Unterweisung zum Teil richtig bildet und anwendet. Das gilt jedoch vor allem für die Kompetenz in der Umgangssprache, im Schriftsprachlichen sind deutlich Defizite zu erkennen, die es miteinander

entsprechenden Spracharbeit zu beheben gilt. Isofern kann es sich dabei keinesfalls um eine Grammatik für den Fremdsprachenunterricht handeln.

Vielmehr ist es von größter Wichtigkeit, von den gegebenen Bedingungen auszugehen, die in ihrer Art der türkischen Germanistik eine Sonderstellung verleihen bzw. sie kennzeichnen: Die Studenten sprechen beide Sprachen, ohne ihre Regularitäten erkannt zu haben, von Sprachreflexion kann in keiner Weise die Rede sein.

Fehlendes Regelbewußtsein bringt sie in die Situation des eingangs erwähnten Tausendfüßlers.

4. Vorhandene metasprachliche Kenntnisse bei den Studienanfängern

Aufgrund des inhomogenen Standes der Sprachkenntnisse der Studienanfänger fehlt der erste Überblick, um einigermaßen objektiv den Stand einzuschätzen, auf dem eine Progression der Inhalte starten kann, was für die sprachlichen Anforderungen eines Germanistikstudiums eine unabdingbare Voraussetzung bildet. Aus diesem Grund erscheint es mir didaktisch effektiver, von dem auszugehen, was die Studienanfänger an Sprachkenntnissen aber auch an metasprachlichen Kenntnissen mitbringen.

Jedes Jahr stellte ich relativ bald, schon in der ersten Vorlesung, bei der Diskussion mit den Studenten über ihre Vorstellungen und Erwartungen an das Fach Grammatik fest, daß viele den Unterschied zwischen einer Wortart und einem Satzglied nicht kennen. Jedoch ist dem größten Teil der Studienanfänger gemeinsam, daß sie hauptsächlich die Terminologie der traditionellen lateinischen Schulgrammatik vage kannten und beherrschten. Sie bezeichnen z.B. das Adverb "heute" als ein Adjektiv oder verwechseln Subjekt mit Substantiv und Konjunktion mit Konjunktiv!

5. Folgen für die Gestaltung des Unterrichtsprozesses

Es waren also den meisten Studenten die Namen der Wortarten und

Satzglieder aus eben dieser traditionellen lateinischen Schulgrammatik oberflächlich geläufig. Das war der ausschlaggebende Faktor, warum in den ersten zwei Semestern des Germanistikstudiums im Fach "Grammatik" der Schwerpunkt auf ein morpho-syntaktisches vorgehen gelegt wurde (auch wenn manche Kollegen dieses Vorgehen mißbilligen): Es wurden jeweils die zehn Wortarten der traditionellen Grammatik mit ihren wichtigsten Eigenschaften erläutert, parallel dazu wurde aber auch aufgezeigt, welche Funktionen die jeweilige Wortart im Satz übernehmen kann. Das folgende Beispiel aus einer Unterrichtsstunde möge es verdeutlichen:

Es kommt eine Kundin in eine Boutique und sagt zu der Verkäuferin: "Ich möchte das blaue Kleid im Schaufenster probieren!" Verkäuferin antwortet: "Gerne, gnädige Frau, aber wir haben auch Kabinen".¹⁹

Was läßt denn schmunzeln? Wie läßt sich dieses Mißverständnis morpho-syntaktisch erklären? Die Lösung lautet: Die Kundin verwendet "im Schaufenster" attributiv, es handelt sich dabei um ein Satzgliedteil, die Verkäuferin jedoch faßt es als eine adverbiale Bestimmung des Ortes auf. Es ist äußerst wichtig, daß die Studenten erkennen, was eine Wortart kennzeichnet und als welches(e) Satzglied(er) sie im Satz fungieren kann.

Elemente der Wortgrammatik werden also unmittelbar in satzgrammatikalische Strukturen überführt und in textgrammatische Zusammenhänge gestellt. Die wichtigen Erläuterungen zu den einzelnen Wortarten sowie die Übungen sind aus verschiedenen Quellen zusammengestellt, sie wurden anschliessend durch Textarbeit ergänzt. Bei den Texten handelt es sich neben Sach- und Fachtexten auch um literarische Texte, um somit den Studenten zu zeigen, daß man auch über die Sprache einen Text erschließen kann. Es soll damit die Beziehung zwischen dem "Was" und "Wie" eines Textes verdeutlicht werden. Daß in diesem Zusammenhang auch auf die Strategien der Texterschließung eingegangen werden muß, versteht sich von selbst.

¹⁹ Hallwass, Edith. Deutsch müßte man können. Bad Wörishofen 1987.

Es Selt sich die Frage nach den genauen Inhalten eines Grammatikfaches innerhalb eines Germanistikstudiums, die sich wiederum an den Lernzielen und möglicherweise sogar an den Berufsperspektiven zu orientieren hat. Da die Studenten außerhalb einiger Vorlesungen und Seminaren wenig mit der deutschen Sprache in Berührung kommen, muß dem Fach Grammatik mehr Bedeutung zugemessen werden. In diesem Sinne muß den Studienanfägern das Instrumentarium "Sprache" erläutert bzw. bewußt gemacht werden, denn dieses "Werkzeug" sollen sich Grundkenntnisse in der Grammatik aneignen, daß sie syntaktische Verknüpfungen im Text erkennen bzw. erfragen, daß sie bestimmte Wortarten voneinander unterscheiden können, daß sie in der Lage sind, Hauptsatz von Nebensatz zu unterscheiden sowie Sätze zu analysieren. Diese Kenntnisse sind zum Beispiel unmittelbare Voraussetzungen sowohl für das Übersetzen aus dem Deutschen ins Türkische als auch für die Textproduktion.

Zusammenfassend kann man sagen, daß die ersten zwei Semester dazu dienen, den Studenten grundsätzliche Informationen zu den einzelnen Wortarten sowie zu den Nebensatzarten zu vermitteln, und zwar mit dem Ziel, daß sie am Ende des zweiten Smesters Satzgefüge und -reihen erkennen und analysieren können. Der Gebrauch von Termini ist auf das Mindeste reduziert, es geht primär darum, daß die Studenten Sätze und Texte generieren, um bestimmte Intentionen und Inhalte schriftlich und mündlich verständlich auszudrücken.

Ein weiteres Lenziel bildet die Textproduktion hinführend zu Interpretationstechniken kurzer literarischer Texte, wobei mehr auf der Satzebene und anschließend auf der Textebene gearbeitet wird. In diesem Zusammenhang erscheint es mir sehr wichtig, auf den Unterschied "Schriftsprache" und "Umgangssprache / Alltagssprache" einzugehen, ohne dabei Prioritäten zu setzen oder die Umgangssprache abzuwerten. Denn ein zentrales Problem unserer Studienanfäger ist es, daß sie "so schreiben, wie sie sprechen".

Daher muß mit ihnen ein Sprachunterricht betrieben werden, der ihre schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit erweitert, der sie aber zugleich durch die Beschäftigung mit komplexen grammatischen Phänomenen auf einen rezeptiven und produktiven Umgang mit (umfangreichen) schriftsprachlichen Texten vorbereitet.

6. Darstellung der Vorgangsweise am Beispiel der Konjunktionen

Der Grund dafür, mein Vorgehen am Beispiel der Wortart "Konjunktion" kurz zu demonstrieren ist, daß die Studienanfänger bei den Konjunktionen Fehler in der Stellung des finiten Verbs machen. Als ein Mittel der Textverknüpfung spielen Konjunktionen eine zentrale Rolle bei der Textproduktion. Die Tatsache, daß im Türkischen Haupt- und Nebensätze anders organisiert sind als im Deutschen, trug auch dazu bei, daß eine intensivere Auseinandersetzung mit "Konjunktionen" auf der Wort-Satz- und Textebene erfolgte.

6.1. Unterrichtsskizze zur Arbeit mit "Konjunktionen"

Voran sollte den Studenten bewußtgemacht werden, welche Leistung diese Wortart vollbringt. Dazu können den Studenten sehr einfache Sätze vorgegeben werden: Die Aufgabe lautet: Setzen Sie die Sätze zu einem Text zusammen!

Ich habe einen Anruf bekommen.

Ich bin verliebt.

Ich fahre nach Paris.

Ich heirate ihn.

Es regnet.

Ich liebe meine Freiheit.

Die Hochzeitsfeier kann leider nicht im Garten stattfinden.

Wenn die Studenten ihre Texte im Plenum vortragen, ist zu sehen, daß sehr verschiedene Texte entstanden sind. Die Studenten können nachvollziehen, welche sprachlichen Operationen dazu beigetragen haben, daß so verschiedenartige Texte produziert werden konnten. Somit

erkennen sie, daß sie mit Hilfe von bestimmten Wörtern einige Studenten erwähnen in diesem Zusammenhang die richtige Bezeichnung "Konjunktion". Mit diesen relativ einfachen Sätzen soll den Studenten bewußt werden, daß Konjunktionen mit der Verknüpfung von Wörtern oder Sätzen zugleich Beziehungen / Relationen herstellen, ausdrücken und ein wichtiges Mittel der Textproduktion bilden. Aber die Studenten müssen auch wissen, welche Satzgliedstellung bei Konjunktionen erforderlich ist, und ganz wichtig ist dabei, daß sie erkennen, welche Konjunktionen welche Art von Beziehungen herstellen können.

Im anschließenden Teil werden die wichtigsten Informationen zur Wortart "Konjunktion" aus verschiedenen Quellen global zusammengestellt. Dazu erhalten die Studenten Arbeitblätter mit der Aufgabenstellung, eben diese wichtigen Einteilung der Konjunktionen den Verhältnissen entsprechend (kausal, temporal, modal) und nach der Satzgliedstellung von Subjekt und Prädikat (Grund-Um-und Endstellung). Es ist sicherlich von Bedeutung, daß die Studienanfänger soweit abstrahieren können, daß kausale Verhältnisse nicht nur mit Konjunktionen hergestellt werden, daß auch Adverbien dieselbe Funktion ausüben können. Mit Beispielsätzen und verschiedenen Übungen aus anderen Grammatikbüchern kann man diese Informationen festigen, wobei Hausübungen von immenser Bedeutung sind, auch wenn ihre Korrektur bei der grossen Anzahl der Studenten manchmal ein Alptraum für die Lehkräfte ist. Als eine Fortsetzung der Arbeit mit Konjunktionen bietet sich ein kleiner Exkurs zu den türkischen Konjunktionen an, wobei ähnlich verfahren wird.²⁰ Nur so und auf diese Weise ist es möglich, die Defizite einigermaßen zu beheben und die Studenten in ihrer Sprachkompetenz sowohl für die weiteren Semester vorzubereiten als ihnen auch gewisse Berufsperspektiven zu eröffnen.

7. Konsequenzen

Das Studium der deutschen Sprache und Literatur ist türkeiweit an etwa

²⁰ Atabay, Neşe. Kutluk, İbrahim. Özel, Sevgi. Sözcük Türleri. Yöneten ve Yayına Hazırlayan: Prof. Dr. Doğan Aksan. Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara 1983.

22 Universitäten etabliert. Diese Universitäten unterscheiden sich zum Teil gravierend nach ihren Standorten, in kulturellem Angebot und Infrastruktur. Ebenso unterscheiden sich die Studenten oft standortbezogen -(die Zahl der Rückkehrerstudenten schwankt)- in ihrer sprachlichen und allgemeinen Vorbildung, Sozialisation und Biographie. Dementsprechend muß auch die Konzeption und Vorgangsweise des Sprachunterrichts den Gegebenheiten angeglichen werden. Was den Grammatikunterricht anbetrifft, so muß er den konkreten Erfordernissen, Bedürfnissen und Defiziten der jeweiligen Zielgruppe entsprechen.

Individuell sollten die einzelnen Lehrer an ihren Universitäten für das Fach "Grammatik" entsprechende Konzepte und Vorgangsweisen entwickeln, die sich auf eine Analyse empirischer Daten stützen.

Die oft starke Inhomogenität in Wissensstand und sprachlicher Vorbildung erfordert eine Messung des Sprachstandes der Germanistikstudenten. Dies erst liefert die Grundlage für die Entwicklung von Konzepten für das Fach Grammatik. Meines Erachtens wäre es durchaus sinnvoll, auch die türkischen Sprachkenntnisse unserer Studenten einer Messung zu unterziehen und die Ergebnisse mit den Werten der Deutschkenntnisse in Korrelation zu setzen. Diese Erhebung der türkischen und deutschen Sprachkenntnisse ermöglicht es uns, eine konkrete Lernziel- und Methodenkonzeption durchzuführen und sie den Erfordernissen des Studiums und der Zielgruppe exakt anzugleichen. In diesem Sinne ist nochmals die tragende Bedeutung des Faches Grammatik hervorzuheben: Es muß das Lernziel angestrebt werden, die allgemeinen Sprachkenntnisse der Studienanfänger so zu fördern, daß sie eine Basis für den Aufbau studienspezifischer Sprachkenntnisse bilden. Nur eine sinnvoll konzipierte Spracharbeit schafft die Grundlagen für jedes Germanistikstudium.

WERBETEXTE IN DER AUFSATZUNTERRICHT

Yrd. Doç. Dr. Gönül Durukafa
Alman Dili Eğitimi Bölüm Başkanı
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Buca - İzmir

Hülya Pekmezciler
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi Bölümü
Buca - İzmir

In der Forschung wendet man sich heutzutage mit immer zunehmendem Interesse der Aufsatzdidaktik und -produktion zu. Da man bei der Fremdsprachenlehrerausbildung der schriftlichen Mitteilung und Aufsatzdidaktik mehr Beachtung schenken sollte, hat man an unserer Abteilung die Rahmenbedingungen der Aufsatzdidaktik festgelegt. Das erwies sich deshalb als sehr nützlich, weil sich der Aufsatzunterricht nicht in einem luftleeren Raum abspielen sollte.

Die Studenten sollten mit erlernbaren Aufsatzformen vertraut gemacht werden und sie nach Möglichkeit auf ganz bestimmte Mitteilungssituationen anwenden können.

Die allgemeine Intention der Aufsatzzerziehung sollte sein, den Studenten Möglichkeiten zu bieten, ihre Gedanken und Gefühle sprachlich zu äußern. Dadurch werden sie in der Lage sein, sich zu einer ausgewogenen, möglichst harmonischen Persönlichkeit zu entwickeln.

Anhand der informierenden, appellierenden und darstellenden Texte bezweckt man, die Kreativität der Studenten zu fördern, deren Intellekt

zu schärfen und Hinweise darauf zu geben, wie sie als zukünftige Deutschlehrer Aufsatzlehre vermitteln können.

Die Studenten müssen sich dessen bewußt sein, daß das eigentliche Ziel des Aufsatzunterrichts der Zugewinn an Weltverständnis, an Gestaltungsvermögen und an sprachlichen Wirkungsmöglichkeiten ist.

Ausgehend von diesen Gedanken haben wir unter den zahlreichen Aufsatzformen wie Erzählung, Bericht, Beschreibung, Schilderung und Erörterung appellative Texte wie Aufruf, Werbung, Beschwerde- und Leserbriefe behandelt.

Hier wollen wir auf Werbetexte eingehen, die dazu beitragen, die Motivation bei den Studenten effektiv aufzubauen und an einem konkreten Beispiel demonstrieren, wie Werbetexte für die Entwicklung der Sprachfertigkeiten nutzbar gemacht werden können. Dabei können sprachliche und kommunikative Kenntnisse und Fähigkeiten reaktiviert und gefestigt werden.

Zur Zeit der raschen Entwicklung der Technologie beginnt man bei vielen Studenten und Schülern, Zweifel an der Bereitschaft zur schriftlichen Kommunikation und der Aufsatzproduktion zu hegen. Daher versuchen Aufsatzdidaktiker neue Wege einzuschlagen, um die Schreibfähigkeit der Lernenden zu fördern. Die Einübung sprachlicher Strukturen muß der Fähigkeit zur Verwendung dieser Strukturen in verschiedenem Kontext vorangehen. Um diese Strukturen einzuüben, muß man natürlich altersangemessene Texte und damit verbundene Schreibenlässe auswählen.

"Das Thema Werbung hat seit einiger Zeit in Richtlinien und Lehrbüchern seinen festen Platz. Das hat sicher viele Gründe. Zum einen kann es fächerübergreifend behandelt werden, es bietet in den meisten Fällen eine Anknüpfung an den Erfahrungshorizont der Schüler, ermöglicht immer die kritische Reflexion des eigenen Konsumverhaltens, weckt Lust an der eigenen Kreativität, da diese als unmittelbar zweckgebunden erscheint, und bietet häufig textlich und visuell

raffiniertes, witziges und anschauliches Material. Zum anderen hilft es dem Unterrichtenden, mit Hilfe von Werbetexten bzw. -plakaten einen motivierenden Einstieg in den verschiedensten Unterrichtseinheiten zu präsentieren." (Anm.1)

Die AIDA-Formel, die in komprimierter Form Kriterien für die Herstellung von Werbetexten zusammenfasst, bietet auch die bekannte Textproduktionsformel an. Es bedeutet attention = Aufmerksamkeit erregen, interest = Interesse wecken, desire = Besitzwunsch verstärken und action = Kaufhandlung bewirken.

Werbetexte können hinsichtlich der soziologischen, emotionalen, semiotischen, poetisch-rhetorischen, referentiellen und phatischen Aspekte behandelt werden.

Die didaktische Analyse

In einem Werbetext wirken Bild und Text zusammen. Deshalb sollte man den Bild- und Textteil analysieren. Um den Bildteil zu analysieren, ist es empfehlenswert, zuerst die Bildelemente zu beschreiben. Diese Aufgabe kann man in die Frage kleiden: "Was ist auf dem Bild zu sehen?" Die Semiotik bezeichnet diese Bildelemente als Denotate. Das Bild sorgt dafür, daß sich bei den Adressaten Assoziationen, Vorstellungen, Affekte und Wünsche herausstellen. Diese subjektiv erlebten und mit dem Unbewussten verankerten Botschaften bezeichnet die Semiotik als Konnotate.

Ausgehend von Roman Jakobsons Darstellung über die Sprachfunktionen analysiert man den Werbetext. Jakobson nennt an erster Stelle die referentielle Funktion der Sprache. (vgl. Anm. 2) Nach diesem Aspekt untersucht man das Verhältnis des Werbetextes zum angebotenen Gegenstand. Was wird über das Produkt als Träger von Eigenschaften, Bestandteilen und Wirkungen ausgesagt?

Der zweite Analysepunkt ist auf den Sender bezogen. Die Sprachäußerung drückt die Haltung des Senders gegenüber dem Gegenstand aus, seine Stimmung, seine innere Verfassung. Jakobson nennt

diese emotive oder expressive Funktion von Sprache. Danach untersucht man die Beziehung des Werbetextes bzw. dessen Sprechers zum Gegenstand unter dem Blickwinkel der Emotionen. Man fragt, wie die gewählte Sprache Affekte oder Stimmungen bei den Adressaten weckt.

Um diese emotive Funktion der Sprache zu erfüllen, bedient man sich folgender Sprachmittel: Superlativ, Komparativ, Hervorhebung, Übertreibung, emotionalisierende Wortstellung, Ruf, Schrei, Wiederholung, Behauptung, Anrede, Antithese und Wortspiele.

"Die Wirkung der Werbung beruht nicht so sehr auf der Information über die Ware als auf den Assoziationen, die der Beschauer mit den gewählten Worten verbindet. So werden für die Bezeichnung der Farbe eines Autolackes in der Autowerbung nicht die normalen Adjektive verwandt (gelb, grün, rot, usw.), sondern Ausdrücke wie "safrangelb" (Safran ist ein sehr kostbares Gewürz) oder "jadegrün", "smaragdgrün" (beides Edelsteine). Jedes Wort enthält also schon ein Urteil über die Ware." (Anm. 3)

Der dritte Analyseaspekt untersucht die ästhetisch-poetische Funktion des Werbetextes "Wo die 'Nachricht selbst' im Mittelpunkt steht, spricht Jakobson von der poetischen Funktion der Sprache. Ein Beschränken dieser Sprachfunktion allein auf die Dichtung - und umgekehrt, ein Reduzieren von Dichtung auf lediglich diese eine Sprachfunktion - wäre nach Jakobson eine unzulässige Vereinfachung. Vielmehr erfährt ein gut Teil alltäglicher Sprachäußerungen durch die poetische Funktion der Sprache eine erhöhte Wirksamkeit der anderen in ihnen realisierten Sprachfunktionen." (Anm. 4) Hierzu gaben unsere Studenten Beispiele für folgende Sprachmittel poetischer Funktion: Lautmalerei mit Vokalen, angenehmer Rhythmus, symmetrische Gliederung, Alliteration, Pathos und Vergleich.

Der vierte Analyseaspekt der Werbetexte beruht auf der phatischen Funktion der Sprache. "Sie besteht im blossen Kontakthalten mittels Sprache bzw. im Herstellen, Verlängern oder Unterbrechen eines

sprachlichen Kontakts." (Anm. 5) Der Werbetext ist ja die Mitteilung eines Senders, der sich an einen Empfänger wendet. Wie nimmt er Kontakt auf? Dies ist der Aspekt der Kontaktaufnahme.

Abgesehen von den Codes auf den Textebenen und des Bildes, erfordert die Werbetextanalyse die kritische Einordnung der Werbung in einen gesellschaftlichen Kontext. Dies ist der soziologische Aspekt. Um Erfolg mit den Werbetexten zu erzielen, sollten folgende Fragen beachtet werden:

1. Wie ist das allgemeine Konjunkturklima bzw. die Kaufkraft?
2. Um welche Waren- bzw. Dienstleistungskategorie handelt es sich?
3. Wie ist die Marktlage der Ware?
4. Welche Trends, Moden herrschen jetzt vor?

Werbetexte können noch hinsichtlich der Tiefenpsychologie und der Ideologiekritik untersucht werden. Dazu wären folgende Fragen vorzuschlagen:

1. Welche Einstellungen und Wertvorstellungen setzt die Produktwerbung beim Empfänger voraus?
2. Spricht sie beispielsweise eine Lebensweise an, in der die Automatisierung, Motorisierung, die Konsumhaltung, die Technisierung, die Computerisierung, die Brutalisierung, die Überausstattung mit Medien, Geräten, Apparaten als eine wünschenswerte Zukunft dargestellt werden?

Wenn man diese Fragen mit "Ja" beantwortet, dient diese Werbung nicht nur ihrem Produkt, sondern auch einer Ideologie, der nicht jeder zustimmen wird. Dieser Widerspruch bildet einen wesentlichen Teil der Analyse. Diese Analyseschritte haben wir anhand eines Werbetextes getan. Zuerst wurden die Bildelemente aufgezählt und die Denotate festgestellt. Danach haben die Studenten die vom Bild vermittelte Botschaft (Konnotate) und die vom Text vermittelte Botschaft herausgefunden. Schließlich haben die Studenten den Werbetext in einen soziologischen Kontext eingebettet.

Mit einer anderen Gruppe haben wir die Werbetexte anhand der folgenden Fragen analysiert:

1. Zeigen Sie an der folgenden Werbeanzeige
 - a. Wer (Sender) appelliert an wen (Zielgruppe)?
 - b. Welche Absicht verbirgt sich hinter dem Slogan "Wir geben Ihrer Zukunft ein Zuhause"?
 - c. Wie versucht der Verfasser dieser Anzeige, das Interesse des Lesers zu wecken?
 - d. Was bezweckt das Bild im Mittelpunkt?
 - e. Welchen Zweck haben die unterschiedlichen Schriftgrößen?
 - f. Fertigen Sie eine Beschreibung dieser Anzeige!

Anhand der Werbetexte können die Lernenden ihre linguistischen Kenntnisse erweitern, Strukturen üben und landeskundliche Informationen erhalten. Mit dem Üben schärft sich ihr Blick umfang- und tiefenmässig, d.h. sie entdecken immer mehr und erschliessen auch verborgene, hintergründigere Sachverhalte.

Man könnte deutsche Werbetexte mit den eigenen vergleichen und sich ein Weltbild von beiden Kulturen aneignen, das dann eine interkulturelle Arbeit wäre.

Mit Werbetexten lässt sich ein abwechslungsreicher Aufsatzunterricht führen, da sie eine Reihe von Möglichkeiten bieten. Die Behandlung von Werbetexten mit dominierender Appellintention fordert die Studenten auf, kritisch zu denken und sich mit den Werbetexten auseinanderzusetzen. Mit etwas didaktischer Vorstellungskraft lassen sich verschiedene Werbetexte nicht nur in der Aufsatzlehre, sondern auch in anderen Fächern nutzbar machen. Aus ihren authentischen und motivierenden Eigenschaften heraus sind Werbetexte für die Kognitivierung des Sprachgebrauchs von besonderer Bedeutung.

In einer schriftlichen Hausarbeit haben unsere Studenten des IV. Semesters die von uns ausgesuchte Werbung "DANKE OMA" analysiert und Beispiele für verschiedene Sprachmittel aus den ihnen bekannten türkischen, zu einem geringen Teil auch deutschen Werbungen

herausgearbeitet. Aus Gründen der Platznot sind wir nicht in der Lage, die Listen der einzelnen Beispiele aufzuführen. Deshalb wollen wir hier lediglich die Analyse der Studenten zusammenfassend wiedergeben.

Ausgehend von den visuellen Raffinessen einer Werbung stand bei den meisten Arbeiten bezüglich der Verhältnis zwischen Bild und Text das fettgedruckte Werbeslogan "DANKE OMA" in großen Lettern im Mittelpunkt, das sie dem abgebildeten Bausparvertrag in Geschenkverpackung zwar überordneten, dem sie aber verhältnismäßig ungefähr die gleiche Bedeutung beimessen. In Anregung dieses Dankspruchs in Verbindung zu einem ungewöhnlichen Geschenk, unter der sich der Beschauer vorläufig nichts Konkretes vorstellen könne, sei das Auge gezwungen, spontan zum nächstliegenden fettgedruckten Textteil zu wandern, das in Größe und Länge dem ersteren nachsteht: "Mit unserem Bausparvertrag können Sie sich, Ihren Kindern und Ihrem Enkel eine große Freude machen." Da nun aber auch dieser keine informative Aussage über den Inhalt der angebotenen Ware oder Dienstleistung biete, jedoch das Interesse des Empfängers schon in weitem Masse erweckt wurde, lese er letztenendes die kleingedruckten näheren Mitteilungen, die alle bis dahin bestehenden Fragezeichen aufheben. In der Beschreibung der visuellen Darstellung der Werbung fiel uns besonders auf, daß vielen Studenten das in seiner Aufmachung sehr dezent geschriebene Slogan "Wir geben Ihrer Zukunft ein Zuhause" entweder gar nicht bewußt aufgefallen war, oder nur im analytischen Teil über die Wirkung der Werbung kurz erwähnt wurde. Dies ließ sich für uns wiederum durch die Tatsache erklären, das der Mangel an hervorstehenden Elementen in seiner Darstellung und sein isolierender Abstand von Bild und Text, welche in ihrer Eigenschaft keine Aufmerksamkeit erregen können und somit die Appellintention der Werbung verfehlen, auch unsere Studenten trotz kritischer Betrachtungsweise beeinflußt haben. Diesen Umstand bestätigten uns die Studenten selbst in ihrer Bewertung über die Anwendung der unterschiedlichen Schriftgrößen. Sie empfanden diese Art der Anwendung als ein sensorisches und sogleich auch psychisches Mittel, das das Vermögen des Sehorgans ausnutzt, alles Sichtbare, auch ohne die entsprechende Absicht des Betrachters, wahrzunehmen und gerade durch

die Größenunterschiede die bewußte Betrachtung desselben aktiviert.

Die Abbildung eines Geschenkpakets war in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Einerseits stand sie im Einklang mit dem Dankspruch und löste gewisse Emotionen beim Empfänger aus, wie die Erinnerung an das Glücksgefühl beim Empfang oder der Abgabe eines Geschenks, die normalerweise zu besonderen Anlässen erfolgen. Andererseits stand es in Diskrepanz zu seinem Inhalt, da es sehr ungewöhnlich ist, einen Bausparvertrag zu schenken oder als Geschenk zu erhalten. Diese Diskrepanz steigert nun das Interesse des Empfängers und führt ihn mit geradezu blinder Sicherheit zum nächsten durch seine Darbietung ins Auge stehenden Textteil der Werbung: "Mit unserem Bausparvertrag können Sie sich, Ihren Kindern und Ihrem Enkel eine große Freude machen." Auch hier empfanden die Studenten die Auslösung von Emotionen als vordergründig, da das Gefühl der Zusammengehörigkeit und Geborgenheit durch die Erwähnung der Familienmitglieder in Zusammenhang mit einem freudigen Ereignis assoziiert werde. "Wer will seinen Lieben nicht eine Freude machen?" So fragte ein Student und stellte fest, daß man natürlich den aufklärenden Text über den Bausparvertrag lesen müsse, um zu erfahren, wie man ihnen eine Freude bereiten kann. Somit bemerkten die Studenten abschliessend, daß diese geschickte Anwendung von unterschiedlichen Schriftgrößen und Fettdruck der Monotonie vorbeuge und gerade deshalb das Interesse des jeweiligen Empfängers erwecken und seine appellative Funktion erfüllen könne.

Als Sender wurde von allen Studenten eindeutig eine Bank bezeichnet, nämlich die "Öffentliche Bausparkasse" bzw. "Landesbausparkasse", die bei Bauvorhaben von Privatpersonen eine Dienstleistung anbietet und staatliche Unterstützung findet.

Bei der Festlegung der Zielgruppe gab es mitunter einige differente Ansichten. Alle Studenten bezeichneten, ausgehend von dem Dankspruch an die "Oma" und dem Angebot, den anderen Familienmitgliedern Freude zu bereiten, die Großeltern als Zielgruppe. Viele fügten aber noch hinzu, daß sich auch Eltern angesprochen werden könnten, die an ihr eigenes

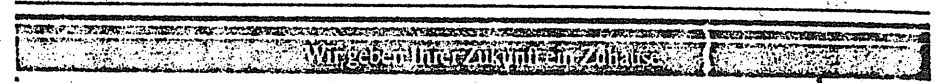
Bauvorhaben oder an die Zukunft ihrer Kinder denken. Die Auswahl der Großeltern als Zielgruppe wurde mit ihrem Bedürfnis verbunden, die Zuwendung ihrer Kinder und Enkelkinder zu sichern, wobei ein Geschenk in diesen Ausmassen sehr zweckdienlich sei und gerne gemacht werden würde. Es ver helfe ihnen auch ferner zur Empfindung der Genugtuung, auch im Alter noch, etwas für ihre Nachkommen geleistet zu haben. Gerade aus diesen Gründen und der Vertraulichkeit, die durch die direkte Anrede hergestellt wird, errege diese Werbung zumindest bei Großeltern das erwartete Interesse.

Die Absicht festzustellen, die sich hinter dem Slogan "Wir geben Ihrer Zukunft ein Zuhause" verbirgt, war ein anderer Analysepunkt der Arbeiten. Die wenigen Studenten, die dazu Stellung nahmen, erklärten dessen Absicht in der Zusicherung für alle, die zwar gerne bauen wollen, aber aufgrund der enormen finanziellen Ansprüche, die dieses Vorhaben an sie stellt, mit eigenen Kräften nicht daran denken können. Es soll sie ermutigen, ihr Vorhaben in die Tat umzusetzen, wobei natürlich auch die Bank durch ihre Hilfestellung profitieren möchte, dabei steht eigentlich nicht der Profit der Bank im Vordergrund, sondern ihre Wohlgefälligkeit in dem Ausdruck "wir geben", als ob sie ein Present machte.

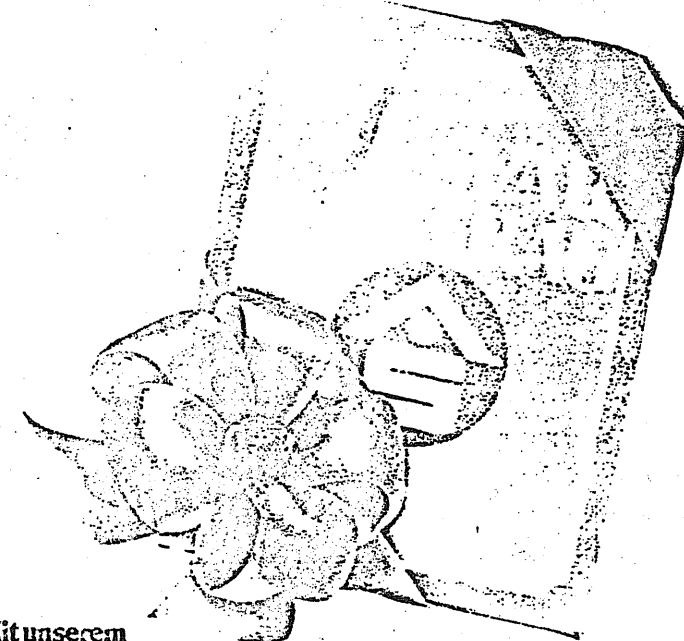
Über den informativen Textteil der Werbung äusserten die Studenten im grossen und ganzen, daß er dieses "gewagte" Vorhaben schmackhaft macht und durch Fragestellungen wie "Können Sie sich ein schöneres und nützlicheres Geschenk vorstellen?" ganz dem Interesse und den Wünschen der Empfänger entspricht, das Schöne mit dem Nützlichen zu verbinden. Hier werde auch eine Vertraulichkeit durch Ausdrücke wie "In der Gemeinschaft der Familie" oder "Der Weg zu uns ist nicht weit" vermittelt, die mit der Zusage einer staatlichen Sicherheit "Dafür sorgen auch eine Reihe staatlicher Vergünstigungen" unterstrichen wird.

Aus der Erfahrung, die wir mit diesem Werbetext und den darauffolgenden zum größten Teil sehr umfangreichen Arbeiten der Studenten, von denen wir aus Platzgründen nur einen kleinen Querschnitt

als Übersicht bieten konnten, in denen sie allerdings unser Erachtens ihren Fähigkeiten und ihren kritischen Sinn fördernd denselben Ausdruck verliehen haben, können wir behaupten, daß die Behandlung von Werbetexten bezüglich der Motivation als auch der Förderung schriftlicher Ausdruckskraft sehr ergiebig war und empfehlenswert ist.



DANKE OMA



Mit unserem Bausparvertrag können Sie sich, Ihren Kindern und Ihrem Enkel eine große Freude machen.

Zunächst einmal ist ein Bausparvertrag für Sie eine gute und vor allem wertbeständige Geldanlage. Denn auf einem Bausparkonto wachsen schon kleine Beträge zu großen Summen heran. Dafür sorgen übrigens auch eine Reihe staatlicher Vergünstigungen.

Natürlich macht Ihnen ein Bausparvertrag erst recht besondere Freude, wenn Sie damit bauen wollen. Oder wenn Sie Ihren Kindern damit helfen, schneller zu den eigenen 4 Wänden zu kommen.

Können Sie sich ein schöneres und nützlicheres Geschenk vorstellen? Mit den eigenen 4 Wänden Ihrer Kinder kann, wenn es Ihr Wunsch ist, auch für Sie selbst der Platz fürs Alter geschaffen werden. In der Gemeinschaft der Familie.

Am besten Sie kommen einmal zu uns und lassen sich beraten. Der Weg zu uns ist nicht weit. Sie finden uns in Ihrer Nähe. In unseren Beratungsstellen, in jeder Sparkasse.

Öffentliche[®] Landes[®]
Bausparkasse  Bausparkasse
Bausparkassen der Sparkassen

ANMERKUNGEN

1. Chee, Hans-Martin: Anregungen zur sprachlichen Reaktivierung und Textauswertung am Beispiel eines Werbetextes in der Jahrgangsstufe 11. in: Die neueren Sprachen, Würzburg, 1995, S.154-164
2. Pelz, Heidrun: Linguistik für Anfaenger, Hamburg, 1984, S. 28
3. Kienzler, Manfred: Aufsatz heute, München, 1991, S. 123
4. Pelz, Heidrun: Linguistik für Anfänger, S. 32
5. ebd. S.29

FACHLITERATUR

Hohmann, H.O. (1992) : Entwicklung der Sprachfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht.

Jung, U.H. (Hrsg.) : Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt: Peter Lang, 53-65.

N. N. (1993) : Konsumterror der Kinder. in: Der Spiegel, 50, 78-85.

Springmann, L. (Hrsg.) : Werbetexte: Texte zur Werbung. Arbeitstexte für den Unterricht, Stuttgart, 1975.

LITERARISCHE METHODENVERMITTLUNGEN, UM STUDENTINNEN VON DER FRAGE "WAS-LESEN" ZUM "WIE-LESEN" ZU FÜHREN!

Yrd. Doç. Dr. Nazire AKBULUT

In den Universitäten werden Methoden nicht vermittelt

Die Erfahrungen in den Literaturseminaren mit den StudentInnen des vierten Jahrganges zeigten, daß sie weder Referate schreiben, noch literarische Methoden anwenden können. Diese Tatsache läßt die Frage aufkommen 'Gibt es denn keine diesbezüglichen Lehrveranstaltungen am Fachbereich?'. Als Gast des DAAD an dem Deutsch-Türkischen-Treffen in Bonn berichtet Prof. Dr. Süleyman Yıldız jedoch über den Inhalt des Curriculums der Fachbereiche Germanistik und Deutschdidaktik bzw. Lehrerausbildung an den türkischen Universitäten. Aus seinem Vortrag ging hervor, daß Lehrveranstaltungen zum Thema Literaturmethoden in beiden Studienzweigen angeboten werden.¹

Um die gegenwärtige Situation zu verstehen, müßten wir eine zweite Frage stellen: 'Fehlte es denn den türkischen Lehrkräften an den nötigen Kenntnissen?' Es wäre ungerecht - im Zusammenhang mit den 1989 und 1990 Immatrikulierten - die Verantwortung nur den türkischen KollegInnen anzulasten, denn während des Studiums des dritten und des vierten Jahrganges im Fachbereich Deutschdidaktik an der Çukurova Universität waren mindestens neun deutsche Lehrkräfte dort tätig.

Auch wenn Literaturmethodenvermittlung als Lehrveranstaltung in

¹ Siehe hierzu: Yıldız, Süleman, "Vergleich der Studiengänge bzw. Studienpläne für Germanistik und Deutschlehrerausbildung in der Türkei", in: Germanistentreffen BRD - Türkei 25-29.9.1994. Dokumentation der Tagungsbeiträge, hrsg.v. DAAD Bonn 1995.

Curriculum der deutschsprachigen Fachbereiche in der Türkei steht, wird leider die inhaltliche Entsprechung in vielen Fachbereichen nicht vermittelt. Wenn das nicht der Fall gewesen wäre, gäbe es keine Bemühungen außerhalb der Universitäten, wie z.B. das Projekt der Programm- und Methodikentwicklung der Weltbank. Dieses Projekt beabsichtigt, eine Arbeitsgruppe von Hochschullehrern - bevorzugt werden Lehrkräfte mit Englischkenntnissen - zusammenzustellen, und zwar im Sinne internationaler Zusammenarbeit, um den Mangel des Fachs Methodik innerhalb des Curriculums an den Hochschulen zu beheben.

Was aber ist unsere Aufgabe innerhalb der Universitäten? Seit 1993-94 leite ich die Lehrveranstaltung 'Textanalyse' im ersten und zweiten Semester des ersten Studienjahres. Aber auch bei den StudentInnen dieses Jahrganges beobachte ich, daß jenigen mit türkischem Schulabschluß alle möglichen Vorkenntnisse über Methoden fehlen. Ihnen wird in den Privatschulen - auf welchem Niveau und wie Deutschunterricht in den staatlichen Schulen abläuft, können wir während des Praktikums beobachten - höchstens Textverständnis vermittelt, und sie können den Einstieg in die Methoden nicht vollziehen. Ob dies während des Studiums realisiert wird, ist eine weitere Frage.

Ein anderes Problem taucht bei den StudentInnen auf, die ihre Schulausbildung, d.h. das Gymnasium in der Bundesrepublik abgeschlossen haben. Sie beharren auf die Kenntnisse, die sie von den Muttersprachlern vermittelt bekommen haben, ohne darauf zu achten, daß die Anforderungen im Studium sich von denen des Gymnasiums unterscheiden. Und bevor die Neu-Immatrikulierten ihre diesbezüglichen Gewohnheiten im Studium weiterlegen, sollten sie anfangen, wenigstens drei Methoden der Literaturinterpretationen zu üben: die textimmanente Methode, die literatursoziologische Methode und die psychologische Methode.

Voraussetzungen für das Verständnis literarischer Texte

Um mit literarischen Texten umgehen zu können, müßten die StudentInnen bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Die erste und wichtigste

Voraussetzung an unseren Fachbereichen ist die Beherrschung der Sprache, diese wird zum größten Teil erfüllt.

Zwar wird die Çukurova Universität nach den Universität-saufnahmeprüfungspunkten (UAP) an 15. oder 16. Stelle eingestuft, welches ein Zeichen dafür ist, daß wir geringere Anforderungen an Deutschkenntnisse stellen, doch das bedeutet nicht, daß unsere StudentInnen unbedingt in dieser ("Fremd-") Sprache schwach sind. Meistens sind es Rückkehrkinder, deren Eltern sich entweder für den Herkunftsort oder für umliegende Städte entschieden haben, oder die StudentInnen folgten der Freundin/dem Freund oder haben mit ein paar Punkten Ankara und Istanbul verpaßt oder die unbewußt bzw. unvorsichtig zusammengestellte Liste deutschsprachiger Fachbereiche für UAP reichte für die erlangten Punkte. Das bedeutet, daß trotz der herabgesetzten Punkte bei der UAP vier fünftel (4/5) unserer StudentInnen sich in der deutschen Sprache sowohl mündlich als auch schriftlich äußern und fast akzentfrei artikulieren können. Dabei ist jedoch hervorzuheben, daß die StudentInnen in der Regel im Mündlichen sicherer sind als im Schriftlichen.

Die zweite Voraussetzung für Textinterpretation in den sozialwissenschaftlichen Fächern stellt die Lesegewohnheit dar, die leider das Hauptproblem unserer StudentInnen bildet. Junge Leute in der Türkei, die von der Familie nicht gefördert werden, die in ihrer achtjährigen Grund- in Hauptschulausbildung als Schulbibliothek nur eine im geschlossenen Schrank aufbewahrte, vergilbte, höchstens aus 100 Bänden bestehende Büchersammlung kennen, die in der Gesellschaft kein Vorbild haben, um Bibliotheken und Buchhandlungen zu besuchen, die finanziell gesehen, Bücherkauf nicht an die Spitze ihrer Prioritäten setzen und für die Lesen gleich politisch stigmatisiert zu sein bedeutet, entwickeln vorerst keine Lesegewohnheiten.

In der Bundesrepublik dagegen versuchen die Grund- und Hauptschullehrer mit Hilfe des gut strukturierten Bibliotheksnetzes die zuhause fehlenden Lesegewohnheiten der türkischen Kinder aus der

zweiten und z.Z. auch aus der dritten Generation zu kompensieren. Die BibliothekarInnen in Berlin und in Duisburg, die ich aus persönlicher Neugier angesprochen hatte, waren jedoch mit der Zahl der türkischen Bibliotheks- BesucherInnen nicht zufrieden.

Mit diesen Argumenten möchte ich veranschaulichen, daß bei der Aufhebung der Distanz zu den Büchern die Persönlichkeit des Heranwachsenden, die familiären Gewohnheiten und die positive Einstellung des Systems bzw. der Gesellschaft zu Büchern maßgebend ist.

Einen weiteren Einfluß, der zu der Lesegewohnheit des jungen Menschen beiträgt, bildet die Lektüre von Werken in der Muttersprache. In der Weltliteratur hat die nicht-chronologische Erzählhaltung die chronologische verdrängt. In der türkischen Literaturszene jedoch wird die traditionelle Erzählhaltung überwiegend weitergepflegt, Unsere StudentInnen, die ab und zu literarische Werke in der Muttersprache lesen, können vorerst für die durch die Vor- und Rückbelendetechnik strukturierten deutschsprachigen Werke keine Interesse aufbringen. Wenn sie jedoch in der eigenen Sprache mit solchen literarischen Texten überwiegend konfrontiert wären, würden sie mit der Zeit diese Berührungsangst bewältigen.

Und die letzte Voraussetzung, die im Rahmen dieser Arbeit angeführt werden soll, betrifft die Hochschullehrer. Unser Hauptproblem als DozentInnen ist, daß jegliche Impulse in den Lehrveranstaltungen seitens der StudentInnen fehlen, so daß die Lehrkraft bewußt oder unbewußt zum "Allwissenden" wird. Dieses eigentliche 'negative' Bild von Hochschullehrern macht die SeminarteilnehmerInnen von ihnen abhängig, hemmt jedes selbständige Denken und führt zum Auswendiglernen.

Die Lehrveranstaltung 'Textanalyse' soll dazu dienen, zwei Ziele zu realisieren: erstens schon zu Beginn des Studiums den StudentInnen literarische Maßstäbe zu vermitteln, damit sie die Nach-erzählung und

das viel kritisierte Auswendiglernen vermeiden und zweitens das unabhängige und kreative Denken zu üben. Es ist nicht zu übersehen, daß unsere StudentInnen mit Auslandserfahrungen in nationalen Angelegenheiten erheblich sensibler sind als diejenigen ohne Auslandserfahrung. Die Methodenvermittlung wird deshalb dazu verhelfen, daß StudentInnen Distanz zu dem Analysegegenstand aufbauen. Wenn sie sich nur auf das "Was wird erzählt?" konzentrieren, - ohne sich zu fragen, "Wie wird es erzählt?" - können sie zu den Texten, mit deren Inhalt sie sich identifizieren, keine Distanz aufbauen, so daß sie sowohl gegenüber den AutorInnen als auch gegenüber den Texten Ablehnung bis zum Haß entwickeln. Dazu mehr jedoch später, nun werde ich mich zunächst mit der Arbeitsweise der StudentInnen und den Bemühungen um literarische Methodenvermittlung befassen.

Probleme erkennen und bewältigen

Punkt für Punkt möchte ich hier vortragen, welche Schwierigkeiten zu bewältigen sind. Vorerst muß das Auswendiglernen bei den StudentInnen in die Fähigkeit zum Transfer ihrer Kenntnisse, sprich, das Abstraktionsvermögen ausgebildet werden. Dies kann allgemein anhand eines einheitlichen Ziels für die Hochschullehrer umformuliert werden. Sie müssen selbst die geforderten Methoden ihrer Wissenschaft ausüben, d.h. Didaktiker, Grammatiker und Literaturwissenschaftler müssen zu aller erst die Methoden ihres Fachs beherrschen. Was die Arbeit mit den StudentInnen angeht, so müssen wir, die Literaturwissenschaftler, die Barriere mit Hilfe vieler Textbeispiele überwinden. Die StudentInnen sollen die Besonderheiten literarischer Texte vorerst optisch erkennen können: handelt es sich um Prosa-Epik oder Prosa-Drama, Iyrische Epik oder Iyrisches Drama. Dann sollen sie die sprachlichen und anschließend die inhaltlichen Besonderheiten des Textes, einerseits nach der aktuellen Fragestellung andererseits nach der angemessenen literarischen Methode interpretieren.

Meiner Absicht, Beispiele von Literaturkritik im Seminar zu behandeln, konnte ich nicht realisieren, weil die StudentInnen sich mit wissenschaftlichen Texten nicht auseinandersetzen können, denn ihnen

fehlen die nötigen Vorkenntnisse literarischer Fachbegriffe.

Der Versuch mit den SeminarteilnehmerInnen während der Lehrveranstaltung einen Interpretations-Aufbau zu formulieren, blieb stark abstrakt. So versuchte ich gemeinsam mit ihnen, anhand der Fragestellung, von Textbeispiel ausgehend, eine Überschrift festzulegen und die Einleitung - wer welchen Text, in welcher literarischen Gattung geschrieben hat - zu formulieren dies ist leider von vielen StudentInnen klischeehaft übernommen worden.

“Der Text ‘Ein Kind’ von Thomas Bernhard ist in Prosa geschrieben. Deutliche, knappe und ausführliche Sätze haben seine Meinung ganz gut dargestellt. Anhand seines Textes kann man ihn mit der psychologischen Methode sehr gut bearbeiten.” (O.Y.)

StudentInnen sind meistens mit dem Schulsystem in der Türkei unzufrieden. Sie beschwerten sich über das Auswendiglernen, können jedoch davon nur selten abweichen. Denn das Umdenken fällt ihnen schwer. Die ‘Interpretationen’ der StudentInnen beschränken sich auf Nacherzählungen. Die vermittelte textimmanente, psychologische oder literatursoziologische Methode wobei zu erwarten war, daß sie wenigstens eine davon ausüben, geriet in Vergessenheit, weil sie sich von Text nicht distanzieren konnten und sich mit diesem gefühlmäßig auseinandersetzen. StudentInnen der Deutschdidaktik aus dem ersten Jahr haben die Erwartung, den für die nächste Seminarstunde vorgesehenen Text im Seminar zu lesen und Unklarheiten auszuräumen. Selbständige Annäherung an den Text hemmt ihre freie Denkübung. Die Forderungen der Lehrkraft an die StudentInnen, den Text zu Hause kritisch zu bearbeiten, lehnen sie als grundschulartige Forderungen ab, obwohl die Berührungsangst der eigentliche Grund ist.

Selbst üben, was man fordert

Nun soll hier ein kleiner Interpretationsversuch mit Hilfe der textimmanenten und der literatursoziologischen Methode anhand *Der Elefant im Dunkeln*² von Gisela Kraft durchgeführt werden.

² Kraft, Gisela, *Der Elefant im Dunkeln*, in: *Die Welt des Islams* XXVIII,

Wie Sie wissen, verlangt die textimmanente Methode, daß der Interpret den literarischen Text als autonomes Werk begreift und keine weitere Informationen benötigt. Sprachliche, formale und inhaltliche Besonderheiten des Textes sind nur durch den Text selbst zu erläutern.

In diesem Stück *Der Elefant im Dunkeln* geht es um ein “lästiges Staatsgeschenk” an das ärmste Dorf der Gegend, Beterivar. Dieses Geschenk wird als ‘Fortschritt’ tituiert. Vier Muhtare der Tigrisdörfer, ein Dorftöpel und ein blinder Schuldiener versuchen in der ‘weidlichen Nacht’ der ‘Fortschritt’ nach den eigenen Bedürfnissen zu interpretieren.

In dieser kurzen Geschichte ist der Schauplatz die Südost-Türkei (Tigrisdörfer); die fiktiven Ortsnamen (Hangöktür, Yelkoptu, Kuyuluk, Bingün, Sineköl, Yolyok, Delirdil und Beterivar) sowie die Berufsbezeichnung ‘Muhtar’ (Dorfvorsteher) sind türkisch. Der mündlichen Erzähltradition in der Türkei entsprechend hat Gisela Kraft im Text die Anführungszeichen der wörtlichen Rede nicht beachtet, sonst ist sie den Regeln der Rechtschreibung und Interpunktion treu geblieben. Die Autorin vervollständigt mit symbolreichem Inhalt und Märchenmotiven, wie z.B. der Zeitauffassung, dem stark von Schicksal abhängigen Leben, dem “fliegenden Teppich” und dem Schauplatz Orient, das europäische Orientbild im Textganzen.

“Wir sind spät gekommen meine Freunde! flüsterte der Muhtar von Beterivar. Wäret ihr frühmorgens aufgebrochen und nicht erst nach der Mittagshitze! Ihr müßt nicht glauben, daß unsere Schule oder sonst ein Haus im Dorf elektrisches Licht besäße! Wir sind nicht besser daran als ihr, trotz der Landstraße! Allah möge sie von uns nehmen, die Straße! Mögen Tausende Dschinnen herabfahren und sie sich um den Finger wickeln, frisch von der Erde weg, wie Garn! Garn bis zum Ende der Welt!” (Kraft 1988, S. 285)

Auffallend in der Erzählung sind zudem die raffiniert plazierten
Berlin-DDR, 1988, S. 283-290

zusammengesetzten Substantive und manche Verben, die meistens den Sinn der Geschichte ausdrücken:

-Der Zustand der Dörfer wird durch die Namen bildlich dargestellt: *Beterivar, Yolyok*. - Wie der Elefant lanciert wird und was es für die Betroffenen bedeutet lassen seine Bezeichnungen *Fortschritt, Neuzeit und Teufelsvieh* erkennen. - Welche Absicht hinter dem Geschenk steckt drückt das Verb *loswerden* aus. -Den Widerspruch, elektrische Geräte im Dienste der dogmatischen Religion, erkennen wir in dem Satz: *Der Geist des Muezzins krächzte von einem ausgeleiteten Tonband, der wirkliche war vor einigen Jahren gestorben.*

Außer der feinen Arbeit an der Wortwahl können wir in dieser Erzählung die perspektivgebundenen Darstellungen erkennen: Innerer Monolog tritt ein, um auszudrücken, mit welchen Gefühlen die einzelnen Muhtare sich dem 'Fortschritt' annähern und wie der Muhtar von *Beterivar* bereut, die neue Situation mit anderen Muhtaren geteilt zu haben oder der Narrator nimmt die Perspektive eines Blinden an, wenn es um das Gespräch zwischen dem blinden Schuldiener und dem Dorftölpel geht:

"Er (der blinde Schuldiener) fand die Tür, fingerte nach Zucker in der Hosentasche, schleuderte ihn ins Ungeswisse über die Erhebung des Fortschritts hinweg und wollte ab-sperren, da krächte eine heißere Stimme an seiner Seite: Er ist ein Elefant. (...) Die Stimme, die den Sineköler Dorftölpels war, fuhr fort." (Kraft 1988, S. 289)

Hinter dieser präzisen Wortwahl und der genauen Erzählperspektive versteckt die DDR-Autorin ihre ironisch bis zynische Kritik an den Regierungen in Entwicklungsländern. Die Gespräche der Muhtare in der Teestube und die Parallelität der Ortsnamen mit den Erwartungen der Muhtare sind eher ironisch.

"Das wollen wir erst einmal sehen, sagte der Muhtar aus *Kuyuluk*.

Unsereinem ist zuviel zu Ohren und zuwenig unter die Finger gekommen, sprach jener aus *Yelkoptu*.

Gott ist vielwissend, wir aber müssen noch lernen, versetzte der aus *Hangöktür* herbeigeeilte Amtsbruder, und der aus *Bingün* pflichtete ihm bei." (Kraft 1988, S. 283)

Während das niedliche klischeehafte Gespräch zu Beginn der Geschichte LeserInnen zum Lachen bringt, vermittelt die zynische Beschreibung des "Geschenks aus den Händen eines hohen ausländischen Staatsmannes!" die parteiliche Lahtung der Autorin.

"Die Muhtare der Tigrisdörfer verließen die Teestube in langem Zug, angeführt vom Gastgeber, dessen Ortschaft, die schmutzigste und armseligste in der Gegend, wer weiß welcher findige Kopf der Regierung dazu ausersehen hatte, ein lästiges Staatsgeschenk an sie loszuwerden. (...) das Teufelsvieh (wurde), ein Schild mit dem Namen FORT-SCHRITT um den Hals, in *Beterivar* abgeladen." (Kraft 1988, S. 284)

Gisela Kraft zeigt ihre Ablehnung sowohl gegenüber der Regierenden der Entwicklungsländer als auch gegenüber ausländischer Hilfe und deren Geschenken. Dieses aktuelle Problem wird so geschmückt, daß trotz des offenen Anfangs und offenen Endes, ein Charakteristikum der Kurzgeschichte (short story), der Leser den Eindruck erhält, es handele sich um eine Parabel.

Von den StudentInnen des ersten Jahrganges können wir Hochschullehrer nicht einmal die Entdeckung dieser wenigen optischen und sprachlichen Besonderheiten des Textes, die im Rahmen dieses Vortrages festgehalten sind, erwarten, weil ihnen die Übung darin fehlt. Es reicht, wenn sie wissen, daß jede festgestellte Besonderheit für die Unterstützung der Interpretation nötig ist.

Die Inhaltlichen Besonderheiten dieser kurzen Prosa-Erzählung beginnen mit der Überschrift *Der Elefant im Dunkeln*, die jedes Geheimnis enthüllt

und dem Leser - im Gegensatz zu den Muhtaren im Text - das Gefühl der Selbstsicherheit vermittelt. Vorgetäuscht und manipuliert durch den Begriff "Fortschritt" nähert sich als erster der Muhtar von Hangöktür dem im dunklen Schulgebäude untergebrachten Elefant.

"Die" bloße, rauhe, harsche Haut (...) umschlang eine ledrige Säule, die mochte ein Stamm sein oder eben ein Bein eine lebenden Wesens. Bereit zu sterben, lehnte er einen Herzschlag lang seine Stirn gegen das Wunder (...)." (Kraft 1988, S. 285)

Das eine Bein, das der Muhtar von Hangöktür berührt hatte, interpretiert er dem Namen des Dorfes nach, das er vertritt, entsprechend architektonisch.

"Eine satte runde warme Säule, dick wie ein Minarett! Hab mehr von der Art, und du kannst die Kuppel einer Moschee darauf legen, Hallen Karawansereien und Hochhäuser, und schließlich den ganzen Himmel! (Kraft 1988, S. 286; Hervorhebung durch NA, um die Entsprechungen zu betonen.)

Und als zweiter tritt der Muhtar von Yelkoptu auf, der das Ohr des Elefanten mit dem Wind identifiziert: Dieser lautet zwar mit dem Namen de Ortes gleich, aber er fehlt im Dorf:

"Wind! Allah hat uns den Wind gegeben, und wir schicken ihn leer vorbei! Ersticken wir nicht im aufgewirbelten Staub? Fegt uns der syrische Sand nicht die Augen zu? Mühlen müsen wir bauen (...). Wir werden ein Kraftwerk gründen: ORKAN ALLAHS! Wir werden den Nahen, was Nahen, den Fernen Osten elektrifizieren!" (Kraft 1988, S. 286 ff.)

Das Vorhaben der Muhtare ist groß, es klingt wie der märchenhafte Traum, den man nicht realisieren kann. Als vorinformierte Leser kann man über diese Wünsche nur lachen. Doch wenn wir die Äußerungen der Muhtare genauer betrachten, dann erkennen wir, daß die Autorin auf ein

wichtiges Detail geachtet hat. Die Muhtare sind nicht egoistisch. Sie wünschen die Vorteile des 'Fortschritts' nicht nur für sich selbst, für ihr eigenes Dorf, sondern, soweit es geht fast für die ganze Gegend. Ihre Armut und ihr Elend (magere Männerleiber, wir sind nicht besser daran als ihr, die schmutzigste und armseligste Ortschaft in der Gegend) hat im Gegensatz zu Regierung und zu fremden Staaten ihre Feinfühligkeit und Menschlichkeit nicht betäubt.

Durch die Vortäuschung der Regierung geblendet, nähert sich auch der Muhtar von Kuyuluk mit positiven Vorurteilen dem Elefanten und phantasiert von "Wasserspeiern", als er den Rüssel des Tieres berührt.

"Wasser, welch altes Wort und welch zäher Mangel. Ob ich den Kamelbach an der oberen Schleife, von wo er nach dem Dorf Delirdil hinabtröpfelt, stauen lasse und durch Röhren - wo krieg ich die her - nein, durch eine aus Brettern genagelte Rinne zu unseren Häusern herunterleite. (...) Da haben die Delirdiler Wasser und wir auch, wenigstens ein Teeglas voll. (Kraft 1988, S. 287 ff.)

Eine weitere positive Beschreibung der Muhtare erkennen wir darin, daß sie Ideen haben, es fehlt ihnen nur der Impuls und die nötige Unterstützung bzw. das nötige Material. Wenn wir die Muhtare betreffende Beschreibungen in Der Elefant im Dunkeln verbinden, entsteht das Bild von resignierten Menschen eines Landes, die Individuell nichts erreichen werden, wenn die Staatsgewalt sie nur als Abschaum betrachtet.

Als letzter treten in das dunkle Schulgebäude der Muhtar von Bingün ein. Er symbolisiert die latende Opposition in jedem System. Er erkennt an dem "erhabenen Rücken" den Sitz des Sultans.

"Ja Allah! Ein Thron! Und schon im Hinaustappen, am stöhnenden und ich juckenden Muhtar von Beterivar vorbei: Ein Thron muß her! Nieder mit der Republik!" (Kraft 1988, S. 289)

Es ist nicht nur der Muhtar von Bingün, der das positive Bild der Muhtare zerstört, sondern auch der Vergleich mit dem Dorftölpel 'Zahnstocher'. An seinem Beispiel zeigt Gisela Kraft wie voreingenommen und leicht beeinflussbar wir Menschen sind, die wir uns als "normal" bezeichnen.

"Nur der Dorftölpel, genannt der Zahnstocher, (...) lümmelte sich auf der Türkschwelle und kicherte: O Fil, o Vieh, der du in keiner Fiber vorkommst! Den keine Viper in die Sohlen beißt ! Warte, ich kraul dir den Filz! Fihi ma fihi! Bei Gott, schweige und troll dich! rief der Muhtar aus Kuyuluk." (Kraft 1988, S. 289)

Wie die Muhtare in dieser Geschichte, lassen wir uns von denen, die gesellschaftliches Ansehen erlangt haben, manipulieren, ohne den Inhalt ihrer Äußerungen in Frage zu stellen. Muß man denn ein Tölpel sein, um den gesellschaftlichen Normen und negativen Einflüssen zu entgehen? Benötigen wir den Narrheit, um von der Narrenfreiheit gebrauch zu machen und die Tatsachen zu erkennen bzw. sie beim Namen zu nennen?

Wenn wir das Ergebnis der textimmanenten Methode als Schlußfolgerung formulieren, so können wir die Meinung vertreten, daß die Autorin anhand dieses literarischen Werkes Kritik an Individuen ausübt, die unkritisch sind, weil sie so unter Einfluß anderer stehen, aber auch an Regierungen, die die Ansicht vertreten, der Bürger ist für den Staat da, nicht umgekehrt.

Rückständigkeit macht leichtgläubig

Wollen wir den gleichen literarischen Text mit der literatursoziologischen Methode analysieren, sollten wir erst ein Mal unsere Fragestellung formulieren. Der Elefant im Dunkeln ist dafür geeignet, dem fremden Eigenbild der Türken nachzugehen. Der Fragestellung entsprechend kann die Überschrift unseres Artikels folgendermaßen sein: *Rückständigkeit macht leichtgläubig.*

Um diese thesehafte Überschrift im Artikel zu vertreten, brauchen wir

als KritikerInnen - wie im Gerichtssaal- mindestens zwei oder drei Beweise aus dem literarischen Text. Außerdem fordert diese Methode, zu zeigen, wie die Gesellschaft im literarischen Werk widerspiegelt wird und ob die Autorin das System, mit dem die beschriebene Gesellschaft regiert wird, unterstützt oder ablehnt. Im Gegensatz zur textimmanenten Methode benötigen wir außer dem literarischen Text weitere Informationen über den Lebenslauf der Autorin und die literarische Epoche, in der sie schreibt.

Eine literarische Interpretation beruht nicht nur auf einer Methode, in diesem Sinne ist die textimmanente Analyse immer vorhanden, denn wenn man den Text nicht verstanden hat, kann man ihm keine weiteren Fragen stellen. Je nach dem Inhalt des literarischen Textes wendet man eine zusätzliche Methode an. Zum Der Elefant im Dunkeln paßt die von der marxistischen Ideologie entwickelte literatursoziologische Methode gut.

Erst will ich hier das im Text beschriebene türkische Gesellschaftsbild rekonstruieren. Der Erzähler/die Erzählerin hat nur einen Teil, und zwar die Vertreter der südöstlichen Bauern des Landes beschrieben. Sie sind arm, leichtgläubig, Vorschriften treu, voreingenommen, aber nicht egoistisch. Dieser Beschreibung nach, geben sie als regionale Vertreter der ländlichen Bevölkerung kein positives Bild ab. Ist die Absicht der Autorin die bestehenden sozialen Vorurteile und das Orientbild der Europäer zu verstärken?

Als Orientalistin wird die DDR-Autorin Gisela Kraft dies bestimmt nicht beabsichtigen, doch will sie ihre Teilnahme darin zeigen, indem sie die bestehende Situation nicht ohne Kritik hinnimmt. Diese Kritik trifft jedoch auch das eigene Land. Besonders in den Ländern, wo Diktatur herrscht, versuchen die SchriftstellerInnen die Kritik entweder in märchenhaften Erzählungen auszudrücken oder sie projizieren das eigene Problem in ein anderes Land. Nach der Wiedervereinigung der BRD und DDR haben wir gesehen, daß die ländlichen Gebiete der DDR von den Entwicklungsländern nicht abweichen.

Kraft vollstndigt das Gesamtbild der beschriebenen Gesellschaft durch die Beschreibung der Menschen, ihrer Denkart und ihrer geographischen Lage. Denn die Beschreibung des Landes unterstützt die Mentalität der Bevölkerung und die Rückständigkeit.

Ein Land, das sich als Brücke zwischen Euopa und Asien versteht, hat im 20. Jahrhundert noch Landesteile, wo Elektrizität, Wasser und jegliche Infrastruktur fehlt.

Es wird ein System beschrieben, in dem die Unterkunft eines zu Last gewordenen Elefanten, der in den Zoo gehört, viel wichtiger ist als der Unterricht der Kinder. Wenn die Ausbildung der heranwachsenden Generation an die letzte Stelle der Prioritäten gesetzt wird, kann man von keiner Entwicklung reden, geschweige von einer kritischen Haltung gegenüber der ausbeutenden Regierung.

Gisela Kraft beschreibt einen Mangel übertrieben, um das System, das der Verursacher dieses Mangels ist, anzuprangern.

Unglückliche Kinder unzufriedene Erwachsene

In der Einleitung meines Referats teilte ich mit, daß drei Methoden zur Literaturinterpretation den StudentInnen vermittelt wurden und auch im Rahmen dieser Arbeit angewendet werden. Die kurze Geschichte Der Elefant im Dunkeln von Gisela Kraft ist zwar mit textimmanenter und literatursoziologischer Methode analysiert worden, doch ist sie nicht geeignet für die psychologische Methode. Diese von Sigmund Freud entwickelte Methode, in der er seine psychologischen Thesen anhand literarischer Texte beweisen wollte, wenden LiteraturkritikerInnen an, um die Psyche der Autorin bzw. des Autors herauszuarbeiten.

Eine Analyse mit dieser Methode erfordert zwei Schritte: erstens die Konfliktschemata im Werk zu analysieren und anschließend anhand dieser Lösung Schlüsse auf die psychische Einstellung des Autors zu ziehen.

Diese Tatsache offenbart, daß die interpretatorischen Methoden nicht x-

beliebig auf jeden Text angewendet werden können, sondern daß der Text die Interpretationsmethode bestimmt.

Im Hinblick auf diese Erläuterungen werde ich ganz kurz noch einen Teil des autobiographischen Romans Ein Kind³ von Thomas Bernhard mit Hilfe der psychologischen Methode analysieren.

Aus diesem Teiltext geht hervor, wie eine Mutter ihren Sohn mißhandelt, weil der Freund bzw. der Vater des Kindes sie verlassen hat, und der Junge ihm wie aus dem Gesicht geschnitten ähnelte.

Dieser Prosatext beinhaltet zwar die Erfahrungen eines Kindes, er ist jedoch von Standpunkt eines Erwachsenen geschrieben, der Satzbau ist kompliziert und lang. So redet nicht ein neunjähriges Kind. auch die tolerante Haltung des mißhandelten Kindes seiner Mutter gegenüber läßt einen Erwachsenenblick erkennen. In dem absatzlosen Text, dessen Aufbau durch das Fehlen des Anfangs und des Ende nicht besprochen werden kann, erkennen wir zwei unterschiedliche Schriftarten. In die Erinnerungen des Kindes sind die Äußerungen der Mutter als Zitate bzw. mündliche Rede in Kursivschrift eingebettet.

“Bei jeder geringsten Gelegenheit griff sie zum Ochsenziemer. Da mich die körperliche Züchtigung eltztenendes immer unbeeindruckt gelassen hat, was ihr niemals entgangen war, versuchte sie, mich mit den fürchterlichsten Sätzen in die Knie zu zwingen, sie verletzte jedesmal meine Seele zutiefst, wenn sie du hast mir noch gefehlt oder Du bist mein ganzes Unglück, Dich soll der Teufel holen! Du hast mein Leben zerstört! (...) sagte.”

Im Text ist von vier Charakteren die Rede: Ein neunjähriges Kind, eine verlassene, junge Frau, ein abwesender Mann und ein Großvater. Das Kind stellt durch die Erzählperspektive die Hauptfigur dar, d.h. der Leser

³ Bernhard, Thomas, Ein Kind, in: Europäische Lesebuch, (zusam.gest.von) Barmeyer, G./Benl, R./Steets, A., München, Oldenbourg 1992, S. 28-29

bekommt die Kinderjahre durch seine Interpretation vermittelt. So ist die Überschrift im Zusammenhang mit ihm zu definieren. Und sie steht, ausgedrückt mit dem unbestimmten Artikel in der Überschrift "ein", für jedes uneheliche Kind, das unter persönlichen Probleme der Elternteile leidet.

Der Junge empfindet die Haßliebe der Mutter und ist durch das schwere Leben viel reifer als seine Gleichaltrigen. Er hat zwei männliche Vorbilder, die negativ sind: Der Vater ein Mann, der seinen Pflichten nicht nachgeht, sondern abhaut. Der Großvater, ein passiver alter Mann, der weder die junge Frau noch den kleinen Jungen seelisch oder materiell unterstützt.

"Der Ochsenziemer galt nicht nur mir, er galt bei jeder Gelegenheit auch meinem Vater, der von allen, auch von meinem Großvater, vollkommen ignoriert wurde. (...) Ich mußte einen Schwerverbrecher ganz besonderer Niederträchtigkeit zum Vater gehabt haben nach allem, was sie mir über meinen Vater nicht gesagt hatten. (ebd., S. 29)

Die Frau leidet unter dem Im-Stich-gelassen sein, quält ihr eigenes Kind und macht es zum Sündenbock für eigene Fehler. Auf dieser Weise hält sie den Haß gegenüber dem einst geliebten Mann wach.

Der Abschnitt aus Ein Kind schildert ein unglückliches Zusammensein von zwei Erwachsenen und einem Kind, diese Personenkonstellation kann man nicht als Familie bezeichnen.

Die unglücklichen Kinderjahre voller Folter wirken in der Persönlichkeit des zukünftigen Erwachsenen stark negativ nach. Wenn KritikerInnen von Bernhard "Haßliebe zu seinem Heimatland Österreich" sprechen, dann ist dies ein Zeichen dafür, wie weit die seelische Lage sich auf alles, was mit Verbundensein zusammenhängt, negativ auswirkt.

Diese kurze Ausführung soll dazu dienen, meine Erwartungen an die

StudentInnen mit einem eigenen Versuch der Interpretation zu konkretisieren und zu zeigen, daß jeder auf eigene Art und Weise, nach der Fragestellung und der passenden literarischen Methode Texte bearbeiten kann. Dies hier ist nur eine Variante, die je nach der Anforderung beschränkt oder erweitert werden kann. Für das erfolgreiche Herausführen der StudentInnen an Methoden der Textinterpretation können wir zusammenfassend folgende Forderungen stellen: es besteht ein Bedarf nach der Vermittlung von Hintergrundwissen, nach dem Zugriff auf Sekundärliteratur und dem Erlernen eines Umgangs damit, nach Seminaren, die sich in der Stoffvermittlung gegenseitig ergänzen; die StudentInnen sollten ferner in die Lage versetzt werden, Textsorten zu erkennen und nach optischen und sprachlichen Besonderheiten zu unterscheiden. Durch Schreibübungen, Lesen und Abstraktionsvermögen und viel wichtiger durch die beispielhafte Haltung der HochschullehrerInnen können wir diese Probleme bewältigen. Durch Schreibübungen, Lesen und Abstraktionsvermögen viel wichtiger durch die beispielhafte Haltung der HochschullehrerInnen können wir diese Probleme bewältigen.

DER ELEFANT IM DUNKELN

VON

GISELA KRAFT

Berlin - DDR

Das wollen wir erst einmal sehen, sagte der Muhtar aus Kuyuluk.

Unsereinem ist zuviel zu Ohren und zuwenig unter die Finger gekommen, sprach jener aus Yelkoptu.

Gott ist vielweisend, wir aber müssen noch lernen, versetzte der aus Hangöktür herbeigeeilte Amtsbruder, und der aus Bingün pflichtete ihm bei.

Sineköl hatte versäumt, zur Zusammenkunft seinen Muhtar zu entsenden, vielleicht besaß es gar keinen. Nur der Dorftöpel, genannt der Zahnstocher, der dann und wann in den Ortschaften längs des Tigris auftauchte und so seinem Heimatflecken zu Gerede und Ruhm verhalf, lümmelte sich auf der Türkchwelle und kicherte: O Fil, o Vieh, der du in keiner Fibel vorkommst! Den Keine Viper in die Sohlen beißt! Warte, ich kraul dir den Filz! Fihi ma fihi!

Bei Gott, schweig und troll dich! rief der Muhtar aus Kuyuluk. Nichts für ungut, Väterchen, verschon uns, "seufzten die anderen.

Schließlich sprang der Muhtar des einladenden Dorfes namens Beterivar auf die Füße, indem er sich selber den Flechthocker unter dem Hintern fortzog, und schrie den schwafelnden Fremden zu: Landsleute! Nachbarn! Meine Brüder! Wer die Neuzeit biebt, erhebe sich und folge mir! Laßt uns den Forstschrift betrachten, den die Regierung in unsere bescheidene Hütte einzustellen geruht hat, in Form des Geschenks aus den Händen eines hohen ausländischen Staatsmannes! Allah sei gepriesen für solche

Ehre, und möge er verhüten, daß das niedrige Dach unseres Schulgebäudes über ihr zusammenbreche! Gehen wir!"

Die Muhtare der Tigrisdörfer verließen die Teestube in langem Zug, angeführt vom Gastgeber, dessen Ortschaft, die schmutzigste und armseligste in der Gegend, wer weiß welcher findige Kopf der Regierung dazu ausersehen hatte, ein lästiges Staatsgeschenk an sie loszuwerden, denn letzteres stank, fraß, brüllte und näste ein, abgesehen von seinen unhandlichen Maßen, wohingegen besagte fernab gelegene Ortschaft zu ihrem Unglück in den Atlanten verzeichnet stand, lag sie doch an einer Landstraße, wo einstmals Seidenkarawanen, heutzutage Kolonnen von Lastwagen mit Anhängern dahinbrausten. Auf einen solchen wurde das Teufelswieh gesetzt, ein Schild mit dem Namen FORTSCHRITT um den Hals, und in Beterivar abgeladen.

Der Trupp der Muhtare schlurfte an der Moschee vorüber. Soeben lud der Muezzin zum Gebet. Vielmehr der Geist des Muezzins krächzte von einem ausgeleiterten Tonband, der wirkliche war vor einigen Jahren gestorben. Angehalten von der Bürde jedes gewöhnlichen wie der Würde dieses besonderen Tages, betraten die Muhtare, einer hinter dem anderen, das Gotteshaus, nicht ohne zuvor unter dem kümmerlichen, aus der Mauer rinnenden Wasserfaden, einer dem anderen auf den Fersen, die Waschung verrichtet und die Gummipantoffeln, Paar um Paar nebeneinander, weil keiner der Schuhe sich vom anderen irgend unterschied, bei der Stufe zum Eingang abgestellt zu haben.

Während sie drinnen beteten, ging draußen die Sonne unter.

Der Muhtar von Beterivar mahnte deshalb zur Eile, sobald er mit seinen Gästen wiederum ins Freie trat und alle ihre Pantoffeln übergestreift hatten. Forscheren Schrittes begaben sie sich zum Schulhaus. Doch als sie davorstanden, war es schon weidlich Nacht geworden.

Ein Junge wurde nach dem Schlüssel geschickt. Der blinde Schuldiener, der in einem an das aus Steinen gemauerte Haupthaus angebauten

Verschlag lebte, kam herausgestolpert, näherte sich zitternd der Tür und steckte den Schlüssel ins Schloß. Einen Augenblick waltete eine feierliche Stille. Pernher zirpte eine Grille im Rhythmus der versammelten Herzen.

Fortschritt selber war, nach den Entbehrungen und Strapazen der vergangenen Tage, zwischen zerknickten Kinderbänken und ausgelaufenen Tintenfassern im Stehen eingeschlafen. Unnötig zu erwähnen, daß seit seinem Eintreffen in Beterivar kein Schüler noch Lehrer sich hier mehr blicken ließ.

Der blinde Schuldiener holte tief Atem und sperrte auf. Er führte die Klinke der blanken Eisentür behutsam einen halben Kreis herum, bis sie der rohen Außenwand anlag, und huschte davon.

Arglos drängten die Muhtare ins Innere, jener von Beterivar als letzter. Soviel sei vorweggenommen, daß dank des schlafenden Fortschritts keinem ein Leids geschah.

Doch leider war die Dunkelheit so jäh über die Tigrisebene her eingesunken, daß sich der andächtig nähertappenden Gruppe nur ein riesiger Schatten darbot, welcher sich schwarz von dem schalen, hinter den Fenstervierecken schwebenden Grau der Steppennacht abhob.

“Wir sind spät gekommen, meine Freunde! flüsterte der Muhtar von Beterivar. Wäret ihr frühmorgens aufgebrochen und nicht erst nach der Mittagshitze! Ihr müßt nicht glauben, daß unsere Schule oder sonst ein Haus im Dorf elektrisches Licht besäße! Wir sind nicht besser daran als ihr, trotz der Landstraße! Allah möge sie von uns nehmen, die Straße! Mögen Tausende Dschinnen herabfahren und sie sich um den Finger wickeln, frisch von der Erde weg, wie Garn! Garn bis zum Ende der Welt! Aber was schwatze ich da! Ihr weilt vor dem uns selbst von der Regierung anheimgegebenen Fortschritt.”

“Er bewegt sich!” wisperte der Muhtar von Kuyuluk.

“Werdet fündig und kundig!” hauchte der Beterivarsche.

Als erster umschlich der Muhtar von Hangöktür die düstere, vor ihm bis zum Decke sich auftürmende Erscheinung. Vorsichtig mit seinen Pantoffeln über zertretenes Holz und herabgefallene Gegenstände schlappend, war er etwa dreiviertel herumgekommen, da packte ihn der Mut der Verzweiflung und der Vergeblichkeit, ergriff mit der Hand aus, fühlte bloße, rauhe, harsche Haut, trat näher hinzu und umschlang eines lebenden Wesens. Bereit zu sterben, lehnte er einen Herzschlag lang seine Stirn gegen das Wunder, löste die Hände, tastete finger- um fingerbreit tiefer ins Dunkel und fand, daß da nichts war außer leerer Luft. Sobald er ein Schnaufen hörte, mochte es vom Fortschritt oder vom wartenden Häuflein seiner Gefährten herrühren, sprang er zurück, bahnte sich durch die mageren Männerleiber, die den Türrahmen verstopften, einen Weg und rannte fort in die Nacht.

“Ich, der Muhtar von Hangöktür, habe die Neuzeit in meinen Armen gehalten wie eine Geliebte! Sie ist eine Säule! Da mach was draus! Da leb so weiter oder ändere dein Leben! Eine Säule! Da haue du länger in einem Lenndorf! In einer Felsspalte! Nein, kein Hackenstiel, und auch keine Stange aus Wacholderholz, womit sie die Zeltplanen aus Ziegenhaar hochziehen und sich drunter verkriechen auf den Sommerweiden! Eine satte runde warme Säule, dick wie ein Minarett! Hab mehr von der Art, und du kannst die Kuppel einer Moschee darauf legen, Hallen, Karawansereien und Hochhäuser, und schließlich den ganzen Himmel!”

Hangöktürs Muhtar pfiff und sang sich eins, im Geiste Zauberwerke der Architektur für sein Dorf entwerfend, während er in selbiges heimhüpfte, begleitet von Grillengeschrei in der Finsternis.

Indessen war der Muhtar aus Yelkoptu zur Umkreisung des schwarzen Wunders geschritten. Er schaffte nur knapp ein halbes Oval, ehe er, gegen ein herumliegendes Tischbein stoßend und die Fassung verlierend, die Arme hochriß. Wollte nicht auch er vor Kindern und Kindeskindern

künftig ausrufen dürfen: "Ich habe den Fortschritt berührt!" Er drehte sich auf der linken, sicheren Ferse herum, wobei der Gummipantoffel, den Steinfußboden schabend, leise aufquietschte, und ließ eine Hand, wiederum die linke, schräg in Richtung des Kolesses schnellen. Was er griff, war ein in unzählige Falten geriffeltes herabschlappendes Etwas, das, wo nicht dem Ohrläppchen eines Leviathans, einem Fächer glich, den die geplagte Gespielin eines schwitzenden Sultans, ob aus Müdigkeit, ob aufkommenden Sturmes wegen, hatte sinken lassen.

"Wind!" schrie der Muhtar, ohne daß ein Ton über seine Lippen kam.

Er stolperte das halb abgeschrittene Oval zurück, sprang durch die von Jacken und Pluderhosen verklebte Türöffnung wie ein Tiger durch einen brennenden Reifen und stürzte heim in sein Dorf.

"Wind!" schrie er, diesmal laut, finstere Gasen, später wegspritzende Lehmbrocken und scheppernde Grillen links liegen lassend. Wind! Allah hat uns den Wind gegeben, und wir schicken ihn leer vorbei! Ersticken wir nicht im aufgewirbelten Staub? Fegt uns der syrische Sand nicht die Augen zu? Mühlen müssen wir bauen, alle Hochzeitslaken aller Bräute unseres Dorfes zusammennähen zu riesigen Flügeln! Was Mühlen, eine gewaltige Sturmmaschine, deren jedes ihrer Segel größer ist als ein Dach, worauf ihr nachts dicht an dicht eure Knochen ausstreckt und eure jämmerlichen Träume in den Himmel schnarcht, Dörfler! Wir werden ein Kraftwerk gründen: ORKAN ALLAS! Wir werden den Nahen, was Nahen, den Fernen Osten elektrifizieren!"

Der Muhtar von Kuyuluk hingegen zog es vor, auf betretenen Pfaden zu wandeln. Er hatte gelauscht und bemerkt, wo etwa seinem Vorgänger ein hölzernes Hindernis in den Weg geriet, und schob nun, die Sohlen am Boden wie Lippen am Mund der Geliebten, dieselbe Kurve entlang, ja, es gelang ihm, einen guten Meter weiter voren um die Biegung zu schleichen.

Dort angekommen, den Fortschritt zwischen sich und den Freunden, befahl

ihn unsägliche Kümmernis. Er wollte losheulen, doch etwas in ihm, ein Rest Gottvertrauen, befahl ihm, an seine Rettung zu denken. Zuvor war der Fortschritt zu untersuchen. Durfte er je zu den Seinen zurückkehren, ohne den Finger in seine Seite gelegt zu haben? Diese ganze Verstrickung der Umstände stimmte ihn unendlich traurig. Er hob ratlos die Hand und streifte wie zufällig an des Verehrtesten vordersten Vorsprung, glitt diesen bis zur äußersten Spitze hinab und fühlte eine nasse weiche rundliche Öffnung, aus der einige Tropfen Schleim oder Tränen herausrannen

Ein Wasserspeier! jauchzte es in ihm. Seinen Jammer vergessend, schlitterte er mehr, als er schlurfte, den Bannkreis um das gesegnete Wesen zu Ende und fand sich inmitten der klopfenden Herzen und schwülen Lenden seine Gefährten wieder, die er augenblicks durchmaß, um durch die Tür in die Nacht hinaus und seinem Dorf zuzueilen.

Wasser, welch altes Wort und welch zäher Mangel. Ob ich den Kamelbach an der oberen Schleife, von wo er nach dem Dorf Delirdil hinabtröpfelt, stauen lasse und durch Röhren - wo krieg ich die her - nein, durch eine aus Brettern genagelte Rinne zu unseren Häusern herunterleite. Da kommen mir die Delirdiler auf den Kopf. Oder vom Assyr-Bach. Aber da steht mir der Azrail-Felsen davor wie der grindige Schädel eines Landrats. Nein, besser den Kamelbach eine Schleife tiefer... auf Yolyok zu... Das braucht mehr Holz und ein Schaufelrad... Da haben die Delirdiler Wasser und wir auch, wenigstens ein Teeglas voll... Wasser. Ohne Wasser kein Leben.

Die Grillen scherten sich nicht darum und schlugen sich auf die Schenkel. So ging es den ganzen langen steinigen Weg bis Kuyuluk hinauf.

Es blieb dem Muhtar von Bingün, sein Glück zu versuchen.

Als er hinter dem Wunder stand und zu dessen Umrundung ansetzen wollte, fiel ein Schimmer Mondlicht durch eins der Fenstergevierte auf den erhabenen Rücken. Es zeigte sich eine sanft gemuldete Fläche, im

Perlmuschelglanz, auf die der Schatten des Fenstergitters ein Muster warf wie von einer mit schwarzen Seidenstreifen durchwebten kostbaren Decke. Rigsun taube Nacht.

Der Muhtar von Bingün faltete die Hände über der Brust und flüsterte: „Ja Allah! Ein Thron! Und schon im Hinaustappen, am stöhnenden und sich juckenden Muhtar von Beterivar vorbei: „ Ein Thron muß her! Nieder mit der Republik!“

So etwas hatte es von Bingün bis Beterivar noch nicht gegeben, daß einer den Sultan wiederhaben wollte! So etwas war erst gar keinem eingefallen! Einer mußte der erste sein! Und hier war er! Und er schritt hin, den einen Pantoffel hatte er an der Schulschwelle verloren, aber Steine und Disteln wurden ihm zum fliegenden Teppich.

Der Muhtar von Beterivar kam ein Zweifel an, ob er recht getan hätte, die Amtsbrüder der Tigrisdörfer mit seiner Ehre und seinem Elend vertraut zu machen, geschweige, daß ihm letztere nur im geringsten erleichtert worden wären. Er hatte den Hemdkragen aufgeknöpft und kratzte sich immer heftiger zwischten den Rippen, wo ihn seit längerem die Räude plagte. Schließlich stampfte er wütend auf und rannte nach Hause, nicht ohne vorher zu des Schuldieners Verschlag hinüberzubrüllen: Schließ ab! Wirf ihm noch ein paar Stücken Zucker hin!

Als kurz radauf der blinde Schuldiener über den Schulhof haspelte, um seine letzte Tagespflicht zu verrichten, lud der Geist des verstorbenen Muezzins von Beterivar zum Nachtgebet. Allah ist groß -wir sinds nicht-knurrte der Schuldiener in seinen Bart. Er fand die Tür, fingerte nach Zucker in der Hosentasche, schleuderte ihn ins Ungewisse über die Erhebung des Fortschritts hinweg und wollte absperren, da krähte eine heisere Stimme an seiner Seite: „Er ist ein Elefant.

„Solches sind Augenblicke, die unser schwächtiges menschliches Heldentum begründen und welche von Münkir und Nekir, an unserem Grabe aufgepflanzt, ins Dokument der guten Taten eingetragen werden.

Denn der Schuldiener schwieg und muckte sich nicht.

Die Stimme, die die des Sineköler Dorftölpels war, fuhr fort: „O Fill, o Vieh, der du in keiner Fibel vorkommst, den keine Viper in die Sohlen beißt.

Wer bist du, was siehst du flehte der Schuldiener.

Nichts. Es ist Nacht.

Und bei Tag?

Nichts. Euer Schulhaus ist abgeschlossen.

Aber du bist ein Wissender, stammelte der Schuldiener.

Ich bin aus Sineköl“, bellte die Stimme, „ und mit der Besichtigung an der Reihe.

Sagtest du nicht, es ist Nacht?

Ist nicht das Dunkel den Liebenden günstig?

Bist du von Sinnen? Ein Mensch - einen Elefanten?

Unsereins ist zufrieden, das Wunder nur einmal verstohlen am Schwanz zu packen, kicherte die Stimme. Sie schien zu verlöschen, kehrte aber, nach einer Pause, ans Ohr des verschreckten Schuldieners zurück und hechelte:

„Ich habs! Eine Borste aus seiner Quaste! Du glaubst nicht, Brüderchen, wozu eine solche besondere Borste taugt! Zum Kitzeln! Zum Kakerlaken aufspießen! Und liefen die Kakerlaken dir zwischen den Zähnen herum! Fih ma fih!“

Dann stob sie davon, die nächste Gasse hinunter, zum tollen Gelächter anschwellend, bis Grillen sie verschluckten und wiederum die Herren über Lärm und Stille der Steppe waren.

Was weiß ich, brummte der Schuldiener, indem er den Schlüssel im Schloß drehte und abzog.

Wenn ichs aber nicht sehe und wenn sie sagen, Seine Hoheit sei ein Elefant: warum nicht ein weißer.

QUELLENANGABE

Yıldız, S. (1994) "Vergleich der Studiengänge bzw. Studienpläne für Germanistik und Deutschlehrerausbildung in der Türkei", in: Germanistentreffen Deutsch-Türkei, Bonn 25.-29.09.1994, Dokumentation der Tagungsbeiträge, (DAAD) Reihe Germanistik, Hallstadt

Kraft, G. (1988) Der Elefant im Dunkeln, in: Die Welt des Islams XXVIII, Berlin-DDR

Bernhard, Th. (1992) Ein Kind, in: Europäisches Lesebuch, (zusam. gest. von) Barmeyer, G./Benl, R./Steets, A., München

MULTIKULTURELLE GESELLSCHAFT -EINE HERAUSFORDERUNG FÜR DIE ERZIEHUNG?-

Y. Doç. Dr. Şeref ATEŞ

G. Ü. Gazi Eğt. Fak. / Alman Dili Eğt. ANKARA

Türkei, eine pluralistische Gesellschaft?

Die neue Vielfalt von Ideologien, Kulturen und Religionen ist nicht mehr zu benennen. Man versucht mit dem Begriff "Postmoderne" die neue Form des gesellschaftlichen Lebens zu beschreiben. Sowohl in unserem menschlichen als auch gesellschaftlichen Leben begegnen wir oft mit einer Vielzahl von Sprachen, Ideologien, Kulturen, Religionen, politische Optionen etc. Bestimmte politische, wirtschaftliche, kulturelle oder religiöse Richtungen verlieren ihren Herrschaftsanspruch. Demgegenüber tritt als Alternative; Dialog, Toleranz und Interkulturalität auf. Postmoderne läßt in diesem Zusammenhang die verschiedenen Kulturen zusammenrücken.

Die Pluralität wird als Befreiung von der traditionellen Gesellschaftsstruktur und ihren Normen wahrgenommen. Der einzelne Mensch fühlt sich von seinem sozialen Milieu befreit und kann sich vielfältig entfalten. Das soziale Leben, das von den unterschiedlichen Orientierungen und Lebensformen gekennzeichnet ist, wird gleichermaßen anerkannt. Ob man diese Pluralität als "Postmodern" oder anders nennt ist nicht so wichtig, vielmehr scheint sie das Wesen der Modern zu sein.¹

¹ Vgl. dazu; Aytaç, G. : "Cağdaş Edebiyat", in: Gündoğan Edebiyat 6, Ankara 1993. Horster, D.: Politik als pflicht, Frankfurt 1993. Welsch, W.: Unsere postmoderne Moderne, Weinheim 1991; ders. (Hrsg.): Wege aus der Moderne, Weinheim 1988.

Die Vielfalt der Lebensstile und der sozialen Lebenswelten wird auch inzwischen von Sozialwissenschaftlern als eine Gefahr angenommen: "Diese Pluralisierung führt ins Ungewisse: Ein Stil der genannten Lebensform ist noch nicht vorgegeben, die Beteiligten müssen ihn selbst finden, sie können ihn nicht übernehmen. [...] Die gegenwärtige Gesellschaft gleicht einem lockeren Netz differenter und kontroverser Formationen."² Eine andere Gefahr besteht darin, daß die individuelle Freiheit gegenüber den Gemeinschaftswerten ein Übergewicht hat.

In so einer pluralistischen Gesellschaft tritt der Dialog nicht nur als Offenheit und Gesprächsbereitschaft auf, sondern eine Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft. Der Friede ist niemals bedingungslos, wie viele Menschen heute darstellen. Die erste Voraussetzung für den Frieden ist der Dialog. Auch der Begriff "Individualisierung" ist zum Erkennen unseres Zeitalters ein wichtiges Wort geworden. Denn zwischenmenschliche Beziehungen durch neu erfundene Technologien ersetzt.

Das Problem gilt auch für die Türkei. Die Beliebigkeit der Individuen in den modernen westlichen Gesellschaften bildet für viele Länder, die sich abrupt für westliche Lebensformen öffnen, eine große Gefahr, denn viele Regelungen, die das Gemeinschaftsinteresse im westlichen Sinne erhalten, fehlen noch. Ein Großteil der Türkei ist von westlicher Kultur beeinflusst, und zwar nicht ungerne. Die Türkei macht einen äußerst schnellen Verstärkerungsprozeß durch. Einerseits vermehrt sich die Zahl der Städte und andererseits wird in die Städte abgewandert. Mehr als %60 der türkischen Bevölkerung leben in den Städten.³ Die traditionelle Gemeinschaftsstruktur der Türkei ändert sich auch durch den häufigen Wechsel von Wohnorte und Lebensformen.

² Welsch, W.: Postmoderne - Pluralität als ethischer und politischer Wert, Köln 1988, S.26

³ Atalay, Besir/Y. Mehmet Kontas: Türk Aile Yapısı, Ankara DPT Yayınları 1992, S.30

Kulturelle Änderungen werden infolge der sozialen, ökonomischen, u.ä. Bedingungen erreicht. Wenn z.B. in der Türkei ein industrieller Fortschritt erreicht wird, werden Frauen und Jugendliche auch im industriellen Bereich beizutragen leisten. Danach werden sie ihre finanzielle Unabhängigkeit erreichen und die Familienstruktur wird von sich selbst gestaltet. Die Kultur kann man nicht konservieren. Wer aber dagegen versucht, kulturelle Änderungen wie Einkaufszettel gezielt vorbereitet, wird sich irren. Kulturelle Elemente oder Kombinationen sind dermaßen national, insofern sie von einem großen Teil der Bevölkerung akzeptiert und praktiziert sind. Die kulturelle Vielfalt in unserer Gesellschaft wird gegenwärtig als eine Gefahr gesehen. Aus diesem Grunde ist die Förderung der kulturellen Einheit innerhalb der Türkei nachvollziehbar.

Interkulturelles Lernen

In der heutigen Türkei ist seit mehr als 10 Jahren davon die Rede, daß die türkische Gesellschaft sich ändert und auch dementsprechend Erziehungskonzeptionen benötigt werden. Ein auf nationalstaatlich aufgebautes Bildungssystem, das eine vollständige Anpassung fordert und kulturelle Unterschiede ignoriert, wird den Rassismus ermutigen und Intoleranz hervorrufen. Eine multikulturelle Gesellschaft erfordert eine interkulturelle Erziehung. "Interkulturelle Erziehung wird dabei nicht als Fach gesehen, sondern als pädagogisches Prinzip, das in pädagogischen Handlungen, aber auch Organisationen (Schulen, relevanten Behörden), in Curricula und im methodischen Fragen Beachtung finden soll."⁴ Da die Schule der einzige Ort ist, wo von allen Teilen der Bevölkerung Menschen zusammenkommen müssen, ist sie unsere letzte Hoffnung, mit Hilfe der interkulturellen Erziehung, die Menschen zu einem vernünftigen Zusammenleben vorzubereiten.

Auch der Europarat hat bereits eine Reihe von Texten verabschiedet, die mit der interkulturellen Erziehung in Verbindung stehen. Hinzuweisen ist auf ihre Entschließung 963(1983) über die kulturellen und erzieherischen Maßnahmen zum Abbau von Gewalt, die Entschließung 1202(1993) über

⁴ Friesenhahn, Günter J.: "Multikulturelle Gesellschaft als pädagogische Aufgabe?", in: Unsere Jugend 45. Jg. 2/1993, S.81

die religiöse Toleranz in der demokratischen Gesellschaft. Von dem letztgenannten Entschluß möchte ich den 13. Absatz zitieren: "Die Geschichte Europas lehrt, daß das Zusammenleben der jüdischen, christlichen und islamischen Kultur, wenn es auf gegenseitigen Respekt und Toleranz aufgebaut war, zum Wohlstand der Staaten beigetragen hat."⁵

Ich gehe davon aus, daß wir nicht nur Schulen/Universitäten brauchen, die der Pluralität gerecht wird, sondern die Schule/Universität muß sich so ändern, daß sie allen Individuen gerecht wird. Wie Helmut Essinger⁶ die Deutschen Bildungsinhalte als eurozentrische bezeichnet, so werden auch in unserem Erziehungssystem die Selbstständigkeit der Jugendlichen durch einseitig, eurozentrische Inhalte und autoritäres Verhalten, abverlangt. Die Jugendlichen wissen sogar nicht mehr, daß sie keine Urteilskraft besitzen und ihre Meinungen überwiegend von außen geleitet wird. In den Bildungsinstitutionen sollten leitmotivische Inhalte die Menschenrechte sein. Die in den Schulen/Universitäten existierende Pluralität kann durch eine interkulturelle Bildung von Ethnozentrismus und Gewalt befreit und zum Universalismus geführt werden. Warum ist unter solchen gesellschaftlichen Bedingungen interkulturelle Erziehung notwendig?

1. Die Pluralität als Lebensform spiegelt sich besonders in den Lebensgewohnheiten junger Menschen.
2. Die Autorität wird abgelehnt.
3. Die Kultur kann man nicht konservieren. Durch Erziehung und wachsende Verantwortung müssen die Menschen ihre eigene Kultur entwickeln.

Interkulturelle Germanistik

Was können wir als GermanistInnen in der Türkei gegen die Probleme unseres Schulsystems unternehmen. Multikulturalität war mein

⁵ Aus der Tagung der Parlamentarischen Versammlung von 1.-5. Februar 1993 in Straßburg. Entschluß 1202 (1993), Absatz 13

⁶ Essinger, H./O.B. Kula: Pädagogik als interkultureller Prozess, Felsberg 1987

Ausgangspunkt, um die Probleme in unserem Erziehungssystem aufzuzeigen. Wie können die germanistischen Abteilungen in einer pluralistischen Gesellschaft die Forderungen nach einer Erziehung zu humanistischen Demokratie und Toleranz nachkommen?

1. Das Prinzip Menschenwürde, menschlicher Freiheit in aller Hinsicht muß anerkannt werden.
2. Interkulturalität und Toleranz muß gefördert werden.
3. Die Bereitschaft in voller Offenheit miteinander zu sprechen.
4. Daran achten, daß keine Lebensform ausgegrenzt wird.

Für die sozio-ökonomische Realität der Türkei gibt es zwei Erklärungen. Viele Germanistikstudierenden, die aus Deutschland zurückgekommen sind, erleben eine Irritation, weil sie von einem kulturellen Kontext in einen anderen versetzt wurden. Trotz der westlichen Erziehung und langjährigen Aufenthalt in Deutschland hat die türkische Jugend, die aus Deutschland zurückgekommen ist, den Zusammenhang mit ihren kulturellen Wurzeln nie wirklich verloren. Nun erwartet sie von der germanistischen Erziehung, daß sie ihnen ihre wahre Identität und Würde zurückgibt. Das fordert von der germanistischen Abteilung, ihren Anspruch auf eine "Monokultur" aufzugeben. Ein anderes Problem ist in unserer Gesellschaft die Arbeitslosigkeit. Auch Peter Zimmermann schlußfolgert in den Vorwort zu dem Buch "Interkulturelle Germanistik" wie folgt:

"Als sinnvoll erscheint vor allem die in der Fachrichtung Deutsch als Fremdsprache seit langem diskutierte und praktizierte Idee, daß die Vermittlung von deutscher Sprache, Literatur und Kultur nicht weltweit nach demselben Muster vorgenommen, sondern regional- und zielgruppenspezifisch differenziert werden sollte. Dazu gehört auch eine angemessene Berücksichtigung der 'Außenperspektive', der kulturspezifischen Betrachtungsweise und Interessenlage der Länder, in denen Deutsch als Schul- und Studienfach unterrichtet wird."⁷

⁷ Zimmermann, Peter (Hrsg.): Interkulturelle Germanistik, Frankfurt 1991², S.12

Die Lebensvorstellungen und Sozialstrukturen der Türken müssen mit den Normen der germanistischen Erziehung in Einklang kommen. Wichtig ist, daß eine Gesprächskultur in den germanistischen Abteilungen existiert, die unterschiedliche Lebenswelten zuläßt und auch ein Beispiel für andere Abteilungen werden kann. Denn der Dialog eröffnet den Weg, den anderen kennen und verstehen zu lernen.

Interkulturalität fordert aber gleichzeitig, die eigene Identität zu bilden. Dazu ist auch der soziale Umfeld, innere sowie äußere Freiheit der Jugendlichen wichtig. In diesem Sinne können wir als UniversitätslehrerInnen, die Autonomie und Individualität der StudentInnen fördern, indem wir mit Außenseitern und Schwachen solidarisch kooperieren.

AÖF ALMANCA DİL PROGRAMLARI

Yrd. Doç Dr. Bilhan KARTAL
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi Öğretim Üyesi

Uzaktan Eğitim Kavramına Bakış

Uzaktan eğitim, yüz yüze öğretim koşullarının sözkonusu olmadığı durumlarda yürütülen ve alışılmış geleneksel öğrenme ve öğretme yöntemlerinden büyük farklı özellikler gösteren bir eğitim faaliyetidir. İletişim teknolojilerinden ve eğitim teknolojilerinden yararlanılarak kitlelere eğitim hizmeti götürmeyi hedefleyen uzaktan eğitim belli bir eğitim kuruluşunun planlama, rehberlik ve diğer öğretim hizmetleri yönetiminde farklı düzeylerde ve değişik uygulamalar çerçevesinde yürütülür. Uluslararası bir örgüt olan Avrupa Mektupla Öğretim Okulları Birliği (AECD), uzaktan eğitim olarak adlandırılan açıköğretim, açık üniversite ve mektupla öğretim gibi değişik adlar altında yürütülen eğitim öğretim faaliyetinin geliştirilmesini ve genel eğitime katkılarının artırılmasını amaçlar (Özer, 1990; Özsoy, 1990).

Bir eğitim kuruluşunun yönetiminde yürütülen uzaktan eğitim programına kayıt yaptıranlar örgün eğitim kurumlarında öğrenim görenlerle karşılaştırıldığında oldukça farklı özelliklere sahiptir. Bu sistemde öğrenciler ve öğrenenler ayrı mekanlarda bulunurlar. Ancak bu iki grubun haftanın belirli günlerinde danışmanlık hizmetleri kapsamında yüz yüze gelme olanakları vardır.

Uzaktan eğitim sisteminde basılı (yazılı) malzeme, radyo ve televizyon yayınları, video ve ses kasetleri ve bunun gibi eğitimin verildiği ülkenin koşullarına paralel olarak kullanılacak diğer teknik malzemeleri kapsayan uzaktan eğitim medyalarından yararlanır. Eğitim hizmetini tek tek bireylerin ayağına götüren uzaktan eğitimin ayrıntılı bir planlanma biçimi ve kendine özgü, uygun sınav sistemi vardır.

Uzaktan eğitim birçok ülkede farklı yapılarda uygulanmaktadır (Özer, 1990). Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığının geçmişte

yürüttüğü Yaykur ve Mektupla Öğretim programları gibi birkaç uzaktan eğitim uygulama örneklerine rastlanmaktadır. Ancak burada sözü edilen uzaktan eğitim faaliyeti 1982'den beri üniversite düzeyinde yürütülmektedir.

Anadolu Üniversitesine bağlı olarak kurulan uzaktan eğitim hizmetinin verildiği Açıköğretim Fakültesince önce iki program oluşturulmuş, iş idaresi ve iktisat programlarında lisans eğitimi verilmiştir. Bu programları ilkökul öğretmenlerine yönelik olan ve programı başarı ile tamalayanlara önlisans derecesi veren Önlisans programı izlemiştir. Daha sonra farklı branşlardaki ortaokul ve lise öğretmenleri için hazırlanan lisans tamamlama programları açılmıştır. Sözü edilen bu Açıköğretim Fakültesi programlarının yanısıra otelcilik ve turizm alanında da bir program geliştirilmiştir. (Öz Alp, 1990).

AÖF Almanca Saati Dil Programı

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin eğitim programları kapsamında yabancı dil ders alanlarından biri olan Almanca dil programı Avusturya ile Türkiye arasında üniversitelerarası düzeyde ilk ortak çalışma niteliği taşıyan bir işbirliği sonucu hazırlanmıştır (İstanbul Avusturya Başkonsolosluğu Kültür Ofisi Bülteni).

1989 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi ile Avusturya Klagenfurt Eğitim Bilimleri Üniversitesi Universität für Bildungswissenschaften tarafından ~Zeit für Deutsch/Almanca Saati~ olarak adlandırılan Almanca dil programını geliştirme ve üretme çalışmalarına başlanmış ve söz konusu programın her iki üniversite tarafından belirlenen ekiplerle geliştirilerek ve hazırlanarak Türkiye genelinde TRT kanalı ile yayınlanması amaçlanmıştır. Programın hazırlık aşamasında çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması öngörülmüş ve Türkiye genelinde Almanca öğrenen AÖF hedef kitlesinin öğrenme koşulları göz önünde bulundurulmuştur.

Almanca dil programının eğitim paketi ders kitaplarından, televizyon programlarından ve radyo programlarından oluşmaktadır. eğitim paketinin her iki üniversitenin konularında uzman olan elemanlarının, öğretim üyelerinin, radyo ve televizyon metin yazarlarının, radyo ve televizyon programlarını gerçekleştiren teknik elemanlarının ve bunun gibi Almanca dil programının her aşamasında devreye girmesi gereken diğer elemanlarının ortak çalışması ile

hazırlanması öngörülmüştür.

Almanca dil programı hazırlıkları dört yılı kapsayan bir uzaktan öğretim programı olarak başlatılmıştır. Yapılan sözleşmeye göre dört öğretim yılında sekiz ders kitabı (fasikül) ile 90 radyo ve televizyon programının tamamlanması hedeflenmiştir. Programa kayıt yaptıranların başlangıç düzeyinde olduğu kabul edilmiş ve bu nedenle dil programında ilk iki yılda Alman dil bilgisinin yeterli düzeyde verilmesi, üçüncü öğretim yılında okuma anlama ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi, dördüncü yılda ise öğrenciler Almancayı iş idaresi ve iktisat alanlarında kullanabilecek düzeye getirilmesi planlanmıştır. Ancak Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığının 1991 yılında yayınladığı 91.30.920 nolu yürütme kurulu kararı sonucunda AÖF Almanca dil programının süresi bir öğretim yılına indirgenmiştir. Kararın çıktığı dönemde işbirliği yapan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi ile Klagenfurt Üniversitesi ekipleri tarafından iki öğretim yılı için dört ders kitabı hazırlanmış ve asılmıştır. Yine bu dönemde iki öğretim dönemine ilişkin televizyon programları tamamlanmıştır. Bunun yanı sıra üçüncü öğretim yılına ait televizyon programlarının senaryo metinleri hazırlanmış, sözkonusu programlarının Avusturya'da dış çekimleri yapılmıştır. Aynı şekilde radyo programlarının iki öğretim dönemini kapsayan bölümü hazırlanmıştır. Yapılan bu hazırlıklar çıkarılan Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığının kararı ile yarıda bırakılmıştır.

Ders Kitapları

Almanca dil programının ders kitapları Klagenfurt Üniversitesi ekibi tarafından yazılmış, Türkçe açıklamaları ve çevirileri Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi tarafından tamamlanmış ve basımı Anadolu Üniversitesi Basımevinde gerçekleştirilmiştir. Her biri 25 üniteyi kapsayan fasiküller bir öğretim döneminde işlenecek şekilde hazırlanmıştır.

Televizyon Programları

Televizyon Programlarının senaryo metinleri ders kitaplarına ilintili olarak Klagenfurt Üniversitesi ekibi tarafından yazılmış ve çekimlerini Açıköğretim Fakültesi üstlenmiştir.

Radyo Programları

Radyo programları iki üniversitenin çalışma ekibi tarafından hazırlanmış, programlarının kayıtları Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin Radyo Bölümünde yapılmıştır.

Sınav Soruları

Sınav soruları sadece ilk dönem her iki üniversitenin belirlenen öğretim üyeleri tarafından hazırlanmıştır. Sınav sorularının hazırlıkları, soruların tashihi ve ÖSYM'de redaksiyon işlemleri gibi bütün hazırlıklar Açıköğretim Fakültesi tarafından yürütülmektedir.

Almanca Saati ~ Programının Bugünkü Durumu

Temeli önceden belirlenmiş dört yıllık bir yapıya oturtulmuş olan ancak daha sonra süresi bir öğretim yılına indirgenen Açıköğretim Fakültesinin Almanca dil programı bugün başlangıçta saptanan amacından uzaklaşmış durumdadır. Yürütülen program bütünün dörtte birini içermektedir.

Ayrıca programın hazırlanma aşamasında akademik sorumluluğun sadece Klagenfurt ekibine bırakılması da programın konu uzmanları, Almanca öğretmenleri ve Almanca dersi alan AÖF öğrenci grubu tarafından değişik açılardan eleştirilmesine neden olmuştur. Eleştiriler öncelikle programda kullanılan dile, yani Avusturya Almancasına yöneliktir. Yabancı dil eğitimi verilen bir uzaktan öğretim programında kullanılan dilin standart dil olması gerektiği savunulmaktadır. Bunun yanı sıra Avusturya'nın kültürel özelliklerinin programın genelinde baskın bir biçimde ön plana çıkması da eleştirilen konulardan biridir.

Programın yayın süresinin hazırlıklar başladıktan sonra değiştirilmesi ve Almanca dil eğitimi ile ilgili olan kitlenin görüşleri, AÖF Almanca dil programının bir öğretim yılı kapsamında planlanarak yeniden yapılandırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

AÖF ~ Almanca Lisans Tamamlama ~ Programı

Programın Hazırlanmasının Gerekçeleri

Günümüzde kültürlerarası yakınlaşmanın ve kültürlerarası iletişimin artması sonucu toplumsal yaşamın uluslararası boyutta sürer hale gelmesi, ayrıca son zaman diliminde ülkelerin birbirleriyle yaptıkları ortak çalışmalarda görülen yoğunluk ve bunun gibi birçok

etken yabancı dil eğitiminin önemini gittikçe ön plana çıkarmaktadır.

Yabancı dil eğitiminde öğretme aşamasının diğer eğitim alanlarında olduğu gibi merkezi bir rol üstlendiği açıtır. Günümüzde yaşanan gelişmeler yabancı dil eğitimin ciddi bir biçimde ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede eğitim kurumlarında yabancı dil dersleri veren öğretmenlerin eğitim düzeyi, bilgi ve becerisi birincil derecede önem kazanmaktadır.

Ülkemizde orta dereceli öğretim kurumlarında görev yapan yabancı dil öğretmenleri genellikle farklı eğitim sisteminden geçmişlerdir. Süre ve eğitim programı açısından farklılıklar gösteren yüksekokul ya da fakülte mezunu olan Almanca öğretmenlerinin aralarındaki eğitim farkını en aza indirmek, bunun yanı sıra gereksinimi olan ya da ilgi duyan öğretmenlerin bilgi ve becerilerini tazelemek ve geliştirme Almanca Lisans Tamamlama programının amacını oluşturmaktadır. Diğer ülkelerde yabancı dil eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmaları ve bu çalışmaların sonucunda geliştirilen yeni öğretim yöntemlerini ve özgün ders uygulama örneklerini de bu program kanalı ile Türkiye genelindeki Almanca öğretmenlerine iletmek hedeflenen konulardan biridir.

Almanca öğretmenin öğrencilerini yabancı dili günlük yaşamda sözlü ve yazılı bir iletişim aracı olarak yeterli düzeyde kullanabilecek duruma getirmesi yine AÖF Almanca Lisans Tamamlama Programının hazırlanma nedenlerinden birini oluşturmaktadır. Bu program, bir yabancı dil öğretmenin öğrencilerine vereceği dersi planlarken göz önünde bulundurması gereken noktalar, derslerinde uygulayabileceği yöntem ve teknikleri, öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerin değerlendirilmesini kapsamaktadır.

Almanca Öğretmenliği Eğitiminin Dünü ve Bugünü

Ülkemizde ortaöğretim kurumlarının birinci devresine öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri 1926 yılında kurulmuştur. Önce Türkçe bölümü oluşturulmuş, bunu daha sonra sırasıyla Pedagoji, Matematik, Fizik, Tabii İlimler, Tarih, Coğrafya, Resim İş, Beden Eğitimi, Müzik, Fransızca, İngilizce bölümleri izlemiş ve 1947/48 öğretim döneminde son bölüm olarak Almanca bölümleri açılmıştır (Hakan, 1990, s. 544). Başlangıçta iki yıl süreli açılan Eğitim Enstitüleri 1967-1968 öğretim döneminde üç yıla çıkarılmış, 1980 yılında dört yıla çıkarılarak

~Yüksek Öğretmen Okulu ~adını almış ve programları ilköğretimin ikinci kademesine ve onu takip eden liselere öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak tekrar düzenlenmiştir.

1981'den bu yana bütün eğitim kurumlarında görev alacak öğretmenleri yetiştiren kurumlar üniversitelerdir. Önceden öğretmen yetiştiren ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan bütün kurumlar eğitim fakültelerine ve üniversitelere bağlanmıştır.

Almanca Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyleri

Türkiye genelinde orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin grup içinde önemli farklılıklar gösterdiği açıktır. Sözkonusu grup içinde üniversite, akademi, yüksek öğretmen okulu, eğitim enstitüsü gibi çok farklı düzeylerde eğitim veren kurumlardan mezun olanlar yer almaktadır. Almanca öğretmenleri genelde farklı eğitim süreçlerinden geçmiş, iki, üç ve dört yıllık yükseköğretim kurumlarından mezun olmuşlardır. Aynı kurumda ve aynı dalda ders veren öğretmenlerin bir bölümünün iki, bir bölümünün üç ve bazılarının da dört yıllık bir eğitim kurumundan mezun olduklarına sık rastlanmaktadır. Bugün sözkonusu kurumlar ya farklı adlar altında eğitim kurumlarına dönüşmüş ya da başka eğitim kurumlarına bağlanmıştır. O dönemde Almanca öğretmeni açığı nedeniyle yetiştirilen öğretmen sayısı önem kazanmıştır.

AÖF Almanca lisans tamalama programı hazırlanırken, bugün ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yüksek öğretim dönemlerinde aldıkları derslerle günümüzde Üniversitelerin Almanca öğretmenliği bölümlerinin programlarında yer alan ders alanları karşılaştırılmış ve öğretmenlerin görmedikleri dersler saptanmıştır. Ayrıca, orta öğretim kurumlarında görev yapan bazı öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve Almanca öğretmenlerinin eksik ve yetersiz bilgi alanları belirlenmiştir. Sonuçta elde edilen veriler doğrultusunda ilgili ders alanlarında uzaktan eğitim yöntemine dayalı bir Lisans tamamlama programı oluşturulmuş, Türkiye genelinde Almanca öğretmenlerine kendi alanlarında bir yıllık bir lisans tamamlama eğitimi sunularak söz konusu kitleye fakülte mezunu olma fırsatı tanınmıştır.

Almanca Lisans Tamamlama programında yer alması gereken ders alanları konusunda Avusturya Klagenfurt Eğitim Bilimleri Üniversitesinden AÖF Almanca dil programı kapsamında işbirliği

yapılan ekibin proje başkanı ve Anadolu Üniversitesinin İngiliz ve Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki öğretim üyeleri ile de durum görüşmesi yapılarak ortak bir program oluşturulmuş ve aşağıdaki alanlar saptanmıştır:

- * Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts
- * Arbeit mit Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache
- * Mündliche und schriftliche Kommunikation und Methodik
- * Methodik und Didaktik zur Landeskunde der deutschsprachigen Staaten
- * Grammatik und Methodik der deutschen Sprache
- * Linguistik und Methodik
- * Deutsche Literatur und Methodik
- * Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler

Programın Ders Araçları

Uzaktan eğitim kapsamında kullanılan ders malzemeleri örgün eğitimle karşılaştırıldığında daha çeşitlidir. Bunlar uzaktan eğitim tekniğine uygun hazırlanan, basılı ya da yazılı malzeme olarak adlandırılan ders kitapları, televizyon programları, radyo programları, video ve ses kasetleridir. Sözü edilen ders araçları temel kaynak olan ders kitaplarını destekleyici özelliktedir. Programın ders kitapları ve diğer haberleşme işlemlerini programa kayıt yaptıranlara P.T.T. kanalı ile ulaştırılmaktadır.

AÖF Almanca Lisans Tamamlama Programı kapsamında belirlenen her ders alanı için temel eğitim aracı olan ders kitapları hazırlanmış, bu ders kitaplarını uygulamalı görüntülerle ilgili televizyon programları desteklemiştir. Ders araçları hazırlanırken hedef kitlenin yanında hiçbir eğitici olmadan kendi kendine bilgi edineceği gerçeği göz önünde bulundurulmuştur. Televizyon programlarının yayını TRT 2 ve TRT 4 kanalı ile yapılmaktadır.

Eğitim Paketinin Hazırlık Aşaması

AÖF Almanca Lisans Tamamlama Programının eğitim paketinde ana kaynak olarak tanımladığımız ders kitapları ve bu ders kitaplarını destekleyici özelliği olan televizyon programları yer almaktadır. Söz konusu ders kitaplarının ve televizyon programlarının hazırlanma aşamasında Türkiye'deki ve yurtdışındaki bazı üniversitelerin ve ilgili

kurumların materyal ve uzmanlarından yararlanılmıştır.

Ders Kitaplarının Hazırlanması

Ders kitaplarından **Mündliche und Schriftliche Kommunikation und Methodik, Arbeit mit Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache** başlıklı ders kitapları AÖF Almanca dil programında işbirliği yapılan Avusturya Klagenfurt Eğitim Bilimleri Üniversitesinin ekibi tarafından hazırlanmıştır. **Methodik und Didaktik zur Landeskunde der deutschsprachigen Staaten** başlıklı ders kitabı ise Klagenfurt ekibi ve İstanbul Alman Kültür Merkezinin işbirliği ile tamamlanmıştır.

Temel kaynak olarak adlandırdığımız ders kitaplarının hazırlık aşamasında programa katılan öğretmenlerin yanlarında bir eğitici bulunmaksızın kendi kendilerine çalışmak ve bilgi edinmek zorunda olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmuştur. Belirlenen alanlarda ve konularda öğretmenlerin hem bilgilerini tazelemek hem de eksikliklerini tamamlamak amacıyla içeren ders kitapları uzaktan eğitim tekniğine uygun olarak hazırlanmıştır. Kitaplar birbirleri ile bağlantılı bir biçimde yapılandırılan ünitelerden oluşmaktadır. Her ünite belirlenen alanlarda varolan bütün bilgileri içermemekte, temelde özet bilgileri ve bu bilgilere ilişkin uygulama örneklerini kapsamaktadır. O nedenle programa katılan öğretmenlerin bilgilerini arttırmak istediklerinde ilgili alanlarda hazırlanmış diğer yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanmaları gerekmektedir.

Ders kitaplarının hazırlanması, yani yazımı ve basımı Anadolu Üniversitesinin ilgili bilim dallarında çalışan öğretim üyelerinin sorumluluklarında gerçekleştirilmektedir. Öğretim üyeleri kitap hazırlama işini ya kendileri üstlenirler, ya üniversitenin diğer öğretim üyeleri ile birlikte hazırlarlar, ya da diğer üniversitelerin aynı bilim dallarında görevli olan öğretim üyeleri ile işbirliği yaparlar. Her ders kitabı için bir editör görevlendirilir. Editörler, ders kitaplarının sınav sorularının hazırlık işlemleri dahil olmak üzere bütün hazırlık aşamalarını yürütmekten sorumludur. AÖF Almanca Lisans Tamamlama Programının ders araçlarını hazırlayanların sadece konularında uzman olmaları yeterli değildir, bu tür bir programın hazırlanması ayrıca uzaktan eğitim tekniğine ve uzaktan eğitim yöntemine ilişkin bir beceri, deneyim, bilgi ve araştırma gerektirir. Konularında uzman olanların ve

alanlarında ülke çapında söz sahibi olan bilim adamlarının bir uzaktan eğitim programının hazırlık çalışmalarında olumlu sonuç alamaması olasıdır.

Ünitelerin Yapısı

Belirli ünitelerden oluşan ders kitaplarındaki her ünitenin standart bir yapısı vardır. Her ünitenin başında yer alan ~Amaçlar~ bölümünde sözkonusu üniteleri çalıştıktan sonra kazanılacak bilgi ve beceriler sıralanmaktadır. ~İçindekiler~ bölümünde ünite işlenen konu başlıkları belirtilmektedir. ~Öneriler~ bölümü ise, bu çalışmanın sonucunda kazanılacak bilgi ve becerilerin pekiştirilmesine yöneliktir. Ünite bilgilerinin sonunda ise üniteye ilişkin kısa bir Türkçe özet verilmektedir. Özeti öğretmenlerin ünitenin kapsadığı bilgileri yeterli düzeyde algılayıp algılayamadıklarını ölçebilmeleri için değerlendirme soruları izlemektedir, başka deyişle öğretmenlere kendi kendilerini sınavabilme fırsatı sağlanmaktadır. Son olarak, ünite hazırlanırken yararlanılan kaynaklar ve gerektiğinde daha geniş bilgi edinmek için başvurulabilecek yayınlar verilmektedir.

Televizyon Programlarının Hazırlanması

Televizyon programlarının hazırlanma aşamasında Avusturya Klagenfurt Üniversitesi, Ankara Alman Kültür Merkezi ve İstanbul Alman Kültür Merkezi ile işbirliği yapılmıştır. Ayrıca stüdyo çekimleri Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinle bazı orta dereceli okullarda Almanca dersi veren Almanca öğretmenleri ve öğrencileri ile yürütülmüştür. Bazı televizyon program metin yazarlığı ve moderasyonu konusunda diğer üniversitelerin ilgili bölümlerindeki uzmanları ile birlikte çalışılmıştır.

Uzaktan eğitim teknolojisine uygun olarak hazırlanan televizyon programları ders kitaplarını destekleyici bir özellik taşımaktadır ve ders kitaplarında yer alan bazı konuların görselleştirilmesine ve ders uygulamalarına yöneliktir. Almancanın yabancı dil olarak öğretimi, Alman Edebiyatı ve Dilbilimi alanlarında uzman olan Türk, Alman ve Avusturyalı moderatörlerin de katkıları ile oluşturulan televizyon programlarında ders uygulama örnekleri stüdyolarda oluşturulan yapay sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Çekimlere katılan Almanca öğretmenleri ile bu öğretmenlerin öğrencileri önceden konu ile ilgili

olarak bilgilendirilmiş, çekimlere özenle hazırlanmışlardır. Bunun yanı sıra, bazı ülkelerde yabancı dil olarak Almanca eğitimi veren birkaç kurumun sınıf çekimleri de programlarımızda örnekleme amacı ile kullanılmıştır.

Televizyon programların hazırlanmasındaki temel amaç, Almanca öğretmenlerine sınıf içi uygulamalara yönelik örnekler sunabilmek ve günümüzün Almanca öğretmenlerini daha çağdaş ders verme yöntemlerine, daha üretken sınıf modellerine çekebilmek, hedef grubuna yabancı dili, Almancayı gerçekçi bir bütünlük içinde öğretme seçeneklerini göstermektedir.

Sınavlar

Her ders kitabının editörü her sınav dönemi için beş seçenekli sınav sorularını hazırlar ve Üniversitenin ilgili birimine teslim eder. Hazırlanan sınav sorularının ders kitaplarının kapsamı dışına taşmamasına özen gösterilir.

Soru bankası tarafından belirlenen sınav soruları matbaaya gönderilir. Sınav tarihinden 15 gün önce matbaa kapalı devre çalışır, soru kitapçıkları basılır.

Ara sınavları, dönem sonu sınavları ve bütünleme sınavları Türkiye genelinde belirli merkezlerde yürütülür. Her sınav merkezinde Üniversitenin görevlendirdiği bir temsilci ile bir kurye bulunur ve kişiler sınav merkezlerinde görevlendirilen sınav koordinatörü ile birlikte sınavın sağlıklı koşullar altında yürütülmesini sağlarlar. Sınav kağıtları Üniversitenin Bilgi İşlem Merkezinde değerlendirilir.

Öğrenci İşlerine İlişkin Bilgiler

AÖF Almanca Lisans Tamamlama Programı 1993/94 öğretim döneminde bir defaya mahsus olmak üzere açılmıştır ve sona ermiştir. Türkiye genelinde programa katılan Almanca öğretmeni sayısı 790'dır. 1993/1994 öğretim döneminde Almanca Lisans Tamamlama programına başvuran öğretmenlerden 47'si Haziran'da final sınavlarında başarılı olmuştur, 75'si ise Eylül döneminde, bütünleme sınavlarını vererek mezun olmuştur. Programın yürütüldüğü ilk yıl toplam 122 Almanca öğretmeni dört yıllık fakülte mezuniyet hakkını kazanmıştır. 1994/1995 öğretim döneminde bir önceki öğretim döneminde başarı gösteremeyen öğretmenlerden 250'si kaydını yeniletirken 390'ı tekrar kayıt

yaptırmamıştır.

AÖF Almanca Lisans Tamamlama programına katılan öğretmenler sadece dört yıllık fakülte mezunlarının sahip oldukları haklara sahip olmuşlardır. Bu gruba önceki yıllarda öğretmenlere yönelik yürütülen bazı AÖF programlarında olduğu gibi bir derece ya da kademe verilmemiştir.

Bütün AÖF programlarında olduğu gibi Almanca Lisans Tamamlama programının da sınavları Cumartesi ve Pazar günleri yürütülmektedir. Programa katılan öğretmenlerin diğer AÖF programlarında olduğu gibi sonusuz sınav hakkı vardır (Gökdağ, 1990). Ancak iki yıl üst üste kayıt yaptırmayanların kaydı silinmektedir.

KAYNAKÇA
DAHA GENİŞ BİLGİ İÇİN BAŞVURULACAK KAYNAKLAR

- Gökdağ, D.AÖF'ün Açıklık Sınırları Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi 1990, S:7, 493/503
- Hakan, A Branş Öğretmenleri Lisans tamamlama Programları Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi S:8, 543/568
- İstanbul Avusturya Başkonsolosluğu Kültür Ofisi Bülteni Sayı 10/89
- Öz Alp, Ş. Turizm Sektöründe İnsan Gücü Açığının Uzaktan Öğretimle karşılanması Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi 1990, S:7, 443/473
- Özer, B. Uzaktan Eğitim Sisteminin Evrensel Yapısı Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi 1990,S:8, 569/594
- Özsoy, Y. Uzaktan Eğitim Teknolojisinin Eğitimde Kullanılması Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi 1990, S:7, 475/492.

**WORTSCHATZREICHTUM UND
SPRACHFÄHIGKEITEN**

Helmut Daller

1. Einleitung

Sprachfähigkeiten lassen sich auf verschiedenen Ebenen messen. Zu denken ist etwa an Grammatikkenntnisse, Kenntnisse des situationsgerechten Gebrauchs verschiedener sprachlicher Mittel oder aber an die Fähigkeit, einen Text zu verstehen. Auf all diesen Ebenen wird im Fremdsprachenunterricht getestet. Die jedem Sprachgebrauch zugrundeliegende Wortschatzkenntnis wird dabei vielfach nicht als eigener Bereich wahrgenommen und folglich nicht einzeln abgetestet. Dies mag im Fremdsprachenunterricht eine legitime Praxis sein. Wer denkt nicht etwa mit Grauen an das berühmte Vokabelabfragen früherer Zeiten. Dennoch ist die Frage nach dem Umfang und der Art des Wortschatzes berechtigt und wird vor allem in der Zweisprachigkeitsforschung immer wieder gestellt. Die Schulleistungen von Kindern stehen in einem direkten Zusammenhang mit dem Umfang und der Art des Wortschatzes. Dies gilt sicher auch für die Muttersprache, im Zentrum des Forschungsinteresses stehen jedoch vor allem die Kinder von Arbeitsmigranten in Europa (für eine Übersicht siehe Reich, 1995 und Treffers-Daller & Daller, 1995a).

Wie problematisch Untersuchungen zum Wortschatzreichtum jedoch sind, läßt sich aus den extrem entgegengesetzten Zahlen ersehen, die für den Umfang des Wortschatzes eines Muttersprachlers genannt werden. Die Schätzungen für den passiven Wortschatz eines erwachsenen Muttersprachlers reichen von 3.000 bis zu 216.000 Wörtern (vgl. Goulden, Nation & Read, 1990) Der Grund für die Unterschiede in diesen Schätzungen liegt in der angewandten Methode. Eine methodologische

Diskussion zur Messung von Wortschatzreichtum ist daher von besonderer Bedeutung. Hierbei wird im vorliegenden Beitrag auf Daten zurückgegriffen, die aus dem mündlichen Sprachgebrauch von türkisch-deutschen Zweisprachigen stammen.

2. Meßmethoden

Prinzipiell sind zwei Vorgehensweisen möglich, eine quantitative und eine qualitative. Die erste mißt die Häufigkeit des Vorkommens unterschiedlicher Wörter (Type-Token-Verhältnis), die zweite geht auf die Art der vorkommenden Wörter ein.

2.1. Quantitative Methoden

Es besteht kein Zweifel, daß eine Person, die einen aktiven Wortschatz von 1000 Wörtern hat, weit weniger sprachkompetent ist als ein Sprecher einer Sprache, der über mehrere zehntausend Wörter verfügt. Quantitative Methoden basieren folglich auf der Annahme, daß das Wiederholen von immer gleichen Wörtern auf eine niedrige Sprachfähigkeit schließen läßt und daß Abwechslung in der Wortwahl nur möglich ist, wenn gute Sprachfähigkeiten vorliegen. Um diese Unterschiede zu messen, wird die Anzahl der verschiedenen Wörter (Types) zur Gesamtzahl der Wörtern eines Textes (Token) in Beziehung gesetzt. Der Text:

"Dieser Text ist ein Text"

besteht aus vier verschiedenen Wörtern (Types) von denen ein Wort zweimal vorkommt, d.h. von einem Type liegen zwei Token vor. Insgesamt ist der Text fünf Token lang. Quantitative Methoden berechnen nun das Verhältnis von Types und Token und kommen zu dem Schluß, daß eine Person, die beispielsweise bei einer Bildbeschreibung 1000 Token aber nur 100 Types verwendet, eine schlechtere Sprachbeherrschung hat als eine, die bei gleicher Textlänge 120 Types verwendet.

Ein methodologisches Problem liegt jedoch vor, wenn Texte

unterschiedlicher Länge miteinander verglichen werden sollen. Aus der Tatsache, daß eine Person zur Bewältigung einer sprachlichen Aufgabe wenige Wörter (Token) benötigt, kann nicht geschlossen werden, daß diese Person eine geringe Sprachkompetenz hat. Die reine Textlänge ist somit kein Indiz für die Höhe der Sprachfähigkeiten. Das Type-Token-Verhältnis ist jedoch nicht unabhängig von der Textlänge. Bei kürzeren Texten ist die Wiederholung von gleichen Wörtern (Types) möglicherweise geringer, bei längeren größer. Der Zusammenhang von Textlänge und Wiederholungswahrscheinlichkeit ist jedoch noch ungeklärt. Um dennoch den Wortschatzreichtum verschieden langer Texte zu vergleichen, wurden verschiedene Umrechnungsmethoden vorgeschlagen. Eine Übersicht findet sich in Van Hout und Vermeer (1988). Die Autoren kommen zu dem Schluß, daß alle Umrechnungsverfahren problematisch sind, daß jedoch der Index von Guiraud "ein Stück weniger schlecht" als die anderen Verfahren ist. Der Index von Guiraud (G) ist ein viel gebrauchtes Maß zur Messung von Wortschatzreichtum. Dieser Index berechnet sich nach der For

$$G = \sqrt{\frac{\text{Anzahl der Types}}{\text{Anzahl der Token}}}$$

Dieser Index soll es möglich machen, ein Maß zu finden, daß bei unterschiedlich langen Texten Aussagen über den Reichtum des benutzten Wortschatzes ermöglicht. Die Wirkungsweise dieses Indexes läßt sich am besten veranschaulichen, wenn von der fiktiven Annahme ausgegangen wird, daß die Anzahl der Types gleich der Anzahl der Token ist. In diesem Fall besteht der Text nur aus verschiedenen Wörtern, kein Wort wiederholt sich. Der Index von Guiraud ist dann:

$$G = \sqrt{X}$$

Dies entspricht einer liegenden Parabel. Da sich die Parabel bei sehr hohen Werten für X, das heißt bei einer hohen Textlänge, einer Geraden nähert, führen Texte mit einem gleichen Type-Token-Verhältnis auch zu

einem annähernd gleichen Wert für G. Bei kurzen Texten führt der Index jedoch zu einer Verzerrung. Bei konstantem Type-Token-Verhältnis ergeben sich bei kurzen Texten unterschiedliche Werte für G, die alleine durch die Umrechnungsformel bedingt sind. Der Wert für G ist bei kürzeren Texten nicht vom tatsächlichen Wortschatzreichtum, sondern von der Textlänge abhängig. In der Praxis mildert sich dieser Verzerrungseffekt jedoch ab. Ein Type-Token-Verhältnis von 1:1 ist unrealistisch. Bei einem Verhältnis von beispielsweise 1:30 ist die liegende Parabel wesentlich flacher und der Verzerrungseffekt im Bereich kurzer Textlängen somit niedriger. Die Aussagekraft des Indexes von Guiraud bleibt dennoch zumindest fraglich. In welchem Bereich der Index nicht tauglich ist, läßt sich mit mathematischen Argumenten nicht klären. Auf einer liegenden Parabel existiert kein Punkt, der mathematisch als Endpunkt des Verzerrungsbereiches definiert werden könnte. Dies kann nur durch ausführliche empirische Untersuchungen geklärt werden.

3. Qualitative Methoden

Qualitative Methoden gehen nicht vom Type-Token-Verhältnis aus, sondern von der Art der Types, d.h. der verwendeten Wörter. Dies soll Aufschluß über den Wortschatzreichtum der Testperson geben. Verschiedene Vorgehensweisen sind möglich. Zu nennen ist etwa De Haan (1994). Sie untersucht nicht, welche Wörter eine Person benutzt, sondern wie gut bestimmte Wörter gekannt werden. Ich möchte mich bei der vorliegenden Beschreibung jedoch auf den Gebrauch der Wörter beschränken. Wenn der verwendete Wortschatz hauptsächlich aus dem Kernwortschatz einer Sprache bestehen kann, kann auf einen geringen Wortschatzreichtum der betreffenden Person geschlossen werden. Hierzu ist es zunächst wichtig, den Kernwortschatz einer Sprache zu bestimmen. Carter (1987) weist darauf hin, daß ein kompetenter Sprecher über eine Reihe von Kernwortschatz-Sets verfügt und diese je nach kommunikativer Situation einsetzt. Es ist von daher nicht einfach, zu bestimmen, ob ein Wort zum Kernwortschatz einer Sprache gehört. Carter schlägt eine Reihe von Tests vor, die alle darauf basieren, daß die Verwendung von Kernwörtern semantisch nur wenig restringiert ist. Nicht-Kernwörter

dagegen sind nur in bestimmten Kontexten benutzbar. Oder anders ausgedrückt: Nicht-Kernwörter sind markiert. Weiter geht Carter davon aus, daß Kernwörter kulturneutraler sind als Nicht-Kernwörter und daß sie folglich leichter zu Übersetzen sind.

Ein weiterer Ansatz für eine qualitative Untersuchung des Wortschatzreichtums ist das "Lexical Frequency Profile" von Laufer und Nation (1993). Dieser Ansatz geht von der Frequenz der verwendeten Wörter aus. Sprachkompetenz läßt sich ableiten aus der Verwendung von nichtfrequenten Wörtern. Die von einer Person verwendeten Wörter werden anhand von Frequenzlisten klassifiziert. Die Verwendung von nichtfrequenten Wörtern läßt auf eine bessere Beherrschung der Sprache schließen.

4. Die vorliegende Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Wortschatzreichtum zweier Stichproben verglichen. Die erste Gruppe besteht aus 25 türkischen Germanistikstudenten (Rückkehrer). Diese Studenten sind entweder in Deutschland geboren oder sehr jung nach Deutschland gekommen. Die Rückkehr in die Türkei liegt durchschnittlich etwa sieben Jahre zurück. Die zweite Gruppe besteht aus 26 türkischen Studenten des Oberstufenkollegs in Bielefeld. Diese Studenten sind ebenfalls in Deutschland geboren oder in sehr jungem Alter aus der Türkei weggezogen, sind aber im Gegensatz zur ersten Gruppe -ausgenommen Urlaubsreisen - immer in Deutschland geblieben. Die Studenten des Oberstufenkollegs in Bielefeld studieren in unterschiedlichen Studienrichtungen. Die Informanten beider Gruppen wurden gebeten, drei der bekannten "Vater-und-Sohn-Geschichten" von Eppert mündlich auf deutsch zu beschreiben.¹ Diese Beschreibungen wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert. Zur Analyse des Wortschatzes wurden zwei Methoden verwendet:

a) Der Index von Guiraud auf Basis des Type-Token-Verhältnisses

¹ Für die Datensammlung möchte ich mich bei Kubilay Yalçın bedanken.

b) Eine qualitative Analyse

Da Frequenzlisten (Ansatz von Laufer und Nation) und Untersuchungen über den deutschen Kernwortschatz (Ansatz von Carter) nicht zur Verfügung standen, wurde bei der qualitativen Analyse auf den Grund- und Aufbauwortschatz von Klett (Oehler, 1983) und die Wörterbücher von Duden und Wahrig zurückgegriffen. Der verwendete Wortschatz wurde in vier Kategorien eingeteilt:

- G : Grundwortschatz
(nach der Einteilung von Oehler)
- A : Aufbauwortschatz
(nach der Einteilung von Oehler)
- U : Umgangssprachlicher
(Alle Wörter, die von Duden oder Wahrig als nicht standardsprachlich eingeordnet wurden, d.h.umgangssprachlich, regional, vulgär u.s.w.)
- E : Erweiterungswortschatz (alle Wörter, die nicht zu den oben genannten Kategorien gehören)

5. Ergebnisse

Die Rückkehrerstudenten erzielten einen niedriger Wert für den Index von Guiraud, was als Indiz für einen geringeren Wortschatzumfang zu werten ist. Die Unterschiede sind jedoch zu gering, um statistisch signifikant zu werden ($p = .132$). Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 wiedergegeben.

Tabelle 1

Index von Guiraud für beide Stichproben

(Gruppen: Germanistikstudenten in der Türkei (Rückkehrer: R); Türkische Studenten in Deutschland (D)).

Tablo 1

Gruppe	N	G (Durchschn.)	Standardaw.
R	25	5.98	0.73
D	26	6.32	0.87

t-test, $t = -1.53$, d.f. = 49, $p = .132$ (zweiseitig)

Bei der qualitativen Analyse erwiesen sich die Einzelunterschiede zwischen den vier Kategorien ebenfalls als zu klein, um statistisch signifikanten Ergebnissen zu erzielen. Werden die Kategorien Aufbau-, Erweiterungs- und umgangssprachlicher Wortschatz jedoch zusammengerechnet, sind die Unterschiede zwischen den Gruppen signifikant ($p = .008$). In Tabelle 2 ist wiedergegeben, wieviele Wörter, die nicht zum Grundwortschatz gehören, durchschnittlich pro Bildbeschreibung verwendet wurden.

Tabelle 2

Durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Bildbeschreibung, die nicht zum Grundwortschatz gehören (Germanistikstudenten in der Türkei (Rückkehrer: R); Türkische Studenten in Deutschland (D)).

Tablo 2

Gruppe	N	G (Durchschn.)	Standardaw.
R	25	9.88	4.76
D	26	14.08	6.05

t-test, $t = -2.75$, d.f. = 49, $p = .008$ (zweiseitig)

Die Gruppe der türkischen Germanistikstudenten verwendet signifikant weniger Wörter, die außerhalb des Grundwortschatzes liegen. Daraus können zwei Schlussfolgerungen abgeleitet werden:

Beide Meßmethoden ergeben, daß die in Deutschland lebenden bilingualen Studenten über einen größeren Wortschatzreichtum im Deutschen verfügen. Statistisch signifikante Wert ergibt jedoch nur die qualitative Analyse. Der Index von Guiraud ist aus theoretischen Überlegungen und auch aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung als das schlechtere Maßanzusehen.

6. Weitere Untersuchungen

Es ist zu vermuten, daß bei einer Analyse des türkischen Wortschatzreichtums der beiden Gruppen ein genau entgegengesetztes Resultat erzielt wird. Der türkische Wortschatz der in Deutschland lebenden Bilingualen dürfte im Vergleich zu der Gruppe der Studenten in der Türkei weit geringer entwickelt sein. Entsprechende Bildbeschreibungen wurden gemacht. Eine Arbeitsgruppe von Doktoranden des Deutschlehrausbildungsseminars der Marmara Universität Istanbul ist derzeit mit einer qualitativen Analyse beschäftigt (vgl. Treffers-Daller et al., 1995). Hierbei ist eine Hauptschwierigkeit, daß aktuelle Frequenzlisten oder andere Klassifizierungen der Wörter der türkischen Sprache nicht vorliegen. Es muß daher auf Einschätzungen des Wortschatzes durch Muttersprachler zurückgegriffen werden.

LITERATUR

- Carter, Ronald A.. (1987). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: George Allen and Unwin.
- Dudenredaktion. (1991). *Duden Band 1 (20. Auflage)*. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Goulden, Robin; Nation, Paul & Read, John. (1990). How Large Can a Receptive Vocabulary Be? *Applied Linguistics*, 11,4, S. 341 -363.
- Haan, Dorian de. (1994). *Deep Dutch. Towards an operationalization of school language skills*. Amsterdam: IFOTT (Dissertation Universität von Amsterdam).
- Hout, Roeland van & Vermeer, Anne. (1988). Spontane taaldata en het meten van lexicale rijkdom in tweede-taalverwerving. *Toegepaste Taalwetenschap in artikelen* 32, S- 108 - 122.
- Laufer, Batia & Nation, Paul. (1993). Vocabulary size and use: Lexical Richness in L2 Written Production. Paper presented at the 10th AILA Congress Amsterdam.
- Oehler, Heinz. (1983). *Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch (Deutsch-Türkisch)*. München: Klett.
- Reich, Hans H..(1995). Forschungen zur türkisch-deutschen Zweisprachigkeit. In Treffers-Daller & Daller 1995c.
- Treffers-Daller, Jeanine; Akda, Aybars; Basbag, Ragıp; Hacısalihoglu und Kınış, Mustafa. (1995). Wortschatzreichtum im Türkischen: ein Vergleich zwischen Rückkehrern und einer monolingualen Kontrollgruppe. In Treffers-Daller & Daller (1995c), S. 129 - 132.
- Treffers-Daller, Jeanine & Daller, Helmut. (1995a). Türkische Migranten in Deutschland und Rückkehrer. Eine Literaturübersicht. In Treffers-Daller und Daller 1995b.

Treffers-Daller, Jeanine & Daller, Helmut. (1995b). (Hrsg.). Zwischen den Sprachen. Sprachgebrauch, Sprachmischung und Sprachfähigkeiten türkischer Rückkehrer aus Deutschland. Istanbul: Boğaziçi University (The Language Center Series. Occasional Papers in Linguistics, No 1).

Treffers-Daller, Jeanine & Daller, Helmut. (1995c). (Hrsg.). Zwischen den Sprachen. Sprachgebrauch, Sprachmischung und Sprachfähigkeiten türkischer Rückkehrer aus Deutschland (Band 2). Istanbul: Boğaziçi University (The Language Center Series. Occasional Papers in Linguistics, No 2).

Wahrig, Gerhard. (1975). Deutsches Wörterbuch. Gütersloh/München: Bertelsmann Lexikon Verlag.

ÜBERGANGSKOMPETENZ UND INTERIMSPRACHE BZW INSTABILITÄT UND VARIABILITÄT DER LERNERSPRACHE

Yrd.Doç.Dr. Mustafa ÇAKIR
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

In diesem Referat ist mein Anliegen, die Strategien von Sprechern mit türkisch-deutschen Übergangskompetenzen bei der Bewertung von fehlerhaften L₂-Strukturen nach L₁-Mustern im Vergleich zu anderen Strukturen zu unterscheiden. Ich nehme diese Möglichkeit zum Anlaß, aufzuzeigen, daß es Anzeichen dafür gibt, daß sich beim Erwerb einer Sprache bei türkischen deutsch lernenden Rückkehrern autonome Sprachsysteme vorübergehenden Charakters entwickeln, die sich vom ausgangssprachlichen (d.i. türkischen) wie vom zielsprachlichen (d.i. deutschen) System unterscheiden.

Übergangskompetenz und Interimsprache

Aus diachronischer Sicht betrachtet, sind diese Anzeichen im Vergleich zu den neu erschaffenen Systemen höchst instabil; ihre Beschaffenheit ändert sich ständig während des Lernprozesses (Nemser 1971: 116). Traditionelle linguistische Konzeptionen sind nicht eindeutig auf diese Anzeichen übertragbar; da die für sie wichtigen Kategorien eher (lern-)psychologischer als linguistischer Natur sein dürften, so daß ihre Systemhaftigkeit jedenfalls unter linguistischem Gesichtspunkt durchaus problematisch zu sein scheint (Raabe 1974: 12). In diesem Zusammenhang ist Corders (1967: 161) dichotome Unterscheidung in Kompetenz- und Performanzfehler ("error" vs. "mistake", "Fehler" vs. "Irrtum", "hata" vs. "yanlış") u.a. wegen der Instabilität und Variabilität der Lernersprache wenig befriedigend.

Es muß hier jedoch hinzugefügt werden, daß sich im letzten Jahrzehnt die Auffassung durchgesetzt hat, daß es bei den Lernenden auf dem Wege

zur Beherrschung einer L₂ zur Bildung sukzessiver Zwischensprachen (*approximative systems, interlanguages, transitional competences, learner's languages, Interimsprachen* usw.) kommt (Nemser 1974; Selinker 1972; Corder 1967/1971/1972; Raabe 1974). Obwohl jeder Lernende seine eigenen idiosynkratischen Zwischensprachen (*idiosyncratic dialects*) bildet, lassen sich doch innerhalb von Lernergruppen hinsichtlich der durchlaufenen Zeit des Übergangs Übereinstimmungen feststellen, so daß sich auf dem Wege der Idealisierung Aussagen machen lassen, die über Interims-Idiolekte hinausgehen. Ähnliches gilt für die Tatsache, daß die Übergangsstadien unbeständig sind. Von einem absoluten Regeldefizit ist in den meisten Fällen keine Rede (Legenhausen 1975: 26).

Direkt der Beobachtung und Analyse zugänglich ist nur die Ausdrucksseite der "Sprachsysteme", soweit sie als "Übergangskompetenz" verstanden werden. Der Terminus ist die deutsche Übersetzung von "*transitional competence*". Dieser Begriff wurde von Corder (1967: 161 ff.) geprägt und bezeichnet die Sprachkenntnis, die dem Versuch zugrundeliegt, eine fremdsprachliche Norm zu produzieren. Die Ausdrucksebene von Übergangskompetenzen nennt Selinker (1969: 71) "interlanguage". Sie kann "linguistisch beschrieben werden, indem die wahrnehmbare Ausgabe (output), die das Ergebnis ist, wenn ein Sprecher eine fremdsprachliche Norm zu produzieren versucht, d.h. sowohl seine Fehler als auch Nicht-Fehler, als Datenbestand verwendet wird". Corder (1971: 147 ff.) gebraucht die Termini "*idiosyncratic dialect*" bzw. "*transitional dialect*" in ähnlicher Bedeutung.

Raabe (1974: 33) spricht in diesem Zusammenhang von Interimsprache und definiert sie als die "Summe sprachlicher Äußerungen, die aus der Konstellation zu erklären sind, daß Sprecher, die eine L₁ internalisiert haben, sich in einer L₂ (korrekt oder fehlerhaft) ausdrücken".

Wenn hier von "Übergangskompetenz" die Rede ist, muß allerdings berücksichtigt werden, daß sie insofern nicht mit "Kompetenz" im herkömmlichen Sinn übereinstimmt, als sie weder eine natürliche Sprache, noch deren normale grammatische Systematik widerspiegelt (Raabe 1974: 16). Charakteristisch für sie ist die *Fixierung*. Raabe (1974:

16) führt diesen Begriff in enger Anlehnung an Selinkers "fossilisation" ein (Selinker 1971: 37; 1972: 215). Dieser Terminus bezeichnet die Neigung des Sprachlernenden zu einem Verharren auf schon Internalisiertem innerhalb eines Verhaltens, das nach anderen Bedingungen stattzufinden hat.

Akzeptabilität

Jedem Lehrer, der Schülerarbeiten zu korrigieren hat, sind die Probleme der Fehlerfeststellung vertraut. Eine Entscheidung der Schwierigkeiten liegt in der Entscheidung, ob überhaupt eine Fehlleistung vorliegt oder nicht. Selinker (1972: 73) ist der Meinung, das wichtigste Argument /.../ sei wohl die Tatsache, daß auf Informanturteilen basierende Vorherbestimmungen nicht an realen Performanzsituationen geprüft werden könnten. Dennoch bilden intuitive Urteile über die Akzeptabilität von Äußerungen der Lerner eine wesentliche Grundlage der Linguistik.

Wenn wir nicht auf sie verzichten wollen, sind jedoch zuerst einige grundsätzliche Probleme im Zusammenhang mit der Akzeptabilitätsbeurteilung zu klären. Wie sich auch im Zusammenhang mit der Überprüfung von Akzeptabilitätsurteilen ergab, haben die Intuitionen von *native speaker* eine z.T. beträchtliche Streubreite, was teilweise aber auch mit einer stärker oder weniger stark entwickelten präskriptiven Haltung sprachlichen Formen gegenüber zusammenhängt (Labov 1975: 87).

Lyons (1968: 1377) definiert den Begriff "akzeptable Äußerung" wie folgt: "Eine akzeptable Äußerung ist eine, die von einem *native speaker* in einem geeigneten Kontext erzeugt worden ist bzw. erzeugt werden könnte und die andere *native speaker* als zu ihrer Sprache gehörig akzeptieren bzw. akzeptieren würden." Hinzu kommt die Auffassung von van Weeren (1977:245), daß den Informanten ein Urteil über Akzeptabilität / Nichtakzeptabilität in weitaus den meisten Fällen nicht in der Form einer Entscheidungsfrage zugemutet werden kann. Im Grunde handelt es sich nicht um ein absolutes Kriterium; vielmehr sind Grade der Akzeptabilität anzusetzen.

Durch die Identifikation von Akzeptabilität mit sprachlicher Korrektheit können Nachschlagewerke, in denen die standardsprachliche Norm kodifiziert ist, als externes Kriterium zu Rate gezogen werden.

Einschlägige Untersuchungsergebnisse

Was die Beschaffung von Untersuchungsdaten angeht, so kommen Klassenarbeiten wie Aufsätze, Nacherzählungen, zusammenhängende Übersetzungen, Tonbandaufnahmen von mündlichen Äußerungen usw. in Frage, aber sie haben manchmal auch den Nachteil, daß bei fortgeschrittenen Studenten die Angst vor möglichen Interferenzfehlern sogar so weit gehen kann, daß alle Formulierungen, die eine direkte Entsprechung in der Muttersprache haben, gemieden werden oder aufgrund von Besonderheiten der in den Arbeiten versprachlichten Situationen gewisse Strukturen der L₂ unterrepräsentiert sind oder ganz fehlen. Wenn die Lernenden dagegen gezwungen werden, die Benutzung solcher Formen zu versuchen, ergeben sich abweichende Äußerungen, deren Einbeziehung in das Corpus für die Aufstellung des Regelsystems des Interimdialekts Konsequenzen hat. Zur Analyse von Schülerarbeiten des oben genannten Typs müssen darum 'Entlockungsexperimente' (elicitation experiments) treten; außerdem dienen sie dem Ziel, die auf Corpusgrundlage gebildeten Hypothesen über Teilaspekte des Interimdialekts zu überprüfen bzw. zu präzisieren. Solche Tests haben im allgemeinen die Form der Übersetzung von Einzelsätzen, von *multiple choice* - oder Einsetzungsaufgaben, die kein sprachliches 'Ausweichen' mehr erlauben (Heindrichs 1980: 139).

Es läßt sich unter anderem folgendes Hervortreten der Fixierung in den Klassenarbeiten unterscheiden:

- a) in muttersprachlich und nicht muttersprachlich bedingten Fehlern (Übeneralisierungen usw).
- b) in Fehlern auf verschiedenen linguistischen Ebenen (Lexik, Morphologie, Syntax),
- c) in verschiedenen Fehlern auf einzelnen linguistischen Ebenen (einzelne Wortklassen, Satzkonstruktionen usw.) und in verschiedenartigen Fehlleistungen in bezug auf ein einzelnes sprachliches Phänomen.

a) Das Problem bei der Feststellung der relativen Häufigkeit von Fehlern, die auf muttersprachliche Interferenz, innersprachliche Übeneralisierung und andere Faktoren zurückgehen, besteht darin, daß manche Abweichungen von L₂ nicht eindeutig einer bestimmten Ursache zugeschrieben werden können. So kann z.B. bei der Schreibung von *Fater* (statt *Vater*) Übeneralisierung auf der Grundlage von *Familie*, *Fachmann* usw. vorliegen. Der Satz *Die Studenten warten mit vier Augen auf die Ferien*¹ kann sowohl als wörtliche Übersetzung aus dem Türkischen als auch als Übeneralisierung der türkischen Satzkonstruktion *dört gözle beklemek* u.a. verstanden werden, zumal wenn dieser Fehler bei Rückkehrern vorkommt. In diesem und ähnlichem Zusammenhang versucht man häufig klare Entscheidungen zu treffen, indem man Fehler ausscheidet, die beim Lernen des Türkischen als Zweitsprache gemacht werden. Hier kann diese Einstellung widerlegt werden, daß Interferenzen und Übeneralisierungen durchaus in der Art zusammenwirken können, daß die -vielleicht unbewußte- Annahme, ein bestimmtes Sprachmuster in L₂ sei auch im gegebenen Fall anwendbar, durch die Parallelität der Muttersprache unterstützt wird bzw. umgekehrt. Zu der theoretischen Möglichkeit einer derartigen Annahme kommt noch hinzu, daß man sich bei der Etablierung muttersprachunabhängiger Fehler nicht mit einer bloßen Zusammenstellung zufriedengeben sollte; es müßte ferner noch gefragt werden, ob nicht der Fehler auf einer gemeinsamen Struktureigenschaft der verschiedenen Erstsprachen beruht (Fehlen des Artikels, Fehlen eines bestimmten Tempus etc.), was hier bedeutet, daß eben doch letztlich türkischer Einfluß vorliegt.

b) Zwei verschiedene Studien, in denen die relative Häufigkeit von Fehlern auf verschiedenen linguistischen Ebenen festgestellt wird, sind die Studien von Bayrak (1995) und Gürbüz (1993), in denen die türkische bzw. muttersprachliche Defizite türkischer Migrantenkinder empirisch analysiert wurden. In diesen an der Karl Franzens Universität in Graz als Dissertation eingereichten Arbeiten ergab sich, daß der Erweiterung des Wortschatzes gegenüber Übungen zur Morphologie und Syntax Priorität zu geben sei. Die Ergebnisse dieser beiden Arbeiten weisen bestimmte

¹ Diesen Satz habe ich am 22.05.1995 im Unterricht notiert.

Parallelen zu meiner in Eskişehir durchgeführten Studie (Çakır 1994) auf.

c) In bezug auf die Feststellung relativer Fehlerhäufigkeiten auf einer linguistischen Ebene (Artikel, Pluralbildung, Steigerung des Adjektivs u.a.), die als Voraussetzung für die Unterrichtsplanung besonders in akademischen Studiengängen von großer Bedeutung sein kann, sind Angaben über die Fehlerzahlen und -typen in den einzelnen Kategorien als solche wenig aussagekräftig, denn das Problem besteht darin, daß sich in vielen Fällen kaum objektiv feststellen läßt, ob ein Fehler auf Flüchtigkeit oder auf mangelnde Kompetenz zurückzuführen ist. Wenn z.B. in einer Klassenarbeit eines Studenten im Vorstudienlehrgang ein elementarer Fehler vorkommt und einschlägige korrekte Formen zufälligerweise fehlen, hilft bei der Einschätzung des Fehlers allenfalls der Rekurs auf das fortgeschrittene Lernniveau, das einen Kompetenzfehler unwahrscheinlich macht, oder das Verfahren, dem Student die Arbeit noch einmal vorzulegen (vgl. Kielhöfer 1975).

Schlußfolgerung

Kellermann (1977: 85) bezeichnet die Produktion eines fremdsprachigen Satzes mittels Extrapolation aus einer anderen Sprache unter der Annahme, daß beide Sprachen in gewisser Hinsicht übereinstimmen, als *Projektion*. Projektion ist eine identifizierbare und rationell begründete Strategie der Lernenden, ihre Kenntnislücken zu schließen. Als *Konversion* bezeichnet er die automatisierte, routinemäßige Anwendung bereits verfügbarer Sprachkenntnisse auf die Produktion der endgültigen fremdsprachigen Form.

Es hat sich in meiner Arbeit herausgestellt, daß Interferenzen auch in einer fortgeschrittenen Lernphase eine widerstandsfähige Fehlerkategorie ergeben. Sie werden in größerem Ausmaß als "sonstige" Fehler als richtig bewertet und dürften somit eine Form der Fixierung bilden, die sämtliche Lernstadien überdauert. Für alle Sprachlerner dürfte gelten: bei einer unbekanntem Form, die nicht eindeutig als sprachspezifisch angesehen wird und für die es keinerlei L₂-Regel zu geben scheint, wird zunächst die Muttersprache zur Anwendung gebracht.

Literatur

- Bayrak, A.: **Muttersprachliche Defizite türkischer Migrantenkinder in Österreich (im mündlichen Bereich)**. Dissertation an der Karl Franzens Universität Graz im Institut für allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft. Graz: 1995.
- Corder, S.P.: *The Significance of Learner's Errors*, In: IRAL (International review of applied linguistics in language teaching) 5, 1967. SS 161-170.
- Corder, S.P. *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*. In: IRAL (International review of applied linguistics in language teaching) 9, 1971. SS. 147-160.
- Corder, S.P. *Zur Beschreibung der Sprache des Sprachlerner*. In: **Reader zur kontrastiven Linguistik**, hrsg.v. G. Nickel. Frankfurt/M.: 1972, SS. 175-184.
- Çakır, M. *Muttersprachliche Defizite türkischer Migrantenkinder an der Anadolu Universität zu Eskişehir*. In: **LernSprache Deutsch**. JG. 2 (1994). Heft 1. SS. 59-74.
- Gürbüz, U. **Muttersprachliche Defizite türkischer Migrantenkinder in Österreich (im schriftlichen Bereich)**. Dissertation an der Karl Franzens Universität Graz im Institut für allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft. Graz: 1993.
- Heindrichs, W.; Gester, F.W.; Kelz, H.P. **Sprachlehrforschung: angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik**. Stuttgart, Berlin, Köln: 1980.
- Kellermann, E. *Towards a Characterisation of the Strategy of Transfer in Second Language Learning*, In: ISB-Utrecht 2,1, 1971, SS. 58-145.
- Kielhöfer, B. **Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern**. Kronberg/Ts. 1975.
- Labov, W. *Empirical Foundations of Linguistic Theory*. In: **The Scope of American Linguistics. The First**

Golden Anniversary Symposium of the Linguistic Society of America. Austerlitz, R. (ed.), Ghent: 1975, SS. 77-133. Legenhausen, L. Fehleranalyse und Fehlerbewertung. Berlin: 1974.

- Lyons, J. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: 1968.
- Nemser, W. *Approximative Systems of Foreign Language Learners*. In: IRAL (International review of applied linguistics in language teaching) 9, 1971/2, SS. 115-123.
- Nemser, W. *Approximative Systems of Foreign Language Learners*. In: *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. hrsg. v. Richards, J.C. London: 1974, SS. 55-63.
- Raabe, H. *Interimsprache und kontrastive Analyse*. In: *Trends in kontrastiver Linguistik I*, hrsg. v. H. Raabe. Tübingen: 1974. SS. 1-50.
- Selinker, L. *Language Transfer*. In: *General Linguistics*. 9. 1969, SS. 67-92.
- Selinker, L. *The Psychologically Relevant Data of Second Language Learning*. In: *The Psychology of Second Language Learning*, hrsg. v. P. Pimsler & T. Quinn. London: 1971, SS. 35-43.
- Selinker, L. *Interlanguage*. In: IRAL (International review of applied linguistics in language teaching) 10. 1972, SS. 219-231.
- Van Weeren, J. *Resistenz der Interferenz*. *Grazer Linguistische Studien*, hrsg. v. Institut für Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft der Universität Graz, 1977/6, SS. 242-254.

VARIABILITÄT TÜRKISCH - DEUTSCHER SPRACHMISCHUNG

Jeanine TREFFERS - DALLER und Kubilay YALÇIN

0. Einleitung

Im Lauf der achtziger und neunziger Jahre ist Sprachmischung (der abwechselnde Gebrauch zweier Sprachen innerhalb eines Gesprächs oder innerhalb eines Satzes) in vielen Sprachgemeinschaften untersucht worden. Dabei hat sich herausgestellt, daß Sprachmischung ein variables Phänomen ist, daß sich schwer mit einheitlichen, allgemeingültigen Regeln beschreiben läßt. In diesem Beitrag wollen wir zeigen, daß die Variabilität im Sprachmischungsverhalten von einer Person anhand des bilingualen Sprachgebrauchsmodells des psycholinguisten Grosjean (1992 u.s.w.) erklärt werden kann. Wir analysieren in diesem Zusammenhang türkisch-deutsche Sprachmischung auf drei Tonbandaufnahmen von freien Gesprächen mit Rückkehrern, mit dem Ziel, einige Annahmen von Grosjean's Modell zu überprüfen¹. In seinem Modell führt Grosjean die Begriffe "bilingualer" und "monolingualer Sprachmodus" ein. Wir möchten in diesem Beitrag zeigen, daß diese Unterscheidung besonders relevant für eine Analyse von Sprachmischung und Codewechsel ist. Anhand dieses Modells ist es möglich, die Frequenz und die Art der in einem Gespräch zu erwartenden Sprachmischung vorherzusagen. Weiter wollen wir in diesem Beitrag zeigen, daß der Unterschied zwischen *alternations* (Alternierungen) und *insertions* (Einfügungen) (vgl. Muysken 1994 und 1995) neue Einsichte in die Problematik der Variabilität von Sprachmischung liefern kann.

Die Struktur unseres Beitrages ist wie folgt. Zuerst möchten wir zeigen, daß

¹ Wir möchten uns beim Araştırma Fonu der Boğaziçi Universität in Istanbul und beim Sprachkontaktfonds der Universität Amsterdam für die Unterstützung bei der Datensammlung und der Transkription bedanken. Weiter bedanken wir uns bei François Grosjean und Sumru Özsoy für ihre Kommentare auf eine frühere Version dieses Artikels.

dies die Formulierung von allgemeingültigen, grammatikalischen Sprachmischungsregeln, die meistens "Beschränkungen" genannt werden, erschwert. Zweitens besprechen wir einige Aspekte von Grosjean's Modell und gehen kurz darauf ein, wie dieses Modell für die Sprachmischungsforschung nutzbar gemacht werden kann. Im dritten Abschnitt stellen wir die hier zu überprüfenden Hypothesen und die Methodologie dar.

Im vierten Abschnitt werden die Ergebnisse präsentiert und im fünften diskutiert.

1. Variabilität von Sprachmischung

Unter Sprachmischung verstehen wir den abwechselnden Gebrauch zweier Sprachen innerhalb eines Gesprächs oder innerhalb eines Satzes. Im letzteren Fall handelt es sich um das Auftreten von Elementen aus Sprache A in einer Struktur, die weiterhin aus Elementen von Sprache B besteht. Diese Elemente können sowohl einzelne Wörter, als auch längere Stücke oder Satzteile sein (siehe unten Beispiele (1) und (2)). Manchmal wird für den Wechsel zwischen Sätzen den Begriff "Codemischung" (Code-switching) und für Sprachmischung innerhalb des Satzes den Begriff "Codemischung" (Code-mixing) benutzt². Da es im Einzelfall sehr schwer ist Codemischung von Entlehnung, d.h. dem Benutzen von Lehnwörtern und Fremdwörtern, zu unterscheiden, werden wir in diesem Beitrag den Begriff "Sprachmischung" als übergeordneter Begriff für Codemischung und Entlehnung benutzen (für eine weitere Diskussion siehe auch Treffers-Daller 1994 und 1996).

Aus den Forschungen, die im Lauf der achtziger und neunziger Jahre durchgeführt wurden, ergibt daß Sprachmischung nicht nur von Sprachgemeinschaft zu Sprachgemeinschaft unterschiedlich ist, sondern daß auch innerhalb von einer Sprachgemeinschaft große Unterschiede im Sprachmischungsverhalten verschiedener Gruppen existieren können (Poplack 1987; Bentahila und Davies 1991; Backus 1992). Diese Unterschiede sind teilweise mit Unterschieden in den Sprachfähigkeiten verbunden. In diesem Beitrag möchten wir zeigen, daß auch das Sprachverhalten einer Person

² Die Begriffe "Codewechsel" und "Codemischung" findet man u.a. bei Bechert und Wildgen (1991).

Variabilität aufweist, und daß diese Variabilität u.a. mit dem Sprachmodus (monolingual oder bilingual), in dem diese Person zum Zeitpunkt des Gesprächs ist, zusammenhängt.

Muysen (1994 und 1995) schlägt eine neue Typologie von Codemischung³ vor, die nach unserer Meinung eine neue Perspektive hinsichtlich der Variabilität von Sprachmischungsverhalten ermöglicht. Nach Muysken gibt es zwei grundsätzlich zwei unterschiedliche Arten von Codemischung, nämlich *insertion* (Einfügung) und *alternation* (Alternierung). In bestimmten Sprachgemeinschaften, z.B. unter swahili-englischsprachigen Bilingualen in Nairobi findet man hauptsächlich Einfügungen von englischen Elementen in eine Swahili-Struktur. In diesem Fall gibt es eine klare Matrixsprache, in die Elemente einer Gastsprache eingefügt werden. Ein türkisch-deutsches Beispiel soll dies illustrieren:

- (1) Es könnte auch # perşembe günü # wenn deine Mutter zu Hause ist sein.
....donnerstag....

In (1) ist Deutsch die Matrixsprache und Türkisch die Gastsprache. Das Türkische "perşembe günü" wird in eine deutsche Struktur eingefügt. Die Elemente links und rechts neben dem eingefügten Satzglied bilden eine Einheit (vgl. die Satzklammer zwischen dem Modalverb "könnte" und dem Hauptverb "sein"). Die Stelle, an der von der einen zur anderen Sprache gewechselt wird mit dem Symbol # markiert. Einfügungen sind in mancher Hinsicht mit Entlehnungen zu vergleichen.

In anderen Sprachgemeinschaften, wie z.B. bei spanisch-englisch bilingualen Puertoricanern in New York (poplack 1980), findet man hauptsächlich Alternierungen. ein weiteres türkisch-deutsches Beispiel (2) soll dies verdeutlichen:

³ Wir benutzen hier den Begriff "Codemischung" als Übersetzung des von Muysken benutzten Begriffs "intrasentential code-switching".

(2) Wir haben halt immer um panço oder um - # şekerler falan oluyordu böyle⁴.

".....Süßigkeiten z.B. war das so."

Hier ist keine eindeutige matrixsprache anwesend, diese wechselt vielmehr innerhalb des Satzes (vgl. Muysken, 1994). Ein vergleichbares Phänomen ist Codewechsel zwischen Sätzen, d.h.

Codewechsel, bei dem am Satzrand eine Sprache in die andere übergeht. Man kann in Beispiel (2) nicht von einer Einfügung sprechen, weil der türkische Teil dieses Satzes keine ganze Konstituente ist. Der Wechsel vom Deutschen ins türkische findet in diesem Satz mitten in der Konstituente "um - şekerler" (um Süßigkeiten) statt. Im folgenden wird gezeigt, daß dieser Unterschied für eine Analyse von deutsch-türkischer Sprachmischung sehr relevant ist.

2. Das Model von Grosjean und seine Bedeutung für Sprachmischung

Grosjean (1992) definiert Zweisprachige als eine Person, die im alltäglichen Leben zwei (oder mehr) Sprachen braucht und benutzt. Diese Definition geht teilweise zurück auf die Definition Weinreich's, der Zweisprachigkeit folgendermaßen definiert:

Die Praxis abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen, soll Zweisprachigkeit heißen, die an solcher Praxis beteiligten Personen werden zweisprachig genannt." (Weinreich 1953 [1977]:15).

Beide Definitionen gehen nicht auf mögliche Unterschiede in der Beherrschung der beteiligten Sprachen ein. Weil Zweisprachige ihre beiden Sprachen in verschiedenen Domänen und für verschiedene Zwecke anwenden, sind sie fast nie gleich kompetent in beiden Sprachen. Man müßte jedoch nach Grosjean vermeiden den Bilingualen mit dem Maß des Einsprachigen zu messen, weil die Sprachkompetenz des Bilingualen eine integrierte Einheit ist ("an integrated whole"), die sich nicht einfach in zwei Teilen aufteilen läßt. Der Zweisprachige ist nicht die Summe zweier kompletter oder inkompletter

⁴ Der Strich "-" steht für eine kleine Pause zwischen "um" und "şekerler".

Monolingualer, sondern hat eine einzigartige und spezifische Sprachkompetenz.

Zu der Sprachkompetenz der Zweisprachigen gehört auch, daß sie beide Sprachen abwechselnd innerhalb eines Gesprächs verwenden können. Grosjean (1995:4) faßt diese Fähigkeit folgendermaßen zusammen:

"Zweisprachige befinden sich in ihrem alltäglichen Leben auf einem Kontinuum von Situationen, die einen bestimmten Sprachmodus erfordern. An einem Ende dieses Kontinuums sind sie in einem total monolingualen Modus, in dem sie mit einem monolingualen Sprecher von Sprache A oder Sprache B kommunizieren (sprechen oder schreiben). In einer solchen Situation müssen sie sich auf nur eine Sprache beschränken (A oder B). Am anderen Ende des situationellen Kontinuums sind sie mit Bilingualen, die sowohl A als auch B beherrschen und mit denen sie normalerweise beide Sprachen abwechselnd sprechen (Codewechsel und Entlehnung) zusammen. (...)" (Übersetzung von den Verfassern)

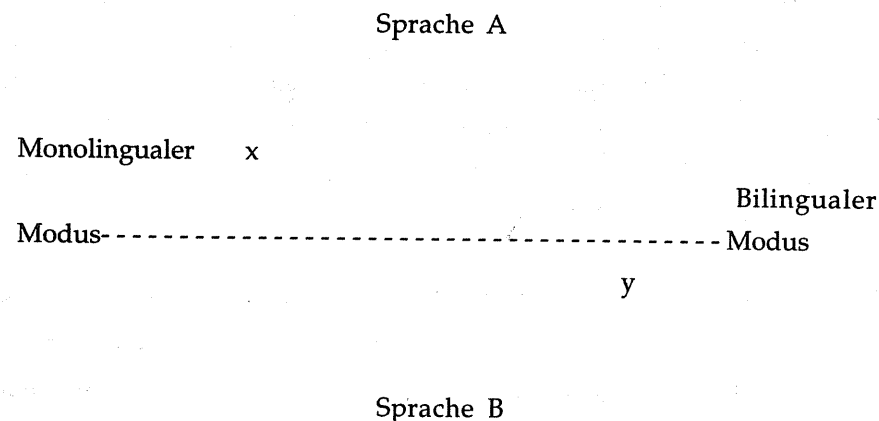
Weiterhin ist es nach Grosjean so, daß Bilinguale meistens eine Basissprache⁵ wählen, in der sie mit ihren Gesprächspartnern kommunizieren⁶. Sowohl in dem monolingualen als auch in dem bilingualen Sprachmodus ist eine solche Basissprache erkennbar. Im monolingualen Sprachmodus versucht der Sprecher die andere Sprache zu deaktivieren, aber dies gelingt fast nie vollständig, wie auch aus den verschiedenen Interferenzen, die Bilinguale produzieren, ersichtlich wird. Nach Grosjean ist es wichtig festzustellen, in welchem Sprachmodus der Sprecher sich befindet, *bevor* man die Sprachkontaktphänomene in seinen Äußerungen analysiert. Das Auftreten von Elementen aus Sprache A in einer Struktur aus Sprache B hat nämlich einen anderen Status, je nach dem jeweiligen Sprachmodus in dem sich der Sprecher befindet. Im monolingualen Modus, in der A die Basissprache ist, müßte das Erscheinen von einem Element (z.B. ein Wort) aus B wahrscheinlich

⁵ Der Begriff Basissprache bezieht sich im folgenden auf das ganze Gespräch, während der Begriff Matrixsprache nur für die unmittelbare Umgebung des jeweiligen Codeswitches (d.h. für die einzelnen Äußerungen) verwendet wird.

⁶ Der folgende Text ist eine freie Übersetzung von Grosjean (1995).

als Interferenz betrachtet werden, während es im bilingualen Modus sowohl eine Interferenz als auch eine Entlehnung sein kann. Informationen bezüglich des Sprachmodus, in dem der Sprecher sich befindet, können also helfen die verschiedenen Sprachkontaktphänomene voneinander abzugrenzen. Grosjean (persönliche Kommunikation) schlägt die folgende schematische Darstellung des Kontinuums vor.

Abbildung 1
Das Sprachmodusmodell von Grosjean



Sprecher x in Abbildung 1 befindet sich im monolingualen Modus, in dem A die Basissprache und B die Gastsprache ist. Für Sprecher y ist dies genau umgekehrt. Weiterhin befindet sich Sprecher y im Gegensatz zu x am bilingualen Ende des Kontinuums. Dies bedeutet, daß Codeswitching und Entlehnung vor allem bei Sprecher y zu erwarten sind.

Wir möchten hier im folgenden einige Hypothesen mit Bezug auf das Auftreten von Sprachmischung formulieren und diese Hypothesen auf das obige Modell beziehen. Wir nehmen an, daß am monolingualen Ende des Kontinuums relativ wenig und nur periphere Elemente von der einen Sprache in die andere gewechselt werden. Am bilingualen Ende des Kontinuums findet man dagegen oft Sprachmischung. Hier werden auch zentrale Konstituente und zentrales Vokabular gewechselt. Konkret kann dies z.B. bedeuten, daß im monolingualen

Modus bei Gesprächen mit deutscher Basissprache Interjektionen, Frageanhängsel so wie "değil mi?" (nichtwahr) oder Füllwörter so wie "yani" (mit anderen Worten) in ansonsten deutschen Sätzen vorkommen oder bei türkischer Basissprache deutsche Interjektionen erscheinen. Weiterhin sind in einem monolingualen Modus schwierig übersetzbare items aus Sprache A in Sprache B zu erwarten, sogenannte "cultural borrowings" (Bloomfield 1933), wie "döner kebab" (Die Übersetzung müßte Drehröstfleisch lauten). Weiterhin nehmen wir an, daß das Wechseln von parataktischen Elementen, wie von Adverbien, adverbiale NPs und PPs, predikative Adjektive, u.s.w. eine Form von peripherer Sprachmischung ist (Muysken 1991). Weiter in Richtung des bilingualen Endpunkts des Kontinuums finden wir Codewechsel von Elementen, die eher zum Basisvokabular gehören, von Funktionswörtern und von zentralen Konstituenten, wie Subjekt oder Objekt NPs und möglicherweise auch von Subjekt- oder Objektsätzen.

3. Fragestellungen und Methodologie

Im vorliegenden Beitrag wollen wir folgende Fragestellungen, die auf dem Modell von Grosjean basieren, beantworten:

- 1) Ist es möglich eine Basissprache und eine Gastsprache im Sprachgebrauch einer Person, die mit unterschiedlichen Gesprächspartnern spricht, zu unterscheiden? Wenn ja, welche Kriterien können hierfür herangezogen werden?
- 2) Liegt bei jedem Gespräch eine eindeutig bestimmbare Basis- und Gastsprache vor oder gibt es einen Übergangsbereich, in dem eine Unterscheidung nicht mehr möglich ist? In letzterem Fall müßte das Modell so verändert werden, daß Sprache A und B am bilingualen Endpunkt verschmelzen.
- 3) Sind Unterschiede in der Frequenz und der Art der Sprachmischung im monolingualen und im bilingualen Modus festzustellen?

Um diese drei Fragen beantworten zu können, haben wir Fragmente von drei Aufnahmen mit einem türkisch-deutschen bilingualen Sprecher in drei verschiedenen Situationen miteinander verglichen. Wir erwarten, daß der Sprecher in diesen drei Situationen verschiedene Basissprachen benutzt und in bestimmten Situationen am monolingualen Ende des Kontinuums und in anderen

Situationen am bilingualen Ende des Kontinuums verbleibt. Wir haben bei allen drei Gesprächen denselben Sprecher gewählt, um die Variabilität hinsichtlich anderer Faktoren so niedrig wie möglich zu halten⁷. Dieser Sprecher, Emre⁸, ist 22 Jahre alt, in Krefeld geboren und 1984 mit seinen Eltern in die Türkei zurückgekehrt. Er hat in Istanbul Germanistik studiert.

In Situation A spricht Emre mit einem deutschsprachigen Ehepaar. In diesem Fall handelt es sich um die erste Autorin dieses Beitrages und ihre Familie. Emre spricht im allgemeinen deutsch mit dem Ehepaar. Weiterhin sind beim Gespräch die 3-jährige Tochter des Ehepaars, die bilingual erzogen wird, Emre's Mutter und die Babysitterin anwesend. Letztere spielen keine wichtige Rolle in dem zu analysierenden Abschnitt. Die Aufnahme fand in der Wohnung des deutschsprachigen Ehepaars statt. In dieser Situation erwarteten wir aufgrund der Gesprächspartner und aufgrund der Tatsache, daß das Gespräch in der Wohnung des deutschsprachigen Ehepaars stattfand einen monolingualen deutschen Sprachmodus.

In den im folgenden beschriebenen Gespräch B und C sind Emre's Gesprächspartnerinnen persönliche Bekannte. In beiden Fällen handelt es sich um spontane Einzelgespräche.

In Situation B spricht Emre mit Sedef, einer 17-jährigen türkisch-deutsch bilingualen Frau, die seit ihrer Geburt in Deutschland lebt. Sie wohnt in Krefeld und besucht dort das Gymnasium. Weiterhin sind Emre's Tante und ein Cousin (beide türkisch-deutsch bilingual) beim Gespräch anwesend. Sie spielen eine unwesentliche Rolle im Gespräch. Das Gespräch wurde in Deutschland in der Wohnung von Emre's Tante aufgenommen. Bei diesem Gespräch erwarteten wir einen bilingualen Sprachmodus, weil alle Gesprächspartner Deutsch und Türkisch können. Wir nehmen an, daß die Basissprache des Gesprächs Deutsch

⁷ Es handelt sich dabei um den Forschungsassistenten, der die Aufnahmen gemacht hat. Während die meisten Sprecher nur einmal auf den Kassetten sprechen, konnten wir den Sprachgebrauch dieses Sprechers in verschiedenen Situationen mit verschiedenen Sprechern analysieren.

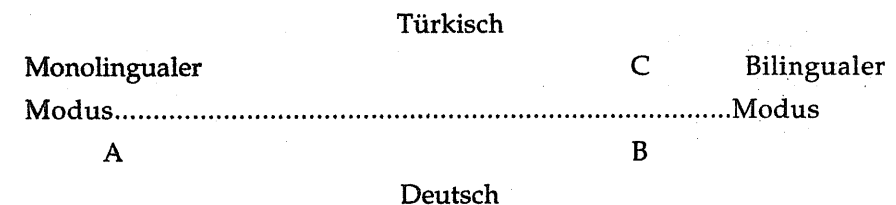
⁸ Alle Namen im vorliegenden Artikel wurden geändert.

ist, weil das Gespräch in Deutschland stattfand und die Gesprächspartner in Deutschland lebende Türken sind.

Gespräch C wurde in Istanbul mit Gizem, einer 23-jährigen Frau, aufgenommen. Gizem ist in Hamburg geboren und 1985 in die Türkei zurückgekehrt. Sie hat in Istanbul Germanistik studiert. Die Aufnahme wurde in Emre's Wohnung in Istanbul gemacht. Gizem ist eine gute Freundin von Emre. Weil das Gespräch in der Türkei aufgenommen wurde, und die Gesprächspartner schon seit vielen Jahren wieder in der Türkei sind, erwarteten wir, daß Türkisch die Basissprache des Gesprächs ist. Da Emre und Gizem beide sowohl Deutsch als Türkisch beherrschen, nehmen wir an, daß sie sich am bilingualen Ende des Kontinuums befinden.

Die Gespräche A, B und C können wie folgt auf die Graphik dargestellt werden.

Abbildung 2



Unsere Analyse basiert auf die ersten 100 bis 150 Äußerungen von Emre, Sedef und Gizem, die in den Transkripten der Tonbandaufnahmen vorkommen. Das heißt, daß alle Äußerungen von den ersten zehn Minuten von jeder Aufnahme stammen. Die Anzahl der Äußerungen ist pro Fragment nicht ganz gleich, weil wir versucht haben, inhaltlich zusammenhängende Gesprächseinheiten für die Analyse zu verwenden.

Wir definieren eine Äußerung als eine Einheit (T-Unit), die maximal aus einem Hauptsatz und einem Nebensatz besteht. Wir übernehmen die Definition von Hunt (1970:4), der eine T-Unit definiert als "one main clause plus any subordinate clause or non-clausal structure that is attached to it or embedded in it". Äußerungen können eventuell auch aus nur einem Wort, wie z.B. "ja" oder

“nein” bestehen. Interjektionen sowie “değil mi?” (nicht wahr) und “verstehst du” werden zu der vorherigen Äußerung gezählt, weil sie sich inhaltlich auf die vorherigen Äußerungen festzustellen, haben wir Sprechpausen und intonatorische Merkmale als Kriterien zur Abgrenzung genommen. Zwei koordinierte Hauptsätze werden als zwei Äußerungen gezählt, während eine Kombination von Haupt- und Nebensatz nur eine Äußerung ist (vgl. Hunt 1970). Die folgenden Beispiele sollen dies erläutern. Der Schrägstrich wird gebraucht, um die einzelnen

T-Units abzugrenzen.

(3) Ihr wart mit H. zusammen / und der so zu mir, voll cool, ne / hast du Geld?

Nach unserer Auffassung besteht die erste Äußerung an, weil der Satz “und der so zu mir...” kein Nebensatz, sondern ein koordinierter zweiter Hauptsatz ist (in dem übrigens das Prädikat fehlt). Zu diesem zweiten Hauptsatz zählen wir auch “voll cool” weil dies sich nämlich auf das Subjekt “der” bezieht. Das Frageanhängsel “ne” bezieht sich auf die ganze Äußerung “und der so zu mir...” und müsste deswegen zu dieser Äußerung, und nicht zur letzten Äußerung “hast du Geld?” gezählt werden.

Durch die Einteilung der analysierten Gesprächsteile in T-Units ist es möglich, die Anzahl der monolingual deutschen, monolingual türkischen und gemischten Äußerungen zu zählen. Die am häufigsten verwendeten einsprachigen Äußerungen legen nach unserer Definition die Basissprache fest. Durch die Einteilung in T-Units ist es weiterhin möglich, eine quantitative Analyse der gemischten Äußerungen zu machen.

4. Ergebnisse

Die quantitativen Ergebnisse sind in Tabelle 1 (Emre's Äußerungen) und Tabelle 2 (Äußerungen von Emre's Gesprächspartnerinnen) wiedergegeben. Im folgenden gehen wir zunächst auf die Basissprache der einzelnen Fragmente ein.

4.1. Die Basissprache

Tabelle 1 zeigt, daß Emre's Äußerungen in Fragment A, in dem er mit einem deutschsprachigen Ehepaar spricht und in Fragment B, in dem er mit einer türkisch-deutschen bilingualen Frau in Deutschland spricht, meistens monolinguale deutsche Äußerungen sind. In Fragment C hingegen, in dem er mit einer türkisch-deutschen bilingualen Frau in der Türkei spricht, ist die Mehrheit der Äußerungen monolingual türkisch. Die Unterschiede zwischen Fragment A und C ($\chi^2=39.3$; $df=2$; $f<.001$). Dies gilt auch für die Unterschiede zwischen Fragment A und C ($\chi^2=56.8$; $df=2$, $p<.001$). Der Unterschied zwischen den Fragmenten A und B ist nicht signifikant ($\chi^2=4.3$; $df=2$; $p=.12$).

Wir kommen zu einem vergleichbaren Ergebnis wenn wir statt T-Units Redeeinheiten (speech turns) zählen. Deutsch ist auch in diesem Fall in den ersten zwei Fragmenten dominant (60% und 54.8%), während nur 14.3% von Emre's Redeeinheiten im dritten Fragment deutschsprachig sind.

Tabelle 1
Emre's Äußerungen in drei Situationen

Fragment	monolingual Türkisch	monolingual Deutsch	gemischt	Total N
A	19.0%	72.0%	9.0%	100
B	30.4%	60.7%	8.2%	122
C	59.2%	21.9%	20.8%	125

In Fragment A liegt ein monolingual deutscher Sprachmodus, in Fragment B ein bilingual deutscher und Fragment C ein bilingual türkischer Sprachmodus vor.

Auch die Unterschiede zwischen Emre's Gesprächspartnerinnen in Fragment B und C sind signifikant ($\chi^2=6.4$; $df=2$; $p=.041$). Deutsch ist dominant im Sprachgebrauch von Emre und seiner Gesprächspartnerin in Fragment B, während Türkisch von Emre und seiner Gesprächspartnerin am häufigsten in

Fragment C benutzt wird. Somit kommen wir zur Schlußfolgerung, daß in Fragment B Deutsch und in C Türkisch die Basissprache des Gesprächs ist. In Fragment A ist aufgrund der Ergebnisse in Tabelle 1 ebenfalls Deutsch die Basissprache.

Tabelle 2
Sedef (Fragment B) und Gizem (Fragment C)

Fragment	monolingual Türkisch	monolingual Deutsch	gemischt	Total N
Sedef (B)	34.9%	49.7%	15.4%	149
Gizem (C)	48.6%	36.3%	15.1%	146

In Fragment B liegt ein bilingual deutscher und in C ein bilingual türkischer Sprachmodus vor.

4.2 Sprachmischungen von Emre

Aus Tabelle 1 geht hervor, daß Anzahl der gemischten Äußerungen sowohl in Fragment A als in B relativ niedrig ist (9.0% und 8.2%). Dieses Ergebnis bestätigt die Erwartungen für Fragment A, in dem ein monolingualer deutscher Sprachmodus erwartet wurde. Die Zahl der gemischten Äußerungen ist jedoch unerwartet niedrig für Fragment B. Man kann den geringen Anteil der gemischten Äußerungen dadurch erklären, daß Emre in diesem Teil des Gesprächs relativ wenig sagt. Seine Beiträge zum Gespräch beschränken sich auf äußerst kurze Äußerungen länger und enthalten mehr Sprachmischung. Auch wenn die Anzahl der gemischten Äußerungen in Fragment A und B ungefähr gleich ist, ist die Art der Mischung deutlich unterschiedlich. Wir werden deswegen die Mischung in den drei Fragmenten im folgenden kurz besprechen.

4.2.1. Fragment A: der monolinguale deutsche Sprachmodus

Fragment A enthält neun gemischte Äußerungen. In sieben Fällen handelt es

sich dabei um Einfügungen von unübersetzbaren Begriffen oder um Begriffe mit einer speziellen kulturellen Bedeutung. Die Basissprache der gemischten Äußerungen ist deutlich Deutsch. Beispiel (4) soll diese Art von Mischung veranschaulichen.

(4) Jaja, und da haben sie sich halt entschlossen zuerst halt # nikah # zu machen

“... Hochzeitszeremonie...”

Das Wort “nikah” (Hochzeitszeremonie) ist deutlich kulturell gebunden und auch wenn man eine Übersetzung für diesen Begriff finden kann, verliert man doch alle kulturelle Konnotationen, die der Begriff “nikah” mit sich bringt. In (4) fällt außerdem auf, daß das Wort “nikah” von einem deutschen Adverb “halt” begleitet wird. Wie Poplack (1987) festgestellt hat, funktionieren solche Adverbien oder Interjektionen oft als “flags”, die die Stellen an denen gewechselt wird, markieren. Nach unserer Meinung ist “halt” hier ebenfalls ein “flag”. Dies deutet daraufhin, daß Codewechsel an dieser Stelle nicht reibungslos funktioniert. Der Sprecher ist sich bewußt, daß er jetzt ein türkisches Wort benutzt, findet aber keine geeignete Übersetzung und setzt nach einigem Zögern doch das türkische ein. Andere Beispiele von kulturell gebundener Sprachmischung sind: “bayram” (muslimisches religiöses Fest) und “ayıp” (Schande, ungehörig).

Außer diesen sieben Beispielen, die von den meisten Autoren wahrscheinlich als Entlehnung oder nonce borrowing (Poplack et al. 1987) eingestuft werden, findet man in Fragment A eine Einfügung einer Interjektion (“yani” - mit anderen Worten) und ein deutsches Wort mit einem türkischen Ablativ (“Linguistik-ten”). Weil dies in einem unvollständigen Satz auftritt, ist dieser Satz schwer interpretierbar.

Emre wechselt in diesem Fragment 13 Mal zwischen Sätzen. Diese Codeswitches dienen meistens dazu, türkische Ausdrücke, die nicht von allen Teilnehmern verstanden werden, zu übersetzen. Weiterhin übersetzt er für seine

Mutter einige deutsche Begriffe, die sie vielleicht nicht verstehen würde. Die Anzahl dieser Codeswitches wäre viel niedriger gewesen, wenn keine deutsch-türkische Bilinguale anwesend gewesen wären. Das Fragment enthält nur einen Codeswitch, der nicht durch solche Übersetzungsbedürfnisse veranlaßt wird. Auch Codewechsel zwischen zwei Äußerungen wird oft von flags begleitet wie in (5), wo Emre kurz zögert "eh" bevor er ins Türkische wechselt.

- (5) Und sie eh, # kızı vermiyorlar # Sie geben das Mädchen nicht.
"...das Mädchen geben sie nicht. ..."

Weiterhin ist es interessant festzustellen, daß Emre, obwohl er nach unserer Meinung versucht, hauptsächlich Deutsch zu sprechen, eine syntaktische Interferenz produziert, vgl. (6):

- (6) Geheim von den Eltern

Im Standarddeutschen würde man hier sagen "sie haben es vor den Eltern verheimlicht". Wahrscheinlich ist die Struktur in (6) aus dem Türkischen zu erklären, vgl. (6b).

- (6b) Annebaba-dan gizli
Eltern-ABL heimlich

Hier ist anzumerken, daß ein türkischer Ablativ oft im deutschen mit einer von-PP übersetzt wird. Auch Boeschoten (1992) weist auf eine Übergeneralisierung der Präposition "von" im Sprachgebrauch von Immigranten und auf eine mögliche Erweiterung des Ablativgebrauchs bei türkischen Kindern im Grundschulalter in Deutschland hin dies könnte nach Boeschoten auf Interferenzen aus dem Deutschen zurückzuführen sein.

4.2.2. Fragment B: der deutsche bilinguale Sprachmodus

In diesem Fragment finden wir zehn satzinterne Codeswitches in Emre's Äußerungen. In vier Fällen handelt es sich um Interjektionen, meistens "yani" (mit anderen Worten). Fünf andere Elemente sind Appositionen oder dislokierte Elemente, die am Satzrand erscheinen, z.B. "die größten" in (7) und "zu den

ganz kleinsten" in (8). Letzteres ist eine dislokierte Präpositionalphrase, die eine Verdeutlichung des Begriffs "hazırlıklara" (zu den Vorbereitungsklassen) sein soll. In (9) ist "onlar da" (und sie) das dislokierte Subjekt von "können". Das syntaktische Subjekt von "können" ist jedoch "die". Auch in (10) und (11) sind die gewechselten Satzteile keine zentralen Konstituente sondern Appositionen weil sie am Satzrand erscheinen und in einer sehr losen syntaktischen Verbindung mit dem Satz stehen, handelt es sich wahrscheinlich um Alternierungen und nicht um Einfügungen (Muysken 1995). In vielen Fällen zögert der Sprecher kurz bevor er in die andere Sprache überwechselt., vgl (7) und (8), wo das Komma die Trennung zwischen dem eigentlichen Satz und dem Codeswitch darstellt:

- (7) Lise son olduk ya, şimdi, # die größten
"... wir waren damals in der letzten Klasse vom Gymnasium..."
- (8) Hazırlıklara giderdik, # zu den ganz kleinsten
"Zu den Vorbereitungsklassen gingen wir..."
- (9) Onlar da, # die können nicht nein sagen
"Und sie,..."
- (10) Panço var, # solche Chips'ne
"Es gibt Panço,..."
- (11) Rugby oynadık # mit dem Dings
"Wir haben Rugby gespielt..."

Zu den oben wiedergegebenen Sätzen ist noch anzumerken, daß der Codeswitch in Satz (7), (8) und (10) wahrscheinlich von der Notwendigkeit, der Gesprächspartnerin einige Sachverhalte in der Türkei zu erklären, veranlaßt wurden. Emre's Gesprächspartnerin in diesem Fragment ist in Deutschland geboren und aufgewachsen und kennt deswegen Begriffe so wie "lise son" (die letzte Klasse des Gymnasiums), "hazırlık" (Vorbereitungsklasse an einer Schule oder einer Universität) und "Panço" (Maischips) nicht. Die anderen Codeswitches sind nicht von solchen Faktoren bedingt, sondern erfüllen genauso wie die 16 in diesem Fragment aufgefundenen Codeswitches zwischen Sätzen pragmatische Funktionen, wie das Hervorheben von bestimmten Teilen der

erzählten Geschichte.

4.2.3. Fragment C: der bilinguale türkische Sprachmodus

In diesem Fragment wechselt Emre häufig. Es liegen 27 gemischte Sätze und 19 Codeswitches zwischen Sätzen vor. Weil Emre's Gesprächspartnerin eine Bekannte ist, die er regelmäßig an der Universität trifft, ist es nicht verwunderlich, daß Sprachmischung in diesem Fragment am häufigsten auftritt.

Die meisten dieser gemischten Äußerungen sind Einfügungen, entweder von türkischen Worten ins Deutsche oder umgekehrt. Im Gegensatz zu den Einfügungen in Fragment A ist hier keine deutliche Matrixsprache für die gemischten Äußerungen zu erkennen. In diesem Fragment finden wir sechs Einfügungen, die als "cultural borrowings" eingestuft werden können. Diese Einfügungen sind deutsch, wenn der Sprecher über seine Studien spricht - er studiert Germanistik - und türkisch wenn andere Themen besprochen werden. Wir finden in diesem Fragment relativ viel Einfügungen von türkischen Interjektionen ins Deutsche (9) und auch einige deutsche Interjektionen ins Türkisch (3). Unter den übrigen neun Codeswitches finden wir zwei Switches von Adjunkten (eine adverbiale NP und ein Gerundium), und weiterhin verschieden zentrale Konstituente und drei Funktionswörter. Die folgenden Beispiele sollen dies veranschaulichen. In (12) wird z.B. ein Subjekt gewechselt und in (13) ein adverbialer Nebensatz mit einem Gerundium. In (14) wird eine koordinierte Konjunktion (und) gewechselt.

(12) Ali's Mutter # aramış daha doğrusu.

".....hat angerufen genauer gesagt."

(13) Ondan sonra, # baloya gittiğimizde, sind wir telefonieren gegangen.

"Nachher, als wir zum tanzen gegangen sind,..."

(14) Und # siz neyle gidiyorsunuz?

"....womit fahrt ihr?"

4.2.4 Zusammenfassung

In Fragment A ist Deutsch sowohl die Basissprache des gesamten Gesprächs als auch Matrixsprache der individuellen Äußerungen. Sprachmischung beschränkt sich in diesem Fragment auf das Einfügen von sog. etablierten Entlehnungen. Codewechsel zwischen Sätzen wird oft von Pausen oder Zögerungen begleitet ('flagged code-switching, Poplack 1987). Weiterhin sind die meisten Codeswitches zwischen Sätzen durch externe Faktoren veranlaßt, wie der Notwendigkeit, bestimmte Sachverhalte zu übersetzen.

In Fragment B ist Sprachmischung zwar nicht sehr häufig, unterscheidet sich aber qualitativ sehr deutlich von den Mischungen in Fragment A. Statt Einfügungen findet man hier hauptsächlich Alternierungen (Muysken 1994), meistens am Satzrand. Die meisten dieser Alternierungen sind vom Rest des Satzes durch Pausen abgetrennt. Codeswitching zwischen Sätzen ist fließend und nicht von externen Faktoren bedingt.

In Fragment C finden wir relativ viel Einfügungen, aber diese Einfügungen bestehen im Gegensatz zu den Einfügungen im Fragment A nur zum Teil aus etablierten Entlehnungen oder "nonce borrowings". Weiterhin sind verschiedene Codeswitches von parataktischen Elementen, zentralen Konstituenten und Funktionswörtern zu finden.

4.3. Sprachmischung bei Sedef und Gizem

Die Gesprächspartnerinnen von Emre wechseln beide ungefähr gleich oft innerhalb von Sätzen. Bei Sedef (Fragment B) finden wir 23 und bei Gizem (Fragment C) 22 gemischte Äußerungen. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um Einfügungen. Nur zwei Äußerungen von Sedef und drei von Gizem könnten eventuell als Alternierungen betrachtet werden, weil es sich dabei um adverbiale NPs oder PPs handelt, die am Satzrand erscheinen, wie die PP "ondan sonra" (nachher) in (15).

(15) Ondan sonra, # was haben wir gemacht? (Sedef)

"Nachher,..."

Es lassen sich jedoch einige deutlichen Unterschiede in der Art der Sprachmischung feststellen, die darauf hinweisen, daß die Sprachmischungen von Gizem weitreichender sind als die von Sedef. In Sedef's Sprache finden wir neun Einfügungen von Elementen, die als cultural borrowings (Bloomfield 1933) zu betrachten sind, während nur drei solche Einfügungen bei Gizem gefunden werden. Da Sedef und Emre in zwei verschiedenen Kulturen leben, erklärt Sedef diese Begriffe manchmal für Emre, genauso wie Emre dies umgekehrt tut (siehe oben). Sedef gibt diese Erklärungen oft auf deutsch, wenn sie die Geschichte auf türkisch erzählt und umgekehrt. So erklärt Sedef in (16) ihrem Gesprächspartner den in diesem Kontext nichtstandardsprachlichen Gebrauch des Wortes "geçen".⁹

- (16) Biz geçen eglenceye gittik. # Was war das?(...) # Geçen işte, # das ist bei uns letzte Woche # falan. (Gizem)
 "Wir sind letztens zu einer Fete gegangen. ... (...) Na ja, letztens,..."

Dieses Beispiel zeigt, daß Codewechsel zwischen Äußerungen in diesem Fragment - ebenso wie bei den Äußerungen von Emre in Fragment B - manchmal von der Notwendigkeit bestimmt sind, Sachverhalte oder sprachliche Ausdrücke für den Gesprächspartner aus der anderen Kultur zu übersetzen. Sprachmischung, die von solchen Faktoren veranlaßt wird, findet man nicht in Gizem's und Emre's Äußerungen in Fragment C, weil beide Gesprächspartner denselben kulturellen Hintergrund haben. Weiterhin muß zu den Unterschieden zwischen der Sprachmischung bei Gizem und Sedef angemerkt werden, daß bei Gizem mehr Codeswitches von zentralem Vokabular und Funktionswörtern vorliegen, nämlich vier, während in Sedef's Äußerungen nur ein Codeswitch dieser Art zu finden ist. Ein Beispiel eines solchen Codeswitches ist (17), in dem eine deutsche Kopula in eine türkische Struktur eingefügt wird.

- (17) Ali ist # ayrı. (Gizem)
 "Ali ist geschieden."

⁹ In standard Türkischen würde man hier "geçen hafta" (letzte Woche) sagen.

Weiterhin findet man bei Gizem auch türkische Verben, die deutsche Flektionsendungen bekommen, wie in (18), wo der türkische Verbstamm "ayr-" (trennen) als das ein türkisches Passivmorphem "ıl-" angehängt wird und eine deutsche Partizipflexion erhält.

- (18) Dise sind ge-#ayr-ıl#-t. (Gizem)
 "Die sind geschieden."

Diese Unterschiede sind ein Beleg dafür, daß die Sprachmischung von Gizem weiter reicht als die von Sedef.

5. Diskussion

Es hat sich gezeigt, daß es möglich ist, die Basissprache der drei Fragmente anhand einer Einteilung in monolingualen, bilingualen und gemischten Äußerungen festzulegen. Da die Mehrheit von Emre's Äußerungen in Fragment A und B monolingual deutschsprachig sind, ist Deutsch hier die Basissprache. In Fragment C hingegen ist die Basissprache aufgrund dieses Kriteriums Türkisch. Dieses Ergebnis entspricht den Erwartungen, die im dritten Abschnitt in bezug auf die unterschiedlichen Gesprächspartnern und den verschiedenen Gesprächssituationen formuliert wurden. Wichtig ist hierbei, daß die beiden Gesprächspartnern in Fragment B *dieselbe* Basissprache, nämlich Deutsch, gewählt haben und daß Gizem und Emre *beide* Türkisch als Basissprache, in Fragment C benutzen. Diese Übereinstimmung zwischen den Ergebnissen der beiden Gesprächspartnern in diesen Fragmenten macht es wahrscheinlich, daß das benutzte Kriterium (die Anzahl von monolingualen Äußerungen) für die Feststellung der Basissprache eines Gesprächs geeignet ist. Weiterhin bietet das Ergebnis Unterstützung für Grosjean's Hypothese, daß Sprecher meistens eine *gemeinsame* Basissprache für ein Gespräch wählen. Im übrigen ist es interessant noch kurz auf das Auftreten der syntaktischen Interferenz in Fragment A (deutscher monolingualer Sprachenmodus) hinzuweisen. Das Vorkommen dieser Interferenz zeigt, daß es dem Sprecher im monolingualen deutschen Sprachenmodus nicht ganz gelingt das Türkische zu deaktivieren.

Auch Grosjean nimmt an, daß das völlige Deaktivieren der anderen Sprache nicht möglich ist. In den anderen Fragmenten finden wir solche Interferenzen nicht.

Was die zweite Hauptfragestellung des vorliegenden Beitrages betrifft, zeigen die Ergebnisse, daß eine Basissprache tatsächlich immer festlegbar ist, auch in Gesprächen, in denen sehr häufig Codemischung und Codewechsel stattfindet, da die quantitativen Unterschiede zwischen der Anzahl der monolingualen und bilingualen Äußerungen von Sedef und Gizem zwar klein aber signifikant sind.

Zur dritten Fragestellung kann festgestellt werden, daß es sowohl quantitative als auch qualitative Unterschiede zwischen der Sprachmischung in den drei Fragmenten gibt. Im deutschen monolingualen Modus (Fragment A) ist die Sprachmischung auf Einfügungen von türkischen Elementen, die als "etablierte Entlehnungen" eingestuft werden können, beschränkt. Die Matrixsprache der Äußerungen, in denen diese Einfügungen vorkommen, ist meistens Deutsch, wie man in einem monolingualen deutschen Modus erwarten kann. Codewechsel zwischen Sätzen wird meistens von externen Faktoren veranlaßt.

In Fragment B (deutscher bilingualer Sprachmodus) finden wir hauptsächlich Alternierungen am Satzrand (Emre). Diese sind oft vom eigentlichen Satz durch eine Pause abgetrennt. Sedef, Emre's Gesprächspartnerin in diesem Fragment, benutzt relativ viele "cultural borrowings", die manchmal von Erklärungen begleitet werden. In den meisten Äußerungen, in denen Codewechsel zwischen Sprachen vorkommt, wird der Wechsel nicht von externen Faktoren verursacht.

In Fragment C (türkischer bilingualer Sprachenmodus) finden wir sehr viel Sprachmischung innerhalb von Sätzen, diesmal jedoch hauptsächlich Einfügungen, manchmal auch von zentralen Konstituenten, zentralem Vokabular und Funktionswörtern. Hierbei kann sowohl Deutsch als auch Türkisch Matrixsprache für die gemischten Äußerungen sein. Außerdem erfolgt Sprachmischung hier - im Gegensatz zur Sprachmischung in Fragment A - reibungsloser. Codewechsel zwischen Sätzen ist nur von pragmatischen und

nicht von externen Faktoren abhängig.

Das Modell von Grosjean erweist sich als eine wichtige Grundlage für die Analyse von Sprachmischung. Aus den Unterschieden in der Anzahl von monolingual türkischen und gemischten Äußerungen wird deutlich, daß der Sprecher in verschiedenen Situationen unterschiedliche Basissprachen wählt und zwischen den monolingualen und bilingualen Endpunkten des sprachlichen Kontinuums "hin- und herreisen". Unterschiede in der Wahl der Basissprache und in der Wahl eines monolingualen oder bilingualen Sprachmodus werden von unterschiedlichem Sprachmischungsverhalten geprägt. Ein Problem, das in diesem Rahmen nicht gelöst werden kann, ist die Frage, ob Sprecher auch innerhalb eines Gesprächs die Basissprache wechseln und wie man objektive Kriterien für die Definition eines solchen Wechsels finden kann. Da in diesem Beitrag mit relativ kurzen Fragmenten (jeweils nur ca. 10 Minuten) gearbeitet wurde und keine objektiven Veränderungen in der Gesprächssituation stattfanden, nehmen wir an, daß die Basissprache in den von uns untersuchten Gesprächsteilen gleich bleibt. Wenn allerdings längere Gespräche analysiert werden, muß die Frage eines Wechsels der Basissprache innerhalb eines Gesprächs genauer untersucht werden.

BIBLOGRAPHIE

Backus, Ad

- 1992 "Variation in Code-switching Patterns", Papers for the Code switching Summer School. Pavia Italy, 9-12 September 1992, 251- 265.

Becher, Johannes und Wolfgang Wildgen

- 1991 Einführung in die Sprachkontaktforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bentahila, Abdelali und Eirlys E. Davies

- 1991 "Constraints on code-switching: a look beyond grammar", Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: theory, significance and data, 369-404.

Bloomfield, Leonard

- 1933 Language, New York.

Boeschoten, Hendrik

- 1992 "The influence of a second language on the acquisition of a first language: The case of Turkish in Germany". Vortrag zum Symposium "Early Bilingualism", Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen, Amsterdam, Januar 1992

Grosjean, François

- 1985 "The bilingual as a competent but specific speaker-hearer", Journal of Multilingual and Multicultural Development 6, 467-477.
- 1992 "Studying the processes of Code-Switches and Borrowings", Papers for the Code-switching Summer School, Pavia Italy, 9-12 September 1992.
- 1995 "A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest words by bilinguals", in: Leslie Milroy und Pieter Muysken

(Hrsg.), One Speaker, Two Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

Hunt, K.W.

- 1970 "Syntactic maturity in school children and adults", Monograph of the Society for Research in Child Development, serial 134, vol. 35, 1.

Muysken, Pieter

- 1991 "Needed: a comparative approach", Papers for the Symposium on Codeswitching in Bilingual Studies: Theory, Significance and Perspectives. Baelona, 21-23 March, 1991: 253-272.
- 1994 "The role of a dominant research experience in shaping one's vision. Code-mixing phenomena and their constraints", in: Ph.H.Breuker, J.Noordegraaf und H. Meyering (Hrsg.) Wat oars as mei in echte taal. [Etwas anders als eine echte Sprache], Festschrift für Tony Feitsma, Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademie, 156-162.
- 1995 "The typology of code-switching", in Fermin Sierra Martinez, Merce Pujol Berche und Harm den Boer (eds.) Las lenguas en la Europa Comunitaria, Dialogos Hispanicos 15, 11-21

Poplack, Shana

- 1980 "Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: toward a typology of code-switching", Linguistics 18: 581-618
- 1987 "Contrasting Patterns of Code-switching in Two Communities", in: Erling Wande u.a. (Hrsg.) Aspects of Multilingualism, Proceedings from the Fourth Nordic Symposium on Bilingualism. Motala: Borgström, 51-77.

Poplack, Shana, Susan Wheeler und Anneli Westwood

- 1987 "Distinguishing language contact phenomena: evidence from Finnish-English bilingualism", in; Pirkko Lilius und Mirja Saari (Hrsg.), Proceedings of the sixth International Conference of Nordic

Treffers-Daller, Jeanine

1994 Mixing two languages: French-Dutch contact in a comparative perspective. Berlin: Mouton de Gruyter.

1996 "Variability in code-switching styles: Turkish-German code-switching patterns", in Rodolfo Jacobson (1996) (Hrsg.) Modes of Switching Selected Codes: A Global Perspective. Proceedings of the Codeswitching Sessions of the XIIIth World Congress of Sociology, Bielefeld, 18-23 July 1994. Berlin: Mouton de Gruyter. (im Druck)

Weinreich, Uriel

1953 Languages in Contact. New York. [Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung]. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von A. de Vincenz. München: Beck, 1976.

DIE DEUTSCH-TÜRKISCHEN INTERNATIONALISMEN IM LINGUISTISCHEN WORTSCHATZ

Ar. Gör. Faik KANATLI

Mersin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi

Das Bevölkerungswachstum beschleunigt sich immer wieder. Heute leben etwa sechs Milliarden Menschen auf der Erde. Die Bevölkerungsexplosion spielt sich meist in Asien, Afrika und Lateinamerika ab. Aber die negativen Einwirkungen dieser Bevölkerungsexplosion betrifft nicht nur diese Länder, sondern mehr oder weniger alle Länder auf der Welt. Die Folgen des Bevölkerungswachstums sind Entwaldung, Luft- und Wasserverschmutzung und Berge von Müll. All diese Probleme sind übernational und deren Lösung setzt internationale Solidarität voraus. Aus ökonomischen, politischen und sozialen Gründen und wegen der kulturellen Beziehungen ist zwischen Ländern und Menschen verschiedener Nationen und Staaten ein enger Kontakt entstanden. Auf der Grundlage internationaler Kontakte beeinflussen sich die Sprachen wechselseitig. Infolge der sprachlichen Beeinflussungen entstehen Internationalismen. Tourismus, Fremdspracherwerb, Suche nach besseren Lebensbedingungen, Massenmedien und geschichtliche, ökonomische, politische Faktoren tragen zur Entstehung und Verbreitung von Internationalismen bei. Laut Vormerts sollte die Vermehrung der Internationalismen als semantische Evolution angesehen werden. Diese Evolution ist kein zufälliger, sondern mit den historisch-gesellschaftlichen Veränderungen verknüpfter Prozeß. "Infolge der sozialen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen der Gesellschaft befindet sich auch das System der lexikalischen Zeichen in einem permanenten Umbau." (Volmert 1990, S. 53-54)

Hier wird versucht den Begriff "Internationalismus" zu bestimmen und zu verdeutlichen. Internationalismus bedeutet das Wort, das in vielen Nationalsprachen, international gebräuchlich ohne Übersetzung

verständlich ist. (Ulrich 1975, S.63)

W. Schmid bezeichnet die Wörter, deren sprachliches Material zwar etymologisch lokalisiert werden kann, die nach ihrem Gebrauch aber übernationalen Charakter haben, als Internationalismen. (Braun 1979, S. 96)

Laut G. Décsy sei Internationalismus jedes Wort, das aus dem Lateinischen, Griechischen, Französischen, Englischen oder aus einer anderen großen Sprache (Deutsch, Russisch, Spanisch, Italienisch) stammt und in einer größeren Anzahl von Sprachen verbreitet ist.

Im Duden Deutsches Universalwörterbuch (1983) wird Internationalismus als "Wort, das in gleicher Bedeutung und gleicher oder ähnlicher Form in verschiedenen Kultursprachen vorkommt. (z.B. Demokratie)" bezeichnet.

Aus den oben genannten Definitionen des Internationalismus, die nach verschiedenen Wörterbüchern zitiert wurden, kann das folgende Resümee gezogen werden:

Als ein neues Fachausdruck aus dem Bereich der Sprachwissenschaft ist Internationalismus ein Wort bzw. Lexem, das bestimmte Eigenschaften auszeichnet. Diese Eigenschaften kann wie im folgenden zusammengefaßt werden.

- a) Ein Wort bzw. Lexem muß gleichzeitig mindestens in drei Sprachen vorkommen, damit es als ein Internationalismus identifiziert werden kann.
- b) Unter diesen drei Sprachen muß sich wenigstens eine befinden, die mit anderen nicht genetisch verwandt ist.
- c) Die einen Internationalismus darstellenden Wörter sollen gleiche oder ähnliche Bedeutung und Schreibung haben.
- d) Die Wörter, die als Internationalismen akzeptiert werden, sind ohne Übersetzung zu verstehen.
- e) Internationalsismen können entweder einer Nationalsprache entlehnt oder auf dem Wege der Wortbildung aus lateinischen und/oder griechischen Morphemen entstanden sein.

In Anlehnung an oben genannten Definitionen und Eigenschaften des

Internationalismus kann man den sprachwissenschaftlichen Begriff "Internationalismus" etwa so definieren:

Internationalismus: ein ohne Übersetzung verständliches Wort bzw. Lexem, das in der gleichen oder ähnlichen Bedeutung und Schreibung mindestens in drei Sprachen vorkommt, wobei diese Sprachen wenigstens zwei verschiedenen Sprachgruppen oder Sprachfamilien angehören sollten. Hier wird der sprachwissenschaftliche Begriff "Internationalismus" in diesem Sinne gebraucht.

Zur Feststellung der Internationalismen

Wie schon erwähnt wurde, entstanden die Internationalismen infolge der internationalen Kontakte. Auf Gebieten, auf denen Kontakte intensiv sind, sind mehr Internationalismen im Deutschen und Türkischen zu finden. Die hiesigen Aussagen stützen sich auf ein Korpus von 199 Belegen aus dem Türkischen und 341 Belegen aus dem Deutschen. Die Internationalismen, die im Türkischen vertreten sind, werden durch Durchsicht der folgenden Lehrwerke festgestellt:

- a) Dil Araştırmaları Dergisi 1990
- b) Almancanın fonolojisi (von Nevin Selen)
- c) Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim I von Doğan Aksan)

Bei der Feststellung der Internationalismen wird auch von folgenden Wörterbüchern Nutzen gezogen:

- a) Dilbilim Terimleri Sözlüğü (von Berke Vardar)
- b) Türkçe-Yabancı Kelimeler Sözlüğü (von Mustafa Nihat Özön)

Die Internationalismen, die im Deutschen vertreten sind, werden durch Durchsicht von "Einführung in die germanistische Linguistik von Harro Groß" festgestellt. Die folgenden Wörterbücher tragen zur Feststellung der im Deutschen vertretenen Internationalismen bei:

- a) Dilbilim Terimleri Sözlüğü (von Berke Vardar)
- b) Linguistisches Wörterbuch (von Lewandowski)

Im Falle, daß ein Interlexem im Deutschen vorkommt aber in den nachgeschlagenen türkischen Werken nicht auftaucht, wird durch Nachschlagen in Wörterbüchern festgestellt, ob es auch im Türkischen

vertreten ist. Das gleiche gilt auch für die Interlexeme, die im deutschen Lehrwerk nicht auftauchen.

Problematisch war die Auswahl der sprachwissenschaftlichen Internationalismen. Welche Internationalismen sind zum sprachwissenschaftlichen Wortschatz zu zählen? Um diese Grenze zu ziehen, zogen wir von den sprachwissenschaftlichen Wörterbüchern Nutzen.

Wir legten unserer Auswahl folgende Kriterien zugrunde:

- a) Die Lexeme, die in Form und Bedeutung Gemeinsamkeiten aufweisen und die in mindestens in drei Sprachen vorkommen, wurden als Internationalismen betrachtet.
- b) Die meisten Bezeichnungen für fachwissenschaftliche Disziplinen sind Internationalismen. Von diesen Bezeichnungen sind nur die mit Linguistik in enger Beziehung stehenden Bezeichnungen in Betracht gekommen: z.B. Etymologie, Onomasiologie, Didaktik usw.
- c) Da die Feststellung der Verben, die als Internationalismen gelten können, sehr kompliziert ist und dafür bis Heute keine entscheidende Kriterien festgestellt werden, sind die Verben völlig außer Betracht geblieben.
- d) Die Wörter, die auch in anderen Sprachgebieten vorkommen, in Sprachwissenschaft aber in einer modifizierten Bedeutung gebraucht werden, wurden aufgenommen. (z.B. passiv, aktiv, Objekt)
- e) Es wurden auch Wörter aufgenommen, die in der Umgangssprache vorkommen, aber sich mehr auf Sprachwissenschaft konzentrieren. (z.B. Kultur, kulturell, Theorie, Test)
- f) Die Phraseologismen, die Interphrasologismen sein können, sind unüberücksichtigt. z.B.:
Türkisch : birşeye göz atmak
Deutsch : ein Auge auf etwas werfen
Englisch : o cast an eye on something
Französisch : jeter un regard sur qch.
- g) Wir konzentrieren uns auf Substantive und Adjektive.
- h) In dieser Arbeit wurden das Türkische, Deutsche, Französische und Englische als Vergleichssprachen ausgewählt.
Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutscher und türkischer

sprachwissenschaftlichen Internationalismen.

a) Zur Herkunft

Fast alle sprachwissenschaftlichen Internationalismen, die im Deutschen und Türkischen vertreten sind, stammen aus dem Lateinischen und Griechischen. Von den Internationalismen, deren Herkunft festgestellt wird, stammen 175 aus dem Lateinischen, 142 aus dem Griechischen, 2 aus dem Neulateinischen, 1 aus dem Italienischen, 1 aus dem Österreichischen und 1 aus dem Germanischen. Bei der Herkunft der Internationalismen sehen wir die Konkurrenz des Lateinischen und Griechischen.

Bei einer Internationalismusforschung sollte nicht nur der Ursprung der Interlexeme von besonderer Bedeutung sein, da man behauptet, daß die Internationalismen aus dem Lateinischen und Griechischen stammen, verbreiten sich durch andere Sprachen, wie Französisch, Englisch, Italienisch usw.

Die meisten Internationalismen, die im Türkischen vertreten sind, sind über das Französische ins Türkische eingedrungen. Von den 179 festgestellten Internationalismen sind 168 über das Französische, 2 über das Englische, 2 über das Deutsche, 5 über das Lateinische ins Türkische gekommen.

Von den 325 Internationalismen, die im Deutschen vorkommen, sind 170 über das Lateinische, 66 über das Neulateinische, 36 über das Griechische, 34 über das Französische, 8 über das Englische, 7 über das Mittellateinische, 9 über das Italienische, 1 über das Niederländische und 2 über das Russische ins Deutsche eingedrungen.

Im Falle, daß wir das Lateinische und das Griechische als Herkunftssprachen der Internationalismen bezeichnen, sehen wir, daß Französische als Gebersprache sowohl im Deutschen als auch im Türkischen dominant ist. Dies ist auch zu den Gemeinsamkeiten zwischen Deutsch und Türkisch zu zählen.

Nur 8 Interlexeme im Deutschen und 2 Interlexeme im Türkischen sind direkt aus dem Englischen übernommen worden. Dies bereitet uns eine

Überraschung.

b) Zur Wortart

In allen Internationalismenforschung sehen wir, daß die Gemeinsamkeiten in Substantiven mehr sind als andere Wortarten. Hier werden die Zusammensetzungen auch unter dem Motto Nomen behandelt. Die Adjektive, die nach ihrem Gebrauch auch als Adverbien bezeichnet werden können, wurden als Adjektive angenommen.

Die 199 Interlexemen, die im Türkischen vorkommen, bestehen aus 142 Nomen und 57 Adjektiven. Die 341 deutschen Interlexeme bestehen aus 242 Nomen und 99 Adjektiven. Aus diesen Angaben kann folgende prozentuale Verteilung ermittelt werden: 70% des von uns überprüften türkischen sprachwissenschaftlichen Wortschatzes bilden die Substantive; 30% sind die Adjektive; 71% des deutschen sprachwissenschaftlichen Wortschatzes bilden auch die Substantive, 29% sind Adjektive. Bei Wortarten sehen wir eine prozentuale Parallelität zwischen deutschem und türkischem sprachwissenschaftlichen Wortschatz.

Erstaunlicherweise stellen wir im Türkischen fest, daß alle geprüften Lehn- bzw. Fremdwörter aus europäischen Sprachen Internationalismen sind. Wenn die Internationalismusforschung der Fremdwortdiskussion keine neue Perspektive geöffnet hätte, müßten diese Wörter bzw. Lexeme als Lehn- oder Fremdwörter betrachtet werden.

Wenn man das Fremdwort vom Internationalismus differenzieren soll, dann könnte man sagen, jeder Internationalismus sei ein Fremdwort aber jedes Fremdwort ist kein Internationalismus.

Die Suffixe, die im türkischen Internationalismen bilden, sind -ist, -izm, -ik, -loji, -siyon, -if, -el, -al
z.B. lengüist, ampirizm, etimolojik, analoji, deskripsiyon, delimitatif, kültürel, enternasyonel.

Die Suffixe, die im Deutschen Internationalismen bilden, sind -ist, -ismus, -ik, -logie, -tion, -iv, -ell
z.B. Germanist, Strukturalismus, Didaktik, Methodologie,

kommunikation, kommunikativ, kulturell, international.

Es zeigt sich, daß die beiden Sprachen (Deutsch-Türkisch) trotz der früheren Sprachreinigungsbestrebungen Gemeinsamkeiten aufweisen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aksan, Doğan Her yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim 1. Türk Tarih Kurumu Basimevi, Ankara 1990.
- Braun, Peter: (Hrsg.) Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie. Niemeyer Verlag. Tübingen, 1990.
- Duden Das Fremdwörterbuch. Dudenverlag Mannheim/Wien/Zürich 1982.
- Dilbilim Araştırmaları Dergisi Hitit Yayınevi Ankara, 1990.
- Gross, Harro: Einführung in die germanistische Linguistik Indicium Verlag GmbH, München, 1988.
- Lewandowski, Theodor Linguistisches Wörterbuch 1,2,3. Überarbeitete Auflage Quelle Meyer Heidelberg, Wiesbaden, 1990.
- Özön, Mustafa Nihat Türkçe-Yabancı Kelimeler Sözlüğü. Tan Gazetesi ve Matbaası İstanbul 1962
- Ulrich, Winfried Wörterbuch Linguistische Grundbegriffe Verlag Ferdinand Hirt: Würzburg, 1972.
- Vardar, Berke Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. ABC Kitabevi I. Baskı İstanbul 1989.
- Volmert J. Interlexikologie - theoretische und methodische Überlegungen zu einem neuen Arbeitsfeld. In: Braun/Schaeder/Volmert (Hrsg.): 1990, S. 47-62

WENN DEUTSCH SO WÄRE WIE TÜRKISCH... STRATEGIEN DER SPRACHLICHEN GLEICHSTELLUNG DER GESCHLECHTER

Friederike BRAUN

1. Feministische Sprachkritik und sprachliche Verkanderungen im Deutschen

Wer die deutsche Sprache in den letzten 10 oder 15 Jahren aufmerksam beobachtet hat, wird viele kleine Verkanderungen bemerkt haben: so wird z.B. die Unterscheidung in Frau und Fräulein heute kaum mehr gemacht. Stattdessen werden erwachsene Frauen (ab ca. 16-18 Jahren) generell mit Frau + Nachname angeredet¹. Neue weibliche Berufsbezeichnungen sind entstanden, so daß es jetzt neben Kaufmann auch die Bezeichnung Kauffrau gibt, ebenso Ableitungen wie Kapitänin zu Kapitän, Managerin zu Manager. das Pronomen man wird in einigen texten bewußt vermieden; in anderen finden sich neue Pronomen: mensch oder frau. Wo früher von Studenten die Rede war, heißt es heute Studentinnen und Studenten - oder sogar StudentInnen. Wörter wie jemand oder wer werden seit einiger Zeit auch mit femininen Kongruenzformen kombiniert, wenn sie sich auf Frauen beziehen oder beziehen können:

- (1) Hier hat jemand ihre Tasche vergessen.
- (2) Wer sich nicht rechtzeitig zur Schwangerschaftsgymnastik angemeldet hat, die kann auch nicht mer teilnehmen.

Oberflächlich betrachtet erscheinen diese Veränderungen geringfügig und vereinzelt. Sie stehen jedoch in einem größeren Zusammenhang, denn sie sind Folgen der feministischen Sprachkritik. Die feministische Sprachkritik entstand im Zuge der Frauenbewegung der 70er und 80er

¹ Seit 1972 sind die Behörden der Bundesrepublik angewiesen, im Schriftverkehr grundsätzlich alle weiblichen Erwachsenen mit Frau anzureden (Guentherodt 1980: 29).

Jahre, als im Zusammenhang mit der Frauenbewegung auch die Sprache analysiert und als nachteilig und diskriminierend für Frauen erkannt wurde. Unter den Sprachwissenschaftlerinnen, die sich kritisch mit der deutschen Sprache auseinandergesetzt haben, sind vor allem Senta Trömel-Plötz, Luise Pusch oder Marlis Hellinger zu nennen².

Es ist mir hier nicht möglich, auf die feministische Sprachkritik insgesamt einzugehen. Vielmehr möchte ich den Schwerpunkt auf das Problem legen, das im Rahmen der Sprachkritik am heftigsten diskutiert wurde, das generische Maskulinum. Ich werde zuerst darstellen, worum es bei diesem Problem geht; daran schließt sich die Frage an, ob eine grammatisch neutrale Sprache (wie z.B. das Türkische) eine geschlechtergerechte Sprache ist.

2. Die Auseinandersetzung um das generische Maskulinum und die Antworten aus der empirischen Forschung

2.1 Die feministische Kritik an generischen Maskulinum

Vom *generischen Maskulinum* wird gesprochen, wenn Bezeichnungen für männliche Personen auch in allgemeinen Aussagen, zur Bezeichnung von gemischten Gruppen, von Personen unbekanntem oder unspezifiziertem Geschlecht verwendet werden. Dabei geht es vor allem um Formen mit maskulinem Genus wie in Beispiel (3) und (4), aber auch um lexikalisch 'männliche' Formen wie in Beispiel (5).

- (3) Der Wähler hat seinen Wunsch nach einem Regierungswechsel unmißverständlich klargemacht.
- (4) Ich suche jemand, der sich mit Computern auskennt.
- (5) Eine Steuererhöhung wird bei dem Mann auf der Straße wenig Verständnis finden.

Sprachkritikerinnen betonen, daß die Doppeldeutigkeit des generischen Maskulinums für Frauen nachteilig ist. Im Unterschied zu Männern können Frauen nicht mit Sicherheit davon ausgehen, daß sie mit einem maskulinen Ausdruck gemeint sind. Von entscheidender Bedeutung sind

² Vgl. z.B. Trömel-Plötz (1982, 1984), Pusch (1984, 1990), Hellinger (1990), Hellinger/Bierbach (1993).

solche Zweifel über das "Gemeintsein" z.B. beim Lesen maskulin formulierter Stellenausschreibungen(vgl. Trömel-Plötz 1982: 74)³.

Außerdem ist mehrfach belegt, daß die zweifache Auslegbarkeit des Maskulinums es erlaubt, Frauen von bestimmten Rechten auszuschließen. In der Schweiz z.B. wurde von juristischer Seite die maskuline Formulierung als Begründung dafür herangezogen, daß das Wahlrecht nicht für Frauen gelten könne. Schließlich war im Gesetz nur von Schweizern die Rede⁴. Martyna (1980: 75) referiert eine Untersuchung, die ähnlich willkürliche Auslegungen des Maskulinums im kanadischen Recht dokumentiert.

Grundsätzlich bemängeln feministische Linguistinnen, daß das generische Maskulinum Frauen und ihre Leistungen unsichtbar macht. Wenn z.B. auf Deutsch von den Vätern des Grundgesetzes gesprochen wird, ist nicht mehr zu erkennen, daß auch vier Frauen an der Erarbeitung des Grundgesetzes beteiligt waren (vgl. Trömel-Plötz 1982: 86f). Hierdurch geht Frauen auch die Möglichkeit verloren, sich mit einer solchen Rolle oder Leistung zu identifizieren (vgl. auch Grabrucker 1993: 56).

Indem Frauen sprachlich unsichtbar bleiben, entsteht und verfestigt sich ein Menschenbild, das männlich geprägt ist⁵. Im englischen Wort man oder im türkischen adam 'Mann, Mensch' z.B. erscheint der Mann als Repräsentant des Menschlichen schlechthin (vgl. auch Sunderland 1991: 508f). Die Wirkungen des generischen Maskulinums summieren sich dahingehend, daß der Mann als Norm, die Frau dagegen als Abweichung wahrgenommen wird. Mit den Worten von Trömel-Plötz (1982: 72): "Es ist so, als bestünde unsere Welt nur aus Männern".

Die Sprachkritikerinnen fragen auch, warum es überhaupt das Maskulinum ist, das als generische Form dient. Sie halten dies nicht für

³ Trömel-Plötz (1982: 40) vermutet sogar, daß die Ambiguität des Maskulinums lediglich kaschiert, daß eigentlich nur Männer gemeint sind.

⁴ Ursa Krattiger im Gespräch mit Senta Trömel-Plötz (Trömel-Plötz 1982: 201f)

⁵ Zur Herausbildung eines männlichen Prototyps vgl. McConnell-Ginet (1979: 76ff) und Frank (1992: 128ff).

einen sprachgeschichtlichen Zufall (vgl. z.B. Pusch 1984: 53f), sondern für die Folge männlicher Dominanz in der Gesellschaft oder einer männerzentrierten Weltsicht. Es konnte z.B. festgestellt werden, daß Grammatikwerke aus vergangenen Jahrhunderten das maskuline Genus für das wertvollere erklärten und es deshalb als generische Form vorschrieben. Andere generische Formen wurden dagegen verboten oder für weniger gut befunden (Bodine 1975 vgl. auch Pusch 1984: 92). Die Juristin Grabrucker (1993: 81ff) dokumentiert den rechtsgeschichtlichen Hintergrund des generischen Maskulinums: Die Personen, die in deutschen Gesetzestexten als 'Bürger', 'Erben' usw. bezeichnet wurden, waren in der Geschichte oft nur Männer. Das Maskulinum war in Gesetzestexten häufig wörtlich, nämlich männlich, gemeint. Dieser historische Rechtszustand wird in der heutigen Sprache sichtbar aufbewahrt.

2.2. Die Gegenseite: Rechtfertigung des generischen Maskulinums.

Die Gegenseite in dieser Diskussion, die am traditionellen Sprachgebrauch festhalten möchte, widerspricht der oben skizzierten Auffassung. Ihrer Meinung nach geht die feministische Sprachkritik von unzulässigen Vermischungen aus. So habe das semantische Merkmal 'männlich' mit der generischen Funktion des Maskulinums nichts zu tun. Im generischen Gebrauch des Maskulinums sei das Merkmal 'männlich' mit der generischen Funktion des Maskulinums sei das Merkmal 'männlich' neutralisiert, es handele sich somit nicht um semantisch 'männliche' Formen (vgl. Griesbach 1985: 51, Kalverkämper 1979: 58, Burkhardt 1985: 309, Gutte 1985: 673). Stickel (1988: 342ff) belegt die Neutralität des generischen Maskulinums mit dessen Verwendung in der Gesetzessprache: Da Gesetze für Männer und Frauen gelten, muß es sich um eine geschlechtsneutrale Form handeln⁶

Darüber hinaus verwechsel Sprachkritikerinnen nach Meinung der traditionellen Linguisten auch die sprachliche Kategorie Genus mit der außersprachlichen Kategorie Geschlecht (vgl. Stickel 1988: 336ff, Doerfer 1985: 146ff, Kalverkämper 1979: 60), die einander nicht grundsätzlich entsprechen. Selbst bei Bezeichnungen für Menschen

⁶ Angesichts des Schweizer Wahlrechts und der Auslegungen des kanadischen Rechts (s.o.) erscheint diese Begründung fragwürdig, wenn nicht zynisch.

stimmen Genus und Geschlecht oft nicht überein: das Weib ist grammatisch neutral, aber semantisch 'weiblich' die Waise ist grammatisch feminin, kann aber für männliche und weibliche Personen stehen; der Busenstar ist zwar grammatisch maskulin, aber in aller Regel weiblich (vgl. Stichel 1988: 338, Griesbach 1985: 50).

2.3. Die Überprüfung der beiden Positionen: empirische Befunde

Diese Auseinandersetzung um das generische Maskulinum wird seit Jahren im wesentlichen als "Glaubensstreit" ausgetragen (Klein 1988: 310), obwohl eigentlich nur empirisch geklärt werden kann, ob das generische Maskulinum neutral verstanden wird oder nicht. Solche Untersuchungen gibt es im deutschen Sprachraum wenig, auch werden hier die empirischen Ergebnissen zum Englischen kaum beachtet, die z.T. schon seit 20 Jahren vorliegen.

In Bezug auf das Englische wurde in einer ganzen Reihe von Untersuchungen⁷ überprüft, welche Assoziationen das generische Maskulinum (im Vergleich zu anderen Formulierungen) auslöst. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen weisen mit hoher Übereinstimmung die gleiche Tendenz auf: Das generische Maskulinum wird nicht neutral verstanden, sondern ruft in der Mehrzahl die Vorstellung einer männlichen Person hervor oder führt die Lesenden/Hörenden zu der Annahme, daß die Aussage nicht für Frauen gilt. Zwar wurden auch bei den alternativen Formulierungen teilweise männerlastige Assoziationen festgestellt, doch ist diese Tendenz beim Gebrauch des generischen maskulinums signifikant stärker. Dieses Ergebnis ist inzwischen sehr häufig belegt.

Zum Deutschen sind mir nur zwei empirische Arbeiten bekannt. Die eine (Klein 1988) stellt fürs Deutsche ebenfalls fest, daß das generische Maskulinum die Assoziation 'männlich' deutlich verstärkt. Zwar sind auch bei einer Nennung von Femininum und Maskulinum die Assoziationen

⁷ Vgl. Eberhart (1976), MacKay/Fulkerson (1979), Mackay (1980), Martyna (1980), Harrison (1975), Harrison/Passero (1975), Wilson (1978), Hamilton (1985), Moulton u.a. (1978), Kidd (1971), Schneider/Hacker (1973), Khosroshahi (1989), Sniezek/Jazwinski (1986), Hyde (1984)

oft nicht ausgewogen, aber beim generischen Maskulinum und sie jeweils noch stärker männlich.

Oelkers (1995) untersucht in ihrer Studie nicht direkt das generische Maskulinum, sondern den Zusammenhang zwischen grammatischem Genus und Geschlechtsbedeutung. Im Zentrum stehen dabei Formen mit einem Konflikt zwischen Genus und Geschlecht (z.B. der Filmstar - bezogen auf eine Frau, die Person - bezogen auf einen Mann). Oelkers zeigt in ihrer Untersuchung, daß Sprecherinnen und Sprecher die Pronomen überwiegend in Übereinstimmung mit dem Geschlecht wählen (z.B. der Filmstar - ihre Heiratsabsichten). Wesentlich seltener wird das Pronomen in Übereinstimmung mit dem grammatischen Genus des Bezugsworts gewählt. Damit bestätigt sich eine starke assoziative Bindung zwischen Geschlecht und grammatischem Genus auch in der Sprachproduktion.

Angesichts dieser empirischen Ergebnisse ist die Behauptung der traditionellen Linguistik nicht haltbar, daß Genus und Geschlecht voneinander unabhängige Kategorien seien, die nur in der feministischen Sprachkritik eine unzulässige Vermischung erfahren. Diese "Vermischung" nämlich scheint genau dem Sprachverständnis einer Mehrheit von Sprachbenutzerinnen und -benutzern zu entsprechen.

Insgesamt machen die empirischen Untersuchungen zum generischen Maskulinum zweierlei deutlich:

1. Maskulinformen beinhalten eine semantische "Männerlastigkeit". Ihr generischer Gebrauch führt dazu, daß in den betreffenden Sätzen eher an Männer als an Frauen gedacht wird.
2. Andere Formulierungen sind zwar auch nicht immer semantisch neutral, lassen aber vergleichsweise stärker die Vorstellung zu, daß sich das Gesagte auch auf Frauen bezieht oder beziehen kann.

Somit hat sich die Vermutung feministischer Linguistinnen bestätigt, daß der Gebrauch des generischen Maskulinums Frauen benachteiligt. Wenn Frauen durch einen Text angesprochen werden sollen, wenn ganz deutlich gemacht werden soll, daß sich ein Text auch auf Frauen bezieht, wenn die Rechte von Frauen, ihre Fähigkeiten und Leistungen bewußt gemacht

werden sollen, ist das generische Maskulinum dafür nicht die geeignete sprachliche Form.

3. Folgen der feministischen Sprachkritik:

Parlamentarische Initiativen und behördliche Regelungen

Obwohl die Ergebnisse der empirischen Forschung, die ich oben zusammengefaßt habe, in Deutschland weitgehend unbekannt waren und auch heute noch sind, hatte die feministische Sprachkritik schon in den 80er Jahren eine erhebliche politische Wirkung. In verschiedenen Parlamenten auf Landes- und Bundesebene wurden Vorschläge zur Veränderung der Gesetzessprache eingebracht⁸. Besonders die Partei der GRÜNEN engagierte sich in diesem Sinne. Auch Behörden begannen, neue Vorschriften einzuführen, um eine sprachliche Gleichstellung von Frauen und Männern zu erreichen. Ich möchte hier beispielhaft die Entwicklung in Schleswig-Holstein schildern, weil ich an den dortigen Vorgängen als Sprachwissenschaftlerin direkt beteiligt war.

Im Jahr 1988 beantragte die Sozialdemokratische Fraktion im Schleswig-Holsteinischen Landtag eine Anhörung zur öffentlichen Sprache und Rechtssprache. Es sollte geklärt werden, ob die traditionelle Sprache, also das generische Maskulinum, Frauen benachteiligt und ob es andere Formulierungen gibt, die eine sprachliche Gleichstellung ermöglichen. Im April 1989 wurde diese Anhörung im Landtag durchgeführt, wobei verschiedene Fachleute Stellungnahmen zu der aufgeworfenen Frage abgaben. Schließlich faßte der Schleswig-Holsteinische Landtag im Oktober 1989 einstimmig folgenden Beschluß: In Gesetzestexten und Vorschriften soll das generische Maskulinum nicht mehr verwendet werden. Stattdessen sind feminin-maskuline Bezeichnungspaare (Bürgerinnen und Bürger) sowie Neutralformen und Umschreibungen zu benutzen.

Im Mai 1990 machte der Innenminister Schleswig-Holsteins ähnliche Sprachvorschriften für die Behörden des Landes bekannt (abgedruckt in Braun 1991: 52f). Darin ist festgelegt, wie Aussagen formuliert sein sollen, die sich gleichermaßen auf Frauen und Männer beziehen: Entweder soll

⁸ Eine Zusammenstellung der rechtlichen Regelungen gibt Grabruker (1993: 263ff).

eine geschlechtsneutrale Ausdrucksform gewählt werden oder aber, wenn das nicht geeignet erscheint, eine Kombination von weiblichen und männlichen Formen. Nachdem diese Regelungen eingeführt waren, beauftragte mich das Frauenministerium des Landes Schleswig-Holstein, eine Broschüre zu erstellen, in der der neue Sprachgebrauch anhand von Beispielen erklärt und beschrieben wird. Diese Broschüre erschien 1991.

In vielen anderen Bundesländern sind ähnliche Entwicklungen abgelaufen wie in Schleswig-Holstein, allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten (z.B. fiel in Hessen ein entsprechender Landtagsbeschluß schon 1986). Auch war der Inhalt der Regelungen nicht immer identisch. In einem Erlaß aus dem Saarland wurde z.B. die Verwendung neutraler Personenbezeichnungen eindeutig bevorzugt⁹. Der Deutsche Bundestag befaßte sich in seiner Debatte vom 6.11.1987 mit der Benachteiligung von Frauen durch die Sprache.

Trotz aller Unterschiede konzentriert sich die sprachliche Gleichstellung doch immer wieder auf zwei Strategien. Die eine Methode besteht in einer Nennung von Feminin- und Maskulinform nebeneinander (Studentinnen und Studenten, im folgenden als "Beidnennung" bezeichnet), die andere in einer Verwendung von Neutralformen (die Studierenden). Diese zweite Strategie, die Neutralisierung, möchte ich eingehender betrachten und möchte vor allem die Frage stellen, ob Neutralformen der richtige Weg zur sprachlichen Gleichstellung sind.

4. Wie neutral sind neutrale Formen?

Zunächst einmal ist zu klären, was "Neutralisierung" im Kontext sprachlicher Gleichstellung bedeutet:

1. Neutralisierung kann erreicht werden durch die Verwendung von Personenbezeichnungen mit neutralem Genus: das Mitglied, das Kind, das Oberhaupt. So lassen sich z.B. folgende generische Maskulina vermeiden:
der Bundespräsident ⇒ das Staatsoberhaupt,
der Abgeordnete ⇒ das Mitglied des Bundestages,

⁹ Erlaß der Regierung des Saarlandes vom 20.5.1986 (vgl. Wiegrefe-Staffel 1991: 65f)

der Schüler ⇒ das Schulkind.

2. Neutral sind auch Pluralformen, für die keine Geschlechtsunterscheidung existiert. Dies betrifft besonders substantivierte Adjektive und Partizipien: die Studierenden, die Abgeordneten, die Sachverständigen. Auch sie können an vielen Stellen generische Maskulinform ersetzen:

die Leser ⇒ die Lesenden,

die Patienten ⇒ die Kranken,

die Teilnehmer ⇒ die Teilnehmenden.

Zusätzlich zu diesen Formen gibt es noch einige andere Pluralbegriffe, die ebenfalls keine Geschlechtsunterscheidung machen. Eine besondere Rolle spielt dabei der Plural Leute, weil mit diesem Wort neutrale Zusammensetzungen gebildet werden können: Fachleute, Landsleute, Vertrauensleute, Kaufleute.

3. Eine dritte Art der Neutralisierung besteht darin, daß die Personenbezeichnung durch die Bezeichnung einer Institution oder eines Kollektivs ersetzt wird:

der Präsident ⇒ das Präsidium

der Minister ⇒ das Ministerium

4. Von einigen Linguistinnen und Linguisten werden auch solche Personenbezeichnungen als neutral betrachtet, die nur mit einem bestimmten Genus vorkommen und sich mit diesem Genus auf beide Geschlechter beziehen: die Person, der Mensch, die Lehrkraft, die Fachkraft, der Gast. Neutral im strengen Sinne sind sie jedoch nicht, da sie ja ein feminines oder maskulines Genus haben.

Zu fragen ist nun, ob Neutralformen dieser Art (besonders die des 1. und 2. Typs) eine sinnvolle Strategie sind, um die deutsche Sprache semantisch geschlechtsneutral zu gestalten. Um diese Frage zu beantworten, möchte ich zunächst einen Blick auf zwei andere Sprachen werfen, die überhaupt keine Genusunterscheidung besitzen: Finnisch und Türkisch.

4.1. Aus Menschen werden Männer: Die Übersetzung finnischer Formen in eine Genussprache

Die finnische Sprache ist dem Türkischen strukturell sehr ähnlich. Wie im Türkischen fehlt im Finnischen eine Geschlechtsunterscheidung sowohl bei Substantiven, als auch bei Pronomen. In einer Untersuchung

(Braun 1995) wollte ich herausfinden, was passiert, wenn finnische Sätze in eine Genussprache übersetzt werden: Werden sie männlich, weiblich, neutral oder männlich & weiblich übersetzt?

Untersucht habe ich sprachwissenschaftliche Artikel, in denen verschiedene Aspekte des Finnischen analysiert wurden. Die Artikel waren auf Englisch oder Deutsch geschrieben und gaben für die finnischen Beispielsätze jeweils eine Übersetzung ins Englische oder Deutsche. Die Auswahl linguistischer Texte scheint vielleicht merkwürdig, ist aber in diesem Zusammenhang günstig, weil in solchen Texten häufig einzelne Beispielsätze vorkommen, die keinen größeren Kontext haben. In der Regel gibt es also keinen Grund, ein bestimmtes Geschlecht bei der Übersetzung zu bevorzugen. Hier zwei Beispiele für die untersuchten Sätze, die auch zeigen, wie kurz und einfach die Sätze oft waren:

(6). Onko hän sairas? 'Ist sie/er krank?'

Übersetzung im Text: 'Ist er krank?'¹⁰

(7) Ehkä hän tulee tänään. 'Vielleicht kommt sie/er heute'

Übersetzung im Text: 'Vielleicht kommt er heute'¹¹

Insgesamt wurden 50 Artikel ausgewertet, die zwischen 1960 und 1990 veröffentlicht worden waren. In den Artikeln kamen insgesamt 617 Übersetzungen von einer genuslosen finnischen Form in eine geschlechtsmarkierte deutsche oder englische Form vor. In 477 Fällen wurde rein männlich übersetzt, in 70 Fällen weiblich und in 70 Fällen weiblich & männlich.

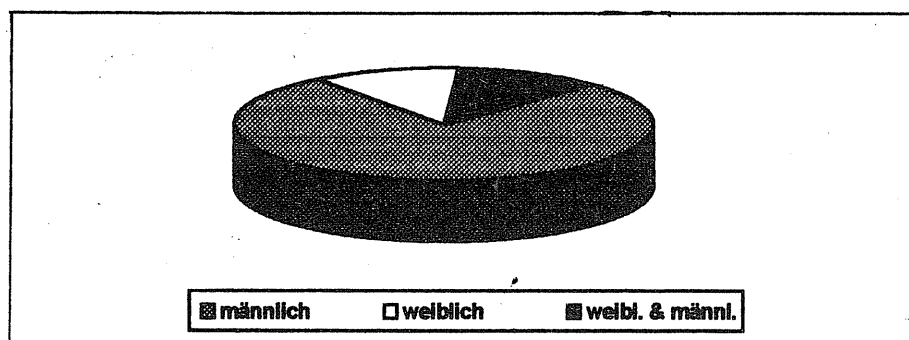
¹⁰ Dieses Beispiel wurde entnommen aus: Auli Hakulinen. On embedded questions in Finnish. in: *Studies in Finno-Ugric linguistics in honor of Alo Råun*. Hg. D. Sinor. Bloomington, Ind: Indiana University Press. 1977. S.86.

¹¹ Entnommen aus: Kalevi Tarvainen. A dependency syntax of Finnish. in: *Metataxis in practise: Dependency syntax for multilingual machine translation*. Hg. D. Maxwell/K. Schubert. Dordrecht: Foris. 1989. S. 141.

Tabelle 1: Anzahl 'männlicher', 'weiblicher' und 'weiblich & männlicher' Übersetzungen aus dem Finnischen

Übersetzungen:	männlich	weiblich	weiblich & männlich	Gesamt
Anzahl:	477	70	70	617
Prozent:	77,31%	11,35%	11,35%	100%

Diagramm 1: Anteile 'männlicher', weiblicher' und 'weiblich & männlicher' Übersetzungen aus dem Finnischen



Das Überwiegen der männlichen Übersetzungen war statistisch signifikant, sogar auch dann noch, wenn weibliche und weiblich & männliche Übersetzungen zusammengezählt und insgesamt mit den männlichen verglichen wurden¹².

Als Fazit bleibt festzuhalten, daß die genuslose, grammatisch neutrale Form der finnischen Sätze nicht zu einer geschlechtsneutralen Übersetzung führte. Vielmehr ist in den Übersetzungen eine allgemeine "Männerlastigkeit" festzustellen. Diese Männerlastigkeit ist in den

¹² Die statistische Analyse zeigte, daß bei den neueren Artikeln weiblich & männliche Übersetzung häufiger vorkam und sich die "Männerlastigkeit" etwas abschwächte (vgl. Braun 1995). Auch gab es Zusammenhänge zwischen der Übersetzung und dem Geschlecht der Person, die den Artikel geschrieben hatte. Auf diese Faktoren kann ich hier allerdings nicht weiter eingehen.

finnischen Sätzen formal nicht sichtbar, wird aber bei der Übertragung in eine Genusssprache aufgedeckt.

4.2. Das verbogene Geschlecht:

Personenbezeichnungen im Türkischen

Zum Türkischen führe ich zur Zeit eine Reihe von Studien durch, die eine ähnliche Frage untersuchen sollen: Werden die grammatisch neutralen Personenbezeichnungen des Türkischen geschlechtsneutral verstanden? Die erste Datenerhebung fand im Februar/März an der Hacettepe Üniversitesi statt. Versuchspersonen (VP) waren 130 Studentinnen und Studenten verschiedener Fachbereiche, denen ein Fragebogen vorgelegt wurde. Ihnen wurde gesagt, daß das Thema der Untersuchung türkische Anredeformen seien. Im Fragebogen wurden dann gefragt, wie verschiedene Personen auf Türkisch angesprochen werden, z.B. uzun süreden beri bir evde çalışan temizlikçi 'eine Putzkraft, die schon lange im Haushalt arbeitet' oder pazardaki yaşlı bir köylü 'eine alte Dörflerin/ein alter Dörfler auf dem Markt'. Viele türkische Anredeformen drücken das Geschlecht der angesprochenen Person lexikalisch aus, so etwa bey 'Herr', hanımefendi 'Frau, Dame', teyze 'tante' oder abi 'älterer Bruder'. So wurde in den Antworten der VP sichtbar, welches Geschlecht sie mit der Bezeichnung temizlikçi 'Putzkraft' oder mit köylü 'Dörfler/in' assoziierten.

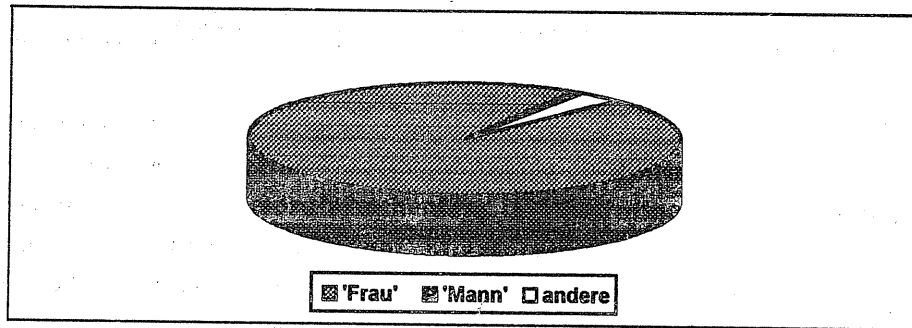
Insgesamt bestätigen die Ergebnisse meine Hypothese: Türkische Personenbezeichnungen werden nicht neutral verstanden. Einige haben ein sehr klares Geschlecht, das in der Sprachstruktur unsichtbar ist, andere sind stärker gemischt.

Bezeichnungen mit einer eindeutigen Frauenlastigkeit sind z.B. temizlikçi 'Putzkraft' und sekreter 'Sekretär/in', viele andere Bezeichnungen aber sind männerlastig, und das gilt sogar für einen so wenig geschlechtsspezifischen Begriff wie kişi. Zur Veranschaulichung hier zunächst die Ergebnisse zu temizlikçi:

Tabelle 2 : Interpretation von temizlikçi

Interpretation:	'Frau'	'Mann,'	'Frau & Mann'	andere
Anteile:	95,83%	0,83%	0,00 %	3,33%

Diagramm 2: Interpretation von temizlikçi



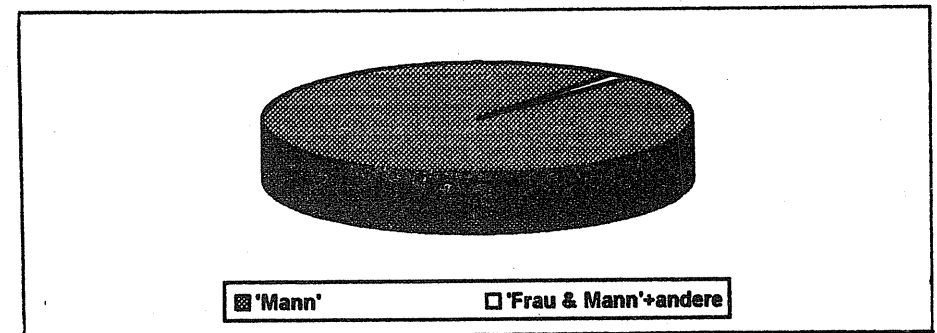
Bezeichnungen, die eindeutig männlich assoziiert werden, sind z.B. polis 'Polizist/in', işportacı 'Straßenverkäufer/in' und kuyumcu 'Goldschmied/in, Goldhändler/in' Als Beispiel gebe ich hier die Ergebnisse zu polis:

Tabelle 3: Interpretation von polis

Interpretation:	'Mann'	'Frau'	'Frau & Mann'	andere
Anteile:	98,43%	0,00%	0,79%	0,79%

Diagramm 3: Interpretation von polis

Diagramm 3: Interpretation von polis



Ergebnisse wie die zu temizlikçi und polis sind nicht sehr erstaunlich, weil sie die Verteilung von Berufen und Rollen in der Türkei widerspiegeln. Interessanter ist die Frage, wie Personenbezeichnungen interpretiert werden, die von ihrer Bedeutung her auf Frauen und Männer gleichermaßen zutreffen müssten, z.B. birisi 'jemand' oder kışi 'Person'. Auch diese Ergebnisse möchte ich hier kurz darstellen.

Tabelle 4 : Interpretation von birisi

Interpretation:	'Mann'	'Frau'	'Frau & Mann'	andere
Anteile:	67,72%	4,72%	27,56%	0,00%

Diagramm 4: Interpretation von birisi

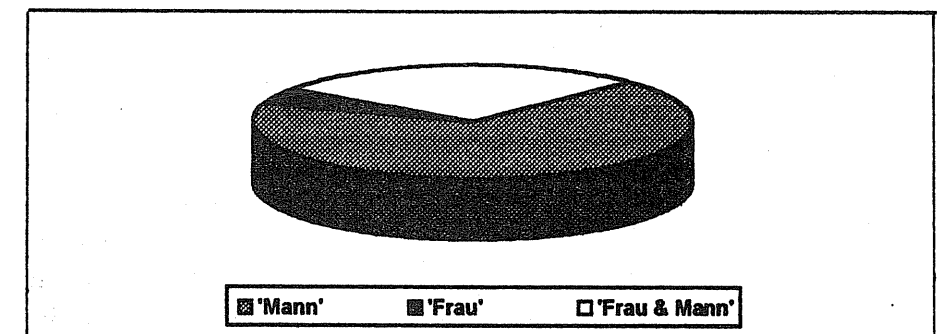
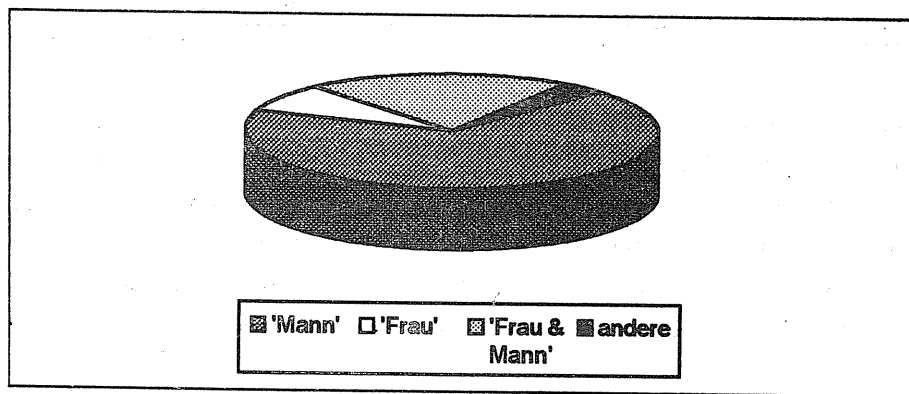


Tabelle 5 : Interpretation von kişi

Interpretation:	'Mann'	'Frau'	'Frau & Mann'	andere
Anteile:	68,00%	8%	20,80%	3,20%

Diagramm 5: Interpretation von kişi



Es ist deutlich zu sehen, daß selbst diese Bezeichnungen, die grammatisch und auch semantisch neutral sein sollten, nicht geschlechtsneutral interpretiert werden. Sie werden zwar relativ häufig als weiblich & männlich verstanden (21-28%), zeigen mit ca. 68% männlichen Interpretationen aber immer noch eine wahrnehmbare Männerlastigkeit.

Zwei Punkte werden durch die Untersuchung zum Türkischen deutlich:

1. Grammatische Neutralität reicht nicht aus, um einen Begriff geschlechtsneutral zu machen. Auch grammatisch neutrale Personenbezeichnungen können frauen- oder männerlastig sein.
2. Insgesamt scheint eine männerlastige Tendenz zu überwiegen. Bezeichnungen, die auf eine explizit weibliche Tätigkeit verweisen, werden zwar weiblich interpretiert, aber bei Begriffen aus männlichen sowie neutralen Bereichen wird eher an Männer gedacht. Das heißt,

daß Männer sozusagen als Normalfall assoziiert werden. Nur wenn spezifisch weibliche Tätigkeiten und Domänen angesprochen werden, dringt die Assoziation 'Frau' durch.

4.3. Generisches Maskulinum, Neutralformen und Beidnennung im Deutschen

Nach diesen Ausflügen in genuslose Sprachen möchte ich nun auf den eigentlichen Gegenstand meines Vortrags zurückkommen, die sprachliche Gleichstellung im Deutschen. An der Universität Kiel untersuchen wir in einer interdisziplinären Forschungsgruppe¹³ empirisch, welche Wirkung maskulin formulierten Texte, verglichen mit neutral formulierten und feminin-maskulin formulierten Texten, haben.

In einer ersten Studie aus dem Jahr 1994¹⁴ bekamen 192 VP einen Text vorgelegt, der über einen Kongreß berichtete. In einer Textversion wurde das generische Maskulinum verwendet, in einer zweiten Neutralformen und in der dritten feminin-maskuline Bezeichnungspaare. So wurde z.B. in der ersten Version von Teilnehmern gesprochen, in der zweiten von Teilnehmenden, in der dritten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Die VP wurden gebeten, nach dem Lesen eines Textes die Prozentzahl der Frauen und Männer zu schätzen, die an dem Kongreß teilgenommen hatten. Ein Teil der VP bekam einen Text, in dem ein typisch weibliches Fach genannt wurde (Ökotrophologie), die anderen einen Text über ein typisch männliches Fach (Geophysik).

Die Ergebnisse zeigen, daß insgesamt die feminin-maskuline Beidnennung stärker an Frauen denken läßt als die Neutralform. Der Frauenanteil bei dem Kongreß wurde also höher geschätzt, wenn der Text feminin-maskulin formuliert war als wenn er neutral formuliert war. Diese Wirkung ist allerdings abhängig vom Geschlecht der VP. Bei Männern hat die Personenbezeichnung keinen statistisch signifikanten Einfluß, bei

¹³ Dieser Forschungsgruppe gehören außer mir Dagmar Stahlberg, Sabine Sczesny und Anja Gottburgsen an.

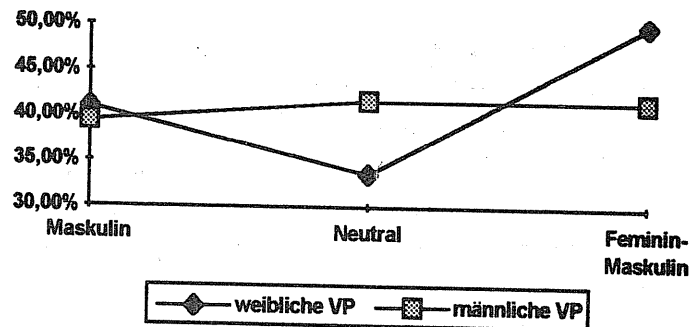
¹⁴ Diese Untersuchung wurde im wesentlichen von Claudia Otto, Hiltrud Rudolph und Silke Sorgenfrey durchgeführt (vgl. Otto/Rudolph/Sorgenfrey 1994).

den Frauen dagegen begünstigt die Beidnennung signifikant stärker als Maskulin- und besonders Neutralformen die Assoziation 'Frau'.

Tabelle 6 : geschätzter Frauenanteil (Mittelwerte) nach Sprachversion und Geschlecht der VP.

Textversion:	'Maskulin'	'Neutral'	'Feminin-Maskulin'
weibliche VP	40,94%	33,59%	50,00%
männliche VP	39,41%	41,69%	41,63%

Diagramm 6: Geschätzter Frauenanteil (mittelwerte) nach Sprachversion und Geschlecht der VP



Diesen Ergebnisse zufolge ist es im Kontext eines wissenschaftlichen Kongresses besonders für Frauen wichtig, ob in einem Text Frauen explizit genannt werden oder nicht. Wenn feminine Personenbezeichnungen verwendet werden, fördert dies bei Frauen die Vorstellung, daß auch Frauen gemeint und beteiligt sind¹⁵. Neutralformen können dagegen sogar stärker männlich verstanden werden als das generische Maskulinum.

In einer zweiten Untersuchung, die wir dieses Jahr durchführen, findet

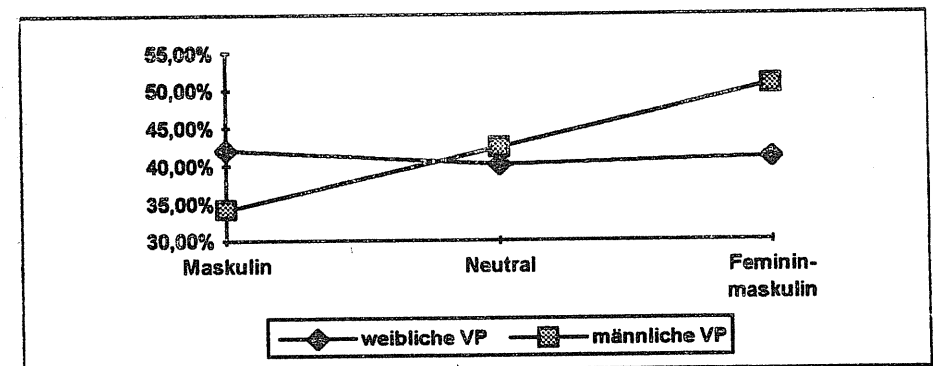
¹⁵ Eine ähnliche Tendenz ergab sich beim weiblichen Faches mit dem typisch männlichen: Wenn im Text von Ökotröphologie die Rede war, wurde die Neutralversion männlicher interpretiert als das Maskulinum. Eine Frage nach Karrierechancen von Frauen zeigte keine signifikante Wirkung der Sprachversion. Die VP hatten hier offenbar den Eindruck, daß ihr Wissen um die Benachteiligung von Frauen (unabhängig vom Text) abgefragt wurde.

sich ein ähnlicher Effekt, jetzt mit einer umgekehrten Verteilung auf die Geschlechter. 213 VP lasen einen Text, in dem von verschiedenen Sportarten berichtet wurde. Der Text lag wieder in drei Versionen vor: maskulin, neutral und feminin-maskulin. In diesem Kontext, Sport, hatte die sprachliche Formulierung keine signifikante Wirkung auf die weiblichen VP. Die männlichen VP jedoch schätzten den Frauenanteil signifikant höher, wenn Frauen explizit genannt wurden, d.h. der angenommene Frauenanteil war bei Beidnennung am höchsten und bei maskuliner Formulierung am niedrigsten:

Tabelle 7 : Geschätzter Frauenanteil (Mittelwerte) nach Sprachversion und Geschlecht der VP

Textversion:	'maskulin'	'neutral'	'feminin-maskulin'
weibliche VP	42,09%	40,14%	41,03%
männliche VP	34,17%	42,45%	50,74%

Diagramm 6: Geschätzter Frauenanteil (Mittelwerte) nach Sprachversion und Geschlecht der VP



Insgesamt zeigen diese Ergebnisse, daß die sprachliche Formulierung einen meßbaren Einfluß darauf hat, ob oder wie sehr Frauen gedanklich einbezogen werden. Diese Wirkung ist im einzelnen zwar abhängig vom

Kontext und vom Geschlecht der Lesenden, aber sie geht immer in dieselbe Richtung: Wenn Frauen im Text explizit genannt werden, wird stärker an Frauen gedacht. Neutralformen erreichen nicht die gleiche Wirkung, ja, sind zum Teil sogar stärker männerlastig als das Maskulinum.

5. Schlußfolgerung

Sowohl die Untersuchungen zu genuslosen Sprachen (Finnisch und Türkisch), als auch die Untersuchungen zum Deutschen haben gezeigt, daß grammatisch neutrale Personenbezeichnungen keine geschlechtsneutrale Bedeutung garantieren. Den Neutralformen kann je nach Kontext jede beliebige Geschlechtsbedeutung unterstellt werden; sie nehmen auch sehr leicht eine Tendenz zur Männerlastigkeit an. Wenn Deutsch so wäre wie Türkisch, wäre also im Sinne einer sprachlichen Gleichstellung im Deutschen kaum etwas gewonnen. Die geeignetere Strategie ist eine andere: Wenn Frauen sich angesprochen fühlen sollen, wenn deutlich werden soll, daß Frauen gemeint sind, wenn Frauen motiviert und einbezogen werden sollen, sollten sie auch explizit genannt werden. Das bedeutet für generische Sätze, daß anstelle des Maskulinums möglichst Beidnennung mit feminin-maskulinen Bezeichnungspaaren zu verwenden ist. Natürlich macht diese Art der Formulierung den Satzbau kompliziert und kann daher nicht in jedem Satz eines Textes benutzt werden. Wünschenswert werden. Wünschenswert wäre aber, daß an zentralen, wichtigen Textstellen Frauen explizit bezeichnet werden. Neutralformen können dann an anderen Textstellen sinnvoll dazu eingesetzt werden, eine ständige Wiederholung von feminin-maskulinen Bezeichnungspaaren zu vermeiden.

Unbestritten ist, daß sprachliche Gleichstellung Mühe macht. Sätze werden länger, wenn sie mit Beidnennung formuliert werden. Es wird schwieriger, den Satzbau übersichtlich zu gestalten und einen lesbaren Stil zu bewahren. Unmöglich ist dies jedoch nicht, das zeigen bereits viele gut gelungene Textbeispiele. Natürlich ist es schmerzlich, sich von eingefahrenen Sprachgewohnheiten zu trennen. Andererseits wird aber auch geschlechtergerechte Formulierung schnell zur Routine, wenn sie täglich praktiziert wird. Mittlerweile gibt es schon eine ganze Reihe brauchbarer Handbücher und Broschüren¹⁶, die zeigen, wie

geschlechtergerechte Formulierung aussehen kann. Natürlich muß jede und jeder am Ende für sich selbst entscheiden, ob die Chancengleichheit von Frauen und Männern diese Mühe wert ist. Wenn wir aber die Gleichstellung mit sprachlichen Mitteln fördern wollen, zeigen linguistische Ergebnisse, was dafür zu tun ist.

LITERATUR

- Bodine, Ann. Androcentrism in prescriptive grammar: singular 'they', sex-indefinite 'he',
1975 and 'he or she'. in: *Language in Society* 4. S. 129-146.
- Braun, Friederike. Mehr Frauen in die Sprache. Leitfaden zur geschlechtergerechten
1991 *Formulierung*. Kiel: Die Frauenministerin des Landes Schleswig-Holstein.
- 1995 Making men oft of people. The MAN principle in translating genderless forms. in: *Working Papers on Language, Gender and Sexism*. (in Druck)
- Burkhardt, Armin. Frauenlinguistik. in: *Muttersprache* 95 S. 309-310
1985
- Doerfer, Geshard. Das Korana und die Linguistik. in: *Sprachwissenschaft* 10. S. 132-152.
1985
- Eberhart, Ozella Mae Yowell. Elementary students' understanding of certain masculine
1976 and neutral generic nouns. in: *Dissertation Abstracts* 37.4113A-4114A.
- Frank, Karsta. *Sprachgewalt. Die sprachliche Reproduktion der Geschlechterhierarchie*.
1992 *Elemente einer feministischen Linguistik im Kontext sozialwissenschaftlicher Frauenforschung*. Tübingen:
- ¹⁶ vgl. Hellinger/Bierbach (1993), Müller/Fuchs (1993), Frauenbüro der Stadt Hannover (1989), Braun (1991)

- Niemeyer.
- Frauenbüro der Stadt Hannover. Empfehlungen für eine zeitgemäße, Frauen und Männer
1989 angemessen berücksichtigende Verwaltungssprache. in: *Sprachliche Bildung und kultureller Wandel*. (=loccumer Protokolle 56). Hg. K. Ermert. Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum. S. 193-206.
- Grabrucker, Marianne. *Vater Staat hat keine Muttersprache*. Frankfurt, M.: Fischer.
1993
- Griesbach, Heinz. Heinz Griesbachs streitbare Äußerungen über das Buch von Herrad
1985 Meese: *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche*, Langenscheidt Verlag, München 1984. in: *Zielsprache Deutsch* 16 (4). S. 50-52.
- Guentherodt, Ingrid. Behördliche Sprachregelungen gegen und für eine sprachliche
1980 Gleichbehandlung von Frauen und Männer. in: *Linguistische Berichte* 69. S. 22-36
- Gutte, Rolf. Mannomann - Ist das Deutsche eine Männersprache? in:
1985 *Diskussion Deutsch* 16. S. 671-681.
- Hamilton, Mykol Cecilia. Linguistic relativity and sex bias in language: Effects of
1985 masculine "generics" on the imagery of the writer and the perceptual discrimination of the reader. in: *Dissertation Abstracts International* 46. 1381 B.
- 1988 Using masculine generics: Does generic he increase male bias in the user's imagery? in: *Sex Roles* 19 (11/12). S. 785-799.
- Harrison, Linda. Cro-Magnon Woman - In eclipse. in: *The Science Teacher*

- 42 (4). S. 8-11.
- 1975 Harrison, Linda/Richard N. Passero. Sexism in the language of elementary school textbooks. in: *Science and Children* 12 (4) S. 22-25
- Hellinger, Marlis. *Kontrastive feministische Linguistik. Mechanismen sprachlicher*
1990 *Diskriminierung im Englischen und Deutschen*. Ismaning: Hueber.
- Hellinger, Marlis/Christine Bierbach. *Eine Sprache für beide Geschlechter: Richtlinien für*
1993 *einen nicht-sexistischen Sprachgebrauch*. Bonn: Deutsche UNESCO Kommission.
- Hyde, Janet Shibley. Children's understanding of sexist language. in:
1984 *Developmental Psychology* 20 (4). S. 697-706.
- Kalverkämper, Hartwig. Die Frauen und die Sprache. in: *Linguistische Berichte* 62. S. 55-
1979 71
- Khosroshahi, Fatemeh. Penguins don't care, but women do: A social identity analysis of a
1989 Whorfian problem. in: *Language in Society* 18 (4). S. 505-525.
- kidd, Virginia. A study of images produced through the use of the male pronoun as the
1971 generic. in: *moments in Contemporary Rhetoric and Communication* 1. S. 25-30
- Klein, Josef. Benachteiligung der Frau im generischen Maskulinum - eine feministische
1988 Schimäre oder psycholinguistische Realität. in: *Vorträge des Germanistentages Berlin 1987. Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie*.

- Selbstbestimmung und Anpassung. Band 1: Das Selbstverständnis der Germanistik.* Hg. N. Oellers. Tübingen: Niemeyer. S. 310-319.
- MacKay, Donald G. Psychology, prescriptive grammar, and the pronoun problem. in:
1980 *American Psychologist* 35 (5) S. 444-449.
- Martyna, Wendy. The psychology of the generic masculine. in: *Women and language in literature and society.* Hg. S. McConnell-Ginet/R. Borker/N. Furman. New York: Praeger. S. 69-78.
- McConnell-Ginet, Sall. Prototypes, pronouns and persons. in: *Ethnolinguistics. boas, Sapir and Whorf revisited.* Hg. M. Mathiot. The Hague u.a.: Mouton. S. 63-83.
- Moulton, Janice/George M. Robinson/Cherin Elias. Sex bias in language use. "Neutral" pronouns that aren't. in: *American Psychologist* 33. S. 1032-1036.
- Müller, Sigrid/ Claudia Fuchs. *Handbuch zur nichtsexistischen Sprachverwendung in öffentlichen Texten.* Frankfurt, M.: Fischer.
- Oelkers, Susanne. "Der Sprintstar und ihre Freundinnen". Ein empirischer Beitrag zur Diskussion um das generische Maskulinum. in: *Muttersprache* (im Druck)
- Otto, Claudia/Hiltrud Rudolph/Silke Sorgenfrey. Sexismus in der Sprache.
1994 Unveröffentlichter Praktikumsbericht. Universität Kiel.
Pusch, Luise. *Das Deutsche als Männersprache.* Frankfurt, M.: Suhrkamp.

- 1984
1990 *Alle Menschen werden Schwestern.* Frankfurt, M.: Suhrkamp.
- Schneider, Joseph W./Sally L. Hacker. Sex role imagery and use of the generic "man" in
1973 introductory texts: A case in the sociology of sociology. in: *The American Sociologist* 8. S. 12-18
- Snizek, Janet A./Christine H. Jazwinski. Gender bias in English: In search of fair
1986 language. in: *Journal of Applied Social Psychology* 16 (7). S. 642-662.
- Stickel, Gerhard. Beantragte staatliche Regelungen zur "sprachlichen Gleichbehandlung".
1988 Darstellung und Kritik. in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 16. S. 330-355.
- Sunderland, Jane. The decline of man. in: *Journal of Pragmatics* 16 S. 505-522.
1991
- Trömel-Plötz, Senta. *Frauensprache. Sprache der Veränderung.* Frankfurt, M.: Fischer.
1982
1984 *Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen.* Frankfurt, M.: Fischer.
- Wiegrefe-Staffel, Beate. Widerspiegelung der sozialen Gleichstellung von Frau und Mann
1991 in der deutschen Sprache der Gegenwart. Unveröffentlichte MA-Arbeit. Universität Kiel.
- Wilson, LaVisa Cam. teachers' inclusion of males and females in generic nouns, in:
1978 *Research in the Teaching of English* 12. S. 155-161.

DER EINFLUSS DER MÜTTER AUF DAS SPRACHLICHE HANDELN UND NICHTHANDELN DER TÜRKISCHEN FRAUEN

Okutman Seyyare DUMAN
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

EINLEITUNG

Ich möchte in dieser Untersuchung zeigen, daß die türkischen Frauen in der Institution Familie unter dem Einfluß bestimmter Familienmitglieder stehen, der sowohl ihr sprachliches Handeln als auch ihr Nichthandeln steuert. Die Abhängigkeit von der Familie verursacht, daß türkische Frauen in bestimmten Konstellationen auf ihr sprachliches Handeln verzichten müssen. Diese Abhängigkeit ist selisch-traditionell. D.h. Frauen müssen ihre Familienmitglieder schützen-lieben-und-respektieren. Im allgemeinen glaubt man in der türkischen Gesellschaft, daß türkische Frauen unter dem Druck ihrer Väter ihr sprachliches Handeln begrenzen müssen. Aber man faßt nicht ins Auge, daß die Abhängigkeit von den Müttern fast gleiche Rolle spielt.

Soweit ich weiß, hatten sowohl türkische als auch ausländische Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler bis jetzt die Abhängigkeit der türkischen Frauen von den Müttern und deren Einflüsse im sozialen bzw. sprachlichen Handeln nicht untersucht. Ich möchte in dieser Arbeit zeigen, inwieweit die Mütter ihre Töchter führen können. Aus diesem Grund interviewte ich 102 Frauen in Eskişehir, die berufstätig und zwischen 20-50 Jahre alt sind. Eine Gruppe der Frauen arbeitet als weibliche Lehrkräfte an der Universität. Mehr als die Hälfte von diesen sind als weibliche Angestellte in den Büros der Universität oder in verschiedenen staatlichen Büros tätig. Die Interviewten werden "INT" genannt und jeder einzelnen Interviewten werden Ziffern zugeordnet, damit man weiß, um

welche Interviewte es geht. Die Arbeit wird auf die Antworten der Frauen gegliedert und interpretiert.

Mein Ziel war einen Vergleich zu machen, zwischen der Abhängigkeit der Frauen mit Hochschulabschluß und der von weiblichen Angestellten, die keine Möglichkeit für eine Universitätsausbildung hatten, und zu zeigen, ob es einen Unterschied zwischen dem sprachlichen Handeln beider Gruppen gibt.

Nachdem ich kurz erklärt habe, warum ich mit dieser Arbeit anfang, unter welchen Frauen ich diese Untersuchung realisierte, möchte ich besonders betonen, aus welchen Gründen türkische Frauen von den Müttern abhängig leben und wie sie sich von diesen befreien und für sich Handlungsräume schaffen.

I. DIE MÜTTER UND IHRE FOLGSAMEN TÖCHTER

Obwohl bekannt ist, daß die Mütter im Leben der türkischen Frauen eine große Rolle spielen, mußte ich aber in diesem Versuch insbesondere feststellen, wer in der Familie die Töchter besonders beeinflußt und bis wann dieser Einfluß dauert.

Fast jede Frau negierte nicht, daß sie unter dem Einfluß ihrer Mutter leben mußte. Die Frage "Auf wessen Wort haben Sie bis jetzt am meisten gehört?" beantworteten 45 unter 102 Frauen "Meine Mutter". Und 24 gaben ihre Väter an. Nach diesem Ergebnis kann man sagen, daß der Einfluß der Mütter auf das Lenken des sprachlichen Handelns größer als der des Vaters ist.

Es stellt sich die Frage wie und warum die Mütter einen großen Einfluß auf die Töchter haben können. M.E. liegt der Grund im Unterschied der Verantwortung. D.h. die Mütter sind verantwortlich für die Erziehung der Töchter. Diese Verantwortung zeigt uns folgendes türkische Sprichwort sehr gut: "Anasına bak kızını al, kenarına bak, bezini al!" (Nimm die Mutter als Vorbild, nimm deren Tochter, prüfe die Faser und kaufe den Stoff!) Besser erklärt, gut erzogene Mütter ziehen ihre Töchter

auch so gut auf, wie die Gesellschaft es von ihnen verlangt.

Aus der Sicht der Töchter gibt es bestimmte Gründe, warum sie ihren Müttern gehorchen:

- a) Frauen wissen, daß Mütter erfahrener als sie sind,
- b) Mütter spielen die Vermittlerrolle zu Hause. D.h., was Frauen nicht dem Vater sagen können, wagen sie der Mutter zu sagen und sie versucht einen Ausweg zu finden, soweit sie kann,
- c) Es ist auch Sünde, wenn Frauen ihren Müttern widersprechen,
- d) Am wichtigsten ist es hier zu betonen, was Mütter ertragen müssen, um ihre Kinder groß ziehen zu können.

Deswegen tolerieren Frauen ihre Mütter, obwohl sie wissen, daß Mütter autoritärer handeln. Nach Ergebnissen der Interviews gehorchen die Frauen bis zu einer bestimmten Altersgrenze ihren Müttern. Das dauert besonders bis zu den Zeitpunkt an, wo die Töchter sich entwickeln können: "Ich tat, was meine Mutter gesagt hatte. Besonders bis zum 10. Lebensjahr, weil ich früher keine Erfahrungen hatte" (Zitat von INT5).

II. FRAUEN WOLLEN NICHT MEHR DIE GLEICHEN ROLLE DER GEHORSAMEN

Obwohl es in unserer Gesellschaft schwer ist, die Abhängigkeitsketten zu brechen, wie ich oben erwähnt habe, wollen Frauen nicht nur die Rolle einer Gehorsamen spielen, denn sie kämpfen gegen die Passivität und Einschränkungen. Nach meinen Feststellungen wollen Frauen nicht alles machen, was die anderen sagen, wenn sie Möglichkeiten finden könnten, um sich zu entwickeln. Die Hälfte der Interviewten d.h. 52 Frauen beantworteten die Frage "Wem gehorchen Sie immer?" mit "Ich gehorche niemandem". Diese Antworten beweisen uns, daß Frauen ihre Handlungsmöglichkeit erweitern, indem sie das Gehorchen brechen und für sich Handlungsräume schaffen und sich nicht mit den Anordnungen identifizieren. Das Zitat von INT98 unterstützt meine Behauptung: "Ich kann nicht ICH-SEIN, wenn ich alles annehme, was die anderen mir sagen."

Man weiß, daß Frauen als Hörerinnen die Sprecherin/den Sprecher respektieren und ihnen gut zuhören. Mit ihrer Aktivität als Hörerinnen helfen sie der Sprecherin/dem Sprecher, um die geplante Handlung zu realisieren. Durch ihre Kooperation ermöglichen sie einen guten Diskursraum für sich selbst und für die Sprecherin/den Sprecher. Aber diese Art der Aktivität von Frauen als Hörerinnen zeigt nicht, daß sie nicht im Stande sind, um ihre Rechte im Gespräch zu erkämpfen. Die Antwort von INT72 zeigt uns folgendes: "Ich nehme nicht immer an, was die anderen zu mir sagen. Ich höre immer auf mich, denn ich muß nicht immer die anderen zufrieden machen. Mir gefällt es zu realisieren, was ich denke. Wenn ich weiß, daß es richtig ist, höre nicht auf die anderen. Für mich sind meine Gedanken und meine Realitäten wichtig."

Durch diese Antwort von INT72 komme ich auf die Idee, daß das sprachliche Handeln von Frauen "vom Klischee abweicht" (Belenky, Clinchy, Goldenberger und Tarule (1989), S. 60). Damit meine ich, daß Frauen sprachlich anders handeln, als man glaubt. Wenn Frauen nicht annehmen, was die anderen sagen, zeigt das, daß sie um ihre Rechte im Gespräch kämpfen, um ICH-ZUSEIN, um SICH BEHAUPTEN ZU KÖNNEN, um SYMMETRISCHE BEZIEHUNGEN IM INTERAKTIONSRaum ZU SCHAFFEN. Man weiß, daß Frauen diesen Diskursraum unter sich finden und ihn schützen müssen.

III. DIE FRAUEN HANDELN SPRACHLICH UNTER SICH SICHERER UND ZWANGSLOS

Im Versuch erzählten Frauen, daß sie sich unter sich lockerer fühlen und ihre Probleme und Sorgen leichter in Frauengruppen verbalisieren können. M.E. geht es in der Gruppe nicht um den Kampf und sich zu beweisen, sondern um zusammen zu kommunizieren. Sie werden in der Frauengruppe gleich behandelt, das gibt den Frauen eine Art der Erleichterung. Ich nehme auch an, laut den Erklärungen von Trömel-Plötz, daß Frauen mehr auf ihre Gesprächspartnerinnen eingehen (Trömel-Plötz (1982), S. 134). Aber diese Unterstützung zeigt in der türkischen Gesellschaft eine Rangordnung von älteren zu jüngeren d.h. die alten Frauen werden in einer

Frauengruppe immer mehr respektiert als die jüngeren, damit möchte ich nicht sagen, daß die jüngeren keine Rechte im Vergleich zu den älteren haben, sich zu äußern; die Frauen lassen das Wort den Älteren, weil sie sie respektieren. Aus diesem Grund sammeln sich die Mädchen, junge verheiratete Frauen unter sich oder jede findet für sich eine Freundin, mit der sie sich leichter über ihre Probleme sogar ihre familiären Probleme unterhalten kann.

In dieser Untersuchung beantworteten 74 Frauen die Frage "Mit wem sprechen Sie vertraut?" "Mit der Mutter-Schwester-Freundin-Bekannt-Tochter-Kollegin-Kusine." Deswegen kann man sagen, daß Frauen mit Frauen zu reden bevorzugen, die sie näher kennen. Die interviewten Frauen erklärten, warum sie mit anderen Frauen reden. Dafür gebe ich Zitate von verschiedenen Interviewten: 1) "Ich bevorzuge mit einigen Freundinnen zu sprechen, mit denen ich gute Beziehungen habe, oder mit meinen weiblichen Familienmitgliedern, weil ich ihnen vertraue. Ich spreche mit diesen Personen, um mich zu erleichtern, um zu sprechen, weil ich sie respektiere." (Zitat von INT103), 2) Ich spreche immer vertraut mit meiner Mutter, weil sie meine Mutter ist. Ich glaube sie ist im Stande, mir immer zu helfen." (Zitat von INT42), 3) Ich spreche gern mit meiner Schwester. Sie hört mir aufmerksam zu. Sie sagt ihre Meinung und kritisiert mich offen und erzählt nicht den anderen, was wir gesprochen haben, wenn ich nicht will." (Zitat von INT5).

Aus diesen Antworten resultiert, daß Frauen mit anderen Frauen reden, die sie gut kennen, denen sie vertrauen, die sie respektieren, mit denen sie ohne Schwierigkeiten reden können.

Das Ziel meiner Untersuchung war festzustellen, inwieweit der Einfluß der Mütter beim sprachlichen Handeln einer Frau eine Rolle spielt und mit wem sie außer ihrer Mütter zu reden bevorzugt. Ich stellte fest, daß Frauen abhängig sind, wenn sie glauben, daß ihre Erfahrungen in einem bestimmten Bereich nicht genug sind. Das Nichthandeln gewinnt ein großes Gewicht, wenn sie den Zwang im Familiensystem oder diese

soziale Abhängigkeit von den Familienmitgliedern nicht durchbrechen können. Die interviewten Frauen zeigten auch ihre Wünsche, indem sie erklärt hatten, daß sie nicht immer den anderen zuhören wollten, um ihr eigenes Ich leben zu können. Die Unterstützung und den Respekt, den Frauen in Frauengruppen finden, hatten sie auch betont, und viele erklärten auch, daß sie sich in Frauengruppen leichter äußern können. Somit verläßt das Nichthandeln seine Stelle dem sprachlichen Handeln in vielen Konstellationen in Frauendiskursen.

Nach den Ergebnissen der Interviews muß ich hier betonen, daß die weiblichen Lehrkräfte im Vergleich zu den weiblichen Angestellten sprachlich freier handeln können und besonders einen Kampf gegenüber den Regeln der Gewohnheiten und Abhängigkeiten führen, denn sie haben diese Lage mit ihren Antworten beim Interview erklärt. M.E ist es für sie nicht leicht, weil sie immer auf die Regeln des Familiensystems stoßen, das ihnen bestimmte Handlungsanweisungen vorschreiben.

Ich stelle in dieser Arbeit auch fest, daß Frauen sich objektiver verhalten, wenn sie glauben, daß sie nicht immer die anderen glücklich machen müssen und sich von den Erwartungen der Familien und der Gesellschaft befreien können. Diesen Mut zeigen sie nur, wenn sie finanziell unabhängig sind, wenn sie sich entwickeln können, und sie Respekt vor sich selbst haben. Zum Schluß möchte ich betonen, daß türkische Frauen keine Prototypen sein wollten, um als eine gleichberechtigte Frau ihren Platz in der Familienkommunikation einnehmen zu können.

LITERATUR

Belenky, M.F /Clinchy, B. Mc /Goldenberger, N.R, /Tarule, Y.M. Das andere Denken. Frankfurt/M, New York, 1989

Duman, S. Frauenspezifische Elemente im Bereich der appellativen Sprachfunktion. (unveröffentlichte Magisterarbeit): Hacettepe Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, 1988

Ehlich, K./Rehbein, J. Sprache in Institutionen. In: Althaus, Henne, Wiegand (Hrsg.), Lexikon der germanistischen Linguistik. Tübingen, 338-345, 1980

Hellinger, M./Schräpel, B. Über die sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern. In: Jahrbuch für Internationale Germanistik 15/1983, 10-69

Klann, G. Weibliche Sprache - Identität, Sprache und Kommunikation von Frauen. In: OBST Sonderheft, 22-73, 1983

Martens, K. Sprachliche Kommunikation in der Familie. Kronberg Ts, 1974

Trömel-Plötz, S. Frauensprache-Sprache der Veränderung. Frankfurt/M, 1982

Trömel-Plötz, S. (Hrsg.), Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung der Frauen in Gesprächen. Frankfurt/M, 1984

Yakut, A. Sprache der Familie: Eine Untersuchung des Zweitspracherwerbs der türkischen Gastarbeiterfamilien in der Bundesrepublik. Tübingen, 1981

ANHANG

Die Fragen der Interviews in Türkisch und Deutsch

- 1) Şimdiye kadar en çok kimin sözünü dinlediniz? Neden?
Auf wessen Wort haben Sie bis jetzt gehört? Warum?
- 2) Kimin her dediğini yaparsınız? Neden?
Wem gehorchen Sie immer? Warum?
- 3) Kiminle güvenerek konuşursunuz? Neden?
Mit wem sprechen Sie vertraut? Warum?

DIE BEZIEHUNG VON SPRACHE UND KULTUR

Öğretim Görevlisi Hacı YILDIZ
Mersin Üniversitesi
Fen – Edebiyat Fakültesi
Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

Die Sprache ist eine äußerst komplizierte und vielschichtige Erscheinung. Aus dem Wesen der Sprache, ihrer Stellung und Rolle innerhalb des gesellschaftlichen Lebens ergibt sich natürlich auch eine Vielfalt der sprachwissenschaftlichen Forschung, durch die die Sprachwissenschaft seit ihrer Entstehung in engeren Kontakt mit verschiedenen anderen Wissenschaften kam und sich mehr oder minder deren Einflüssen ausgesetzt sah. Eine besondere Rolle spielte dabei die Philosophie, die als ideologisch - weltanschauliche Grundlage sprachtheoretischer Konzeptionen das sprachwissenschaftliche Denken und die Methodologie der verschiedenen Strömungen und Schulen entscheidend prägte.

Wie aus dem obigen sich von selbst ergibt, standen bzw. stehen verschiedene Wissenschaftszweige, die die Sprache, wenn auch aus unterschiedlichen Perspektiven, thematisierten, in enger Beziehung und machen hervorgebrachte Theorien und Befunde in verschiedenen Bereichen zum eigenen Nutzen. In diesem Sinne ist zu sagen:

**“ daß die Allgemeine Sprachwissenschaft,
Sprachphilosophie und Sprachtheorie identische Begriffe
sind”**

(Özlem, 19... Seite 480).

Weil es uns nun in erster Linie um die Beziehung zwischen der Sprache und Kultur zu tun ist, wollen wir uns im folgenden größtenteils auf die sprachphilosophische Diskussion konzentrieren.

Nach der Definition von Albert Keller wäre Sprachphilosophie:

**“die Wissenschaft, die die Bedeutung der Sprache für
den Menschen als Menschen untersucht.”**

Das würde, um Kellers obenstehende These zu deuten, heißen, daß die Sprachphilosophie durch die Kennzeichnung als Wissenschaft von einer unsystematischen, nicht überprüfbar Frage unterschieden wird. Systematisch geht sie entweder von der Sprache aus, um durch deren Analyse zur Klärung philosophischer Fragen zu kommen oder sie zielt auf eine philosophische Theorie der Sprache selbst, oder sie geht schließlich dem wechselseitigen Verhältnis zwischen Philosophie und Sprache nach.

So entstehen verschieden orientierte Formen der Sprachphilosophie, die jedoch alle die Sprache in ihrem menschlichen Belang zu betrachten haben.

Es zeigt sich, daß auch früher in der Philosophie gelegentlich Einzelprobleme der Sprache behandelt wurden. Aber jene sprachphilosophische Fragen zielten im Grunde genommen nicht auf die Erarbeitung philosophischer Sprachtheorien, sondern dienten vielmehr der Verständigung, der rhetorischen Überzeugung oder der Dialektik, dem logischen Argumentieren.

Erst mit dem Ende des 18. Jhds., seit Herder und Humboldt etwa, tritt das Interesse an der Sprache selbst hervor, das schließlich für die Philosophie heute bestimmend geworden ist.

Humboldt ist durch seine Lehre von den jeweils eigenen Weltansichten der verschiedenen Sprache der wichtigste Vertreter gewesen, der zugleich die Vergleichende Sprachwissenschaft anregte, die das vorige Jahrhundert beschäftigte und in der die Sprachwissenschaft allmählich einen eigenen, von der Philosophie sich absetzenden Weg nahm.

In diesem wissenschaftlichen Kontext könnten zwar andere Philosophen wie beispielsweise Hegel, Frege, oder Nietzsche erwähnt werden, aber

weil ihre Hauptleistungen auf anderen Gebieten liegen, sind sie durchaus nicht als Sprachphilosophen zu bezeichnen.

Humboldt hingegen bildet dadurch, daß er versuchte, den Rahmen der Vergleichenden Sprachwissenschaft zu determinieren und viele Anhaltspunkte in Bezug auf das Verhältnis von Sprache und Kultur gab, ein Hauptinteresse für die gegenwärtige, gerade auf diesen Aspekt der Sprachphilosophie beschränkte Diskussion.

Im Weiteren soll es deshalb um die Frage gehen, welche Vorarbeit innerhalb der Fragestellung: Wie ist die Beziehung zwischen Sprache und Kultur zu deuten - durch Humboldt geleistet worden ist.

Dazu eignet sich ein Zitat, das zeigt, von welcher Ausgangsposition Humboldt ausgeht :

“Daß eine Sprache bloß ein Inbegriff willkürlicher, oder zufällig üblich gewordner Begriffszeichen sey, ein Wort keine andere Bestimmung und Kraft habe, als einen gewissen, außer ihm entweder in der Wirklichkeit vorhandenen, oder im Geiste gedachten Gegenstand zurückzurufen, und daß es daher gewissermaßen als gleichgültig angesehen werden könne, welcher Sprache sich eine Nation bediene, sind Meynungen, die man wohl bei niemanden mehr voraussetzen darf, welcher der Natur der Sprachen auch nur einiges Nachdenken gewidmet hat.”

(Humboldt 1988, S. 26)

Hier kommt ganz klar zum Ausdruck, daß Sprache und Nation in notwendiger, gegenseitiger Abhängigkeit stehen, und daß keine Sprache “willkürlich” entsteht.

Die Sprache als Organ der jeweiligen spezifischen Denk - und Empfindungsweise einer Nation, vermag nur ihre eigenen und spezifischen Inhalte zu schaffen, welche nur in ihr, der Sprache ihr Dasein haben und deshalb in keiner anderen ihre Entsprechungen finden können. Insofern

hängt das Denken von der Sprache ab, weil jene Inhalte nur in ihr lebendig sind, und durch diese determinierte Abhängigkeit entfaltet sich in der Sprache das national Spezifische, das Gepräge der jeweiligen Nation. Um diesen Sachverhalt noch einmal zu unterstreichen soll nun ein Gedanke aus der Schrift “Nationalcharakter der Sprachen” zitiert werden:

“Aus allem bisher Gesagten erhellt, daß dasjenige, worin die Charakter Verschiedenheit der Sprachen zunächst sichtbar wird, die Stimmung des Geistes, die Art des Denkens und des Empfindens ist. (...) Daher leuchtet auch die Eigenthümlichkeit jeder Sprache am meisten in ihren Dichtungen hervor. (...) noch natürlicher äußert sie sich in dem lebendigen Leben des Volkes und den Gattungen der Literatur, auf welche dies Einfluß hat.”

(Humboldt 1988, S.80)

Eine andere wichtige Theorie, die von der Sprachwissenschaft herkommt und für die Sprachphilosophie von Bedeutung ist, findet sich bei L. Weisgerber und seiner Schule. Sie geht auf Humboldt zurück und besagt, daß die Welt des Menschen durch seine Sprache mitkonstruiert sei.

Im 20. Jahrhundert sind auch viele Philosophen zu nennen, die verschiedene Überlegungen zur Sprache gemacht haben. Unter diesen sind vor allem Heidegger, Saphir und B.L. Whorf die wichtigsten Vertreter.

Vor allem Saphir dürfte hier einer Erwähnung wert sein, dadurch, daß er eine differenzierte Sicht in das von Humboldt determinierte Verhältnisgefüge zwischen Sprache und Kultur einbezieht, die in folgenden Worten sehr klar zum Ausdruck kommt:

“Wie mit der Rasse verhält es sich auch mit der Kultur. Besonders bei primitiven Kulturen, wo die einigende Kraft eines nationalen Ideals weniger störend in die < natürliche > Verteilung der Kulturkreise eingreift, ist es nicht schwer zu zeigen, daß zwischen Sprache und Kultur kein notwendiger

Zusammenhang besteht. Sprachen, die nicht das mindeste miteinander gemein haben, gehören demselben Kulturkreis an, während eng verwandte Sprachen - ja sogar eine einzige Sprache - verschiedenen Kulturkreisen angehören können."

(Saphir 1960, S 190).

Saphir verneint zwar hiermit nicht die Möglichkeit des Zusammenhangs zwischen Sprache und Kultur schlechthin, deutet aber dennoch differenzierend in das Verhältnis hinein, indem er dieses skeptisch als < kein notwendiges > bezeichnet.

Daß Saphir ausdrücklich den Zusammenhang nicht zu verneinen neigt, sehen wir bald im Anschluß an die obenstehenden Worte in folgender Beurteilung noch einmal betont:

"Ist es wirklich denkbar, ..., daß diejenigen typischen, geistigen und seelischen Wesenszüge einer menschlichen Gemeinschaft, ..., nicht auch für die Ausbildung der typischen Sprachformen verantwortlich sein sollten? (...) Es ist fraglich, ob es bei dem heutigen Stand der Wissenschaft möglich ist, auf diese Frage eine zureichende Antwort zu geben; wissen wir doch viel zu wenig über die Ursachen, die den Gang der Geschichte bestimmen und über die seelischen Triebkräfte, die für die Entstehung und den Untergang von Kulturen und Sprachen verantwortlich sind."

(Saphir 1960, 192)

Nach dieser kurzen Zusammenfassung der bisherigen Auslegungsansätze hinsichtlich der Beziehung zwischen Sprache und Kultur im Allgemeinen, dürfte sich das Thema folgendermaßen konkretisieren lassen:

Zwischen Sprache und Kultur besteht, trotz Saphirs gerechtfertigter Skepsis, dennoch betrachtet, ist es unmöglich, eine Kultur ohne irgendeine Sprachform vorzustellen. In diesem Zusammenhang vergleicht

Nermi Uygur die Sprache mit der Sonne, die das ganze kulturelle Gebiet beleuchtet.

Wenn man Sprache deshalb in kultureller Sicht betrachtet, ergibt sich folgende Beurteilung: Es darf durchaus angenommen werden, daß die Sprache jegliche Kulturerscheinung nicht nur ins Leben ruft, sondern auch und vielmehr innerhalb deren Entwicklungsstadien die eigentliche Triebfeder bildet. Ohne Sprache würde sich also die Kultur stets als etwas Statisches und undynamischer gebärden, was ja ihrem Wesen widersprechen würde.

Dadurch, daß die Sprache Sozialisation und damit verbunden auch geschichtliche Kontinuität sichert, ermöglicht sie das menschliche Dasein. In diesem Sinne ist der Mensch als Mitglied einer Sprachgemeinschaft zugleich auch Mitglied einer gemeinsamen Kultur. Der Erfolg der Sprache besteht deswegen nicht nur darin, daß sie als Kulturträgerin fungiert, sondern sie veranlasst im Laufe der Zeit die Ausweitung und Verbreitung von Kultur.

Wie sehr eine determinierende Rolle die Sprache hat, zeigt sich in manchen Kulturgebieten, die insbesondere als Sprachprodukte angesehen werden, wie zum Beispiel Dichtung, weltliche Religionen, Sitten, Rechtswissenschaft, sogar Mathematik und Logik. Wiederum aus der Perspektive der Sprache gesehen, lassen sich in Kultur folgende Merkmale festlegen:

Die Sprache ist der Spiegel einer Kultur, was bereits als ein Klischee gedeutet werden kann; selbst das Erlernen der Muttersprache bedeutet nichts anderes mehr als Kulturerwerb.

Sprachliche Bereicherung und Entwicklung verlaufen parallel mit der kulturellen Bereicherung und Entwicklung. In diesem Zusammenhang weist Uygur auf die Bedeutung der Muttersprache hin und besagt, daß die einzige Quelle, die die kulturspezifische Gesamtheit veranlaßt, in der Sprache liegt.

Denn die Grenzen der Kultur hängen von der Sprache ab und werden von ihr bestimmt.

Schließlich muß noch in Betracht gezogen werden, daß, um mit Onur Kula zu sprechen:

„ die Kontinuität der Kulturentwicklung Unterbrechungen erfahren kann, wobei diese sich direkt auf die Sprache auswirken.“

(Kula 1992, S. 62)

Der Mensch findet sich in einer bereits geprägten Sprache vor und vermag trotz der individuellen Beiträge zu der Entwicklung der Sprache sie als solche nicht zu erschaffen. In diesem Sinne hat Kula die Sprache als ein „kulturelles Geschenk der Zivilisation an das Individuum“ bezeichnet.

Zusammenfassend könnte man also sagen, daß zwischen Kultur und Sprache eine unabweisbare Beziehung besteht. Sie können deshalb auch nicht als voneinander getrennte Wesenheiten gedacht werden.

Zum Abschluß ist noch wichtig zu unterstreichen, daß der Begriff 'Sprachkultur' im Rahmen der Sprachwissenschaft einen Bezug zu der Ansicht impliziert, wonach Sprache und Kultur jeweils Bestandteile eines Ganzen bilden.

INHALTSVERZEICHNIS

- | | |
|------------------------|---|
| Akarsu Bedia | Wilhelm von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı Remzi Kitapevi, Istanbul 1993 |
| Böhler, Michael (Hrsg) | Wilhelm von Humboldt Schriften zur Sprachphilosophie, Philip Reclam Jun. Stuttgart 1985 |
| Flitner, Andreas/ | Wilhelm von Humboldt Werke in fünf Bänden |
| Giel, Klaus (Hrsg.) | Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1988 |
| Keller, Albert | Sprachphilosophie Verlag karl Alber, Freiburg/München 1989 |
| Kula, Onur Bilge | Demokratikleşme Süreci-Eleştirel Kültür Bilinci Gündoğan Yayınları, Ankara 1992 |
| Özlem Doğan | Günümüzde Felsefe Disiplinleri 1. Basım Ara Yayıncılık, Istanbul 1990 |
| Sapir, Edward | Die Sprache. Eine Einführung in das Wesen der Sprache, Max Hueber Verlag, München 1921 |
| Uygur, Nermi | Kültür Kuramı Remzi Kitapevi, Istanbul 1984 |
| Weisgerber, Leo | Die Sprache unter den Kräften des menschlichen Daseins Pädagogischer Verlag, Schumann 2. Auflage, Düsseldorf 1954 |

EKSİLTİLİ YAPILAR VE BU YAPILARIN TÜRKÇE METİNLERDE İŞLEYİŞ BİÇİMİ

Yrd. Doç Dr. Tahsin AKTAŞ
Gazi Üni. Gazi Eğ. Fak. / Almanca Bölümü

1- Giriş

Yazılı ve sözlü iletişim ortamlarında, özellikle tiyatro dilinde, gazete başlıklarında, telgraflarla haberleşmede, reklâm ve ilânlarda, hava durumu ve sporla ilgili metinlerde sıkça rastladığımız eksiltili yapılar batı dillerinde hemen hemen aynı terimlerle karşılanmaktadır (Lat. "ellipsis", Yun. "eleipein", Fran. "ellipse", Ing. "ellipsis", Alm. "Ellipse") (Wahrig, 1975: 1095; Bröckhaus, 1978: 165). Bütün doğal dillerde bulunduğu varsayılan ve her dilde değişik görüntülerle ortaya çıkan bu yapıların başlıca özelliği anlatımda kolaylık sağlamak, tekrarlardan kaçınmak ve dili daha ekonomik, daha etkili ve çarpıcı bir şekilde kullanmak üzere bir sözcüğün, bir sözcük grubunun veya bir tümcenin, yahutta bir metnin bazı öğelerinin iletişim sırasında atılıp eksiltilerek kullanılması olayıdır.

Konuşmanın geçtiği ortam ve bağlam, bu anlatım biçimlerinin anlaşılmasında kuşkusuz büyük bir önem kazanır. Bağlamdan veya iletişim ortamından kopuk bir eksiltili anlatım düşünülemez. Zira yalnız başına bir yargı bildirme niteliği olmayan bu yapıların ancak ileriye (kataphorisch) ve geriye (anaphorisch) yönelik bir ilişki kurma yöntemiyle, yani kendilerinden önce ve sonraki ifadelerin varlığıyla anlam kazanır.

2- Eksiltili Yapılara İlişkin Görüşler

Brinkman (1974: 144), kısa ve özlü anlatım biçimi olarak nitelediği eksiltili yapılarda içeriğin dolaylı olarak yansıtıldığını, dinleyici ve okuyucunun içeriği ancak önceden verilen bir takım bilgilere

başvurarak çözümleyebileceğini belirtir. Aynı görüşü paylaşan Welte' (1974: 124) de eksiltim olayını, bir tümcenin yahutta bir metnin bir veya daha fazla öğesinin düşürülmesi olarak değerlendirir. Bu düşme sonucunda ortaya çıkan boşluğun bağlam vasıtasıyla doldurularak iletişimin kurulabileceğine de işaret eder. Eksiltili yapıları sentaktik yönden ele alarak inceleyen Rath (1979: 15) ise, bu yapılardan oluşan ifadelerin bağımlı ifadeler olduğunu, bağlamı ve iletişim ortamını göz önünde bulundurmadan söz konusu yapıların anlaşılamayacağını ve bu yapıların özellikle konuşma dilinde görüldüğünü vurgulamaktadır. Aynı görüşü benimseyen Gross' (1988: 116) da, karşılıklı konuşmalarda tipik bir iletişim aracı olarak gördüğü eksiltili yapıların dizimbilimsel yönden kurallı bir tümce özelliğini tam manasıyla taşımadığını, ancak bunların anlamlarının konuşma ortamlarından çıkartılabileceğini savunmaktadır. Burada her iki araştırmacının da üzerinde önemle durduğu konu bağlam konusudur.

Öte yandan "Deutsche Stilistik" adlı kitabında eksiltili yapıların kullanım alanlarını irdeleyen Riesel/Schendels (1975: 31), bu yapıların özellikle tiyatro dilinde kullanıldığını, söz konusu dil alanında konuşulan tümcelerin %36'sının eksiltili yapılardan oluştuğunu belirtmektedir. Ayrıca bu yapıların Alman edebiyatının "Expressionismus" ve Impressionismus" dönemlerinde en sevilen biçem aracı olarak kullanıldığından da söz etmektedir.

Altunkaya (1992: 45) konuyla ilgili görüşlerini açıklarken bu yapılaşmada eksik bırakılan kısımların iletişimi sağlamada herhangi bir güçlük olmaksızın ön koşulla veya dilbilgisel yorumlarla giderilerek tamamlanabileceğini belirtir. Külebi (1990: 118) ise, dilde tekrarlardan kaçınmak, yeni bilgileri daha etkili bir şekilde sunmak için, iki anlatım biçiminin varlığından söz eder. Bunlardan birincisinin gösterim (deixis) ya da genellikle kaynaklardan değinildiği biçimiyle değiştirim (substitution), ikincisinin ise eksiltim olduğunu belirtir. Dilbilim kaynaklarında "değiştirim" ile "eksiltim" arasında her ne kadar bir benzerliğini olduğundan bahsediliyorsa da, bu iki kavramın kullanım alanına, dolayısıyla benzerlik ve farklı yönlerinde biraz değinmek gerekir. Değiştirim, Külebi'nin de belirttiği gibi, bir metin oluşturmak amacıyla art arda sıralanan tümcelerde kullanılan adılar (ben, sen, o,

biz siz, onlar) ile gösterme sıfatlarının (bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar) veya yer ve zaman belirteçlerinin (burada, şurada, orada, şimdi, o zaman gibi) daha önce metin içinde belirtilen bazı kavramların yerine geçmesi ve onların yerini temsil etmesi olayıdır. Eksiltimle benzerliğini metin oluşturmada yüklediği tekrarı önleme işlevidir.

Eksiltili anlatımda da yine bir metin oluşumu söz konusudur. Ancak eksik öğelerin yorumunu tümce ve metin bağlamı içinde daha önceden belirtilen yapılar ya da konuşma ortamının oluşturan kullanım bilim (Pragmatik) öğeleri sağlamaktadır.

Aynı konuya "Kontextbedingte Ellipse und Pronominalisierung im Deutschen" başlıklı yazısında değinen Isacenko (1965: 163), bağlamı ve iletişimin geçtiği ortamı eksiltili anlatımın ön koşulu olarak görmektedir.

Eksiltili yapılar üzerinde yapılan araştırmalarda eksiltinin genellikle metin ve tümce öğeleri düzeyinde yapılabileceğine ilişkin görüşler ağırlık kazanmaktadır. Sommerfeld/Starke (1988: 188) bu düzeylere değinirken, eksiltinin özellikle bir tümcenin temel öğeleri olan özne, yüklem, nesne ve tümleçler düzeylerinde yapılacağını ileri sürmektedir. Gencan (1979: 143) ise, anlatıda bir eksiklik bırakmadıkça yerine göre tümcenin her öğesinin düşebileceğini, ve hatta tümcenin bütününe düşeceğini, o takdirde düşünceyi tümce değerinde olan imlerin anlatacağını savunmaktadır. Aynı konular Betten'in "Ellisen" adlı yazısında da ele alınmaktadır. Betten (1976: 207-230) yazısında eksiltili düzeylerini (a) kullanım düzeyinde eksilti, (b) dizimbilimsel düzeyinde eksilti olmak üzere iki ana grupta toplamıştır. Görüşlerini büyük ölçüde benimsediğimiz Külebi (1990: 123) bu iki temel gruba (a) tümce düzeyinde eksilti, (b) metin düzeyinde eksilti, (c) üslûp özelliğine bağlı eksilti türlerini de ilâve etmektedir.

Bu kurumsal açıklamalardan sonra, araştırmamızı tümce ve metin düzeyindeki eksilti türleriyle sınırlandırarak, bu iki düzeydeki yapılaşmayı değişik türkçe metinlerden derlediğimiz somut örneklerle irdelemeye çalışacağız.

3- Eksilti Düzeyleri

1-Tümce Düzeyinde Eksilti:

Tümcenin yapısını oluşturan öğelerin her birinin gereksiz tekrarlardan sakınmak için, iletişim sırasında düştüğünü görürüz. Dizimbilimsel ve yorumlama yöntemiyle eksiltilen kısımların kolayca anlaşılabilceği bu eksilti türünün unsurlarını sırasıyla ele alalım.

a) Öznede Eksilti:

Oya şimdi eve barka sığmıyor, (Oya) oturamıyor, (Oya) yerinde duramıyor, (Oya) ağlayamıyor, (Oya) otuz sekiz buçuk ateşte dolaşp duruyordu.

(Meriç, 590)

Boris senede ancak bir kaç defa geceleyin gelir, (boris anasıyla babasıyla görüşür, (Boris) yine kaybolurdu.

(Seyfettin, II, 123)

Hesse, o bunalım yıllarında yalnızca kendisinden, çevresinden nefret etmemiş, (Hesse) aynı zamanda burjuva dünyasından da tiksinmişti.

(Alperen, 119)

Yukarıdaki örneklerde ilk başta zikredilen "Oya", "Boris" ve "Hesse" sözcükleri özne işlevini üstlenmişlerdir. Tümcelerin diğer öbeklerinde ayrıç içinde gösterilen bu sözcüklerin düştüğünü görüyoruz. Buna rağmen adı geçen tümcelerde anlam açısından herhangi bir kopukluk söz konusu değildir. Zira tümcelerde yer alan altı çizili yüklemlerin üçüncü tekil kişi ekleriyle çekimlenerek başta yer alan öznelerle, yani "Oya", "Boris" ve "Hesse" sözcükleriyle geriye yönelik bağlantı kurmakta ve eylemin bu özneler tarafından gerçekleştirildiğini işaret etmektedirler.

b) Nesnede Eksilti:

Ali bütün bunları, fevkalâde bir şeymiş gibi, kaşlarını kaldırarak dinliyor, (bunları) âdeta ezberlemeye çalışıyordu.

(Âli, 479)

Çirkin ocak içindeki odunları sanki hiddetle yakıyor, bir an evvel (odunları) yutmaya çalışıyordu.

(Seyfettin, II, 122)

Tekrarlardan kaçınmak için örneklerde özneyle birlikte tümcenin temel öğeleri arasında sayılan nesnelere de eksilti yapılmıştır. Örneklerde geçen "bunları", ve "odunları" sözcükleri nesne işlevini yerine getirmekte olup, tümcenin akışı içinde eksiltiyle kullanılmaları gereksiz kılınmıştır. Çünkü eksiltilen bu öğelere rağmen tümcelerin yargıları tam olarak anlatılmakta ve okur da bunların varlığını etkiledikleri yüklem vasıtasıyla kolayca anlayabilmektedir.

c) Yüklem Eksilti:

Oysa Karen'in yüzüne çok yakışan güzel bir burnu (vardı), karakterine uygun bir fiziği vardır. (Uzuner, 67)

Dağ mahallesindeki kapısız bacasız evimi (arıyorum), delik deşik kunduralarımla yağmurda çamurda taban ettiğim günleri arıyorum.

(Güntekin, 52)

Serseri bir adsız gibi dağları (aştı), tepeleri (aştı), dereleri aştı.

(Seyfettin, Ü, 171)

Örnek olarak verdiğimiz bu tümcelerde de yüklem eksiltisi açıkça gözlenmektedir. Örnekleri analiz ettiğimizde tümcelerin herbirinde geçen yargıların ortak olduğunu ve bundan dolayı eksiltildiğini görürüz. Öte yandan metin dilbilimsel bir yaklaşımla da burada eksiltilen öğeleri, yani yüklemeleri belirleyebiliriz. Şöyleki birinci örnekte "burnu", ikincide "evimi", ve son örnekte "dağları, tepeleri" nesnelere ileriye yönelik (kataphorisch) bir ilişkiyle tümcelerin sonundaki yüklemelerle bağlantı kurarak bu yüklemelerin varlığını işaret etmektedirler.

d) Ek Eylemde Eksilti:

Hele Bedri bey gibi akıllı uslu bir zatın aramızda bulunması güzel tesadüf(dir), büyük nimet(dir).

(Güntekin, 67)

Ama saçları, kolları, ayakları açık(dır) bunların.

(Uzuner, 89)

Dil, bir göstergeler düzeni(dir), dizgesidir.

(Sebüktekin, 282)

Bu örneklerde geçen "tesadüf", "nimet", "açık", "düzeni" gibi ad soyundan gelen sözcüklerin sonunda "-imek" eyleminin ek eylemi olan "dır"lar eksilti yapılmıştır. Bunların eksiltilmesiyle tümcelerin anlamları bozulmamış, bilâkis içerdikleri yargılar daha kısa yolla nakledilmiş olmaktadır.

e) Sıfat Tamlamasında Eksilti:

Sami bey orta boylu (bir adam), ben tanıdığım zaman kır sakallı (br adam), geniş, atletik vücutlu (bir adam), mavi gözlü bir adamdı.

(Tanpınar, 428)

Burada elli, altmış kadar pembe kaplı (kitap), sarı kağıtlı kitap vardı.

(Seyfettin, II, 212)

Ayrıca içinde gösterdiğimiz "bir adam" ve "kitap" sözcükleri bu örneklerde kendilerinden önce art arda sıralanan sıfatlarla türlü yönlerden nitelenerek bir tamlama oluşturdukları ve bu tamlamada söz konusu sözcüklerin her bir sıfattan sonra düştükleri, ancak önlerinde yer alan sıfatların ileriye yönelik bir ilişki ağıyla bu sözcükleri gösterdikleri dikkatimizi çekmektedir.

f) Ad Tamlamasında Eksilti:

- Tamlanan adda-

Bu saz Yörük Hoca'nın gençlik yadigârıydı. Âşık Garib'in (koşmaları), Âşık Kerem'in (koşmaları), Köroğlu'nun koşmaları bunda çalardı.

(Seyfettin II, 312)

Köy, dik bir dağın eteğinde olduğu için ahali hem ovada işleriyle uğraşırlar, hem kışın dağlarında ayı (avı), kurt (avı), geyik avı yaparlardı.

Gözünün önüne çamlı dağlar, karlı yollar, hâinlerin (ölüleri), hırsızların (ölüleri), namussuzların (ölüleri), zalimlerin ölüleri geldi.

(Seyfettin, II, 219)

Bu örneklerde de eksilti, belirtili ad tamlamasının bir öğesiyle

ilgilidir. Tamlamayı oluşturan her iki öge, yani tamlayan ve tamlanan unsuru (Koroğlu'nun koşmaları, geyik avı, zalimlerin ölüleri) yüklemden önce eksiltmeden yer almaktadır. Ancak daha önceki öbeklerde bu tamlamaların yalnızca tamlayan kısmının bulunduğu, tamlananların ise düştüğü dikkatimizi çekmektedir.

- Tamlayan adda-

Hacı Durmuş, içerlerinin haraplılığını, (içerlerinin) perişanlığını anlattıkça anlattı.

(Seyfettin, II, 225)

Bu eksilti türünde de "tamlayan" öge düşmüştür. Tamlayan işlevini yerine getiren "içerlerinin" sözcüğünün, "perişanlığı" sözcüğünden önce eksiltildiğini, daha önceki öbekte yer alan tamlamadan anlıyoruz.

3- Metin Düzeyinde Eksilti:

Metin, en yalın tanımıyla bir tümceden oluşmayan birden fazla tümceler içeren anlamlı dilsel bir bütündür. Bu anlam bütünlüğü Aksan'ın da (1991: 96) dediği gibi birbirini izleyen tümceler arasında ileriye ve geriye yönelik ilişkilerle kurulur. Sözümleri ettiğimiz ilişkiler tümce düzeyindeki eksiltili yapılarla birlikte metin düzeyindeki eksiltili yapılar içinde söz konusudur. Metni teşkil eden tümceler arasında yapılacak dilbilgisel yorumlarla varlıkları anlaşılabilir ve kendi arasında değişik düzeylerden oluşan bu eksilti türünün de başlıca hedefi, metin içinde yer alan öğelerden birini ya da bir kaçını eksiltmekle, gereksiz tekrarları önlemek, anlatıma işlerlik kazandırmak ve onu daha etkili bir biçimde sunmaktır.

a) Öznede Eksilti:

Koca Ali, yine cevap vermedi. (Koca Ali) Acı Acı gülümsedi. (Koca Ali) Kızardı. (Koca Ali) Sonra birden sarardı. (Koca Ali) Hızla döndü. (Koca Ali) Bilediği satırların en büyüğünü kaptı.

(Seyfettin, I, 183)

Meryem, sonunda razı oldu. (Meryem) Gözyaşlarını sildi. (Meryem) Tülbendini çenesinin altına bağladı. (Meryem) Yüzünü güneşe çevirdi. (Meryem) derin derin nefes aldı.

(Bulut, 607)

Metin düzeyinde özne eksiltisi için verdiğimiz bu örneklerin ilk tümcelerinde özneler "Koca Ali" ve "Meryem" sözcükleriyle simgelenmiş ve bu özneler daha sonraki tümcelerde düşürülmüştür. İlk tümceyi izleyen tümceler yüklemeleri üçüncü tekil kişi ekleriyle çekimlenmiş ve bu eklerin yardımıyla baştaki öznelerle geriye yönelik bir ilişki kurulmuş, diğer bir deyişle eksiltelen özneler bu ekler vasıtasıyla temsil edilmiş ve böylece adı geçen metinlerin anlam yönünden bütünlüğü sağlanmıştır.

b) Yüklemde Eksilti:

Sizi yarın âmirlerinize şikayet edeceğim. Olmazsa daha yüksek makamlara (şikayet edeceğim). En yüksek makama (şikayet edeceğim).

(Sümer, 61)

Yukarıdaki örnek metinlerde yüklem eksiltisi baştaki tümceleri izleyen tümcelerde görülmektedir. Metinleri oluşturan tümceler arasında biçimsel bağıntı baştaki tümcelerde yüklem ön koşul olarak beyan edilmesiyle kurulmakta ve böylece eksiltelen kısımlar anlaşılabilir olarak metinler anlam kazanmaktadır. Özne eksiltisinde görüldüğü gibi, bu eksilti türünde de yine eksiltelen ögenin (yani yüklem), anlaşılması önceki tümcelerde verilen bir takım bilgilerin yorumlanmasıyla mümkün olmaktadır.

c) Nesnede Eksilti:

Boris, tekrar mandolinini aldı. (Mandolinini) çalmaya başladı.

(Seyfettin, II, 124)

Demet: Onu seviyor musun?

Turgut: (Onu) Seviyorum tabii.

(Sümer, 19)

İçeri giren hizmetçi kız tabakları toplamaya başladı. (tabakları) Büfenin önüne istif etti.

(Seyfettin, II, 103)

Örneklerden de anlaşıldığı gibi, metinlerin birinci tümcelerinde zikredilen "mandolinini", "onu" ve "tabakları" sözcükleri nesne işlevini üstlenmiş, ancak bu sözcükler metinlerin ikinci tümcelerinde düşürülmüştür. Art arda sıralanan tümcelerde görülen bu düşürülme

işleminin kuşkusuz gelişigüzel olmadığını, bilakis çalışmamızın başında da değindiğimiz gibi bir bağlama dayalı olarak yapıldığını, yani örneklerimizde eksiltinin bulunduğu tümcelerden önce sözünü ettiğimiz nesnelere zaten bir tümce içinde zikredildiğini ve bundan dolayı da bu nesnelere diğer tümcelerde tekrarlanmasının gereksiz olduğunu anlıyoruz. Eksiltili yapılarda bağlamın ne kadar önemli olduğunu yukarıdaki örnek metinlerde geçen eksiltili tümcelerden herhangi birini ele alıp yorumladığımızda da görülecektir. Örneğin birinci metnin eksiltili tümcesi olan “çalmaya başladı” tümcesinin metin dışında (bağlamdan kopuk) analiz edip ve “neyi çalmaya başladı?” sorusunun sorduğumuzda değişik türdeki nesnelere (yani, sazı, piyanoyu, flütü veya herhangi bir eşyayı) gönderme yaptığını görürüz. Aynı durum diğer metinlerdeki eksiltili tümceler içinde söz konusudur.

d) Tümcenin Tamamında Eksilti:

– Olumlu karşılık vermede –

– Sen hakime bir koç mu gönderdin?

– evet (Ben hakime bir koç gönderdim).

(Seyfettin, II, 154)

Çocuk : Ömer Ağabey, siz annenizi sever misiniz?

Ömer : Elbette (ben annemi severim)

(Sümer, 72)

Hakkı : Ömer bize bir kahve yapıversene.

Ömer : Peki (size bir kahve yapayım).

(Sümer, 72)

– Sen beni hizmetçi kız diye mi aldım?

– Tabii (Ben seni hizmetçi kız diye aldım).

(Seyfettin, II, 49)

– Süt iç!

– Pekâla (Süt içeceğim).

(Seyfettin, II, 68)

Değişik iletişim ortamlarında rastladığımız bu eksilti türünde, örneklerde de görüldüğü üzere eksilti “evet”, “elbette”, “peki”, “tabii”, “pekâla” gibi sözcüklerle yapılmaktadır. Bu sözcükler vasıtasıyla daha önce beyan edilen tümcelerin bütün öğeleri düşürülmüştür. Düşürülen

tümcelerdeki düşünceler, duygular veya yargılar adı geçen sözcüklerle eksiksiz olarak anlatılarak onaylanmakta ve sonuçta ortaya çıkan metin bağlam içinde anlam kazanmakta ve konuşmaya katılanlar arasında iletişim kurulmaktadır. Burada ilgili sözcükler vasıtasıyla tekrarlar önlenmiş ve anlatım daha cazip hale gelmiştir.

– Olumsuz karşılık vermede –

Demet : Hiç kızkardeşin yok mu senin?

Ömer : Hayır (Benim hiç kızkardeşim yok)

(Sümer, 16)

Huriye: Akşam toplantılarında sen kumar oynuyor musun Şerif

Ali?

Ömer : Asla (Ben akşam toplantılarında kumar oynamam).

(Güntekin, 8)

– Noldu sana? Hasta mısın?

– Yoo.. (Hasta değilim)

(Seyfettin, II, 228)

Necdet: Sen yorgun musun?

Tahir : Yok (Ben yorgun değilim)

(Güntekin, 59)

Örnek olarak verdiğimiz bu metinlerin de “hayır”, “asla”, “yoo”, “yok” gibi karşıtlık bildiren sözcüklerle eksiltilerek yapılaştığını görüyoruz. Bu yapılaşmada iletişime katılan kişilerden birinin yönelttiği bir soruya diğeri sadece sözü edilen sözcüklerle karşılık vermiş ve tepkisini olumsuz yönde ortaya koymuştur. Bu metinlerde de eksiltilen kısımların anlaşılmasını sağlayan unsur yine bağlamdır. Yani önce edindiğimiz bilgilerdir. Zira bağlamı veya önceki bilgileri göz ardı ettiğimizde örneklerde geçen bu “hayır”, “asla”, “yoo”, “yok” sözcüklerinin hiç bir anlam ifade etmediklerini görürüz.

e) Yer Belirtecinde Eksilti:

Kısa bir süre sonra Leyla'ya okulda öğretim üyeliği görevi verildi. (Okulda) Kendisine bir oda tahsis edildi.

(Uzuner, 37)

Bu tehlikeli kalede sıradan kimse kalmaya cesaret edemiyordu. Kendi (bu tehlikeli kalede) isteyerek kalmıştı. Kaç defalar (bu

tehlikeli kalede) düşmanı bozguna uğratmıştı.

(Seyfettin, I, 130)

Bu metinlerin ilk tümcelerinde yer alan "okulda" ve kendisinden önce kullanılan öğelerle bir sıfat tamlaması oluşturan "kalede" yer belirteçleri metnin diğer tümcelerinde eksiltiştir. Eksiltilen bu belirteçlerin bulunduğu tümcelerin yüklemeleri incelendiğinde geriye yönelik bir ilişki kurularak söz konusu metinlerin ilk tümcelerinde belirtilen belirteçlere gönderme yapılabileceği ve bu yolla varlıklarının kolayca anlaşılacağı açığa çıkmaktadır.

f) Ad Tamlamasının Tamlayanında Eksilti:

Müdür odasına girer girmez, bir kenarda elinde sazıyla bekleyen Sivashlı Ali'yi tanıdım. (Ali'nin) Yüzü biraz daha kırmızı, (Ali'nin) bakışları ürkekti.

(Ali, 475)

Siz bakmayın leyleğin tüylerinin döküldüğüne. (Leyleğin) Kanadı kırık, ondan uçamaz fakir.

(Taner, 517)

Kadın ağlıyordu. (Kadının) Sesi bile ağlamasına katılıyordu. (Kadının) Dudakları titriyor, (Kadının) kirpikleri kıpırdıyor, (Kadının) yüz kasları geriliyordu.

(Bulut, 605)

Sunduğumuz örneklerde eksiltinin belirtili ad tamlamasının "tamlayan" unsurunda olduğu ve bunun her metnin ilk tümcesinden sonra ortaya çıktığı görülmektedir. İlk örnek metinde "yüzü", ikincide "kanadı", üçüncüde de "sesi, dudakları, kirpikleri, yüz kasları" sözcükleri daha önceki tümcelerde yer alan "Ali", "Leylek" ve "Kadın" sözcüklerine gönderme yaparak, onlara birlikte bir tamlama oluşturdıklarını göstermektedirler. Bu şekilde tümce ötesi öğeler arasında kurulan ilişkiyle biçimsel yönden eksiltilen unsurların varlığı ortaya çıkmakta ve onlarla birlikte içerdikleri anlam metnin oluşumunu mümkün hale getirmektedir. Diğer eksilti türlerinde olduğu gibi burada da eksiltilen öğelerin ortaya çıkarılmasının ancak bağlamla mümkün olacağını söyleyebiliriz.

g) Sorulara Karşılık Vermede Yapılan Eksilti:

- Özne ve Yüklemde -

Turgut : Ne zaman buluşuyoruz.

Gemici : Yarın sabah (buluşuyoruz).

(Sümer, 68)

Karşılıklı konuşmadan oluşan bu örneğimizde bir soru sözcüğü "ne zaman" ile yöneltilen soruya bir zaman belirteci "yarın sabah" ile karşılık verilmiş, eksilti özne ve yüklem düzeylerinde yapılmıştır.

- Nesne ve Yüklemde -

Demet : Kim dedi bunu?

Turgut : Kardeşim (bunu dedi).

(Sümer, 53)

Görüldüğü gibi burada yöneltilen soruya özne işlevini yerine getiren "yıldızlar" sözcüğüyle karşılık verilmiş, "var" yüklemi ile "gökyüzünde" yer belirteci eksiltiştir.

- Özne, Yüklem ve Yer Belirtecinde -

Demet : Kaç yıldır bu evde oturuyorsunuz.

Ömer : İstanbula geldik geleli (bu evde oturuyoruz).

(Sümer, 14)

Bu örnekte ise yöneltilen soruya bir zaman belirteciyle karşılık verilerek, tümcesi diğer öğeleri, yani yer belirteci "bu evde" ile özne ve yüklem işlevini üstlenen "oturuyoruz" sözcüğü düşmüştür.

SONUÇ

Bu çalışma çerçevesinde, eksilteli yapıları, bu yapıların özelliklerini, türlerini ve Türk dilinde işleyiş biçimini tümce ve metin düzeylerinde ele aldık. Yazımızın başından itibaren her iki düzeyde görülen bu yapıların bağımlı ifadeler olduğunu, anlaşılmasında bağlamın gerekli olduğunu, bağlamdan kopuk eksilteli anlatımların düşünülmemeyeceğini savunmaya çalıştık. İncelediğimiz örneklerde eksilteli yapıların Türkçenin söz varlığı içinde önemli bir yere sahip olduğu ve tümce ve metin düzeyinde her bir öğe için rahatlıkla kullanıldığı ortaya çıktı. Kısaca anlatıma işlerlik kazandırmak

amacıyla değişik iletişim ortamlarında kullandığımız ifadelerin büyük ölçüde bu yapılardan oluştuğunu ve bunların çözümlenmesinde bağlamın büyük önem taşıdığını söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA:

- Aksan, Mustafa-Yeşim (1991), "Metin Kavramı ve Tanımlar", Dilbilim Araştırmaları, Hitit Yayınevi, Ankara, 90-104
- Âli, Sabahattin (1987), "Ses", Hikâyeciliğimizin 100. Yılında Yüz Örnek, Başbakanlık Basımevi, Ankara, 471-480.
- Alperen, Altan (1994), Herman Hesse, Yeni Doğu Matbaası, Ankara.
- Betten, A. (1976) "Ellipsen, Anakoluthe und Parenthesen", In: Deutsche Sprache 4, 207-230.
- Brinkman, H. (1974) "Reduktion in gesprochener und geschriebener Rede", In: Gesprochener Sprache (Sprache der Gegenwart, Bd. 26).
- Brockhaus, F.A. (1978) Deutsches Wörterbuch, Wiesbaden.
- Bulut, Şevket (1987) "Gözleri Sulu Meryem", Hikâyeciliğimizin 100. Yılında Yüz Örnek, Başbakanlık Basımevi-Ankara, 605-608
- Gencan, Tahir N. (1979) Dilbilgisi, TDK Yayınları, Ankara.
- Gross, Harro (1988) Einführung in die germanische

- Linguistik, Iudicium Verlag, München.
- Güntekin, Reşat N. (1992) Balıkesir Muhasebecisi, MEB. Basımevi, İstanbul.
- Isacenko, A.V. (1965) "Kontextbedingte Ellipse und Pronominalisierung im Deutschen", In: Beiträge zur Sprachwissenschaft, Berlin, 163- 174
- Külebi, Oya (1990) "Eksilteli Tümceler", H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi, Şafak Matbaacılık, Ankara, 117-137.
- Meriç, Nezihe (1987) "Keklik Türküsü", Hikâyeciliğimizin 100. Yılında Yüz Örnek, Başbakanlık Basımevi, Ankara, 586-591.
- Rath, R. (1979) Strukturelle Aspekte und Kommunikative Funktion Sprachlicher Verkürzungen, Grazer Ling. Stud. 10.
- Riesel, E./Schendels, E. (1975) Deutsche Stilistik, Moskau.
- Taner, Haldun (1987) "İznikli Leylek", Hikâyeciliğimizin 100. Yılında Yüz Örnek, Başbakanlık Basımevi-Ankara 516-521.
- Tanpınar, Ahmet Hamdi (1987) "Acıbadem'deki Köşk", Hikâyeciliğimizin 100. Yılında Yüz Örnek, Başbakanlık Basımevi Ankara, 428-436.

- Sebüktekin, Hasan (1995) "Anadil Edinilmesi ve Yabancı Dil Öğrenilmesi", Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 3 279-295
- Seyfettin, Ömer (1993) Seçme Hikâyeler I, II, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Sommerfeld, K.E./Starke, G. (1988) Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, VEB Verlag, Leipzig.
- Sümer, Güner (1965) Bozuk Düzen, Bilgi Yayinevi, Ankara.
- Uzuner, Buket (1993) Bir Siyah Saçlı kadının Gezi Notları, Gümüş Basımevi, İstanbul.
- Wahrig, Gerhard (1975) Deutsches Wörterbuch, Bertelsmann Lexikon-Verlag, Berlin.
- Welte, Werner (1974) Moderne Linguistik, Teilband I, Max Hueber Verlag, München.

İKİNCİ DİL KAZANIMI

Aslıhan TOKDEMİR

Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi
Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi

Yetişkinlerde Zaman İfade Biçimleri

İkinci dil kazanımı ile ilgili teorik gerekse uygulamalı çalışmalar, ikinci dili öğretme faktörü, yani yönlendirme olmadan doğal yolla öğrenen kişilerden öğrenmekte oldukları dili kullanmada bazı dile yaklaşım biçimleri geliştirdiklerini göstermektedir. Strateji olarak adlandırdığımız bu dile yaklaşım biçimlerinde bir sistematik gözlenmektedir. Başka bir anlatımla, dil öğrenme amaçları, yaşları, sosyal konumları vs. bakımından farklılık arzetmeyen kişiler, öğrenmekte oldukları ikinci dili kullanırken, hep aynı hataları yapmaktadırlar.

Bu çalışma, Almanya'da bulunan ve Alman dilini yabancı dil dersi almaksızın, sadece çevreden öğrenen bir grup türk işçisinin Almanca'da zaman ifadesi açısından dil performansını göstermektedir.

Aşağıda gösterilen ve dilbilimsel açıdan açıklamaya çalışacağım örnekler ikinci dil kazanımında kuramsal bir sonuca varma amacına yönelik değildir.

Anlatılmak istenen dili en yalına indirgeyerek anlatım tarzı ikinci dili doğal yolla öğrenen herkesin başvurduğu bir yoldur. Bu da son derece doğaldır, çünkü bu kişilerin amacı sadece iletişim sağlamak, yani ne şekilde olursa olsun karşılarındaki kişiye mesajlarını iletmektir.

Denek grubumuzda da kendini Almanca olarak ifade biçiminde ilk strateji olarak, "basitleştirme strateji"sini görüyoruz.

S.A.-" Deutschland arbeit wieder hier kommen zurück und 19 Jahre viel Problem und dann hier kommen viel Problem haben."

S.A. 12 yıl Almanya'da bulunmuş, 43 yaşında, ev hanımıdır.

"Deutschland arbeit wieder hier kommen zurück" örneğinde çeşitli liguistik sorunlar nedeniyle açık bir anlatım tarzı bulunmamaktadır. Örneği "zaman ifadesi" açısından değerlendirdiğimizde önce

Almanya'da çalışma eyleminin, daha sonra da (Türkiye'ye) (hier) geri dönüş eyleminin gerçekleştiğini anlıyoruz. Ancak bu mesaj Alman dili kurallarına uygun olarak verilmemektedir. Denek, her iki eylemin öncelik ve sonralığını ifade ederken bir yan cümle, (örn. nachdem ich in Deutschland gearbeitet habe, bin ich hier zurückgekommen) ne de "dann" bağlacını kullanarak iki ana cümle kullanmaktadır. Ayrıca "arbeiten" fiili eylemin geçmişte kaldığını gösterecek gerekli fiil çekimine tabi tutulmamıştır.

Zaman referansına ait birkaç örneği daha ele almak istiyorum.

T.A.- "...und dann bei wieder Brief komm, bitte komm deine Arbeit anfang- ich gesag, mein, jetzt weiter nicht, nicht wieder zurück gehen meine Arbeit- dann bei mir Meister gesag, ja Frau A., bitte wieder komm, deine Arbeit nicht gut und bei mir wieder komm, gesag, Meister + und dann ich gehen, aber schwer - ich früher Metall, Firma, das ist Kabelwerk, Firma arbeiten - und immer gute arbeiten, gleich Akkord schaff, gleich das ist alles gut, gemacht dann, sauber und so, sauberarbeiten, dann Meister immer, das ist ganz gerne meine arbeiten,....."

T.A. 42 yaşında, 1970 yılında Berlin'e gelmiş bir kadın. Fabrika işçisi¹ T.A. nın örneğinde zaman referansı olarak fiillerin zamana göre çekimli halleri kullanılmamakta, fiiller mastar olarak ortaya çıkmaktadır. Sadece "gesag" ve "gemach" olarak iki "miş" yapıları ortaç² (Partizipperfekt) görmekteyiz. Bu fiillerin "miş" yapıları ortaçları kalıplaşmış geçmiş zaman ifadeleri olarak denek kişinin erek dil ediniminde yer almaktadır. Buna karşılık zaman ifadesi olarak "dann, gleich, wieder" gibi zaman zarflarına başvurmaktadır.

"Dann" zaman zarfı geleceğe dönük zaman ifadesi olarak birçok denek tarafından kullanılmaktadır.

Örnek: E.G.: "..... dann mein Mann gesag, das ist zu weit, Firma komm, und eine zwei Stunde gehen, zwei Stunde komm, nicht gut, gesag, — - und dann mu(?) Krankenhaus arbeiten, gleich 15 Minuten bis Bus fahren, mich __ Krankenhaus, ja, und dann ich gesag, ja dann komm arbeiten, dann Schwester beimir helfen,..... dan kündigung kommen

¹ 1982 yılında halen Berlin'de idi.

² Türkçe terim Redhouse İng-Tr. sözlükten alınmıştır. Redhouse Yayınevi, İstanbul.

und dann wieder meine Firma gehen, alte Firma,..... und jetzt bei der, lange 10 Jahre arbeiten jetzt— meine Firma, ja."

E.G. de 39 yaşında, bir fabrikada çalışmaktadır. 1982 yılında 12 yıldır Berlin'de bulunmakta idi.

Ayrıca deneklerce sıkça kullanılan zaman ifadesi biçimi olarak takvim ve saat referansları yer almaktadır.

Örnek: B.D. ".....ja 72 Jahre Siemens hier, — -Oktober 72 Jahre hier Siemens, hier Fabrik...."

Bir başka örnek te 32 yaşında, 11 yıl Almanya'da bulunmuş ve bir öğrenci yurdunda çalışmış bir deneye aittir.

Örnek: Y.A. "..... Mein Unfallplatz ik hab, 10 Minuten vorher, ik hab da ein Hotel gefindet, und richtig schlafen bis 6 Uhr + nach dem ich bin waschen duschen ende, ik hab ge + sagt, ja jetzt gehen ma los."

L.A., diğer deneklerle kıyaslandığında oldukça ileri düzeyde bir Almanca bilgisi sergilemektedir.

E.G. nin zaman referansında zaman zarflarına (dann, gleich, vorher, früher gibi) başvurduğu gözlenirken Y.A. ".....nach dem ich bin waschen duschen ende" gibi zaman yan tümcesini anlam yönünden hatasız kullanabilmektedir.

E.G. ve T.A. da "gesag, gemach" gibi "miş" yapıları ortaya çıkmakla birlikte, bu yapıların geçmiş zaman belirleyicisi olarak deneklerin Almanca dil kullanımında yerleşmiş bir biçimde yer aldığı söylenemez. E.G. ve T.A. nın başvurdukları ikinci dil edinim stratejilerine bakıldığında her iki denekin de erken "Pidgin-Deutsch" safhasında buldukları saptanmaktadır.

"... Krankenhaus arbeiten" veya "ich früher Metal, Firma, das ist Kabelwerk, Firma arbeiten...." örneklerinde de görüleceği gibi zaman ifadesi yer ve durum ile çerçevelenmektedir. Yani "hastanede çalışırken" veya "daha önce Metal Firmasında çalışırken" gibi zaman yan tümcelerinin kullanılması gereken zaman referanslarında geçmişe ait bir durumun ifadesine başvurulmaktadır.

Gene her iki denekte zaman referansı olarak hemen göze çarpan bir olguda "dann" zarfının olayların birbirini takip ettiğini ifade etmek amacıyla kullanılmasıdır. Sadece "dann" zarfını kullanmak suretiyle her iki denekte olayların zaman sırasında başarılı bir şekilde ifade etmektedirler.

Örnek: "dann Kündigung kommen und dann wieder meine Firma gehen...".

Y.A. ise oldukça karmaşık bir zaman yapısı ifade gücüne sahiptir. Y.A. tarafından kullanılan zaman zarfları erek dilin anlam yapısına uymaktadır. Zaman zarfı kullanımında Y.A. nın bir sistematığe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ancak deneğin genel zaman referansında aynı sistematığe rastlamak mümkün olmamaktadır. Deneğin **Çekimsiz Yardımcı fiil**³ (Modal fiil) ve yardımcı fiil sistemi erek dilin sistemine her zaman uymamaktadır.

Örnek : "Ick hab natürlich volle pulle reingefahren".

Ancak zaman referansı konusunda Y.A.'nın kendine özgü bir sistematığı olduğu gerçektir. Örneğin geçmiş zaman ifadesi için ya "haben" ya da "sein" yardımcı fiilleri ile esas eylemi gösteren fiilin "miş" yapıli ortacının sürekli kullanıldığını gözlemekteyiz.

Örnek: ".....- ja + ik hab gesag—"

"Voriges Jahr bin ik da Urlaub zurückgekommen + vor,....."

Sonuç olarak deneklerin genelde sınırlı bir öğrenme eğiliminden söz edebiliriz. Yani erek dildeki zaman ifade biçimlerinden genelde sadece bir veya ikisi denek tarafından öğrenilmiş ve kullanılmaktadır. Örneğin : Zaman Zarfları.

Y.A. dışında denekler bir konsepti açıklayabilmek için tek bir ifade biçimi kullanmaktadır. İletişim esnasında ortaya çıkan dil kompetansı son derece sınırlı olup mesajı iletmede en gerekli ifade biçimi gözlenmektedir.

Deneklerin, Y.A. dışında, zaman referansı olarak kullandıkları iletişim stratejileri ve genel erek dil performansları da göz önüne alındığında "Pidgin Deutsch" un ilk basamağında olduklarını söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

Bialystok, E. und Fröhlich; "Oral communication strategies for lexical difficulties." **The Interlanguage Studies Bulletin Utrecht**, 1980, 5/1 s. 3-30

³ Longman-Metro, Büyük Sözlük.

- Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin Deutsch". "Zur Erlernung des Deutschen durch auslaendische Arbeiter.", Arbeitsbericht IV, Uni. Heidelberg, 1978.
- Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch. "Studien zum Spracherwerb auslaendischer Arbeiter". Arbeitsbericht IV, Uni. Heidelberg, 1979
- Hopper, P.J. "Aspekt and foregrounding in discourse." **Syntax and Semanties** 12.1979, s. 213-241.
- İlkhani, İ : Kontrastive Überlegungen zu eigenen unterschiedlichen Kommunikationsmustern im Deutschen und Türkischen. **Götze, L.(Hg.) Deutsch als Fremdsprache. Situationen eines Faches.** Bad-Godesberg, 1987. s. 183-191.
- Klein, W, "Knowing a language and knowing to communicate". A.R. Vermeer, **Language Problems of Minority Groups**, Tilburg, 1981, s. 75-95
- Longman Metro, Büyük Sözlük, İstanbul, 1993
- Meisel, J.. "Principles and strategies in language acquisition." Workshop paper, Max-Planck Institut für Psycholinguistik, Nijmegen, 1981.
- Redhouse İng-Tr. Sözlük: Redhouse Yayınevi, İstanbul, 1994
- Rehbein, J. (Hg). Einführung in die Interkulturelle Kommunikation. Tübingen Narr, 1985
- Schumann, J.H. The Pidginization Process : A Model for Second Language acquisition Massachusetts: Rowley, 1978.
- Selinger, H.W. "Data sources and the Study of L2 Spelcel Performance: Some theoretical issues." **The Interlanguage Studies Bulletin Utrecht** 5/1 s. 31-45, 1980

DIE ANAPHORA UND IHRE RELEVANZ FÜR ÜBERSETZUNGEN

Yrd. Doç. Dr. Yadigar EĞİT

Der Titel meines Referates führt zunächst zu folgenden Fragestellungen:

1. Was ist überhaupt *Anaphora*?
2. Inwiefern kann die *Anaphora* beim Sprachvergleich von Interesse sein?

Die Zusammenstellung dieser Fragen mag zunächst paradox erscheinen, da der anaphorische Rückbezug in vielen Sprachen bis auf die lexikalischen Unterschiede keine Probleme zu bieten scheint. Eine kontrastive Analyse soll jedoch zeigen, daß die Anaphora keineswegs unproblematisch für den Übersetzer ist.

In der Fachliteratur werden unterschiedliche Meinungen bezüglich der Anaphora vertreten. Einige Autoren, allen voran Karl Bühler (Bühler, 1982, S.124) zählen die Anaphora zur Deixis. Bühler faßt die Anaphora als ein psychologisches Phänomen auf und interpretiert sie als einen Spezialfall der Deixis, indem er dem außersprachlichen Zeigen - der sogenannten *deixis ad oculos* - das anaphorische Zeigen als innersprachliches Zeigen gegenüberstellt.

Bei der *demonstratio ad oculos* ist das Zeigfeld der gemeinsame Wahrnehmungsraum von Sprecher und Hörer, im Falle der Anaphora wird nach Bühlers Formulierung *der werdende Kontext einer Rede selbst zum Zeigfeld erhoben*. Bühlers Formulierung trifft eigentlich, wie auch Conte (Conte, 1981, S. 121-123) hervorhebt, mehr als auf die Anaphora auf eine andere Art des Zeigens zu, nämlich die Textdeixis, die ich als *Sonderform der Deixis* (Eğit, 1995, S.82 ff.) betrachte. Auch von anderen Autoren (Braunmüller, 1977, S.120; Rauh, 1987, S.101) wird das als Textdeixis bezeichnete Phänomen häufig mit der Anaphora verwechselt,

weil sie annehmen, daß sich das anaphorische Pronomen auf seinen Vorgänger im Text bezieht. Dagegen verweist ein anaphorisches Pronomen auf einen Referenten, auf den man schon im Prätext durch einen Vorgängerausdruck referiert hat. Das bedeutet, daß die Anaphora auf einer Identitätsrelation basiert. Bei der Textdeixis liegt *ja* bekanntlich keine Identitätsrelation vor, und der textdeiktische Verweis erfolgt innerhalb eines Textes auf ein Stück des verlaufenden Textes.

Wenn man Bühlers Auffassung von Anaphora teilte, könnte man sagen, daß die Erklärung Bühlers Aufschluß über den psychologischen Identifikationsakt gibt, der es ermöglicht, das zeigende Element und das gezeigte als anaphorisch zusammenhängend aufzufassen. Es kann mit Sicherheit behauptet werden, daß dieses psychologische Moment in vielen westlichen Sprachen unter anderem auch im Türkischen anzutreffen ist.

Wenn wir die Anaphora aber als sprachliches und damit auch als übersetzungsrelevantes Phänomen angemessen darstellen wollen, müssen wir den Begriff innersprachliche Deixis abbauen. Bevor ich zur Beantwortung der ersten Frage übergehe, ist an dieser Stelle zu bemerken, daß in dieser Untersuchung die Anaphora nicht als psychologisches, sondern mehr als formalsprachliches Phänomen dargestellt wird. Anhand von Beispielen soll gezeigt werden, daß die Übersetzung anaphorischer Zusammenhänge von der Ausgangssprache in die Zielsprache oft mit Schwierigkeiten verbunden ist. Das Ziel dieser Untersuchung ist es, diese Probleme darzustellen und nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen.

Anaphorische Zusammenhänge werden in den meisten Büchern als die Bezeichnung vom Personalpronomen der dritten Person zu einem vorangehenden Substantiv bzw. Eigennamen dargestellt. Darüber hinaus wird auch noch der bestimmte Artikel, sofern er ein Substantiv determiniert, das im Prätext bereits einmal vorgekommen ist, als anaphorisch betrachtet. Die sogenannten anaphorischen Pronomen bzw. Anaphora / Anaphorika definiert Konrad Ehlich als solche sprachliche Einheiten, "die innerhalb einer Sprechhandlung oder innerhalb einer Sprechhandlungsfolge einen (Rück-) Bezug auf II-Elemente herstellen, die

vorgängig bei Sprecher und Hörer fokussiert sind und deren vorgängige Fokussiertheit bei 'H' und 'S' bekannt ist" (Ehlich, 1979, S.744 ff.).

Von der im engeren Sinne rückverweisenden Anaphora wird die *Kataphora* unterschieden. Die *Kataphora* bzw. Kataphorika, im linguistischen Wörterbuch (Lewandowsky, 1979, s.309) als Vorverweis definiert, sind solche sprachliche Einheiten, die einen Bezug auf Elemente herstellen, die innerhalb der Rede bzw. des Kontextes noch gar nicht genannt worden sind. Die kataphorischen Pronomen dienen dazu, auf nachfolgende Gegenstände, über die geredet werden soll, vorzuverweisen bzw. sie anzukündigen.

Das anaphorische bzw. kataphorische Pronomen kann keinen Verweisakt vollziehen, verweisen tut nur der Sprecher durch den Gebrauch des anaphorischen oder kataphorischen Pronomens (Conte, 1981, S.126)

In der traditionellen Grammatik zerfällt die Klasse der Pronomen in zwei große Unterklassen: die Klasse der deiktischen und die Klasse der anaphorischen Pronomina. Es gibt aber auch Pronomina, die sich nicht eindeutig auf die beiden Klassen verteilen lassen, sondern - im Sinne der oben genannten Klassenspaltung - beiden Unterklassen angehören. Dies ist eben jener Tatbestand, der *gewöhnlich als deiktische bzw. anaphorische Verwendungsweise von Pronomina bezeichnet wird. Ein Pronomen kann als anaphorisch verwendet gelten, wenn für die Spezifikation seiner Bedeutung keine außersprachliche, situationsimmanente Zeighilfe wie Geste usw. nötig sind. Ein Beispiel für ein anaphorisch verwendetes Pronomen ist er bzw. dieser in der Satzfolge:*

Ein Mann ging gerade an uns vorbei. Er (dieser) ist ein sehr bekannter Schauspieler.

(Yanımızdan şu anda bir adam geçti. Kendisi çok tanınmış bir aktördür.) Sind aber für die Spezifikation der Bedeutung des Pronomens außersprachliche Zeighilfen unentbehrlich, so gilt das betreffende Pronomen als deiktisch verwendet, wie z.B. in dem Satz:

Dieser Mann (hier) ist unser Direktor.
(Bu adam bizim müdürümüz)

Der Ausdruck Pronomen ist hier in einem viel weiteren Sinne als in der klassischen Theorie der Wortarten zu verstehen. So hat z.B. Roland Harweg in seinem Buch *Pronomina und Textkonstitution* eine am Text orientierte Erweiterung der Klasse der Pronomina vorgeschlagen (Harweg, 1968 / 79, S.18 f.). Als Pronomen bezeichnet man in den Grammatiken Wörter, die stellvertretend für Substantive, genauer für substantivische Wortgruppen stehen und die einen minimalen Bedeutungsinhalt besitzen, wie z.B. die Personalpronomen der dritten Person er, sie, es. Ihre Bedeutung beschränkt sich im wesentlichen auf die Markierung des Genus (grammatischen Geschlechts). Neben den bisher erwähnten Personalpronomen der dritten Person (er, sie, es) gibt es noch weitere Kurzformen, die als anaphorische Ausdrücke verwendet werden können. Es handelt sich dabei vor allem um die Demonstrativpronomen (*dieser, jener, der*), sofern sie nicht als Begleiter des Substantivs, d.h. in Artikelfunktion auftreten (*dieser Mann*), und um die Demonstrativpronomen (*dieser, jener, der*), sofern sie nicht als Begleiter des Substantivs, d.h. in Artikelfunktion auftreten (*dieser Mann*), und um Adverbien wie da, dort, damals, dann deshalb usw., unter denen die sogenannten Pronominaladverbien wie dabei, darin, darauf, damit, hierdurch, worin usw.) eine große Gruppe bilden. Darüber hinaus werden auch die Possessivpronomen mein, dein, sein usw. dazu gerechnet, weil sie eben der Verknüpfung dienen zwischen der durch die Sprechsituation gelieferten Person oder Sache, auf die sie verweisen wie z.B. in der Äußerung deine Tasche auf du (Fränkel, 1974, S.374 f.). Um einige Beispiele zu geben:

- 1) Kennst du Ahmet? Der ist mein Bruder.
- 2) Ayşe lebt in Deutschland. Dort studiert sie Germanistik.
- 3) Jutta war im Jahre 1993 in Izmir. Damals besuchte sie auch meine Eltern.
- 4) Ich habe ein Aspirin genommen. Deshalb habe ich keine Kopfschmerzen mehr.
- 5) Der Junge war Meister im Lügen, darin fand er eine Genugtuung.

Wie die Beispiele zeigen, können die "Bezugsausdrücke" von unterschiedlicher Ausdehnung sein. D.h. es können nicht nur Wortgruppen, sondern auch Sätze oder Satzfolgen, um es genauer zu

formulieren, alle Informationseinheiten unterschiedlicher syntaktischer Art durch anaphorische Ausdrücke ersetzt werden, wie das folgende Beispiel zeigt:

Als die Kinder die Macht ergriffen, gingen die Eltern in Deckung. Luftballons flogen über eingezogene Köpfe, Mobilar polterte über das Parkett. Der Fußboden bebte unter stampfendem Toben. Im Souterrain rieselte Kalk. Triumphgeschrei aus heiseren Kehlen hallte hinaus in den Grunewald. 33 Kinder (zwischen zwei und zwölf Jahren) hatten die Freiheit entdeckt. Das war gegen 18 Uhr ersten Tag einer außergewöhnlichen Woche...

In manchen Fällen kann ein Bezugswort gar nicht explizit vorhanden sein, wie das folgende Beispiel demonstriert:

Die Tochter fragte sich, ob sie ihrer Mutter ihr Geheimnis verraten sollte oder nicht. Sie hatte dabei müßte: bei dieser Entscheidung ist aus dem Kontext zu folgern.

Das anaphorische Pronomen dabei müßte auf einen Ausdruck rekurrieren, der etwa so heißen müßte: bei dieser Entscheidung ist aus dem Kontext zu folgern.

Im Gegensatz zu den expliziten Rückbezügen stehen die impliziten Wiederaufnahmen. Sie sind dadurch charakterisiert, daß zwischen dem anaphorischen Ausdruck und dem Bezugswort keine Referenzidentität besteht. (Aus Zeitgründen kann eine ausführliche Behandlung dieser Form der Wiederaufnahme nicht berücksichtigt werden).

Eine andere Form des anaphorischen Rückbezugs erfolgt durch den bestimmten Artikel. In den romanischen und germanischen Sprachen ist die anaphorische bzw. kataphorische Verwendung des bestimmten Artikels keine Seltenheit. Dagegen besitzt das Türkische, Chinesische, Russische usw. keinen Artikel. Wörterbuch als Begleiter und Stellvertreter des Substantivs beschrieben, wird von Hjelmslev zugleich als Morphem hingestellt; dieses Morphem könnte man sich, wie auch Harweg bemerkt, als Konkretisierungs- oder Determinationsmorphem

denken (Harweg, 1968 / 79, S.16). Man unterscheidet im Deutschen den bestimmten Artikel. Semantisch bezeichnet der bestimmte Artikel des Deutschen ein genau gekennzeichnetes Lebewesen (bzw. einen Gegenstand, eine Erscheinung usw.) oder eine Gattung (der Tisch - der Ahorn ist ein Laubbaum), der unbestimmte Artikel ein beliebiges Einzelwesen, einen beliebigen Gegenstand usw. (ein Junge, ein Tisch).

Der bestimmte Artikel erfüllt verschiedene Funktionen, und eine der wichtigsten Funktionen des bestimmten Artikels und seiner Leistungen liegt auf dem Gebiet der Anaphora. Heinrichs beschreibt die anaphorische Funktion des bestimmten Artikels als Zeigewort im Gefüge der Rede (Heinrichs, 1954, S.28), d.h. der bestimmte Artikel signalisiert dem Hörer, daß die mit dem bestimmten Artikel bezeichnete Größe innerhalb der vorliegenden Rede bereits als gegeben vorliegt, und die anaphorische Funktion des bestimmten Artikels ist von der deiktischen Funktion des bestimmten Artikels zu unterscheiden. Einige treffende Beispielsätze sollen den Unterschied veranschaulichen:

A) Der bestimmte Artikel in deiktischer Funktion:

- 1) Was kostet der Blumenstrauß? (Im Blumengeschäft).
- 2) Das Kleid da gefällt mir. (vorne im Schaufenster).
- 3) Stell den Topf bitte auf den Herd! (Instruktionen an eine Person in der Küche).

In allen drei Beispielsätzen befindet sich das deiktische Objekt im Wahrnehmungsraum von Sprecher und Hörer, infolgedessen kann das Objekt vom Hörer bereits aufgrund visueller Wahrnehmung identifiziert werden, es bestehen keinerlei vorgängige oder nachfolgende kontextuelle Instruktionen für seine Identifikation.

B) Der bestimmte Artikel in anaphorischer bzw. kataphorischer Funktion:

- 4) Es war einmal ein Fischer und seine Frau. Die wohnten zusammen in einer kleinen Hütte direkt an der See, und der Fischer ging alle Tage dort angeln.
- 5) Hans mähte gestern den Rasen. Das Gras war sehr hoch.
- 6) Sie kochte nur das, was ihr Mann möchte.

In Satz (4) ist für die Spezifikation des bestimmten Artikels keine außersprachliche, situationsgebundene Zeighilfe wie Zeiggeste usw. nötig. Es besteht eine Referenzidentität zwischen dem anaphorischen Ausdruck der Fischer und dem Bezugswort ein Fischer.

Im Beispielsatz (5) ist die anaphorische Wiederaufnahme semantischer Art, weil der Rückbezug durch ein Synonym (Gras/Rasen) erfolgt.

In Satz (6) weist der kataphorische Ausdruck, in diesem Falle der bestimmte Artikel das auf den Sachverhalt, der im Objektsatz ohne die Konjunktion das folgt.

Im folgenden sollen die Möglichkeiten der Übersetzungen der Sätze (4–6) diskutiert werden. Die Übersetzungen der Sätze sind folgendermaßen:

4-a) Bir zamanlar bir balıkçı ve karısı varmış. Bunlar hemen deniz kıyısında küçük bir kulübede yaşarlarmış ve bu balıkçı her gün deniz kıyısına gider, balık tutarmış; oder.

4-b) Bir zamanlar bir balıkçı ve karısı varmış. Bunlar hemen deniz kıyısında küçük bir kulübede yaşarlarmış. Balıkçı hergün deniz kıyısına gider, balık tutarmış.

5) Hans dün çimleri biçti. Çok uzamışlardı.

6) Sadece kocasının sevdiğini pişiriyordu.

Für den Satz (4) bietet das Türkische zwei Möglichkeiten des anaphorischen Rückbezugs. Die erste ist die Übersetzung mit bu balıkçı (dieser Fischer oder derjenige Fischer dér), und die zweite Version ist die Übersetzung mit balıkçı (dieser/jener Fischer). Die Übersetzung von der Fischer mit bú balıkçı ist möglich. Denn das türkische Demonstrativpronomen bu (dieser, der, da, jener) besitzt außer der deiktischen auch anaphorische Funktion. Ferner spielt der Wortakzent, nämlich die Betonung der letzten Silbe eine große Rolle. In der zweiten Möglichkeit der Wiederaufnahme mit balıkçı wird das Demonstrativelement durch die Betonung der letzten Silbe zum Ausdruck gebracht. Die anaphorische Wiederaufnahme wird außerdem noch durch die Personalendung an dem Verb gid-er und tut-ar-mış unterstützt.

Im Türkischen spielt der Akzent eine wichtige Rolle, Man kann von Wort- und Satzakzent sprechen, die gegen Ende des Wortes bzw. des Satzes auftreten. Bei dem Satzakzent wird derjenige Satzteil, der entsprechend der Bedeutung hervorgehoben werden soll, nach den Regeln des Wortakzentes betont. Für den Wortakzent gilt die folgende Regel: Hauptakzent auf der letzten Silbe, Nebenakzent auf der ersten Silbe. In der türkischen Übersetzung von Satz (5) liegt im Gegensatz zu dem Original eine gewöhnliche Anaphorisierung vor, da im Türkischen der Rasen mit çimler (Plural) und das Gras mit çim (Singular) zu übersetzen sind. Die beiden Lexeme sind keine Synonyme. Der anaphorische Rückbezug erfolgt durch die Personalendung. In der deutschen Fassung signalisiert der bestimmte Artikel die Notwendigkeit des Mähvorganges, d.h. der bestimmte Artikel konkretisiert den Zustand des Rasens. Diese Nuancierung wird im türkischen, das bekanntlich keinen Artikel besitzt, durch die Betonung auf çok erreicht.

Im Beispielsatz (6) ist in der türkischen Übersetzung eine direkte Entsprechung des Sachverhaltes, der dem kataphorisch gebrauchten bestimmten Artikel im Objektsatz in der deutschen Fassung folgt, kaum möglich. Denn eine direkte Entsprechung des Objektsatzes existiert im Türkischen nicht. Eine Gegenüberstellung der Subordinationsstrukturen in beiden Sprachen ist kaum möglich, weil das Türkische eine Nebensatzbildung, wie sie im Deutschen strukturiert ist, nicht kennt. Solche syntagmatischen Beziehungen werden durch die Verwendung von verschiedenen Endungen wie z.B. -erek / -arak, -ince / -inca, -iken, -dik, -dikçe, -eli / -alı usw., oder des Infinitivs -mek / -mak; -me / -ma u.a. wiedergegeben. In unserem Fall erfolgt die Übersetzung des Objektsatzes durch den Ausdruck sevdiğ / i / n / i, nämlich durch die -dik / -dik - Endung + Possessivsuffix + Kasusuffix im Akkusativ.

Im folgenden soll nun die zweite Frage, inwiefern kann die Anaphora beim Sprachvergleich von Interesse sein, beantwortet werden. Aus den bisher erfolgten Ausführungen läßt sich bereits erkennen, daß die Anaphora beim Sprachvergleich eine durchaus wichtige Rolle spielt, da sie einen wichtigen Teil der kognitiven Entwicklung beim Spracherwerb ausmacht. Wenn wir vom Spracherwerb sprechen, dann impliziert dieser Terminus für meine Zwecke sowohl den Erstspracherwerb als auch den

Zweitspracherwerb. Die kognitive und die soziale Entwicklung des Kindes verläuft parallel zur Entwicklung des Erstspracherwerbs. In den meisten Sprachen wie etwa das Deutsche, Französische, Englische, Türkische usw. enthält fast jeder Satz mit dem finiten Verb auch eine Tempusmarkierung. Der Leser muß, um das Tempus richtig bestimmen zu können, über das Konzept der Zeit verfügen, d.h., er muß Begriffe wie Gegenwart, Vergangenheit und andere kennen. Die Entwicklung dieser Begriffe ist ein langwieriger und komplizierter Prozeß. Viele Kinder verwechseln bis zum Grundschulalter etwa gestern und morgen. Wenn Kinder mit vier Jahren schon grammatisch völlig korrekte Sätze bilden, so ist immer noch unklar, ob sie z.B. mit einer Zukunftsform oder einer Vergangenheitsform de facto das ausdrücken, was in der Erwachsenensprache gemeint ist (Klein, 1987, S.16 ff.). Die kognitiven Kategorien, die in den Sprachen unterschiedlich ausgedrückt werden, müssen erst einmal beim Erstsprachler gut ausgebildet sein. Wenn in der Erstsprache eine Kategorie nicht vorhanden ist, wie z.B. der bestimmte Artikel im Türkischen, so muß sich der Lerner der Zweitsprache das Konzept dieser Kategorie in der betreffenden Sprache aneignen.

Im Verlauf der kognitiven und sozialen Entwicklung eignet sich der Mensch eine Fülle von Beiwissen an, das verschiedenen Quellen entstammen kann und kulturspezifisch ist. Ohne dieses Beiwissen könnte man beispielsweise eine Äußerung wie Ich Kuchen nicht interpretieren. Daß man diese Äußerung als ich hätte gern Kuchen, nicht aber als ich bin Kuchen oder ich habe Kuchen gegessen deutet, liegt offensichtlich daran, daß wir

- a) in der gegebenen Situation wahrnehmen, daß sich der Sprecher in einer Konditorei befindet
- b) aufgrund unserer Weltkenntnis wissen, was normalerweise in einer Konditorei geschieht
- c) vielleicht auch wissen, was vorher passiert ist und gesagt wurde (Klein, 1987, S.121).

Dieses Beispiel zeigt, daß man Äußerungen, ganz gleich, ob sie in der Erstsprache oder in der Zweitsprache gemacht werden, ohne Bezug auf

den jeweiligen Kontext und das mit ihm verknüpfte Beiwissen der beteiligten Sprecher nicht analysieren kann. Jede Äußerung ist, wie auch Wolfgang Klein bemerkt, ganz gleich ob in einer Lernersprache oder in einer voll ausgebildeten Sprache, jeweils in einen ganzen Informationsstrom eingepaßt (Klein, 1987, S.122), der unserer situativen Wahrnehmung, aber auch unserer Erinnerung an Vergangenes und unserem langfristig gespeicherten Wissen entstammt. Das Beiwissen ist nicht nur für den Hörer wichtig, auch der Sprecher muß, wenn er seine Äußerung bildet, jeweils versuchen, sie in den gesamten Informationsfluß einzubetten. Um dieses Einbettungsproblem zu lösen, muß der Sprecher abschätzen, was der jeweilige Hörer in der gegebenen Situation weiß. Die Einbettung in dieses Beiwissen erfolgt nicht beliebig, sondern die einzelnen Sprachen haben dafür in einigen Punkten spezielle Techniken entwickelt, die von Sprache zu Sprache variieren. Die wichtigsten dieser Techniken sind Deixis, Anaphora und Ellipse, aber auch Wortstellung und Information sind eng damit verknüpft. Meine Hypothese lautet, daß, wenn diese oben genannten Techniken in der Erstsprache von Anfang an gut ausgebildet werden, sich eine zweite oder eine dritte Sprache leichter und viel gründlicher erlernen läßt. Zu diesem Ergebnis haben mich meine eigenen Spracherwerbserfahrungen sowie langjährige didaktische Erfahrungen im Übersetzungsunterricht geführt.

Unter den genannten speziellen Techniken bereitet im Gegensatz zu den anderen die Anaphora bzw. Kataphora, neben anderen Faktoren, die meisten Probleme in der Übersetzung. Die Übersetzung deiktischer Äußerungen bietet kaum Probleme. Der Grund dafür liegt meines Erachtens darin, daß sich deiktische Ausdrücke auf gesprochene Sprache beziehen, die den Sprachlernern, in unserem Fall den Studenten, eine Erleichterung bietet, weil sie eben besser sprechen als schreiben und das deiktische System des Deutschen dem Türkischen im großen Maße ähnelt. Dagegen beziehen sich anaphorische Ausdrücke auf bestimmte Vorgängerinformationen oder Knopfen daran an oder ergänzen sie. Ein weiterer Grund liegt darin, wie bereits erwähnt, daß in manchen Fällen viele Ausdrücke sowohl anaphorisch als auch deiktisch verwendet werden können.

An dieser Stelle kann die folgende Frage angestellt werden: wie können

solche Probleme in der Übersetzung gelöst werden? Obwohl die Anaphora in voll ausgebildeten Sprachen das wichtigste Ausdrucksmittel ist, um den Zusammenhang der Rede zu sichern, ist sie bisher unter dem Aspekt, wie sie sich in den Lernervarietäten entwickelt, nur wenig untersucht worden. Eine Ausnahme bilden die Personalpronomina, zu denen es einige Arbeiten gibt. Bei diesen Arbeiten geht es aber weniger um die anaphorische Funktion als um die Pronomina als mit der Verbflexion verknüpftes Muster. Nach der mir bisher bekannten einzigen Studie, die die anaphorische bzw. deiktische Funktion der Pronomina im Bezug auf den Spracherwerb untersucht (Klein u. Rieck, 1982, S.69), scheint die Anaphora in den frühen Lernervarietäten keine große Rolle zu spielen. Das bedeutet, wie auch Klein hervorhebt, folgendes: der Lerner verzichtet zunächst darauf, die Wiederaufnahme von Vorgängerinformation explizit zu machen. In diesem Zusammenhang kann man sagen, daß die Frage noch offen steht, nämlich weshalb Lerner der Anaphora lange Zeit keine Beachtung schenken und sich auf zwei andere Techniken verlassen, die einfache Wiederholung und Ellipse. Es würde zu weit führen, wenn wir die genannten Techniken ausführlich besprechen wollten. Ich möchte mich lediglich auf die ausführliche Darstellung der Anaphora beschränken und im Rahmen der Anaphora auch die Deixis erwähnen.

Wie wir alle wissen, ist eine der wesentlichen Eigenschaften der Sprache die Kontextabhängigkeit, in der sie vorgebracht werden. Je nachdem, wo die Äußerung gemacht wird, kann ein Satz wie z.B. Das ist mir zu dunkel. "Bu bana çok koyu (Im Modegeschäft, Möbelhaus) oder "Bu bana çok müphem geliyor" (Philosophievorlesung) unterschiedlich interpretiert werden. Wie W. Klein auch bestätigt, gibt es in allen natürlichen Sprachen eine Reihe von deiktischen Ausdrücken, die besonders eng mit den Faktoren einer Äußerungssituation verbunden sind. So bezeichnen z.B. die deiktischen Ausdrücke wie ich, hier, jetzt jeweils etwas Verschiedenes, je nachdem, wer der Sprecher ist, wo gesprochen wird und wann gesprochen wird.

Das deiktische System kann von Sprache zu Sprache variieren. So hat z.B. das Englische in der Lokaldeixis ein zweistufiges System mit here — there, das Deutsche ein dreistufiges mit hier — da — dort und das

Türkische besitzt ebenfalls ein dreistufiges System mit burada — şurada — orada das zugrundeliegende Prinzip der Abhängigkeit von Äußerungsträger, Äußerungsort, Äußerungszeit und einige andere Größen sind jedoch gleich.

Für ein Kind ist es nicht leicht, dieses Prinzip des deiktischen Wechsels zu lernen. Wenn es aber einmal gelernt wurde, dann ist es für immer präsent. Beim Erwerben einer Zweitsprache muß das Kind das zugrundeliegende System der Kontextabhängigkeit nicht mehr lernen, sondern es braucht nur die jeweiligen Lexika in der betreffenden Sprache zu lernen.

Wie ich bereits erwähnt habe, machen die Studenten in mündlichen und schriftlichen Übersetzungen vom Deutschen ins Türkische und schriftlichen Übersetzungen vom Deutschen ins Türkische und umgekehrt einen regen Gebrauch von deiktischen Ausdrücken, da das deiktische System des Deutschen dem Türkischen entspricht. Anaphorische bzw. kataphorische Zusammenhänge bereiten vor allem in der Übersetzung komplizierter Texte, insbesondere der literarischen Texte, Schwierigkeiten. Abschließend versuche ich nun anhand von Beispielen die Verwendung anaphorischer und kataphorischer Ausdrücke und ihrer Übersetzungen zu demonstrieren und zu analysieren. Als Beispiel für einen komplizierten Text möchte ich die Anfangspartie der Dürrenmattschen Erzählung Der Sturz anführen, da die türkische Übersetzung (von Kasım Egit, Can Yayınları 1994) vorliegt und anaphorische Wiederaufnahmen bzw. kataphorische Vorverweise in großer Anzahl vorkommen:

"Nach dem kalten Buffer mit gefüllten Eiern, Schinken, Toast, Kaviar, Schnaps und Champagner, welches im Festsaal das politische Sekretariat vor der Beratung einzunehmen pflegte, erschien N im Sitzungszimmer als erster. Er fühlte sich seit seiner Aufnahme ins oberste Gremium nur in diesem Raume sicher, obwohl er bloß Postminister war und die Briefmarken zur Friedenskonferenz A gefallen hatten, wie er gerüchtweise vom Kreise um D und genauer von E wußte; aber seine Vorgänger waren trotz der doch eher untergeordneten Stellung der Post innerhalb der Staatsmaschinerie verschollen, und wenn auch der Boss der Gheimpolizei C mit ihm liebenswürdig umging, ratsam war

es nicht, nach den Verschwundenen zu forschen".

Diese kleine Anfangspartie der Erzählung besteht aus zwei Sätzen, enthält aber sechs anaphorische Wiederaufnahmen von dem Bezugsausdruck N in einem Satz. Der erste Satz, der zur Einführung der Bezugsgröße N dient, hat kataphorische Funktion. Die Übersetzung dieses Abschnittes lautet:

Politbüro'nun tören salonunda, görüşme öncesi hep yapıldığı gibi, yumurta dolması, jambon, tost, havyar, şnaps ve şampanya ile donatılmış soğuk büfede birşeyler atıştırıldıktan sonra oturma salonuna ilk giren N oldu. Sadece bir posta bakanı olmasına ve barış konferansı için bastırıldığı pullar — D'nin çevresinden, daha doğrusu E'den öğrendiğine göre — A'nın takdirini kazandığı halde Politbüro üyeliğine getirildiğinden beri yalnızca bu salonda kendini güven içinde hissediyordu. Kendinden öncekiler, posta idaresinin devlet çarkı içerisinde ikinci derecede önem taşımaya karşın, ortadan kaybolmuşlardı. Gizli Polis Şefi C ona her ne kadar iyi davranırsa da kaybolanları araştırmak hiç de akıllı bir iş olmazdı.

Der kataphorische Vorverweis wird in der Übersetzung durch das Verbalnomen auf -dik / -dık wiedergegeben und wie ein Substantiv behandelt und kommt in Verbindung mit dem Possessivsuffix dritte Person Singular vor, wie in dem Beispiel yapıldığı (sein Stattfinden). Die nachfolgenden anaphorischen Rückbezüge auf N erfolgen durch die Ausdrücke olmasına (=obwohl er); bastırıldığı (=ø); öğrendiğine (=wie er); kazandığı (=ø); getirildiğinden (=seit seiner); hissediyordu (=Er); kendinden (=seine Vorgänger); ona (=ihm).

Wie man anhand der Übersetzung sehen kann, braucht die türkische Version im Gegensatz zu dem Ausgangstext, der mit sechs anaphorischen Ausdrücken auskommt, acht anaphorische Ausdrücke. Die zwei anaphorischen Wiederaufnahmen im Türkischen müssen aus syntaktischen Gründen hinzugefügt werden.

Da das Türkische keinen bestimmten Artikel besitzt und keine Genusunterscheidung bei dem Personalpronomen der dritten Person kennt, werden die anaphorischen Ausdrücke durch die Substantiv -, Personen-,

Kasus-, Possessiv- und Verbalendung für dritte Person Singular wiedergegeben. Das Geschlecht des Pronomens muß dem Zusammenhang entnommen werden. Als Schlußbemerkung möchte ich hervorheben, daß die Analyse der Beispiele bestätigt, daß ein zur Nebensatzkonstruktion im Deutschen ähnlicher Satzbau sich im Türkischen nur in seltenen Fällen findet und daher bei der Übersetzung äußerste Vorsicht geboten ist.

LITERATUR:

- BRAUNMÜLLER, Kurt : Referenz und Pronominalisierung. Zu den Deiktika und Proformen des Deutschen. Tübingen 1977.
- BRINKE, Klaus : Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin 1988.
- CIMILLI, Nüket / Liebe-HARKOT, Klaus : Sprachvergleich Türkisch-Deutsch. Düsseldorf 1980.
- CONTE, Maria-Elisabeth : Textdeixis und Anapher. In: Kodikas/Code Volume 3 (1981), No. 2. Tübingen, S.121-132.
- EĞİT, Yadigar : Deixis und Anaphora. Zu Verwendung der deiktischen und anaphorischen Ausdrücke im Deutschen und Türkischen. Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir 1995.
- EHLICH, Konrad : Verwendung der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philosophische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System. Zwei Bände, Frankfurt / M. / Bern / Las Vegas 1979.

- ERSEN-RASCH, Margerete I.
: Türkisch für Sie. Grammatik. München
1985.
- FILLMORE, Charles J.
: Ansätze zu einer Theorie der Deixis. In:
Kiefer, F. (Hg.): Semantik und generative
Grammatik I, Frankfurt / M., 1972, S.147-
174.
- FRÄNKEL, Hermann
: Grammatik und Sprachwirklichkeit.
München 1974.
- GROSS, Harro
: Einführung in die germanistische
Linguistik. München 1990.
- HARWEG, Roland
: Pronomina und Textkonstitution, München
1968/79.
- HEINRICHS,
Mathias Heinrich
: Studien zum bestimmten Artikel in den
germanischen Sprachen. Gießen 1954.
- KLEIN, Wolfgang
: Zweitspracherwerb. Frankfurt am Main
1987.
- KLEIN, Wolfgang /
Rieck, B.O. (1982)
: Der Erwerb der Personalpronomina im
ungesteuerten Spracherwerb. In:
Zeitschrift für Literaturwissenschaft und
Linguistik 45, S.35-71.
- KONRAD, Rudi
: Kleines Wörterbuch
sprachwissenschaftlicher Termini. Leipzig
1981.
- LEWANDOWSKY, Theodor: Linguistisches Wörterbuch, Bd. 1.
Heidelberg 1979.

DIE AUFFASSUNGEN VON ZEITGENÖSSISCHEN DEUTSCHEN ÜBERSETZUNGSWISSENSCHAFTLER / INNEN

Doç. Dr. Nedret KURAN BURÇOĞLU

Die Einleitung

Dieser Beitrag hat die Absicht, für die zwei danach folgenden Referate über zwei zeitgenössische deutsche Übersetzungswissenschaftlerinnen, Christiane NORD (Özben: 1995) und Radegundis STOLZE (Güneş, 1995) eine historische und gedankliche Perspektive zu bilden. Im ersten Teil dieses Fachreferats werden die verschiedenen Phasen der deutschen Übersetzungstradition in ihren Grundzügen aufgefasst und der Kontext des Übergangs von dieser Tradition zur zeitgenössischen Übersetzungstheorien gegeben. Im zweiten Teil werden die neuen Tendenzen in der zeitgenössischen deutschen Übersetzungswissenschaft aufgezaehlt und in diesem Zusammenhang die Schwerpunkte von Christiane NORD's und Radegundis STOLZE's Übersetzungsauffassungen auf einem Schema 1 (1) - 3 dargelegt.

1. Grundzüge der deutschen Übersetzungstradition

Der Grundstein der deutschen Übersetzungstradition wurde im 16. Jahrhundert mit der Bibelübersetzung von Martin LUTHER gelegt. Die Entwicklung dieser Tradition kann in vier Phasen betrachtet werden (Kuran 1995a):

Die erste Phase erstreckt sich vom 16. Jh. Die Pioniere dieser Tradition waren Martin LUTHER (1483-1546), Justus Georg SCHOTTEL (1612-1676), Johann Christoph HERDER (1744-1803). In dieser Phase wurde die Übersetzung als ein Mittel zur Bereicherung des eigenen Kulturs angesehen.

Die zweite Phase der Tradition, die von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts dauerte, war die Blütezeit dieser Tradition. Die Vertreter dieser Periode waren Alexander von HUMBOLDT (1767-1835) und Friedrich SCHLEIERMACHER (1768-1834). In dieser Phase wurde über die Möglichkeit des Übersetzens heftig diskutiert und Hermeneutik wurde von Friedrich SCHLEIERMACHER als eine Denkmethode, die die Übersetzung erleichtert, eingeführt und in den Übersetzungsprozess integriert.

Die dritte Phase der deutschen Übersetzungstradition, die zwischen Mitte des 19. Jahrhunderts und Mitte des 20. Jahrhunderts liegt, ist mit grossen Auseinandersetzungen unter Übersetzung ein Kulturimperialismus? "Kann Übersetzung als eine Eroberung angesehen werden?" "Ist eine optimale Übersetzung möglich?" ... Die Vertreter dieser Phase waren Jacob GRIMM (1785-1863), Friedrich NIETZSCHE (1844-1900), Walter BENJAMIN (1892-1940) und Arthur SCHOPENHAUER (1788-1860).

Ende der dritten Phase kann als ein Wendepunkt der deutschen Übersetzungstradition bezeichnet werden, weil die Gründer und die Pioniere, die diese Tradition im Laufe von vier Jahrhunderten geformt und entwickelt haben, entweder berühmte Denker, Schriftsteller, Dichter oder Historiker waren und, sowie mit ihren wissenschaftlichen Beiträgen, als auch mit ihren Weltanschauungen, Gedanken und revolutionären Visionen nicht nur die deutsche Übersetzungstradition geformt, sondern die ganze geistige Welt von Europa beeinflusst und die deutsche Kultur geprägt haben. (Kuran, 1993)

Die vierte Phase der deutschen Übersetzungstradition hat in den sechziger Jahren angefangen und umfasst die Theorien der zeitgenössischen Übersetzungswissenschaftler/innen, die meist Akademiker vom Beruf sind und die, die Theorie meistens auch mit Praxis ergänzen.

II. Die neuen Tendenzen in der Übersetzungswissenschaft in Deutschland

In den letzten 35 Jahren haben folgende Ereignisse und Entwicklungen in Wissenschaft und Kultur die deutsche Übersetzungstradition beeinflusst: Die Entwicklungen in der Computer Science und Informationstheorie, die Evolution der Handlungstheorie und Kommunikationswissenschaft, eine neue Orientierung in Funktionalismus, Entwicklungen in der Sprachwissenschaft; die Evolution von Textlinguistik und Pragmatik, Neukonzipierung von Hermeneutik bei Hans GADAMER in den sechziger Jahren und die Einführung der Rezeptionsästhetik bei Hans Robert JAUSS in den siebziger Jahren, sowie neue Entwicklungen in der kognitiven Philosophie, heftige Diskussionen über Modernismus, Postmodernismus, Poststrukturalismus, und neue Konzepte, die durch diese Neuigkeiten entstanden sind.

Als Folgen der Einflüsse dieser neuen Entwicklungen sind in der Übersetzungswissenschaft neue Schwerpunkte entstanden, auf die sich die neuen Theorien beruhen. Die Beiträge der zeitgenössischen deutschen Wissenschaftler/innen zur Übersetzungswissenschaft können auch aus diesen Gesichtspunkten betrachtet und analysiert werden:

- 1) vom Blickpunkt der Sprachsysteme
- 2) vom Blickpunkt des Textes
- 3) vom Blickpunkt der Funktionen
- 4) vom hermeneutischen Ansatz
- 5) vom multiperspektiven Ansatz (2)

Von den zwei deutschen zeitgenössischen WissenschaftlerInnen vertritt Christiane NORD die funktionsorientierte Tendenz in der Übersetzung, deren Wurzeln bis in die Prager funktionalen Schule der Sprachwissenschaft der zwanziger Jahren zu führen sind. Im Jahr 1934 hat Karl BÜHLER in seinem Buch die Sprachtheorie drei Funktionen der Sprache bestimmt: Die Darstellungsfunktion, die Ausdrucksfunktion gebaut. In 1964 hat Roman JACOBSON zu diesen drei Funktionen drei

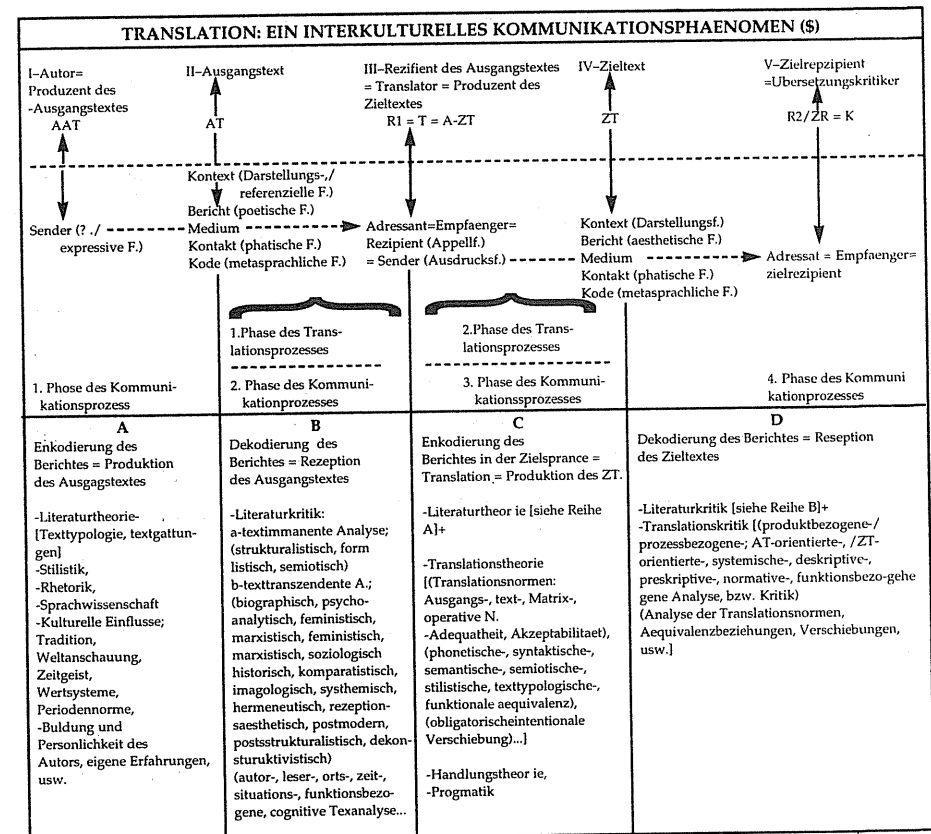
hinzugefügt. Diese waren: die poetische Funktion, die phatische Funktion und die metasprachliche Funktion. (siehe Schema 2) (Hawkes, 1986:85) In dieser Linie hat Hans VERMEER in 1978 seine "Skopostheorie" entworfen und mit Katharina REISS die "funktionale Translationstheorie" entwickelt, die in ihrem gemeinsamen Buch Grudlegung einer allgemeinen Translationstheorie (1984) und in der Fachzeitschrift "TexTconTexT" (seit 1986 im Gross Verlag, Heidelberg) vorgestellt ist. (Stolze, 1994: 155). Christiane NORD kann als eine Nachfolgerin dieser funktionalen Tradition in der Übersetzungswissenschaft gesehen werden.

Beim Übersetzungsprozess, den sie als ein Kommunikationsvorgang betrachtet, fordert Christiane Nord "Funktionsgerechtigkeit des Taranslats" (=Zieltexts) und "Loyalitaet". Sie konzentriert sich besonders auf folgende vier Funktionen: Darstellungsfunktion (=referentielle Funktion), Ausdrucksfunktion (expressive Funktion), Appellfunktion (=operative Funktion) und phatische Funktion. (siehe Schema 2)

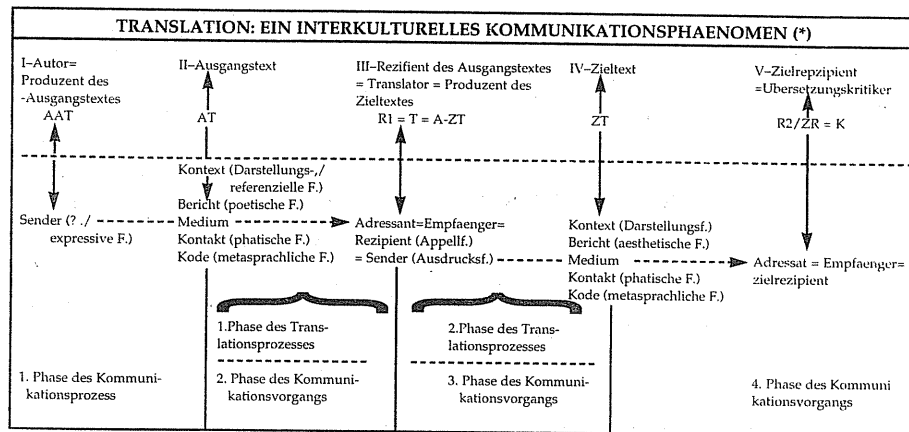
Radegundis STOLZE dagegen vertritt den hermeneutischen Ansatz in der Übersetzungstheorie, die erst im 18.Jh. als eine Methode vom Friedrich SCHLEIERMACHER eingeführt und in den sechziger Jahren des 20. Jh. von Hans GADAMER neu konzipiert wurde und die auch von anderen zeitgenössischen Übersetzungswissenschaftlern wie PAEPCKE angewendet wird. In diesem Ansatz werden die Übersummativitaet, Multiperspektivitaet und Individualitaet der Texte betont. (Stolze; 1994:188). Der Übersetzer hat eine wichtige Verantwortung, er soll den Text mit all diesen komplexen Eigenschaften gut verstehen, um ihn richtig übersetzen zu können. STOLZE konzentriert sich auf diese Denkprozesse des Übersetzungsvorgangs, die sie in zwei Phasen analysiert. Diese sind "verstehen" (=erste Phase des Translationsprozesses) und "formulieren" (=zweite Phase des Translationsprozesses) (siehe Schema 3). STOLZE versucht, diese Denkprozesse mit linguistischen Kategorien auszudrücken, um die Vorwürfe, hermeneutischer Ansatz sei intuitiv und subjektiv, abschalten

zu können. Die fünf translatorischen Kategorien, die sie zusammengestellt hat, sind folgende: Thematik, Semantik, Lexik, Pragmatik und Stilistik. (Stolze; 1994: 196-206) Da sie in ihrer Theorie die Blickpunkte von verschiedenen anderen Disziplinen mit einbezieht und Methoden dieser Disziplinen gebraucht, kann Stolze's Ansatz ebenso als ein multiperspektiver Ansatz betrachtet werden.

Schlussfolgerung: Christiane NORD und Radegundis STOLZE, auf deren Übersetzungswissenschaft mit ihren verschiedenen Ansaetzen, die sie vertreten, neue, interessante Perspektive, die in den folgenden Referaten noch naeher betrachtet werden.

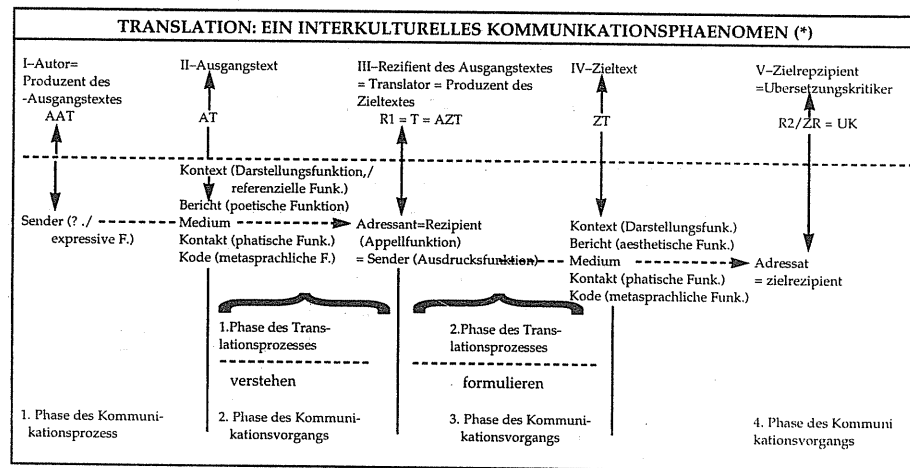


Schema 2



(*) [Kuran 1993]

Schema 3



(*) [Kuran 1993]

ANMERKUNGEN

(1) Ich habe den oberen Teil dieses Schemas aus den folgenden drei Schemen zusammengestellt: 1-Laswell Formel (1948): ("Wer sagt was mit welchen Mitteln zu wem mit welcher Wirkung?), 2-Roman Jakobson's Schema für den Sprechakt, in "Closing Statement: linguistics and poetics" Style and Writing, ed. by Thomas Sebeok, S.350-77, Cambridge, Mass: M.I.T. Press, 1960., 3-Susan Bassnett "Central Issues" Translation Studies, S.38, Gen. ed.: Terence Hawkes, New Accents, Methuen: London, 1980. Den unteren Teil des Schemas, der die Beziehung und die Integration von verschiedenen Denkmethoden zum Übersetzungsprozess darstellt, habe ich selber entwickelt und in meinem Beitrag "Ties between Approaches to Translation and various Theories of Literature" in Misano benutzt. (Kuran 1993)

(2) Es kann auch andere Kategorisationen gemacht werden. Ich habe diese vorgezogen, weil sie mir umfassender scheint, Überschneidungen zwischen den Kategorien sind jedoch hier, wie auch bei anderen Kategorisationen unvermeidbar.

BIBLIOGRAPHIE

- BÜHLER, Karl 1965 (1934) Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache Jena: Stuttgart
- GENTZLER, Edwin 1993 Contemporary Translation Theories. London: Routledge.
- GÜNEŞ, A. Nursen 1995 "Die Übersetzungsauffassung von Radegundis Stolze", Beitrage des V. türkischen Germanistik Symposiums, Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- HAWKES, Terence 1986 Structuralism and Semiotics, London: New Accents.
- KURAN, Nedret 1993 "Ties Between Contemporary Approaches to Translation and various Theories of Literature" KOINE II, 1-2, Misano. 1995a "Çağdaş Alman Çeviribilimcileri'nin Katkıları", Çeviri ve Çeviri Kuramı Üstüne Söylemler, yayıma hazırlayan: Mehmet Rifat, İstanbul: Düzlem Yayınları.
- LEFEVERE, Andre 1977 Translating Literature: the German Tradition (from Luther to Rosenzweig) Assen/Amsterdam: van Gorcum.
- NORD, Christiane 1991 Textanalyse und Übersetzen,

- 1993 Heidelberg Julius Gross Verlag.
Einführung in das funktionale Übersetzen, Tübingen: Francke Verlag.
- ÖZBENT, Süeda 1995 "Die Übersetzungsauffassung von Christiane Nord", Beitrage des V. türkischen Germanistik Symposiums, Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- REISS/VERMEER 1991 (1984) "Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie, Tübingen.
- STOLZE, Radegundis 1992 Hermeneutisches Übersetzen: Linguistische Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- 1994 Übersetzungstheorien: Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Studienbücher.
- VERMEER, Hans 1978 Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie, Heidelberg.
- 1990 Skopos und Translationsauftrag, 2. Aufl., Heidelberg.

DIE ÜBERSETZUNGS-AUFFASSUNG VON CHRISTIANE NORD

Yrd. Doç. Dr. Sueda ÖZBENT
Marmara Üniversitesi
Fen Edebiyat Fakültesi
Alman Dili ve Edebiyatı

Christiane Nord stellt in ihrem Buch "Einführung in das funktionale Übersetzen" (1993), die funktionale Übersetzungsmethode aus ihrer Sicht dar. Sie beruht auf der von Vermeer zuerst 1978 formulierten und im 1. Teil von Reiss / Vermeer 1984 in einem größeren Zusammenhang dargestellten "Skopostheorie" ("Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie"). Eine praxisbezogene Arbeit über dieses Thema wurde 1982 von Hönig / Kußmaul mit dem Titel "Strategie der Übersetzung" herausgegeben. Das Konzept wurde konsequent an einer größeren Menge von Texten noch nicht angewendet. Chr. Nord stellt sich die Aufgabe festzustellen, welche Konsequenzen dieses Konzept für die Übersetzungspraxis und für die Übersetzungsdidaktik hat. Sie wählt als Textsorte Titel und Überschriften aus dem deutschen, französischen, spanischen und englischen Sprachraum. Ihre Arbeit enthält Beispiele aus Sachbuch-, Kinderbuch-, Erzählungs-, Gedichttitel, belletristische Buchtitel, und Titel wissenschaftlicher Artikel aus Fachzeitschriften (=Fachartikel), und versucht an insgesamt etwa 12 500 Titeln und Überschriften eine empirische Analyse durchzuführen, um strukturelle Eigenschaften festzustellen. Sie versucht herauszustellen, wie bestimmte Funktionen in Titeln realisiert werden. Der "Titel" ist für die Darstellung funktionsorientierten Übersetzens besonders gut geeignet, weil er eine relativ kurze und abgeschlossene Einheit bildet.

FUNKTIONALES ÜBERSETZEN:

Die funktionale Übersetzungstheorie will als eine Neuorientierung der Übersetzungswissenschaft, den Erfordernissen der professionellen Praxis

gerecht werden und versucht sowohl das Übersetzen von Gebrauchstexten, als auch von literarischen Texten theoretisch und methodisch zu beschreiben. Chr. Nord fordert außer der Funktionsgerechtigkeit des Translats oder Zieltexts, das Kriterium der "Loyalität". Sie bevorzugt die Bezeichnung "funktionale Translation" vor dem Terminus "Skopostheorie", weil sie in den Diskussionen immer wieder zu Mißverständnissen geführt hat. Das Wort "Skopos" kommt aus dem Griechischen und bedeutet "Zweck". Für die Skopostheorie ist das Übersetzen bzw. die "Translation" eine zielgerichtete Handlung, die zweckorientiert ist.

"Der Zweck einer Translationshandlung definiert sich aus der kommunikativen Situation, für die das Produkt, die Übersetzung oder Verdolmetschung bestimmt ist, und die in Form eines Übersetzungsauftrags beschrieben sein kann." (Chr. Nord, S. 9, 1993) Die kommunikative Funktion des Textes und der Empfänger oder Rezipient sind für diese Situation von besonderer Wichtigkeit, weil sie beim Rezipieren eines Textes dem Text eine bestimmte Funktion zuschreiben. "Textfunktion" wird als kommunikative Funktion (bzw. kommunikativen Funktionen) eines Textes verstanden, die in seiner konkreten Rezeptionssituation gegeben sind. Sender/Senderrolle, Senderintention, Empfänger/Empfängererwartung, Medium, Ort, Zeit und Anlaß einer kommunikativen Handlung sind hier von großer Bedeutung. Der Text bekommt in der konkreten Rezeptionssituation eine Funktion. Der Sender des Textes intendiert eine bestimmte Funktion. Allerdings muß hier vermerkt werden, daß der Textproduzent nicht immer der Sender selbst ist.

Chr. Nord beschreibt den Funktionsbegriff mit Hilfe von Funktionsmodellen von Bühler (1934) und Jakobson (1971). Aus der Kombination von beiden Modellen ergeben sich folgende vier Grundfunktionen der Kommunikation:

- 1) Mitteilung über die Gegenstände und Erscheinungen der außersprachlichen Welt
(=referentielle Funktion oder Darstellungsfunktion)
- 2) Ausdruck der Einstellung des Senders zu den Gegenständen und Erscheinungen der Welt

(=expressive oder Ausdruckfunktion)

3) Appell an den Empfänger

(=operative oder Appellfunktion)

4) Herstellung, Aufrechterhaltung und Beendigung von Kontakt

(=phatische Funktion)

Wenn die "Intentionssignale" des Senders beim Empfänger als solche erkannt werden, und eine Erwartungshaltung auslösen, so daß der Empfänger den Text in der intendierten Funktion rezipiert, sprechen wir von einer geglückten Kommunikationshandlung. In diesem Fall entspricht die Funktion des Textes der Intention des Senders. Ein Text enthält meistens mehrere hierarchisch angeordnete Funktionen. Bei einer Übersetzung müssen diese Funktionen aufrechterhalten werden. Diese Funktionen intrakulturell zu erreichen wird um so schwieriger, je mehr der zeitliche und räumliche Distanz entfernt ist, und eine kulturelle Distanz gegeben ist. In solchen Fällen können nur ungefähre Entsprechungen von Intention und Funktion erreicht werden.

Mit der Darstellung eines Phänomens kann man erreichen, daß der Empfänger seine eigene Situation kritisch überprüft (Appell). Bei der Übersetzung ist es wichtig den Appell erfolgreich an die Adressaten der Zielkultur zu vermitteln, auch wenn dies mit anderen Mitteln oder mit verändertem Inhalt gemacht werden muß. In diesem Fall dient die Übersetzung einem bestimmten "Skopos".

Chr. Nord bemangelt, daß in der Skopostheorie, die sich als eine allgemeine Translationstheorie versteht, keine Aussage darüber gemacht wird, "ob die mit der Translationshandlung intendierte Funktion und die mit der originalen Texthandlung intendierte Funktion identisch sein müssen oder in welchem Verhältnis beide zueinander stehen sollten. ... Allerdings räumt Vermeer 1984 in einer Skoposregel, die den Vorrang des Skopos festlegt, nachgeordneten Fidelitäts-Regel ein, daß bei einer Translation auch intertextuelle Kohärenz zwischen der Ausgangstexthandlung und der Zieltexthandlung gefordert sein könne. "(ebenda, s.14) Auf den Titel bezogen bedeutet das, daß ein Titel so übersetzt werden muß, so daß "er geeignet ist, den Translationszweck, d.h. die mit der Translationshandlung intendierte(n) Funktion(en), in der

Zielkultur zu erfüllen" (ebenda, s.14).

Beispiel:

Der Titel "El siglo de las luces" bedeutet, wenn er wortwörtlich ins Deutsche übersetzt wird, "Das Jahrhundert der Aufklärung". In der Ausgangskultur braucht nicht gesagt zu werden, daß der Ko-Text ein Roman ist, weil der kubanische Schriftsteller Alejo Carpentier in der Ausgangskultur als Romanschriftsteller bekannt ist. In Deutschland war der Autor vor dem Aufschwung der lateinamerikanischen Literatur nicht bekannt. Bei einer wortwörtlichen Übersetzung des Titels hätte man nach den deutschen Titelkonventionen ein Sachbuch erwartet. Chr. Nord schlägt folgenden Titel vor: "Zeit des Lichts. Ein karibischer Roman". Die Interpretation wird bei diesem Titelvorschlag durch den fehlenden Artikel (metaphorische Interpretation) im Obertitel gesteuert. Die zusätzliche Information "karibisch" im Untertitel bringt ein exotisches Element ins Spiel, womit dem Leser ein Leseanreiz und ein Kultursignal gegeben wird. Im Obertitel wird das Thema, und im Untertitel die Textsorte angegeben. Weiterhing wird die Fiktionalität der Handlung, durch die Aussage "karibischer Roman" signalisiert.

Da der Übersetzer meistens einen Auftrag zu übersetzen bekommt, wird der Auftraggeber im Modell des Übersetzungsvorgangs von Chr. Nord "Initiator" genannt. Er bestimmt die Adressaten, den Zweck, räumliche und zeitliche Rezeptionsbedingungen usw. der Übersetzung. Der Übersetzer muß sich zunächst folgende Fragen stellen:

- 1) Ist der Autor, das Thema und die Ausgangskultur in der Zielkultur bekannt? (Darstellungsintention!)
- 2) Welche allgemeinen Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es in den Wertesystemen? (Ausdruckintention!)
- 3) Besteht bereits ein Interesse an dem Ko-Text, dem Autor, dem Thema, der Ausgangskultur usw., oder muß ein solches Interesse erst geweckt werden?

(Bedingungen für die Realisierung von Appellintentionen)

Zu diesen genannten Gesichtspunkten müssen für die Erfüllung der

phatischen Intention formale, syntaktische, stilistische, funktionale, rhetorische usw. Titulierungskonventionen der Zielkultur beachtet werden. Aus der Analyse dieser Fragen stellt sich ein "Funktionsprofil" für den Zieltitel zusammen. Dieses Funktionsprofil wird durch das Repertoire der möglichen oder konventionellen Mittel ergänzt, die in der Zielkultur dafür verwendet werden, um bestimmte Funktionen in originalen bzw. übersetzten Titeln zu verwirklichen.

Im nächsten Schritt muß der Ausgangstitel analysiert und das Ergebnis mit dem Funktionsprofil, die für den Zieltitel erstellt wurde, verglichen werden. In den seltensten Fällen können alle Funktionen in gleicherweise, wie sie im Ausgangstitel dargestellt sind, wiedergegeben werden. Meistens muß der Ausgangstitel so abgewandelt werden, so daß der Zieltitel die gewünschten Funktionen erfüllen kann. Die allgemeine Skopostheorie würde hier eine radikale Anpassung an die zielkulturellen Gegebenheiten fordern. Chr. Nord ist der Meinung, daß "die Bedingungen einer spezifischen Kultur oder eines spezifischen Kulturkreises berücksichtigt" werden müssen, und fügt zusätzlich zur Funktionsorientierung das Kriterium der "Loyalität" ein.

Beispiel:

Der Titel: "El siglo de las luces" konnte ins Französische ohne weiteres wortwörtlich ("Le siècle des lumières") übersetzt werden, weil der Autor in Frankreich als Romanschriftsteller bekannt war. Diese Übersetzung des Titels als "NP + Genitiv" bei französischen Beletistik-Buchtiteln auch verwendet wird und eine ähnliche metaphorische Deutung wie im Originaltitel zuläßt.

In der heutigen westlichen Kultur erwartet ein Laie, "daß eine Übersetzung die Einstellung des Autors genauso wiedergibt wie das Original" (ebenda, s.17). Man kommt nicht auf den Gedanken, daß eine Übersetzung die Einstellung des Auftraggebers oder des Übersetzers wiedergeben könnte. Der Übersetzer muß bei seiner Tätigkeit die Normen oder Konventionen für die Rezeption von Übersetzungen, die in der Zielkultur herrschen berücksichtigen. Chr. Nord möchte hier einen allgemeinen Bezugspunkt schaffen, indem sie zusätzlich zur Funktionsgerechtigkeit das Kriterium der "Loyalität" hinzufügt. Damit

will sie erreichen, daß die Übersetzer sich sowohl gegenüber den Auftraggebern und den Zieltextempfängern, als auch gegenüber dem Autor des Ausgangstextes verantwortlich fühlen. Die Übersetzer dürfen nicht mit Absicht ihre Handlungspartner täuschen. Sie müssen im Gegenteil bei Abweichungen vom konventionellen Übersetzungsverständnis die Gründe hierfür erklären. Bei einem Übersetzungsauftrag muß überlegt werden, ob die "Kompatibilität" des Auftrags mit dem Loyalitätsprinzip verträglich ist. Bei der Übersetzung eines Romans, kann der Übersetzer im Vorwort seine Einstellung zum Text begründen. Ein Titel aber tritt "zunächst allein gegenüber (den Lesern auf), und die ersten Augenblicke des Kontakts entscheiden nicht nur über die Rezeption des Titels, sondern auch möglicherweise über die Rezeption des Ko-Texts und zwar nicht nur im Hinblick darauf, wie, sondern ob der Ko-Text überhaupt rezipiert wird oder werden kann" (ebenda, s.19)

Bei der Übersetzung von Titeln, müssen zuerst die Autorintentionen bzw. Ausgangstextfunktionen hierarchisch geordnet werden, um danach zu entscheiden, welche in der Zielkultur wiedergegeben werden können. Wenn die Zielfunktionen mit den Funktionen des Ausgangstitels nicht kompatibel sind, muß eine Rücksprache mit dem Auftraggeber gemacht werden. Dies kommt meistens bei Titeln mit stark ausgeprägter expressiver Funktion vor, besonders wenn beide Kulturen voneinander weit entfernt sind und andere Wertesysteme besitzen. Nach Chr. Nord ist es nicht loyal, für den Zieltitel die Appellfunktion der Darstellungsfunktion überzuordnen. Dies ist allerdings bei den meisten Übersetzungen der Fall.

INSTRUMENTELLE UND DOKUMENTARISCHE ÜBERSETZUNG:

Chr. Nord vertritt die Ansicht, daß eine Übersetzung grundsätzlich in zwei Funktionsrelationen zum Ausgangstext gesehen werden können. Die Übersetzung als ein.

a) "Dokument": Die ausgangssprachliche Kommunikationshandlung wird für den Zielempfänger dokumentiert. Der Empfänger wird nicht in diese Kommunikationshandlung einbezogen, er ist lediglich ein außenstehender "Beobachter", und als ein.

b) "Instrument": Die Übersetzung ist insofern ein eigenständiges Instrument, sofern sie einer neuen, zielsprachlichen Kommunikationshandlung, das in bezug auf bestimmte Merkmale am Vorbild des Ausgangssprachlichen Kommunikationsinstruments orientiert ist, und der Herstellung der Kommunikation zwischen Ausgangstextsender und Zieltextempfänger dient.

Die Übersetzung von Bedienungsanleitungen und von vielen Fachtextsorten ist dem "instrumentellen Typ" zuzuordnen. Man hört sehr oft die Forderung danach, daß man dem Zieltext nicht ansehen darf, daß er eine Übersetzung ist. Heute bevorzugt man aber bei den Iyrischen Texten eine "dokumentarische" Übersetzung. Sie werden meistens auch zweisprachig veröffentlicht, "wobei die Übersetzung eine Verständnishilfe ohne eigene künstlerische Ambitionen sein soll. Literarische Prosa nimmt eine Art Mittelstellung ein. Man versucht sowohl die exotischen Elemente, als auch die stilistischen Besonderheiten des Originals möglichst wiederzugeben. Chr. Nord akzeptiert auch andere Übersetzungsformen, wenn der Übersetzungszweck es fordert und soweit sie nicht gegen das Loyalitätsprinzip verstoßen.

Die Übersetzung von Titeln ist "instrumentell" zu bewerten. eine "dokumentarische" Übersetzung von Titeln ist nicht üblich, weil sie zwar die Darstellungsfunktion und oft auch die Ausdruckfunktion erfüllen kann, aber nicht immer die Appellfunktion. Bei einer instrumentellen Übersetzung darf nicht automatisch Funktionskonstanz als Translationszweck gefordert werden. Die "Kompatibilität" der Zieltextfunktionen mit den Ausgangstextfunktionen (loyalität) und die Funktionsgerechtigkeit muß aufrechterhalten werden. Wenn bei der Übersetzung eines Titels eine implizite Wertung des Ausgangstitels, die eine expressive Funktion hat, innerhalb des zielkulturellen Wertesystems nicht gerecht wiedergegeben werden kann, stehen dem Übersetzer nach Chr. Nord folgende Möglichkeiten zur Verfügung:

Er kann

- a) eine explizite Wertung formulieren,
- b) statt der Wertung ein anderes Mittel der Expressivität verwenden,
- c) die Wertung eventuell in einen erklärenden Untertitel verschieben

oder

- d) auf die Wertung im Titel ganz verzichten und sie statt dessen möglichst auf den ersten Seiten des Ko-Textes unterbringen.

Eins darf er aber auf keinen Fall tun, nämlich "dem Zielpublikum zuliebe eine andere, vielleicht genehmere Bewertung zu wählen, selbst wenn diese sich mit einer weitgehend wörtlichen Übersetzung des Titels ausdrücken ließe" (ebenda. s.26).

DIE ÜBERSETZUNGS-AUFFASSUNG VON RADEGUNDIS STOLZE "DAS HERMENEUTISCHE DENKEN"

Arş. Gr. Aysel Nursen GÜNEŞ
Marmara Üniversitesi / Fen Edebiyat Fakültesi
Alman Dili ve Edebiyatı

Der Beitrag, den ich hier vortragen werde, habe ich mit zur Hilfenahme von Radegundis Stolzes Bücher und dem Gespräch, das ich mit ihr in Deutschland persönlich geführt hatte, ausgearbeitet.

Radegundis Stolze ist einer der zeitgenössischen Übersetzungswissenschaftlerinnen. Das ist sie geworden, indem sie ihre praktische Arbeit auch auf der theoretischen Basis aufzeigen wollte. Stolze meint, dass ihre Vorgänger/innen ganz sinnvolle Methoden entwickelt haben. Und aus diesem Grund versucht sie alles praktikable in ihrem Ansatz zu integrieren, weil ihr Ansatz von Bedeutung her sehr breit ist. Ausserdem ist sie dagegen, das man nur einen kleinen Teilbereich zu verabsolutiert. Sie hat dieses Thema "hermeneutisches Denken" in ihrem Buch (1992) *Linguistische Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen* ausführlich behandelt und in ihrem anderen Buch *Übersetzungstheorien: Eine Einführung* neu schematisiert. Dabei hat sie die unterschiedlichen Auffassungen von verschiedenen Übersetzungswissenschaftlern zusammengefasst und ihre eigene Schlussfolgerungen zu Worte kommen lassen. Sie hat auch eine Menge Forderungen an den Übersetzern gestellt.

Nach Frau Stolze muss der Übersetzer im Mittelpunkt des Geschehens stehen: Wie denkt er? Welches Problemsicht hat er? Erkennt er denn die Schwierigkeiten des Textes überhaupt? Denn, wenn er sie naemlich nicht sieht, dann können sie für ihn auch nicht existieren. Er muss sich fragen: Wie kann ich einen Text möglich vollstaendig verstehen? Wie kann ich eine Übersetzung Empfaenger adaequat formulieren? Das ist die Situation

des Übersetzers, die seine Stellung der Sache gegenüber offenbart.. Dem nach traegt der Übersetzer gegenüber dem Empfaenger eine besondere Verantwortung. Denn von dem Übersetzer wird erwartet, dass er den Text oder die Mitteilung richtig versteht und sie dann für seinen bestimmten Empfaengerkreis funktionsgerecht neuformuliert. Diese Formulierung soll sich wie ein Original anhören lassen, nicht wie übersetzt und so hilflos klingen, nicht in der Luft haengen. Wenn er das tun kann, dann kann er das auch den anderen gegenüber begründen und unter Umstaenden seine erste Lösung überarbeiten, wenn sie nicht gut ist, neu formulieren. Der Übersetzer muss sich wie ein Leistungssportler (wie Paepcke auch sagt) (Paepcke: 1986) immer zu übertreffen versuchen. Er sollte die Texte als Ganzes betrachten, weil Texte multiperspektivische Einheiten sind. Und wie mehr den Übersetzer davon merkt, kann er diese auch in der Übersetzung einsetzen und anwenden. Anwendung (Gadamer nennt sie Applikationen) ** (1965; 291ff) des Verstandenen auf die eigene Situation heisst Hermeneutik und Hermeneutik ist auf gar keinen Fall ein loses freischwebendes intuitives Verstehen. Dies Situation des Übersetzers ist sprachliches Ermöglichen von Kommunikation zwischen Angehörigen von zwei Sprachen. Der Übersetzer sollte diese seine Vermittleraufgabe wie ein Forscher ernstnehmen, sie durchführen und das Resultat dieser Forschungsaufgabe sollte sich wie ein Original anhörenlassen. Nach allen diesen zusammengestellten Forderungen von den Übersetzern hat sich Stolze selber eine Frage gestellt: "Woraus kann man denn erkennen, dass etwas sich wie ein Original Text lesen liess?" Darauf sind die linguistischen Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen entstanden. Zuerst hat sie diese Kategorien in zwei geteilt. Zur Kategorie der Rezeption gehören (Lexik, Pragmatik und Stilistik). Nacher sah sie aber ein, das solch eine Trennung unnötig sei und meinte, das diese Kategorien sowohl für den Übersetzer als auch für die Textanalyse nötig sind. Der Übersetzer sollte von diesen Kategorien gebrauch machen, wenn er mit seiner Übersetzungsarbeit beginnt. Weshalb? Aus welchem Zweck oder zu welchem Zweck er ausgerechnet so und nicht anders sich entschieden hat, sollte er zu klaeren bereit sein. Er soll mit dem Text umgehen können. Umgehen heisst nach Stolze verstehen und auch zielgerichtet formulieren. (...) Wohlbermerkt ist eine Didaktisierung des Übersetzungsprozesses im Sinne der Operationalisierung bestimmter Analysemethoden und Transferstrategien

im hermeneutischen Denken, schon auf Grund der Individualität der Texte, ausgeschlossen. Andererseits wird hier der Übersetzer mit seiner Übersetzungskompetenz viel ernster genommen. d.h. der Übersetzer kann sich nicht hinter eingeübten Strategien verschanzen. Dies beeinflusst das Verhältnis von Theorie und Praxis: (nach Paepcke; 1986, XV) ist Theorie das Wesen der Praxis, Praxis ist die Tiefe der Theorie. Praxis beim Übersetzen zeigt sich in einer geglückten oder misslungenen Übersetzung. (...) (Stolze, 1994-295 ff) Und weil das Übersetzen ein Handeln im und mit Sprache ist, indem die verstandenen Mitteilungen formuliert werden, nennt Stolze Kategorien aus der Linguistik, mit denen die Übersetzungslösungen erläutert und begründet werden können. Dabei geht sie vom Aussen nach Innen und vom Grossen zum Kleinen. Nun eine kurze Zusammenfassung von diesen im Anhang beigelegten schematisch aufgestellten linguistischen Kategorien des Übersetzens.

Thematik: Um einen Text überzeugend wiedergeben zu können, muss der Übersetzer den Text als Ganzes betrachten. Er soll zuerst einmal den Text gründlich durchlesen und den Inhalt des Textes sichern. Um dies zu schaffen, muss er sich mit der Sache identifizieren, was am besten mit der Vergewisserung der linguistischen Kategorien möglich ist. Dadurch wird der verstandene Textinhalt nun methodisch vertieft. Die Kenntnis linguistischer Formen der Textkohärenz und der thematischen Progression hilft einerseits, das vorhandene Vorverständnis zu präzisieren, aber andererseits bietet sie auch Anweisungen für die Textkonstitution in der Zielsprache. Der Übersetzer hat die Möglichkeit inkohärente AT. zu verbessern.

Semantik: Ein verfehltes Textverständnis kann zu einer partiell unverständlichen Übersetzung führen. Dies geschieht meist, wenn das Wortfeld nicht stimmt. Auch wenn die Textelemente nicht falsch sind, kann es sein, dass das Textganze inkohärent ist. Mit bewussten Anwendung der Wortfeldtheorie und Synonymik auf das Textganze einer Übersetzung liesse dieser Mangel beheben.

Lexik: Zu dem Fachbereich dieser Kategorie gehört vor allem die Terminologie: der Fachwortschatz als wichtigstes Kennzeichen der Fachtexte weist freilich im Vergleich der Disziplinen wichtige

Unterschiede auf. Deshalb sollte der Übersetzer die unterschiedliche Art der Begriffsbildung in den exakten Natur- und Technikwissenschaften gegenüber den historischen Geistes- und Sozialwissenschaften bedenken. Die Fachsprache der naturwissenschaftlich-technischen Fächer dient der Erkenntnis und Beschreibung aussersprachlicher Gegenstände und Sachverhalte. Die Termini, die zu diesen gehören, nehmen mit der Zeit nur zu, und dem muss der Übersetzer immer gefasst sein. Das Fachdenken reflektiert sich auch in den Textstrukturen, und es ist klar, dass ein Fachtext der Elektrotechnik gewisse Unterschiede zu einem der Psychologie aufweist. Übersetzer müssen wissen, mit welchen sprachlichen Unterschieden zu einem der Psychologie aufweist. Übersetzer müssen wissen, mit welchen sprachlichen Mitteln etwa populärwissenschaftliche Texte oder Zeitungstexte in einer bestimmten Zielkultur üblicherweise formuliert werden können. Man kann die Fachausdrücke nicht durch allgemeinsprachliche ersetzen, sondern man muss sie mit sprachlichen Kompensationsstrategien erläutern.

Pragmatik: Wenn der Übersetzer sich die Frage stellt: Für wen ist diese Übersetzung? dann ist er schon zu dieser Kategorie gelangt. Hier verbindet sich die Identifikation mit der Botschaft (Skopos) der Aussage in einer bestimmten Situation. Hier ist aber nicht das "Wozu" der Aussage, sondern "Für wen" viel entscheidender. Sprechergruppen und deren Texte stehen in sozialen Zusammenhängen und Texte sind dann verständlich, wenn sie das Hindurchblicken auf jene Situationen ermöglichen. Historische Veränderungen schlagen sich in einem Sprachwandel nieder. Was dann die Kulturunterschiede zum Tragen bringt. Übersetzen ist nicht Kulturvergleich, sondern es ist ein Überbrücken der vergleichend festgestellter Unterschiede. Hier zu sind drei Arten zu benennen:

- a) reale Inkongruenz durch unbekannte Kulturspezifika,
- b) formale Inkongruenz durch kulturspezifische Textbaupläne,
- c) semantische Inkongruenz durch kulturspezifische Assoziationen bestimmter Wörter.

Solche Inkongruenzen werden meist nur an bestimmten Textstellen virulent und hier reagiert der Übersetzer mit Kompensationsstrategien. Dies tun die Übersetzer seit je her intuitiv, es ist nicht falsch aber auch Intuitives muss begründet werden.

Stilistik: Stil ist die bewusste Auswahl aus dem Zeichenpotential der Sprache. Stil ist ein sinnstiftender Faktor im Rahmen der Multiperspektivität von Texten. Die Kreativität von Autoren in ungewohnten syntaktischen Formen oder neuere Bildsprache sollte im Übersetzer eine Entsprechung finden, und andererseits sind nur solche Übersetzungen stilistisch angemessen, die den Normen einer bestimmten Textsorte oder situativen Sprachebene genügen. Texte und Übersetzungen sollen in ein Verhältnis der Stimmigkeit zueinanderstehen. Stimmigkeit bedeutet, dass die Gesamtmenge der Sinnmerkmale in Ausgangs- und Zieltext etwa gleich sein sollte, so dass das Übersetzen ein Zugang zur übergreifenden Wirklichkeit hinter den Texten ist, die als Teilganzes auf der Text- und Übersetzungsebene erscheint. Auf das Übersetzen übertragen heisst dies, dass die Sinneinheit des Gemeintem zwischen Textvorlage und Übersetzung in der Asymmetrie verschiedener Textstrukturen sichtbar wird. Sie meinte, dass diese translatorischen Kategorien zur Sensibilisierung des Übersetzers dienen sollten. Durch dieses Schema der Kategorien sollte Hermeneutik zu den wissenschaftlichen Übersetzungsmethoden zählen.

Vor allem aber kann der praktisch tätige Übersetzer dieses übersichtliche Schema auf den Tisch legen und gucken, was da relevant ist. Nicht alle müssen der Reihe nach durchgenommen werden. Radegundis STOLZE vertritt meist die Meinungen von Herrn Fritz PAEPCKE, vielleicht deshalb, weil sie seine Assistentin war. Aber sie ist nicht gegen die anderen Übersetzungswissenschaftlern. Sie akzeptiert alle, die bis jetzt erstellten Theorien und nimmt in ihrer Arbeit mit hinein. Sie umfasst eigentlich alle. Ihre linguistischen Kategorien überschneiden sich mit den anderen Methoden in vielen Punkten. Wenn ich ein Vergleich aufstellen sollte, gleichen die anderen Übersetzungswissenschaftlern einer ein spurigen Strasse, wogegen STOLZE eher einer Autobahn mit mehreren Spuren- Kreuzungen und Ausfahrten zu gleichen ist.

ANMERKUNGEN

**** Applikation** ist nach Verstehen und Auslegen das dritte Glied des hermeneutischen Problems. Die innere Verschmelzung von Verstehen und Auslegen führt zu dem Herausdragen der Applikation aus dem Zusammenhang der Hermeneutik. Applikation=Anwendung ist ebenso ein integrierender Bestandteil des hermeneutischen Vorgangs wie Verstehen und Auslegen. Wenn es sich bei dem hermeneutischen Problem um das Verhältnis des Allgemeinen und des Besonderen handelt, dann ist Verstehen ein Sonderfall der Anwendung von etwas Allgemeinem auf eine konkrete und besondere Situation.

SYSTEMATIK DER TRANSLATORISCHEN KATEGORIEN

T H E M A T I K

<p>1. Die Situation des Ausgangstextes</p>	<p>2. Beschreibung des Textaufbaus</p>	<p>3. Die Textvorkommen in Gemeinsprache und Fachsprachen</p>
<p><u>1.1 Der Erscheinungsort</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Verlag - Zeitschrift, Zeitung - Sendemedien - Rede, Ansprache - amtliche Urkunde, Vertrag - öffentliche Verlautbarung - Gebrauchsanweisung - Zeitpunkt des Erscheinens 	<p><u>2.1 Thematische Struktur</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Thema: kommunikativer Ausgangspunkt - Rhema: die Mitteilung darüber - thematische Verkettung - Information und Redundanz - Titel (Bedeutungsselektion) - Konsistenz der Terminologie - Redeperspektive (gramm. Person (1., 2., 3., Passiv)) 	<p><u>3.1 Die zwischenmenschliche Kommunikation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsprache und Fachsprachen - Kommunikation als Benennen oder Deuten - Fachtermini und Begriffswörter
<p><u>1.2 Der Sender</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Einzelautor/en, Redner - Verband - Firma - Behörde - Anwalt, Notar - anonym 	<p><u>2.2 Gliederungssignale im Text</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Textsortensignale (Anrede- und Grußformeln, Zwischenüberschriften) - Enumeration - Anfangs- und Schlussignale von Abschnitten - Konjunktionen und Modalpartikeln (ja, doch, denn, allerdings, nämlich) 	<p><u>3.2 Verteilung der Fachtexte in Wissensbereichen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Naturwissenschaften/ NWT - Technikwissenschaften - Sozialwissenschaften/ SGW - Geisteswissenschaften
<p><u>1.3 Die äußere Textgestalt</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Text mit Überschrift (Abgeschlossene Einheit) - Grafiken im Text - Text mit Fußnoten - unterschiedliche Schriften (Schriftart, Schriftgröße) - Formulargestalt - Bildunterschriften als Text - Reimform - Videoskript (Bildbezug) - Dramentext (sprechbar) 	<p><u>2.3 Der Textstatus</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterhaltung, Erbauung (Literatur) - Information (Fach-/Sachbücher, Korrespondenz, Anleitungen, Berichte) - Aufforderung (Erlasse, Vorschriften, Urteile) - Bestätigung (Dokumente, Urkunden, Verträge, Rechnungen) - Suggestion (Werbetexte, Predigten, Tendenzschriften) 	<p><u>3.3 Textinterne Merkmale im Vergleich NWT - SGW</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Spezialisierungsgrad und Häufung der Fachtermini - Fachwortschatz/Mischtermini - Syntax: einfach/elaboriert, genormt/kulturabhängig - Texttypen: deskriptiv, narrativ, expositorisch, argumentativ, instruktiv - Textbauplan: stringent/komplex - Textkohärenz/Textkohäsion - Frequenz von Abbildungen - Textgrammatik: Tempus (Präsens, Perfekt), Person (1.Pers., 3.Pers., Passiv, Infinitiv)
<p><u>1.4 Sprachenpaarspezifik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Interferenz durch Faux Amis - indirekte Rede und Zeitenfolge - Polysemie im Französischen - Explizitheit des Deutschen u. Englischen im Wortschatz - Fokussierung im Englischen - Adjektivendungen im Engl. - oppositive Satzverknüpfung im Französischen 		

S E M A N T I K

<p>1. Die Wortbedeutung</p>	<p>2. Zeichenfunktionen und Relationen</p>	<p>3. Der Wortgebrauch</p>
<p><u>1.1 Das Sprachzeichen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Form und Inhalt - Systembedeutung - Satzbedeutung - Die Seme - Textbedeutung als Bedeutungspotential - Lexikoneinträge - Denotat und Konnotationen 	<p><u>2.1 Zeichenfunktionen (Sprache)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bezeichnung - Ausdruck - Appell - System, Norm, Rede 	<p><u>3.1 Gruppensprachen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Soziolekt von Parteien, Gruppen, Jugend, Esoterik - Jargon - religiöse Sprache - Fachsprachen
<p><u>1.2 Die Synonymie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Synonyme - Wortfelder - Isotopien 	<p><u>2.2 Konnotationen (Kultur)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprachebenen (gehoben, umgangssprachlich, vulgär, Dialekt) - Gebrauchsfrequenz (häufig, selten) - Stilebene (schriftsprachlich, veraltet, gespreizt, juristisch, dozierend usw.) - Verwendungsbereich (gemeinsprachlich, fachsprachlich) 	<p><u>3.2 Historischer Wandel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Indikator der Zeit (Zeitstil) - Wandel der Konventionen in einer Gruppe - Ideologismen
<p><u>1.3 Multifunktionslexeme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Funktionalisierung der Polysemie - Präzisierung durch Kollokation 	<p><u>2.3 Assoziationen (Individuum)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Relationen zu anderen Zeichen (Alliteration, Assonanz) - Relationen zu Texten (Redensarten, Sprichwörter) - Relationen zu Sachen (Lautmalerei, Onomatopöie) - Relationen zum Bewußtsein ('Pferd' bei Kavallerist oder Rennplatzbesucher, fremdländische Namen, mythologische Begriffe) 	<p><u>3.3 Rhetorik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wertungen - Ironie - Enthusiasmus - Distanziertheit
<p><u>1.4 Kompatibilität der Wörter</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Idiomatik vs semantische Inkompatibilität - semantische Selektion des Textanfangs (Titel) 		

LEXIK

1. Die naturwissenschaftlich-technischen Termini

1.1 Definition und Terminus

- Sachnorm vs Sprachnorm
- terminologische Begriffssysteme
- terminologische Wortbildung
- individuelle Begriffsbildung
- kumulative Begriffsbildung

1.2 Terminologienormung

- Normungsinstitutionen
- Datenbankeinträge
- Formen der Recherche

1.3 Fachsprachliche Register

- wissenschaftliche Ebene
- Werkstatt- und Firmensprache
- Marketing- und Werbesprache
- Phraseologismen

2. Die sozial-geisteswissenschaftlichen Begriffswörter

2.1 Interpretation in der Fachsprache

- Interpretation von Prozessen und Sachverhalten
- approximative Begriffsbildung
- Begriffswandel durch Umdeutung
- konventionelle Begriffsbildung

2.2 Konvention in der Fachsprache

- Fachhermeneutik
- Wörter der Gemeinsprache mit fachlicher Verengung (Mischtermini)
- Kulturspezifität im Stil

2.3 Probleme der

Wirtschaftssprache

- gemischte Sprachebene
- Polysemien
- Siglierung
- Prozeßverben
- Marketingausdrücke

2.4 Charakteristika sozialwissenschaftlicher Texte

- Bereiche Kirchen, Soziales, Kultur, Politik
- überwiegend Gemeinsprache
- besondere Fachkenntnis erforderlich
- Grundsprachen

3. Die Sonderproblematik von Rechtstexten

3.1 Merkmale der Rechtssprache

- juristische Fachtermini in versch. Rechtsordnungen
- unbestimmte Rechtsbegriffe
- archaische Syntax
- Mehrfachadressiertheit

3.2 Gemeinsames Minimum der Bedeutung

- gemeinsames Minimum
- gemeinsames Optimum der Begriffsübersetzung
- Sprachfiguren des französischen Verwaltungsrechts

3.3 Transparentes Übersetzen

- Makrostruktur erhalten
- Unterschied der Rechtsordnungen (national)
- Unterschied der Rechtsbereiche (Zivil/Straf-/Verwaltungsrecht)
- durchscheinende Formulierungen
- Tempusnormen

3.4 Die Standardformeln

- indizieren das Gleichbleibende
- vergleichbare Verfahrensaspekte
- keine Formulierungsfreiheit

STILISTIK

1. Der Stil als Sinnaspekt des Textes

1.1 Stildefinition

- Stil ist Wahl des Autors aus den Sprachmöglichkeiten
- Stil ist, was dem Leser auffällt
- künstlerische Normabweichungen
- Wortspiele, Wortschöpfungen

1.2 Stilanalyse und Stilistik

- makrostilistische und mikrostilistische Analyse
- Charakteristika e. Zeitstils
- Stilistik als Sammlung rhetorischer Stilmittel
- Idiolekt (individuelle Stilmerkmale)
- Soziolekt im Text
- transparenter Stil
- opaker Stil

1.3 Übersetzung stilistischer Effekte

- Wirkung im Textganzen
- Pathos vs Stringenz
- kulturspezifische Konnotationen beachten
- Zitate
- die sprachliche Metapher
- lexikalisierte Metaphern
- Redensarten, Sprichwörter
- Illokutionsindikatoren (performative Verben, Modalwörter)
- Betonungsformen (Inversion, cleft-Sätze, Partikel, konverse Verben)

2. Textsortenkonventionen und Funktionalstil in der ZS

2.1 Textsortenkonventionen

- Gebrauchsanweisungen
- Todesanzeigen
- Gerichtsurteile
- Kochrezepte
- Nachrichtenmeldung
- redaktioneller Bericht
- Geschäftsbriefe
- Computer-Handbuch
- Arbeitszeugnisse
- Märchen
- Resolutionen

2.2 Mediensprache und journalistischer Stil

- Werbesprache (Adjektive, Redensarten, Wortbildung)
- Ironie, Anspielungen
- Stabreim und Wortspiele
- assoziative Wortfelder
- Fremdwort im Deutschen

2.3 Fachsprachliche Syntax

- Ausdrucksökonomie und einfache Syntax
- Funktionsverbgefüge mit sinnleeren Verben und eingebetteten Nomina
- Nominalisierung und Wortkomposition (2 Elem.)
- Fehlen der Vergangenheits-tempora und persönl. Rede
- Passiv statt man
- Relationsverben und Relationsadjektive

2.4 Funktionalstil der Verwertung

- Klassifizierung durch Substantive, ung-Suffix
- Fremdwörter
- mehr Akkusativ statt Dativ
- unpersönlicher und verallgemeinernder Ausdruck durch Funktionsverbgefüge und Passiv
- Satzkomprimierung durch Wortzusammensetzung und Adjektivkomposita mit Suffixen (-bar, -mäßig, -los)
- Übergenaugigkeit in komplexen Satzkonstruktionen

3. Der Sprachklang als Darstellungsmodus in der ZS

3.1 Sprachschönheit

- flüssiger Stil
- inhärente Textdynamik durch Syntax
- Klangmalerei

3.2. Rhythmus

- emotionaler Wert des Sprachduktus (Atembarkeit bei Dramentexten)
- Versmaß (z.B. Hexameter)
- Reimform
- Opernlibretto (Vokale)
- Filmsynchronisation (Sprechlänge)

3.3 Suprasegmentale Gestaltung

- gesprochen vs geschrieen
- Predigtstil
- Verlautbarungsstil
- Gespräch
- Erzählstil
- nonverbale Textelemente (Mimik, Gestik, Gebildung zum Text)
- audiovisuelles Medium (Druck, Film, Rede)

BIBLIOGRAPHIE

- GADAMER, Hans-Georg 1965 (1934) : *Wahrheit und Methode.*
- PAEPCKE, Fritz 1986 : *Im Übersetzen Leben-Übersetzen und Textvergleich.* Hrsg. v. K. Berger u. H.-M. Speier. Tübingen (=Tübinger Beiträge zur Linguistik 281).
- SCHLEIERMACHER, Friedrich 1977 : *Hermeneutik und Kritik* Hrsg. u. eingeleitet von Manfred Frank. Suhrkamp Taschenbuch. Wissenschaft.
- STÖRIG, H.J. 1963 : *Wege der Forschung* Band III, Das Problem des Übersetzens, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.
- STOLZE, Radegundis 1992 : *Hermeneutisches Übersetzen. Linguistische Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen.* Tübingen.
- STOLZE, Radegundis 1994 : *Übersetzungstheorien: Eine Einführung.* Tübingen: Narr Verlag.

BERUFSFELDBEZOGENES LEHRPROGRAMM FÜR DAS HOCHSCHULFACH ÜBERSETZUNG

Ögr. Gör. Mine DAL
Marmara Universität

Die Ausgangssituation, die wir als Deutschabteilung der Marmara Universität, Atatürk Eğitim Fakültesi seit einigen Jahren beobachten, ist folgende:

- die Studienanfänger sehen es als ihr 'böses' Schicksal, in eine Abteilung für Deutschlehrerausbildung hineingeschlittert zu sein
- eine allgemeine Orientierungslosigkeit und ein daraus resultierendes Desinteresse herrscht vor
- sie sehen für sich in diesem Studiengang keine Zukunft, auch weil sie wissen, dass das Erziehungsministerium keinen Bedarf an Deutschlehrern hat
- sie beginnen ihr Studentenleben ohne Motivation.

Diese Beobachtung ist mit Sicherheit nicht nur auf unsere Fakultät zu beschränken, gewiss teilen viele Deutschabteilungen landesweit die gleiche Erfahrung.

Da das Erziehungsministerium keinen Bedarf an Deutschlehrern hat, sind unsere Absolventen gezwungen, in der freien Marktwirtschaft Arbeit zu suchen. Eine Umfrage unter ehemaligen Studenten ergab, dass sie im Handel, in der Wirtschaft und im Dienstleistungsbereich tätig sind, ein nicht nennenswerter Bruchteil hatte den Lehrerberuf ergriffen und selbst da waren Lehrer für Wirtschaftsdeutsch an privaten Sprachschulen auffällig häufig vertreten.

Unter diesen Gegebenheiten wurde die Überlegung aufgestellt, was den Studierenden an beruflicher Qualifikation vermittelt werden kann. Da die Absolventen nicht den Lehrerberuf ergreifen, trafen wir die Entscheidung, die Deutschlehrerausbildung dem aktuellen beruflichen Bedarf anzunähern.

Besonders für die Vermittlung zwischen deutscher und türkischer Kultur ist (durch) die Biographie unserer Studenten eine optimale Basis gegeben, auf der im Übersetzungsunterricht (ÜU) eine translatorische Kulturkompetenz angestrebt werden kann, denn wie in vielen anderen Universitäten, so ist auch an der Deutschabteilung der Marmara Universität der Anteil der Rückkehrerkinder unverhältnismässig gross.

In diesem Rahmen sehen wir vor allem das Fach Übersetzung als geeignet an, den Studierenden nach ihrem Studium einen leichteren Einstieg ins Berufsleben zu ermöglichen. Denn die Erfahrung zeigt, dass sie im Beruf am häufigsten mit Übersetzungsarbeit konfrontiert werden. Dem entsprechend ist unsere Zielsetzung, den ÜU nicht im Rahmen eines fremdsprachlichen Hochschulfaches zu gestalten, sondern soweit wie möglich an eine Übersetzerausbildung anzunähern, der ÜU reduziert sich also nicht auf den Ausbau von Sprachkompetenz, oder die Überprüfung von fremdsprachlicher Kompetenz.

Das Fach Übersetzung im Rahmen der Lehrerausbildung ist mit 2 Stunden im ersten Studienjahr und mit 45 Stunden im 2., 3., und 4. Jahr das am intensivsten unterrichtete Fach. Die Studenten müssen sämtliche Fächer des Lehrangebots belegen.

Das berufsfeldbezogene Curriculum, das wir seit zwei Jahren erproben und mit dem wir den genannten Zielsetzungen schwerpunktmässig im Fach Übersetzung gerecht zu werden versuchen, soll nun im Detail vorgestellt werden.

Die ersten beiden Semester des Lehrprogramms verstehen sich als ein Übersetzungspropädeutikum. Die Lehrveranstaltungen beginnen gleich in den ersten Sitzungen mit einer Projektarbeit. Dieser Beginn hat besonders einen psychologischen Effekt, und zwar dass sich die Studierenden kennenlernen, Hemmschwellen abgebaut werden und Basis für ein positives Unterrichtsklima geschaffen wird. Diese Projektarbeit ist gekoppelt mit der Einführung in wissenschaftliche Arbeitsmethoden. Dieses Jahr z.B. wurden als Projektarbeit zwei Wochen lang Tageszeitungen auf Stellenanzeigen hin abgesucht, bei denen deutsche Sprachkenntnisse als Einstellungskriterium genannt waren. Den

Studierenden konnten somit die Berufsmöglichkeiten aufgezeigt werden, die sie nach und während des Studiums haben. Die Themen der Projektarbeit sind variabel.

Das zweite Thema ist ein Überblick über die Geschichte der Übersetzung in der Türkei. Im Anschluss daran werden Hilfsmittel aufgezeigt, wie z.B. Bibliotheken, Datenbanken, Fachliteratur oder Fachwörterbücher. Gezielt wird der Umgang mit einsprachigen und zweisprachigen Wörterbüchern gelehrt.

Der nächste Schritt ist der intralinguale Übersetzungsvergleich - also der Vergleich eines türkischen Textes der zur Aktualisierung in ein neues Türkisch übersetzt wurde. Erweiterung der grundsprachlichen Kompetenz ist hier ein wichtiges Teillernziel. Im Anschluss daran kommt der interlinguale Übersetzungsvergleich, und zwar mit einem Ausgangssprachlichen und mindestens 2 Zielsprachlichen Texten. Dieser Vergleich ist eigentlich ein didaktisches Instrument (vgl. Reiss 1980:149) und dient zur Sensibilisierung der Lernenden. Zur Sensibilisierung in der Anfangsphase des Übersetzens bemerkt Reiss (1980:150):

‘Zum Erwerb von Übersetzungskompetenz scheint es mir angebracht, die Lernenden zuerst einmal mit der komplexen Problematik des Übersetzens vertraut zu machen und dies nicht nur durch eine rein theoretische Einführung, sondern durch Konfrontation mit übersetzerischen Performanzerzeugnissen.’

Die Lernenden gewinnen dadurch an Selbstvertrauen und Mut zum Übersetzen. Bei den Vergleichen werden sie gleichzeitig mit der Grundterminologie der Übersetzungswissenschaft, wie z.B. Zieltext (ZT) / Ausgangstext (AT), Äquivalenz, Adäquatheit etc. vertraut gemacht.

Anschließend findet der Übergang zu den ersten Übersetzungsversuchen statt. Es werden dazu abgeschlossene Texte ausgesucht, damit Textanfang und Textende erkennbar sind, denn diese Textstellen liefern die ersten Anhaltspunkte zur Textsorte. [Dieses Kriterium wird in den folgenden Semestern beibehalten]. In kleinen Annäherungsschritten werden Übersetzungseinheiten auf Wort- und Satzebene transferiert; hier geht es vorrangig um die Einübung der multiple-

stage-translation (Wilss 1977), wobei die Übersetzungseinheiten stets im Mikrokontext und im Makrokontext bewertet werden. Die Studierenden lernen, die Funktion von Übersetzungseinheiten in der Gesamtaussage zu bewerten. Das Textcorpus besteht aus allgemeinsprachlichen Texten mit niedrigem Schwierigkeitsgrad, für die das Alltagswissen einen ausreichenden Zugang bietet. Ziel ist die Entwicklung der Fähigkeit zum funktionskonstanten Übersetzen, d.h. der Transferfokus ist auf die Funktion des AT in der A-Situation gerichtet. Funktionsvariiende Übersetzung sehen wir in dieser Phase nicht als geeignet an, da von einer translatorischen Kompetenz noch nicht gesprochen werden kann.

Die Lernenden haben am Ende des zweiten Semesters sich an grundsprachlichen Sprachkenntnissen gemessen, sie haben gelernt, mit Hilfsmitteln umzugehen und erste Schritte zur Erkennung von Textsorten und Textkonventionen gemacht.

Das 3. und 4. Semester setzt den Akzent auf theoretische und problemorientierte Fragestellungen. Der Begriff des Übersetzens wird erfragt, dass man z.B. beim Übersetzen nicht die Frage stellen darf ‘wie heisst das auf Deutsch oder Türkisch’, sondern fragen muss, mit welchen sprachlichen Mitteln bestimmte Intentionen die Türken oder Deutschen verwirklichen. Anschließend werden anhand von Textbeispielen kulturpaarspezifische, sprachenpaarspezifische und Ausgangstextabhängige Übersetzungsprobleme behandelt.

Entsprechungstypen bilden das nächste Thema. In Gruppenarbeit werden Begriffe aus verschiedenen Bereichen (Fußball, Kosmetik, Fernsehen etc) auf 1:0 Entsprechung auf Lexemebene hin geprüft, zusammengetragen und nach dem Kriterium ausgewertet, welche Lehnwörter bzw. Zitatwörter sind. Interessant ist für die Studierenden die Beobachtung, dass in zunehmendem Masse die Übernahme als Zitatwort zu beobachten ist, wohingegen früher die Übernahme eines Lexems mit der Anpassung an die türkischen phonetischen Normen erfolgt.

Die daran anknüpfende Unterrichtseinheit besteht aus Paralleltextrecherche. In Gruppenarbeit werden deutsche und türkische Texte gleicher Sorte gesammelt - wobei Gebrauchstexte, die einen erkennbaren Grad an Konventionalisierung aufzeigen, den Schwerpunkt bilden - und auf Gemeinsamkeit bzw.

Unterschiedlichkeit und auf Aufbauregeln hin untersucht (vgl. Thiel/Thome 1990:51). 'Untersucht wird nicht, was grammatisch falsch oder richtig, auch nicht, was einmal in einem bestimmten Text eines bekannten Schriftstellers zu finden war, sondern was in einer bestimmten Textsorte üblich ist.' (Snell-Hornby 1990:11) Diese Sequenz versteht sich als kontrastive textlinguistisch orientierte Arbeit, zu der im Fach für Textlinguistik theoretische Vorarbeit geleistet wird, damit das Übersetzungsfach entlastet ist. Diese Einheit bildet die Grundlage für den Einstieg zur kommunikationstheoretisch orientierten Texttypologie von K. Reiss. In diesem Rahmen wurden dieses Semester z.B. zwei audio-mediale Texte übersetzt, die im neuen Koç-Industriemuseum in Istanbul den Besuchern zu einer Dampfmaschine und einem Schiff Informationen vermitteln. Hier waren die Studierenden mit einem defekten ausgangssprachlichen Text konfrontiert, der in ein noch defekteres Deutsch übersetzt worden war. Diese Texte wurden im ÜU besonders im Hinblick auf ihre audio-medialen Eigenschaften hin übersetzt. Die Museumsleitung war sehr dankbar für diese Arbeit und hat den verbesserten bzw. zweckmaessig übersetzten Text mit dem alten ausgetauscht. Diese Unterrichtseinheit war für die Studierenden sehr motivierend, vor allem auch, weil ihre übersetzerische Leistung einen konkreten Situationsbezug hatte.

Im 6. Semester bildet die übersetzungsrelevante Textanalyse (ÜTA) den Mittelpunkt der Lehrveranstaltungen. Ausgehend von dem Textanalys (TA)-Modell von Nord (1991) werden jeweils mehrere Texte einer Sorte analysiert. Zuerst werden textexterne Elemente, wie Textproduzent, Entstehungszeit und -ort, Biographie des Autors, -soweit sie ermittelt werden können- und die Textsorte untersucht. In der textinternen Analysephase werden Thematik, Inhalt, Praesuppositionen, Redundanzen, Konnotationen, Rekurrenzen, Paraphrasen, non-verbale Elemente und Lexik analysiert. Für die Praxis ist diese detaillierte Analyse oftmals aus zeitlichen Gründen nicht möglich. Deshalb wird die ÜTA im ÜU stets mit einem simulierten Übersetzungsauftrag verbunden, denn wenn der Übersetzungsauftrag bekannt ist, erübrigen sich manche Schritte in der Analyse. Erst wenn der Übersetzer über die Funktion des (zs) Textes Bescheid weiss, kann er z.B. Abweichungen vom AT rechtfertigen oder seine übersetzerischen Entscheidungen nach der Erwartungshaltung des zielsprachlichen (zs) Empfängers oder der (zs) Textfunktion ausrichten. Zur

Einübung dazu wird einundderselbe Text mit unterschiedlichen Übersetzungsaufträgen übersetzt, einmal resümierend für den gleichen Empfängerkreis, einmal für einen unterschiedlichen Empfängerkreis und schliesslich funktionskonstant.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die ÜTA die Vorarbeit für das Übersetzen effizienter macht und für die Studierenden ein wichtiger Leitfaden ist. Die TA ist auch nicht bei allen Textsorten nötig bzw. möglich. Vor allem bei stark standardisierten Textsorten erübrigt sich eine intensive Analyse.

Im zweiten Studienjahr lernen die Studierenden das Übersetzen als ein Problemlösungsverfahren zu betrachten, sie lernen Übersetzungsprobleme in ihrem Kontext zu bewerten, erfahren von unterschiedlichen Texttypen, sie lernen, dass je nach Übersetzungsauftrag die Übersetzungsstrategie und Problemlösungsstrategie unterschiedlich sein muss und dass nicht immer der AT das Mass aller Dinge ist. In diesem Jahr ist das Übersetzen an sich zweitrangig. Ziel ist es vielmehr Grundsteine zu legen für übersetzerische Leistungen im 3. und 4. Studienjahr, sie sollen problematische Stellen im Text erkennen und das kommunikative Ziel von Äusserungen bestimmen können.

Im 3. Studienjahr beginnt das Fach mit einer elementaren Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. In dieser Unterrichtseinheit ist die Vermittlung von Fachwissen vordergründig. Themenbereiche wie Absatz, Finanzierung, Marktforschung, Exportmarketing, Produktpolitik bilden den Schwerpunkt. Die Studierenden erfahren unter anderem auch, wie Firmen organisiert sind, welche Firmenbranchen in der Handelskammer bzw. Industriekammer registriert sind, oder welche Firmenarten es gibt.

Von Anfang des Semesters wird den Studierenden die Anweisung gegeben, eine alphabetisch gegliederte, deutsch-türkische Fachwortsammlung zu erstellen. Dazu wird das jeweilige Fachgebiet in Teilbereiche geteilt, z.B. Handel wird in Import oder Export geteilt. Die dazu gefundenen Begriffe werden diesen Teilbereichen zugeordnet. (vgl. Arntz/Picht 1991)

In Gruppenarbeit ist für jeden Teilbereich jeweils eine Gruppe zuständig; die

Sammlung wird am Ende des Semesters - je nach dem wie weit man gekommen ist - fotokopiert und den Benutzern bereitgestellt.

Eine zweite Sammlung besteht aus standardisierten Redewendungen und Fachwendungen, die Organisation bei ihrer Erstellung bleibt erhalten.

Der Schwerpunkt der zu übersetzenden Texte liegt in der Wirtschaftskorrespondenz. Bestellungen, Rückfragen, Auftragsbestätigung, Reklamationen oder Korrespondenz mit Banken bilden das Textkorpus. Sie werden vertraut gemacht mit immer wiederkehrenden sprachlichen Einheiten, stereotypen Formulierungen und textnormativen Gesichtspunkten. Ziel ist es, ihre Formulierungskompetenz auszubauen, denn je differenzierter sie Standardäquivalente kennenlernen, desto automatisierter wird ihre übersetzerische Leistung, sie bekommen den Text somit besser in Griff.

Das Fach schriftlicher Ausdruck arbeitet in dieser Hinsicht dem Übersetzungsfach zu. In diesem Fach lernen die Studierenden Textnormen für Lebenslauf, Bewerbungsschreiben und für Geschäftsbriefe kennen, somit wird der ÜU in erheblichem Masse entlastet.

Im 7. und 8. Semester bilden Fachtexte aus der Tourismusbranche und des Bankwesens das Corpus. Die Schwierigkeitsstufe der Texte ist jedoch höher als im 5. und 6. Semester. Die Terminologiesammlung vom Vorjahr wird im gleichen Verfahren fortgesetzt, so dass die Absolventen zum einen eine übersichtliche Fachwortsammlung haben, auf die sie im Beruf zurückgreifen können, zum anderen gelernt haben, ihre eigene Terminologiesammlung zu erstellen.

Im 3. und 4. Studienjahr haben die Studierenden ausserdem die Möglichkeit, ihre Englischkenntnisse zu vertiefen bzw. aufzubauen. In jeweils 4 Stunden in der Woche wird ein Englischprogramm für Anfaenger und Fortgeschrittene angeboten. Da von Firmen als Einstellungskriterium stets Englisch mit angegeben ist, nutzen die Studierenden die Chance zur Erlernung bzw. Vertiefung einer zweiten Fremdsprache sehr intensiv.

Neben Englisch wird in dem Studienjahr 1995/96 das erste Mal für die 4.

Klassen zwei Stunden in der Woche das Fach 'PC und Arbeitsplanung und -organisation' angeboten. Die Studierenden werden mit der Arbeit am PC vertraut gemacht und lernen, wie ein Arbeitsablauf effizient gestaltet werden kann. Aus der betriebswirtschaftlichen Fakultät wird eine Lehrkraft diese Stunden übernehmen.

Mit diesem Lehrprogramm, das mit den Fächern Sprachwissenschaft, Kontrastive Linguistik und Schriftlicher Ausdruck kooperiert, haben die Studierenden am Ende ihres Studiums neben übersetzerischer Entscheidungsfähigkeit auch gelernt, über kommunikationstechniken zu verfügen. Sie haben sich ein betriebswirtschaftliches Grundwissen angeeignet, sie können Texte aus dem Bereich der Wirtschaftskommunikation normgerecht produzieren, sie haben zahlreiche Textsorten kennengelernt, denen sie im Beruf begegnen werden. Ab diesem Studienjahr besteht für die Studierenden des 8. Semesters ein 14tägiges Praktikum in deutschen Firmen zu machen, zu dieser Organisation greifen wir zurück auf private Kontakte zu deutschen Firmen in Istanbul. Rückblickend auf die oben erwähnte Ausgangssituation unserer Deutschabteilung glauben wir, den Absolventen eine gewisse Zukunftsperspektive zu verleihen.

LİTERATUR

Arntz, Reiner/Picht, Heribert (1991). Einführung in die Terminologearbeit. Hildesheim.

Nord, Christiane (1988). Textanalyse und Übersetzen. Heidelberg.

Reiss, Katharina (1980) Der Übersetzungsvergleich als didaktisches Instrument im Übersetzungsunterricht, in: Poulsen/Wilss (Hrsg.), Angewandte Übersetzungswissenschaft. Aarhus, 149-164

Reiss, Katharina (1983) Texttyp und Übersetzungsmethode. Heidelberg.

Senell-Hornby, Mary (1990) 'Slippery when wet' : Paralleltexthe als Übersetzungshilfe, in: Der Deutschunterricht 1/90, 10-15.

Thiel, Gisela/Thome, Gisela (1990) Übersetzen als Texten, in: Der Deutschunterricht 1/90, 43-51.

Wilss, Wolfram (1977) Übersetzungswissenschaft - Probleme und Methoden. Stuttgart.

TÜRKİYE'DE UZMANLIK ALANLARINDA ALMANCA TÜRKÇE ÇEVİRİ UYGULAMALARI VE ÇEVİRMENLİK MESLEĞİNİN KONUMU

Okt. Sâkine ERUZ

Özet

Son yıllarda açılan fakülteler ve bölümler zincirine Almanca çeviri bölümleri de katılmıştır. Çeviribiliminin gerçek bir bilim dalı olarak gelişimi, içinde bulunduğumuz yüzyıla rastlar. Bu genç bilim dalını Türkiye'de ilk olarak 80'li yıllarda İngilizce dili sahiplenmiştir. İngilizce'yi Fransızca izlemiş ve ancak 90'lı yıllarda Almanca diline ilişkin çeviri bölümleri de kurulmaya başlanmıştır.

Her ne kadar akademik düzeyde 'çeviri ve 'çeviri eğitimi' dendiğinde ilk akla gelen yazınsal metinlerin çevirisiyse de, günümüz koşullarında 'uzmanlık metinlerinin' ve zaman zaman 'kullanmalık metinlerin' de çeviri piyasasındaki yeri "öncelikle ekonomik açıdan" yadsınamayacak kadar büyüktür. Bu bağlamda bildirimde Türkiye'de çevirmenin konumu, bu konudaki yasal düzenlemeler, çeviri eğitiminin gerekleri, Almanca Çeviri Bölümleri mezunlarının çalışma alanları ve piyasanın çeviri eğitime bakış açısı üzerinde durmak istiyorum.

Son yıllarda Alman dilinden yola çıkarak kurulan yeni bölümler Almanca Çeviri Bölümlerini de kapsamaktadır. Bu bölümlerde öğrenciler üniversite tabanlı bir mesleki eğitim alıyorlar.

Bildiride Türkiye ve Almanya'daki uygulamalardan ve yasal düzenlemelerden yola çıkarak Türkiye'de çevirmenlik mesleğinin konumu irdelenecek ve 'çevirmenliğin' bir meslek olarak saygınlık kazanması için neler yapabiliriz sorusu ele alınacaktır.

Çağımızın genç bilim dalı 'Çeviribilim', bir bilimdalı olarak kabul görmek için halen bir mücadele vermektedir. Almanya'da da 'çeviribilimin' bağımsız bir bilim dalı olarak geçmişi ellili yıllara

uzanır.¹ Dillerarası iletişimi sağlayan vasıflı çevirmene duyulan gereksinim yüzyılımızda, öncelikle ikinci dünya savaşından sonra oluşan uluslararası kuruluşlar ve sanayinin gereksinimleri doğrultusunda artmıştır. Globalleşen dünyamızda iki dili gerektiren ilişkilerde bireylerarası, kuruluşlararası, toplumlararası, kültürlerarası, devletlerarası iletişim çevirmen aracılığıyla sağlanmaktadır.

Yine Almanya'ya dönecek olursak, yaklaşık 2500 öğrenci üniversite düzeyinde çeviri eğitimi görmektedir. Çeviri bölümü mezunlarının yaklaşık yarısı kendi alanlarında uzman çevirmen olarak iş buluyorlar, diğer yarısı ise şirketlerin dış yazışmalarında ve buna benzer işlerde çalışıyorlar. Bir kısmı da uzmanlaşmak için öğretime devam ediyor.²

Türkiye'de de durum pek farklı değildir. Türkiye'de çeviri eğitime Boğaziçi Üniversitesi 1983 yılında başlamıştır.³ İngilizce mütercim tercümanlık bölümleri yaygınlaşmış, 1992 yılında İngilizce'yi Yıldız Teknik Üniversitesi'nin Fransızca Mütercim Tercümanlık bölümü izlemiştir. İlk Almanca Çeviri bölümü ise 1993 yılında İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi bünyesinde kurulup, 1995 yılında Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı olarak çeviri eğitime başlamıştır. Diğer üniversiteler de Almanca Çeviri Bölümlerinin kurulması için girişimde bulunmuşlardır. Bu bölümlerin açılmasında piyasanın nitelikli uzman çevirmen gereksinimini karşılama düşüncesinin önemi büyüktür. Amaç piyasanın da gereksinimleri göz önünde bulundurularak bilimsel tabana dayalı üniversite düzeyinde bir çeviri eğitimi vermektir.

İstanbul Üniversitesi'nde Almanca Çeviri bölümünde halen Yüksek Lisans Programı devam etmektedir, 1994/95 öğretim yılında Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalını seçen birinci sınıf öğrencileriyle de eğitime başlamış bulunuyoruz. Öğrencilerimiz ders dili İngilizce ve almanca olan yabancı liselerden, özel liselerden ve Anadolu Liselerinden

¹ Wills, W. Übersetzungswissenschaft, Probleme und Methoden, Stuttgart, 1977, s.8.

² Hönig, Hans, Metis Çeviri, sayı 19, s.31.

³ Bengi, Işın, Çeviribilimde Bireysel Kuramlardan Geniş Ölçekli Bir Bakış Açısına Doğru, s.9-31, s.29

gelmektedir. Bir öğrencimiz de Eczacılık Fakültesi mezunudur ve kendi alanında uzmanlaşmak amacıyla bölümünü seçmiştir. Almanya'da hiç bulunmamış öğrenciler de bu bölümü seçmiştir. 'Çeviri Bölümü' öğrencilerin birinci tercihidir ve bu tercihi bilincli yapmışlardır. Bu bölümü isteyerek seçmiş olduklarından motivasyonları ve eğitime ilişkin beklentileri de yüksektir. Öğrenciler bu eğitimle kendilerini geliştirebileceklerine ve seçtikleri alanın onlara mesleki açıdan yararlı olacağına inanıyorlar.

Öğrencilerimiz istekli olduğundan eğitimi istediğimiz gibi yoğun bir şekilde verimli ve üretken kılabiliriz. Eğitim konusuna Doç. Dr. Turgay Kurultay değinmişti, ben bu konuya ayrıntılı olarak girmeyeceğim. Bizi daha çok piyasadaki çevirmenliğe ilişkin uygulamalar ve yasal düzenlemeler ilgilendirmektedir.

Öğrenciler mezun olduklarında nelerle karşılaşacaklardır, seçtikleri bölüme coşkuyla yaklaşmaları gerçek yaşama ne denli yansıtacaktır? Bu doğrultuda çeviri konusuna daha uzmanca yaklaşan Almanya'daki çeviri uygulamalarından ve yasal düzenlemelerden de örnekler vererek Türkiye'deki uygulamalar ve yasal düzenlemelere geçeceğim.

Bu konuları irdelemeden önce Türkiye'deki çevirmenlik mesleğinin gerçeğini biraz açmaya çalışacağım. Piyasada değişik alanlarda çevirmenler bulunmaktadır. Bu alanlar kabaca bir ayrımla söylersek yazınsal metinleri, uzmanlık metinlerini ve günlük metinleri kapsamaktadır.

Yazınsal metin çevirmeni genelde bunu bir ek uğraş olarak yapmaktadır. Türkiye gerçeklerinden yola çıkarsak yazınsal metin çevirisi yapan çevirmen çeviriden aldığı ücretle geçimini temin etmeyi pek düşünmez. O bunu daha çok keyif aldığı için yapar. Nitelikli çeviri yapan yazınsal metin çevirmeninin kaynak ve erek dil edinci bulunması önkoşuldur, bunu çok geniş bir deneyim, kültür ve bilgi yelpazesi izler. Zamanımız elvermediğinden yazınsal metin çevirisi yapan çevirmenlere burada daha fazla değinmeyeceğiz. Kanımca çeviri bölümlerinin birincil görevi de 'yazınsal metin çevirisi' yapacak elemanlar yetiştirmek değildir. Bu bölümlerde bu konuya yatkın olan kimselere belli bir

formasyon verilebilir ancak.

Bizi burada daha çok hukuk, iktisat gibi uzmanlık alanlarında yapılan çeviriler ilgilendirmektedir.

Almanya'da bu konuda yapılan bir araştırmada, çevirmenlerin karşılaştığı metin yelpazesinin 20'nin üzerinde metin alt türünü içerdiği saptanmıştır.⁴ Serbest ya da bir kuruluştaki çalışan çevirmenin en çok çevirdiği metinler arasında şirketlerarası yazışmalar, iktisat ve hukuk metinleri ve teknik alanda yapılan çeviriler bulunmaktadır. Türkiye'de kesin veriler bulunmamasına karşın bu konuda çeviri hizmeti veren bürolarla yapılan söyleşilerden de benzer sonuçlar çıkmaktadır.⁵ Bu nedenle bu denli globalleşen çağımızda çevirmenlik mesleği en çok gereksinim duyulan mesleklerden biri haline gelmiştir. Çevirmenin görevi salt yazılı çeviriyle sınırlı değildir doğal olarak. Öncelikle 'körfez krizinden' bu yana çeviriyle ilgili olmayan kişiler de 'Simultane çeviri' kavramına yabancı değildir. Sözlü olarak yapılan çevirilerin yanında bir de televizyon kanallarının gerekli altyapı sağlanmadan çoğalmasıyla gelişigüzel yapılan film metni çevirileriyle de, çeviri uğraşı evlere kadar girmiştir. Başka bir deyişle çeviri uygulamaları ucu açık bir alandır. Belli bir metin türüyle sınırlanmaz ve toplumla koşullar doğrultusunda biçimlenir, gerek kapsamı gerek içeriği açısından sürekli değişir. Böylece Türkiye'de çeviri sade vatandaşın yaşamına da girmiştir ve anadilimizi olumlu ya da olumsuz sürekli etkilemektedir. Günümüzde çeviri bir medya iletişim aracına dönüşmüştür. Çevirmen de bu koşullarda kendi kararını kendi veren ve çeviri eyleminin sorumluluğunu yüklenen bir iletişim uzmanıdır.

Bu durumda çevirmenin nitelikli olması yadsınamaz. Ancak 'nitelik' konusunu Türkiye'de çevirmenlikle ilgili düzenlemelerden yola çıkarak ele aldığımızda bizi pek de içaçıcı bir tablonun beklediğini görürüz. "Türkiye'de nasıl çevirmen olunur?" sorusunu aşağıdaki gibi yanıtlayabiliriz. Bunun için değişik yolları izlemek olanaklıdır.

-Mahkeme yasalarının⁶ öngördüğü çerçevede çevirmen gereken

⁴ BDÜ, Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer, Berichtssonderheft, Februar 1990, s.10.

⁵ Metis Çeviri, Sayı 17, 1991 güz, s.24.

⁶ Çeviri Haber, Ocak 1993, "Adalet Bakanı, Çevirmenlerin

duruşmalarda bir çevirmen tayin eder. Bu mahkemenin belirleyeceği ve mahkemenin kanaatine göre Almanca diline vakıf herhangi bir kimsedir. Bu kimsenin Çeviri Bölümü mezunu olması aranmaz. Bu kimsenin yaptığı çeviri uygulamalarında, öncelikle yazılı metinler hukuki yardımlaşma anlaşmaları çerçevesinde yurtdışına gönderildiğinde, genelde bu metinler uzmanlık dili ve erek dilin yapıları dikkate alınmadığından erek ülke hakimleri tarafından anlaşılmaz ve o ülkede yeniden çevrilir.⁷

Mahkemede çeviri yapan için takdir edilen ücret düşüktür.

-Yeminli Çevirmenler

Almanca diline vakıf olan bir kimse noterin takdirine göre doğru çeviri yapacağına ilişkin yemin eder.⁸ Bu kimseden çeviri bölümü mezunu olduğunu belgelenmesi istenmez. Almanca konuşulan bir ülkede bir kaç yıl yaşamış bir kimse de yeminli çevirmen olabilir.

Yeminli çevirmenler Noterlik Kanunu kapsamına girerler, çeviriyi doğru yaptıklarına ilişkin imza atarlar, ancak imzaları noterin onayından geçmediği sürece yaptıkları çevirinin resmi bir kimliği yoktur.

Yeminli çevirmenler çoğu zaman bir çeviri bürosunda çalışırlar. Çeviri bürosu noterle anlaşır ve yeminli çevirmenin imzasını onaylatmak üzere çevirileri notere iletir. Çevirmende ve çeviride nitelik aranmadığından çevirilerin geri dönme olasılığı yüksektir. Çevirmene verilen sabit bir ücret yoktur. Bu çeviri bürosunun kanaatine ve çevirilen metnin türüne ve çevirmenin vasıflarına göre değişebilir.

-Çeviri bürolarına gelince, bir çeviri bürosu açmak için hiç bir kurum sizden Çeviri bölümünden mezun olduğunuza dair bir diploma istemez. Bu ticari bir iştir. Önemli olan gelir vergisi numarasıdır. Başka bir deyişle herkes bir çeviri bürosu açabilir. Bunun için bir yüksek okul diplomasına bile gerek yoktur. Ancak şunu da belirtmek gerekir, müşteri zamanla nitelikli çeviri bürosunu niteliksiz çeviri bürosundan ayırır. Çünkü verdiği iş, ilgili merciden bir kez döndü mü, müşteri o büroyla bir örgütlenmelerini olumlu bir gelişme olarak değerlendirdi", Rıza Gül, Ankara, s.6.

⁷ a.g.y, Çevirmenler Derneği Kuruldu, s.9.

⁸ Noterlik kanunu madde 74 ve 75, (HMUK 252)

daha iş yapmaz.

-Bu alanlar dışında uluslararası kuruluşlar iki ya da daha çok dili bilen, bu dillerde yazışmaları yürüten, gerektiğinde görüşmeler aşamasında sözlü çeviri yapan elemanlar çalıştırır. Her ne kadar örneğin bir Boğaziçi Üniversitesi Mütercim Tercümanlık Bölümü Diploması bir bonservis niteliği taşısa da, çoğu zaman diploma burada da ikincildir. İşe alınacak elemanla görüşülür ve bu eleman iki dili bir sınava tabii tutulur. Çeviri becerisi yanında bilgisayar deneyimi gibi çağdaş iş yaşamının gerektirdiği diğer deneyimler de aranır.

-Resmi kuruluşlarda çalışan çevirmenler de çeviri bölümü mezunu olmak zorunda değildirler. Çoğu zaman yabancı dil eğitimi ağırlıklı yüksek öğretim mezunu olmaları yeterlidir. Resmi bir kuruluşa çevirmen olarak başvuran adaylar sınavdan geçirilir ve bu sınavı başarıyla çevirmen olarak göreve başlarlar. Burada diplomanın sınava kabul edilmek için bir işlevi bulunur.

Sonuçta 'Çeviri Bölümleri Diploması' bu meslekte kalmak isteyen kişiye ilk elemde yardımcı olabilir, ikinci elemde o kişinin becerileri ve yetenekleri önemlidir. 'Çeviri Bölümü'nü başarıyla tamamlayan bir öğrenciyi bir 'Eğitim Bölümü' öğrencisiyle karşılaştırdığımızda, eğitim bölümünü bitiren kimse yasal düzenlemeler uyarınca 'öğretmen olmaya' hak kazanmıştır ve açık bir kadro bulunuyorsa öğretmen olarak atanır. Çeviri bölümü öğrencisi ise 'çevirmen' ünvanını elde etse bile ancak sınavdan geçtikten sonra nitelikli bir çevirmenlik işine girebilir.

Bütün bunlardan da anlaşıldığı gibi Türkiye'de çevirmenliği bağımsız bir meslek kapsamına alan, salt çevirmenliğe özgü bir düzenleme bulunmamaktadır. Çevirmen -o da yeminli çevirmen- ancak Noterlik Kanunu kapsamında anılmaktadır ve noter imzasını onaylamadığı sürece çevirisi kabul görmemektedir.

Her ne kadar çevirmenlik mesleğinde nitelik ilk bakışta pek aranmıyor gibi gözükse de, bu meslekte kalıcı olmak isteyenlerin vasıflı olmaları gerekmektedir. Nitelsiz çevirmen bu işi geçici olarak yapar ve dönen çevirilerden sonra ya bu işi bırakır ya da kendini yetiştirmek zorunda kalır. Son zamanlarda da iş ilanlarında çeviri bölümü diplomalarının işe alınmada tercih nedeni olacağı belirtilmektedir.

Eğitim aşamasında, Türkiye'deki çevirmenlik mesleğinin konumu

da öğrencilerle irdelenmelidir. Çünkü piyasa koşullarından kopuk yapılan çeviri uygulamaları öğrencilere mesleki açıdan bir yarar sağlamaz. Öğrencilerle, bu çerçevede 'çevirmenliğin' bir meslek olarak kabul görmesi için hangi girişimlerde bulunulması gerektiği de, öneriler getirilerek tartışılmalıdır. Bu aksaklıklar salt mesleki düzenlemeler aşamasında kalmaz, malzeme de eksiktir. Yaygın bir bilim dalı olan İngilizce'de bile çevirmenlerin yararlanacağı kapsamlı iki dilli uzmanlık sözlüklerinin eksikliği duyulur.⁹ Almanca'da durum daha vahimdir. Üniversiteler'de eğitim aşamasında donanım eksiktir. Bilgisayar destekli bir çeviri eğitimi öğrencilere çok daha yararlı olacaktır. Oysa bölümlerde çoğu zaman elektrikli bir daktilo bile bulunmamaktadır.

Türkiye'de çevirmenlik mesleği için özerk bir yasal düzenlemenin bulunmadığını gördük. Pekiyi, bu durum Almanya'da nasıldır?

Almanya'da çevirmenlerle ilgili düzenlemeler 1900¹⁰ yılına kadar uzanır. Daha sonra altmışlı yıllarla seksenli yıllar arasında değişik eyaletler bu konularda salt çevirmenlik mesleğini kapsayan piyasa koşullarına uygun düzenlemeler getirmiştir.¹¹ Bunun dışında Bavyera Eyaletinin bir Çevirmenler Kanunu bulunmaktadır.¹² Çevirmenin haklarını ve yükümlülüklerini düzenleyen bir kararnameler ve kanun çerçevesinde Eyalet Mahkemelerine bağlı yeminli çevirmen, çeviri açısından Türkiye'deki noterin yetkileriyle donanmıştır. Başka bir deyişle 'yeminli çevirmen' kendi yaptığı çevirinin doğruluğunu kendi mührü ile onaylar, çeviri ücretini kendisi tahsil eder ve yaptığı çeviri her türlü resmi işlemde geçerlidir. Yani çevirmen özerktir. Çeviri ücretleri standarttır ve çevirmenlik mesleğine ilişkin kararnameler ve kanundan yola çıkarak günün koşullarına göre bir kaç yıl arayla yeniden düzenlenir. Yeminli çevirmenler ve yüksek öğretim görmüş çevirmenler örgütlenmişlerdir ve yaptıkları iş bir uzmanlık alanı olarak kabul

⁹ Metis 17, 1991 güz, 'Teknik Çeviri Uzmanlarına Yönelik Soruşturma', s.24.

¹⁰ Jessnitzer, Kurt, Car. Heymanns Verlag, Köln, 1982, s.27.

¹¹ a.g.y., s.25.

¹² a.g.y., 24.

görmüştür.

Ancak Almanya'da diploma ve sınavlara ilişkin tek bir düzenleme mevcut değildir. Almanya'da değişik yollardan çevirmen olunabilir. Bunlar aşağıdaki gibidir.

-Üniversitede çevirmenlik eğitimi gördüğünüze ilişkin bir diplomanız bulunduğunuz takdirde kendinize 'çevirmen' diyebilirsiniz.

-Bunun dışında Sanayi ve Ticaret Odaları kendi bünyelerinde bir 'Çevirmenlik Sınavı' düzenlemektedirler. Bu kapsamlı sınavda belli beceriler sınanmaktadır. Yazılı ve sözlü çeviri sınavları ayrı ayrı yapılır. Sözlü zorunlu değildir, salt yazılı çeviri sınavına da katılabilirsiniz. Ancak sözlü çeviri sınavına katılmak için yazılı çeviri sınavını başarmış olmanız gerekmektedir.

-Buna benzer bir sınavı Bavyera Eyaleti'nin Eğitim Bakanlığı da yapmaktadır. Sınav heyetleri Üniversitelerin Çeviri Bölümleriyle birlikte çalışırlar.

Bu sınavlara girmek için Almanca'ya ve çeviri diline yeterince vakıf olduğunuzu bu alanda görmüş olduğunuz bir öğretimle ya da bu alanda çalışmış olduğunuzu belirterek belgelemeniz ve belli bir sınav ücreti ödemeniz gerekmektedir.

Almanya'da son 20-30 yıldır bu alanda yapılan düzenlemelerden yola çıkarsak 'yeminli çevirmen' olabilmeniz için, ya çeviri öğretimi görmüş olmanız ya da bu alanda yapılan sınavları başarmış olmanız gerekir.

Daha önce de belirttiğimiz gibi genç bir bilim dalıdır 'Çeviribilim'. Çevirmenlik meslek olarak hala çoğu yerde kabul görmemektedir. İki dili bilen herkesin çeviri yapabileceği düşüncesi yaygındır. Son yıllarda açılan çeviri bölümleriyle çevirinin de üniversite düzeyinde bir bilim dalı olduğu artık yadsınamaz. Çeviri, alanında uzmanlık isteyen, kuramının, tekniğinin öğretilmesi gereken çok geniş kültür ve bilgi birikimini gerektiren bir uzmanlık alanıdır. Günümüz koşullarında dillerarası iletişimin sağlanması için her alanda vasıflı çevirmene gereksinim vardır ve çevirmenliğin bağımsız bir meslek olarak kabul görmesi için çeviri eyleminin karmaşık yapısının bilinmesi gerekmektedir. Çeviri Bölümlerine bu alanda da görevler düşmektedir. Gerek uygulama, gerek yasal düzenleme, gerek malzeme ve donanım yetersizliğini de kapsayan aksaklıkların giderilmesi için girişimlerde

bulunulmalıdır. Çeviri Bölümlerinin eğitime bu bilinçle yaklaşarak öğretim programlarını ders içeriği açısından esnek ve çağımızın koşullarına uygun düzenlemeleri gerekir. Nitelikli bir çeviri eğitimi almış çevirmen, iletişimi sağlamak amacıyla etken konumda kalmak durumundadır, Çeviri bilimcilere göre çevirmen, çeviri edincinden ve kendi birikiminden yola çıkarak doğru çeviri kararını verebilen, çeviri eyleminin tüm sorumluluğunu taşıyan bir iletişim uzmandır.¹³

Üniversite düzeyinde verdiğimiz eğitimi varolan koşullardan da yola çıkarak şekillendirirsek çevirmen, çalışma yaşamında doğru kararı daha kolay verebilir. Çeviri bölümleri diğer çeviri bölümleriyle, çeviri hizmeti veren bürolarla ya da iki dil kullanan şirketlerle ve çeviri hizmeti gerektiren tüm kuruluşlarla birlikte çalıştıklarında, çevirmen adaylarının daha sağlıklı bir çeviri eğitiminden geçeceği kanısındayım. Ayrıca çevirmenlik mesleğinin yüksek öğretim gerektiren bir uzmanlık alanı olduğuna topluma duyurulması gerekmektedir. Bunun için de ciddi, nitelikli çeviri hizmeti veren büroları da rahatsız eden 'çevirmenlik mesleğinin konumuna'¹⁴ ilişkin yasal düzenlemelerin Türkiye'de oluşması için gereken altyapının sağlanmasına gidilmelidir. Çeviribilimin Türkiye'de bağımsız bir bilim dalı olarak kabul görmesi için ortamın uygun olduğunu sanıyorum. Nevarki bu alanda ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliğine gidilerek, özenli bir çalışmayla sesimizi duyurmamız gerekmektedir.

¹³ Nord, Christiane: 7 Thesen als Einleitung, s.10

(M. Ammann, H.J. Vermeer u.a., Vom Dolmetschen zum Übersetzen - Ein Pilotprojekt für Translatorik und Translatologie, Heidelberg 1990).

¹⁴ Metis Çeviri, Sayı 17, 1991 güz, s., "Teknik Çeviri Uzmanlarına Yönelik Soruşturma", s.23 Çeviri Haber, Ocak 1993, Tercüme Bürolarının Hakkı Korunacak / Çeviri Büroları Adalet Bakanlığı'na Bağlanmalı, S.11.

KAYNAKLAR:

BDÜ :Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer, Berichtssonderheft, Februar 1990, s.1-16.

Kurt JESSNITZER, Dolmetscher, 1982, Carl Heymanns VERLAG:
Köln Öffentlich bestellte und allg. vereidigte Dolm. und Überst. sowie erm. Überstz. s.21-27.

Çeviri Haber Translation News, Ocak 1993 s.6 / s.9/ s.11.

Metis Çeviri, sayı 17, 1991 güz
Teknik Çeviri Uzmanlarına Yönelik Soruşturma S.21-26.

Metis Çeviri, Sayı 19, 1992 Bahar
Hans Höning, Almanya'da Çeviri Eğitimi Üzerine Söyleşi, S. 30-39.

Işın Bengi, Bülent Aksoy, Nedret Kuran, Suat Karantay, Mehmet Rifat:
Çeviri ve Çeviri Kuramı Üstüne Söylemler, Düzlem Yayınları, 1995.
"Çeviri Bilimde Bireysel Kuramlardan Geniş Ölçekli Bir Bakış Açısına Doğru" s.9-32.

Wills, W. Übersetzungswissenschaft, Probleme und Methoden, Stuttgart, 1977, s.8.

UZMANLIK DİLİ ÇEVİRİSİ. ÖNEMİ, ÖZELLİKLERİ VE KOŞULLARI.

Osman ASLAN

Çukurova Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Bölümü

Giriş

Ülkemizde öneminin gereği gibi anlaşılmaması nedeniyle, çevirinin nimetlerinden yeterince yararlanılamamaktadır. Çeviri tekniği ve yöntemi konusundaki yayınlar da daha çok yazın ve şiir çevirisi alanında olduğundan uzmanlık dili ve uzmanlık dili çevirisi konusunda büyük bir boşluk bulunmaktadır.

Almancada "Fachsprache" şeklinde nitelendirilen kavram Türkçe'de bilim, meslek, alan, branş dili vb. biçimlerinde ifade edilmektedir. Ancak bu konudaki kaynakları incelediğimizde (bak. Hahn 1983, Fluck 1991) söz konusu kavramları "Fachsprache"nin karşılığı olarak değil ancak alt dalları olarak sayabileceğimizi görürüz.

Porzig'e göre uzmanlık dili,

"uzmanların kendi özel alanlarında anlaşma için oluşturdukları konuşma biçimleri, yüksek dilin belirli amaçlarla sınırlı varyasyonlarıdır (değişkeleridir). Bu dil vasıtalarının toplamına uzmanlık dili (Fachsprache) denir. (Porzig 1986: 58 Çev. Ülkü, V.)

1. Uzmanlık Dili Çevirisinin Önemi

Özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra dünyadaki kültür, sanat, bilim, teknoloji, politika, ekonomi alanlarındaki hızlı gelişmeler, doğal olarak yoğun bir bilgiyi de beraberinde getirmiştir. Bilgi artık günümüzde atom çekirdeğinin parçalanmasına benzer bir şekilde hızla ve katlanarak artmaktadır. Bu yoğun bilgi üretimi ve akışı nedeniyle yüzyılımız "Bilgi Çağı" şeklinde nitelendirilmektedir. Yeni bilgiler ve buna bağlı olarak ortaya

çıkan yenilikler ve değişiklikler, çağdaşlaşmayı yakalamak, sürdürmek isteyen ülkeler için hayati bir önem taşımaktadır.

Her türlü bilginin karşılıklı alış-veriş sürecinde çeviri çok önemli bir rol oynar; hatta çoğu kez en kolay, en ucuz araç ve bazen de tek çare olarak karşımıza çıkar.

Bilimsel, teknolojik, kültürel araştırmalar yapmak, projeler geliştirmek her çağdaş ülkenin gütmesi gereken bir politikadır. Dünyadaki gelişmeler günümüzde o kadar hızlı olmaktadır ki, takip etmek neredeyse olanaksız hale gelmiştir. Bu gelişmeleri takip edebilmenin yollarından biri çevirerek erek dil toplumuna kazandırmaktır. Dünyada sadece belli bir bilim alanında yüz binlere yaklaşan sayıda yayın yapıldığını düşünürsek, çevirinin önemi kendiliğinden anlaşılır.

Bilimsel araştırma ve incelemeler yapmak, projeler yürütmek büyük maddi yatırımlar, uzman elemanlar ve uzun zaman gerektirmektedir. Bu ise birçok ülke için her zaman mümkün olmayabilmektedir. "Para, eleman, zaman" konusunda sıkıntılı olan ülkeler yatırım yaparken tercih yapmak durumunda kalmaktadır. Yatırım yapılmayan diğer alanlardaki gelişmeleri takip etmenin en etkili yollarından biri ise, çevirmektir.

Bu bağlamda, çevirinin önemini vurgulamak isteyen bilim adamları yaşadığımız yüzyılı "çeviri çağı" (Jumpelt 1961) şeklinde de nitelendirmektedirler.

Diğer taraftan dünyadaki gelişmeleri zamanında çeviri yoluyla takip etmek, "para, eleman ve zaman" bakımından büyük bir tasarruf sağlama olanağı da vermektedir. Zira, gelişmeleri gereği gibi takip edemeyen kurumlar, bilim adamları, ülkeler, yaptıkları çalışmalarla çoğu zaman Amerika'yı yeniden keşfetmek durumunda kalabilmektedir. Oysa, aynı çalışmanın başka bir yerde daha önce yapıldığı bilindiği takdirde, onu çeviri yoluyla erek dil toplumuna daha kısa zamanda, daha az bir masrafla kazandırabilirsiniz.

Fen, sosyal ve sağlık bilimleri gibi alanlardaki gelişmeleri takip etmenin bir başka yolu ise, değişik yabancı dil bilen uzman elemanlar yetiştirmektir. Ancak özellikle insanların belli dillere yönelmesi, böyle bir eğitimin maliyetinin yüksek olması, her yabancı dilde uzman eleman yetiştirmeyi olanaksız hale getirmektedir. Bunun yanında uzman elemanların çoğu kez sadece dilini bildiği ülkedeki yayınları izlemekle

yetinmesi ve bu bilgileri geniş kitlelere aktaramaması nedeniyle, çeviri kadar etkili olmadığı görülmektedir.

Çeviri, uluslararası işbirliği alanında ise, zorunluluktur. Bilim, sanat, kültür, ekonomi, politika, hukuk, savunma gibi konularda yapılan, farklı ülkelerden temsilcilerin katıldığı uluslararası kongre, sempozyum ve diğer toplantılarda katılımcıların kendi aralarında iletişim kurmalarında çeviri başlıca yoldur.

Ve nihayet uzmanlık alanlarıyla ilgili çalışmalarını da bir toplumun kültürünün parçası olarak kabul ettiğimize göre, çeviri hem kendi kültürünü tanımanın hem de farklı kültürleri tanımanın en önemli araçlarından biridir. Özellikle yabancı dil bilmeyenler için çeviri başka kültürleri tanımada daha da önemli bir rol oynar.

2. Uzmanlık Dili ve Uzmanlık Dili Çevirisinin Ortaya Çıkışı

İnsanın, yaşam koşullarının doğurduğu gereksinimleri karşılama ve ortaya çıkan sorunları çözme zorunluluğu, bilim, sanat, eğitim, tıp, teknoloji, ekonomi gibi birçok alanda üretilen bilgileri paylaşma isteği, uzmanlık dili ve uzmanlık dili çevirisinin ortaya çıkışının temel nedeni olmuştur. Her alandaki bu hızlı gelişmeler, toplumsal yaşantımızdaki iş, görev ve rol dağılımını da ister istemez etkilemiştir.

Üniversitelere yeni bölümlerin açılmasını, yeni dersler konulmasını buna örnek gösterebiliriz. Üniversite programlarına konulan uzmanlık dili ve uzmanlık dili çevirmenliği bunlardan biridir.

Uzmanlık dili çevirisi, uzmanlık dilbilimi ve çeviribilimin birlikteliğinden doğan disiplinlerarası bir alandır. Bu nedenle uzmanlık dili çevirisinin niteliklerini daha iyi anlayabilmek için burada önce uzmanlık dilinin özelliklerine kısaca değinmekte yarar var.

3. Uzmanlık Dilinin Genel Özellikleri

Uzmanlık dili, ulusal ve uluslararası düzeyde belli alanlarda çalışan bilim adamlarının, bu alanlarla ilgili eğitim veren kurumlardaki öğretmen ve öğrencilerin, işletmelerde çalışanların ve sonuçta o alana ilgi duyan insanların kendi aralarında daha iyi iletişim kurmalarını sağlayan, herhangi bir alanla ilgili halen var olan ve bunlara sürekli eklenen kuramsal ve uygulamalı bilgileri, araştırma sonuçlarını, o konudaki yöntem ve teknikleri

yansız, doğru, sistemli, açık ve seçik şekilde ifade etmeyi amaçlayan bir araçtır.

Bilim ve teknik alanındaki gelişmelerin sonucu uzmanlık dilinin kapsamı genişlemiş ve karmaşık hale gelmiştir. Her türlü bilgide gerek ulusal gerekse uluslararası alanda aktarım aracı özelliğini taşıyan uzmanlık diline başvurulmadan uzmanlar arasında iletişim sağlanamaz, bilim yapılamaz, eğitim öğretim yürütülemez, kaynak dildeki bilgi erek dile aktarılamaz olmuştur. Bu nedenle son yıllarda uzmanlık diline duyulan ilgi artmış, çeşitli bilim dallarının inceleme konusu olmuştur. Bugün elimizde herkes tarafından kabul görmüş genel bir tanım bulunmamaktadır. Bu nedenle kaba bir tanımla yetinmeye çalışacağız.

"Uzmanlık dili(leri), içinde sonsuz dilsel göstergelerin ve bunların kullanımı konusunda kuralların bulunduğu doğal dil sistemlerinin bir parçasıdır; yani uzmanlık, dili (leri) de, genel dil, konuşma dili veya yazın dili gibi aynı dilsel öğeleri kullanır. Ancak bilim, teknik alanlarında farklı iletişim yapıları söz konusu olduğu için biçimsel, sözdizimsel, dilsel öğeleri ortak dildeki kullanımından farklı bir şekilde kullanan bir dildir." (Bausch 1976: 12 Çev. Aslan, O.)

O halde uzmanlık dilini farklı bir dil sistemi olarak değil de, ulusal sistemin içinde oluşan bir değişken olarak görmek gerekmektedir. Buna karşılık uzmanlık dillerinin sayısının giderek artması, ortak dilden uzaklaşması, bu dilin kendi içinde de alanlarına göre çok değişken bir gelişme göstermesi, ortak dili kullananlarla, farklı uzmanlık alanlarında çalışan insanlar arasındaki iletişimi zorlaştırdığı gibi, uzmanlık dillerinin kendi içindeki sorunların çözümünü de güçleştirmektedir.

Nitelik ve nicelik olarak birçok farklılıklar göstermesi nedeniyle, dilbilimciler değişik yöntemlerden hareket ederek metin türü, dilsel biçim, içerik, işlev ve edimsel (pragmatik) özelliklerine göre uzmanlık dillerini sınıflandırmaya çalışmışlardır. (bak. Hoffmann 1976: 185 ss.) Bunlar uzmanlık dili çevirisinde çevirmenin dikkat etmesi gereken noktaların başında gelir.

3.1. Uzmanlık Dillerinin Dil İçi Belirleyicileri

Ben burada farklı uzmanlık dillerini ayrı ayrı incelemek yerine, Almandaki uzmanlık dillerinin çoğunda dikkati çeken çeviri ve çevirmen

eğitimi açısından önemli gördüğüm noktalara kısaca değineceğim. Bütün uzmanlık dillerinin dilsel özelliklerini kısaca üç başlık altında toplayabiliriz:

"1. Kelime hazinesi, 2. Cümle kuruluşu, ve 3. Biçem" (Jumpelt 1961: 33 Çev. Aslan, O.)

3.1.1. Kelime Hazinesi

Uzmanlık dilinde, ortak dil kelimelerinin kullanımının yanında, doğası gereği yoğun biçimde terim kullanımı yaygındır. Terimler uzmanlık dilinde yazılmış metinlerdeki içeriğin en önemli ifade araçlarıdır. Terimler belli bağlam ve durumlarda kullanıldıkları için, dile getirilen düşüncelerin açık seçik, doğru, nesnel, sistemli ve ekonomik bir şekilde ortaya konmasını sağlarlar. Örneğin "transfer" kelimesi hukuk dilinde "bir hakkı birine devretme", bankacılıkta "havale", sporda "oyuncu alma" çeviride "kaynak dildeki bir ifadeyi erek dile aktarma" yani çeviri anlamında kullanılabilir. Uzmanlık dilleri sürekli terim gereksinimi duyarlar. Bu gereksinimi karşılamak için, ortak dilden yararlandıkları gibi örnek kavramda olduğu gibi başka uzmanlık alanlarında kullanılan terimleri de kendi alanına uyarlayarak ve yeni terimler türeterek ya da uluslararası terimlerden ve yabancı dillerden kelime alarak kapatmaya çalışırlar. Genel anlamda uzmanlık dili metinlerindeki kelime dağarcığını kabaca sınıflandıracak olursak:

1. genel dilde kullanılan sözcükler,
2. genel bilimsel sözcükler,
3. özel (spesifik) alana özgü sözcükler" (Hoffmann 1976: 262 ss., Çev. Aslan, O.)

olmak üzere üç başlık altında ele alabiliriz. Kullanılan kelime ve terimleri daha açık bir şekilde sunmak için değişik tamlamalar ve belirteçlerin kullanımına da sıkça rastlanılmaktadır.

Uzmanlık dilinde yansız bir içerik amaçlandığı için, anlam olarak kelimelerin daha çok düz anlamda kullanımı yaygındır. Buna karşılık yazın dilindeki kadar yoğun şekilde olmasa da uzmanlık dillerinde de tasviri ve mecazi ifadeler kullanılmaktadır. Örneğin "Mutter" kelimesi Almanca genel dilde "anne" anlamında kullanılırken, teknik dilde "somun" anlamında kullanılmaktadır.

3.1.2. Cümle Yapısı

Genel olarak kısa temel bildirme cümleleri kullanılmakla birlikte, bu temel cümleler parantez, virgüllerle, kısa, kesik sözcükle genişletilebilmektedir. "Nach Abgießen der Flüssigkeit ist ein brauner Bodensatz sichtbar" (Sıvının dökülmesinden sonra kahverengi bir tortu görülür.) örneğinde olduğu gibi, bildirme cümlelerindeki bildirme kipleri, daha çok şimdiki zaman kipiyle yapılan geniş zaman anlamını veren Almanca'da "Aorist" diye nitelendirilen yapının (geniş zaman kipi)'nin üçüncü tekil şahısına göre kullanımı yoğundur. Fiil kullanımının oldukça geri plana atılmasının sonucu, örnek cümlelerde de olduğu gibi uzmanlık dilinde fiilden türetme isimler ve Almanca'da "Funktionsverbgefüge" diye adlandırılan kalıpsöz ve fiilden oluşan, örneğin "zum Ausdruck bringen" (dile getirmek) gibi yapılar kullanılır. Yan cümle türlerinden ise "sebebi, sonuç" bildiren cümlelerin kullanımı dikkati çeker. Uzmanlık dilinde içeriğin yansız bir şekilde dile getirilmesinde en önemli dilsel yapı ise, değişik edilgen cümle tipleridir.

3.1.3. Biçem (Stil)

Uzmanlık dillerinin biçem açısından ilk göze çarpan özelliği optik anlatım tekniklerinin kullanılmasıdır. Şekiller, şemalar, semboller, art arda sıralamalar, sayılar, değişik yazı türleri, atıfta bulunmalar, alıntılar yapılmaktadır. Değişik kısaltmalar, kelimeler ve cümleler arasında birleştirme çizgisi kullanılmaktadır.

İçerik, bilgilendirme, eğitime, tanıtma, polemik tarzlarında, ders kitabı, ansiklopedi, makale gibi türlerde; işlevsel olarak da değişik okuyucu kitleleri dikkate alınarak yazılabilmektedir.

3.2. Dil Dışı Belirleyiciler

Uzmanlık dilleri, bu dilsel yapı özelliklerinin yanında metin bağlamında dikkati çeken edimsel, anlamsal, işlevsel yapısal özellikleriyle de ortak dilde yazılmış metin türlerinden farklılıklar gösterirler. Uzmanlık metinleri genel olarak bilimsel, teknik alanlarda belli okuyucu kitlesi dikkate alınarak, duygu yoğunluğundan çok, bilgi yüklü içeriğin, en doğru, yalın şekilde anlatımını hedefler. Konu, konu örgüsü (Thema-Rhema-Gliederung) ve metnin yapısal kurgusu (Texkohärenz)

mantıklı bir sıra izler. Ancak uzmanlık dilinde yazılmış metni anlamak için, alıcıda söz konusu alanla ilgili bilgi ve becerilerin bulunması zorunludur.

Uzmanlık dilinde yazılmış kaynak dili metnini erek dile uygun bir şekilde aktarmakla yükümlü çevirmen açısından olaya baktığımızda, çevirmen her iki dilde de uzmanlık dilini her yönüyle bilmek, o alanla ilgili bilgi ve becerilere sahip olmak zorundadır.

4. Uzmanlık Dili Çevirisinin Koşulları

Yakın zamanlara kadar uzmanlık dili çevirisi için söz konusu dillere ilişkin temel yetileri kazanmış birinin, sözlük yardımıyla da olsa çeviri yapabileceği yargısı hakimdi. Ancak bunun bu kadar basit bir olay olmadığını her çeviri yapan insan bilmektedir. Ortak dilde hukuk, tıp, teknik, ekonomi konusunda yazılmış bir metni o dili konuşan birinin anlaması ne kadar zorsa, bu güçlük çeviride en azından ikiye katlanmaktadır. Çeviriyi genel anlamda bir dilde yazılmış bilgiyi erek dile aktarmak şeklinde tanımladığımız göre, bunun gerçekleşmesi için kaynak dil metnindeki bilginin noksatsız şekilde anlaşılması gerekir. Bilmediğimiz, anlamadığımız bir şeyi aktarmamız olanaksızdır. Bu nedenle nitelik açısından da diğer çeviri türlerinden farklı değildir. Farklılık, sadece çevirmen için gerekli koşullarda bulunmaktadır.

Uzmanlık dili çevirisinde içeriğin doğru, eksiksiz, yansız açık ve seçik bir biçimde aktarılması ve bire bir eşdeğerliliğin elde edilmesi ön planda olmakla birlikte, uzmanlık dilinin ortak dilden büyük ölçüde yararlanması nedeniyle, genel ortak dil çevirisi için geçerli olan şartlar, uzmanlık dili çevirisi için de bir ön koşuldur. Bunlar gerek kaynak dil, gerekse erek dil yetilerinin ve o dillerin konuşulduğu kültürlerin iyi derecede öğrenilmiş olmasını, genel çeviri kuramlarının bilinmesini, çeviri becerisi ve tecrübesinin kazanılmış olmasını şart koşmaktadır.

Genel geçerli koşulların yanında uzmanlık dilleri ve dillerin ele aldıkları konular hakkında bilgi ve becerilerin edinilmesi, çevirisi yapılacak özgün konularda da oldukça ayrıntılı bilgilerin ve yetilerin kazanılmış olması şartı, uzmanlık dili çevirisinin diğer boyutunu oluşturmaktadır. Buna ek olarak uzmanlık dili ve bu dillerin çevirisi konusunda kuramsal alt yapının; uzmanlık dili çevirisine ilişkin çeviri yeti ve tecrübesinin kazanılmış olması gerekir.

Çeviribilimciler, çeviriyi -bazıları iki bazıları üç- farklı aşamalardan oluşan (bak. Wilss 1977) bir süreç olarak görmektedirler. En az iki aşamalı olarak düşünecek olursak, çevirmenin kısaca şu sorulara yanıt verebilecek niteliklere sahip olmalıdır.

1. Okuma, anlama ve erek dilde ifade etme aşamalarındaki sorunlar nelerdir?

2. Hangi yardımcı araç-gereç kullanılmalıdır?

3. Kaynak dil metninin çeşitli özelliklerini (edimsel, biçimsel, işlevsel, vb.) dikkate alan en uygun metin çözümlemesi nasıl olmalıdır.

4. Kaynak dildeki ifadeleri erek dile aktarırken nasıl bir yöntem uygulanmalıdır ve hangi ilkelere uyulmalıdır?

Sonuç olarak, çevirmen genel anlamda en az şu altı özelliği taşıyan bir çeviri metni oluşturmalıdır.

"1. Çeviri metni, uzmanlık (mesleki, bilim, teknik) bilgisi açısından

2. genel dil açısından,

3. terim açısından doğru olmalı;

4. çeviri metni uzmanlık dili ile bağıntılı olmalı,

5. çeviri metninde kaynak dil metin kategorileri ile

6. erek dil ortamı dikkate alınmalı" (Hohnhold 1990: 23 Çev. Aslan,

O.)

Bunların dışında diğer çeviri türlerinden farklı olarak uzmanlık dili çevirisinde çevirmenin dikkat edeceği başka ilkeler vardır. Dilin bilgilendirme işlevinin ağırlıklı olduğu uzmanlık dili metnini erek dile aktarırken çevirmen herhangi bir ekleme, atma yapamaz; abartılı veya yanlış ifadelerde bulunamaz ve hatta çeviri metni nitelik açısından düşük veya yüksek düzeyde olamaz, yani orijinal metne bağlı kalması gerekmektedir. Buna karşılık özgün bir çeviri siparişi aldığında veya kaynak dil metninin hitap ettiği kitle ile çeviri metninin alıcısı farklı nitelikler taşıdığı takdirde; örneğin bilim adamları için yazılmış bir metni ortaokul öğrencileri için çevirdiği zaman, içeriği mümkün olduğu kadar değiştirmeden onların dil kullanımlarını dikkate alarak çevirmelidir.

Tüm bunlar her şeyden önce doğru bir çeviri yapabilmek için, çevirmende kaynak dil metninin yazarının sahip olduğu uzmanlık bilgisine her iki dilde de sahip olmasını gerektirmektedir.

Uzmanlık dilini ve çevirisini buraya kadar daha çok genel bir

çerçevede ele aldık. Ancak bu belirttiğimiz noktaları dikkate aldığımızda uzmanlık çevirmenine onun altından kalkamayacağı bir yük yüklenmektedir. Zira Uzmanlık dili çevirisi bilim, ekonomi, politika, tıp, mühendislik, hukuk gibi çok sayıda alanı kapsamaktadır. Nasıl ki bir mühendisten bir hastalığa teşhis koyması beklenemezse, politika, hukuk, ekonomi gibi konularda uzmanlaşmış çevirmenden de tıp, eczacılık, veterinerlik alanlarına özgü metinlerin çevirisini yapması beklenmemelidir.

Modern çeviribilim, bugün artık çevirmenliği özgün temel alanlara örneğin önce çevirmenlik ve dilmaçlık diye iki alana, bu alanları da önce kendi içinde yazın, teknik, uzmanlık, din, film gibi genel alanlara, bu genel alanları da kendi içinde alt alanlara ayırdığını görüyoruz. Bu duruma göre uzmanlık dili çevirmeninin, fen, sosyal veya sağlık bilimlerinin alt dallarından bir kaçını konusunda o alanda çalışan bir bilim adamı kadar olmasa da o alanda yazılmış olanları anlayacak ve erek dile aktaracak düzeyde derinlemesine bilgi sahibi olması; o alanla ilgili diğer yan dallar konusunda temel bilgilere, ayrıca fen, sosyal veya sağlık bilimlerinden hangisi ile alakalı ise, o alanla ilgili genel kültür bilgisinin de olması gerekmektedir.

5. Sonuç

Fen, sosyal ve sağlık bilimlerindeki gelişmeleri; Avrupayla bütünleşmek isteyen ülkemizin bu konuda dünyadaki yerini dikkate aldığımızda ve çevirinin bize sunduğu olanaklardan daha iyi yararlanmak için, yüksek öğretim kurumlarındaki filoloji ve dil eğitimi programlarının yanında, çeviribilimine bölüm ve anabilim dalı düzeyinde yer verilmesinin gerekliliği doğmuştur. Ancak her çeviri türünün farklı koşul, teknik ve yöntemler öngörmesi nedeniyle, bölüm veya anabilim dallarını kurarken önce çevirmenlik ve dilmaçlık daha sonra da teknik, uzmanlık, yazın, din, film gibi çeviri türlerinin özellikleri ve ülkemizin gereksinimleri dikkate alınarak, özgün eğitim ve öğretim programlarının hazırlanması gerektiği düşüncesindeyim.

Ayrıca her yabancı dil bilen insanın çeviri yapamayacağı görüşünden hareketle, çevirmenliğin her türlü mesleki, hukuksal sorunlarının çözümlenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Bausch K.H., Schewe Wolfgang H.U.: Fachsprachen. Terminologie. Struktur Normung. Köln, 1976
- Fluck H.R. Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. Tübingen 1991.
- Hahn W. v. Fachkommunikation. Entwicklung, Linguistische Konzepte, Betriebliche Beispiele. Berlin 1983.
- Hohnhold Ingo. Übersetzungsorientierte Terminologie Arbeit. Eine Grundlage für Praktiker. Stuttgart. 1990.
- Hoffmann L. Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin, 1976.
- Jumpelt R.W. Die Übersetzung naturwissenschaftlicher und technischer Literatur. Berlin. 1961.
- Porzig W. Dil denen mucize. Dil Biliminin Konuları, Metotları ve Ulaştığı Sonuçlar. Cilt II (Çev. Vural Ülkü) Ankara. 1968.
- Wilss W. Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methode. Stuttgart, 1977.

UZMANLIK DİLİ OLARAK DİLBİLİM DİLİNİN ÖZELLİKLERİ ve ÖĞRETİM SORUNU

Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi Bölümü

Çağımızda bilim, teknik, sanat, kültür, ekonomi ve tıp alanındaki hızlı gelişmelerle birlikte çok sayıda yeni bilim dalları ve uzmanlık alanları ortaya çıkmıştır. Buna koşut olarak çeşitli bilim alanlarındaki çalışmalar ve araştırmalar da hızla artmış ve her bilim dalının kendine özgü bir uzmanlık dili oluşmuştur.

Bu çalışmada, bir uzmanlık dili olan "Dilbilim Dili"nin özellikleri ve öğretimine ilişkin sorunları irdelenecek ve çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılacaktır.

Bu konuyu ele alırken kısaca "Uzmanlık Dili" kavramı, tanımı ve özellikleri konusuna değinmek istiyorum.

1-Uzmanlık Dili Kavramı ve Tanımı

Uzmanlık dili, bilimsel araştırma ve çalışmalarda çeşitli açılardan ele alınıp incelenmiş ve birçok tanımı yapılmıştır (Bkz.Schmidt 1969,S.17; Drozd/Seibicke 1973,S.81; Hoffmann 1976,S.170;Beier1979,S.276;Möhn 1980,S.354; v.Hahn 1983,S.65). Ancak üzerinde görüş birliği sağlanan ve herkesce kabul edilen kesin bir "Uzmanlık Dili" tanımı yoktur. Bütün tanımlarda uzlaşmaya varılan ortak nokta, uzmanlık dillerinin ortak dilden ayrı, bağımsız bir dil olmadığı, ortak dilin yalnızca belirli alanlara özgü sınırlı kullanım biçimleri olduğudur. Uzmanlık diline ilişkin tanımlardan yola çıkarak uzmanlık dillerinin, ilgili alanlara bağlı olarak ortak dil dizgesinden seçilen sözcük, sözdizimsel yapılar ve işlevsel dil özellikleriyle farklı alanlarda farklı dil kullanımları sonucu ortak dil içerisinde gelişen ve

ortaya çıkan ve bu alanlarda kesin, tam ve net anlaşma sağlayan dilsel iletişim araçlarının bütünü olduğunu söyleyebiliriz.

Uzmanlık dilleri, sözcük, sözdizimi ve metin düzeyinde bazı ortak özelliklere sahiptirler. Ancak işlevsel ve iletişimsel açıdan birbirlerinden oldukça farklılık gösterirler. Bir uzmanlık dili, sözcükleri, sözcüklerin anlamları, kendine özgü terminolojisi, iletişim işlevi, kullanım sıklığı açısından sözdizimi ve dilbilgisel özellikleriyle diğer uzmanlık dilleri ve ortak dilden ayrılır. Bugün uzmanlık alanı kadar uzmanlık dilleri olduğu kabul edilmektedir. Bunun yanında her uzmanlık dili, çeşitli iletişim düzeyinde farklı işlevlere, farklı kullanım biçimlerine sahip olduğu için kendi içerisinde de çeşitli dil düzeylerine göre alt alanlara ayrılır (Bkz. Hoffmann 1976, S.1930.). Bütün bunlar uzmanlık dili kavramını belirlemede büyük güçlükler neden olmaktadır.

"Uzmanlık dili" kavramını belirlemede en büyük güçlük, kuşkusuz bu dillerin ortak dilin karşısı olarak kullanımından kaynaklanmaktadır. Özüde bu iki dilsel olgu birbirlerinin karşısı olmaktan çok birbirlerine bağımlı, birbirleriyle yakından ilgili ve sürekli karşılıklı ilişki içerisinde dirler. Bu iki dil, ilk bakışta biçimsel ve yapısal bir benzerlik gösterse de sözcüklerin işlevsel, anlamsal ve edimsel kullanımları açısından birbirlerinden farklıdır. Ancak bu iki dili kesin çizgilerle birbirlerinden ayırmak olası değildir. Başta iletişim araçları olmak üzere çeşitli yollardan uzmanlık diline, uzmanlık dilinden ortak dil alanına aktarılmış birçok sözcük bulunmaktadır. Bu yolla bir yandan uzmanlık dili sözcük dağarcığı (terminolojisi) oluşur, diğer yandan ise ortak dilin sözcük dağarcığı zenginleşir. Bu arada şunu da belirtmekte yarar vardır. Bir taraftan çok sayıda terim niteliğinde sözcüğün ortak dile aktarılması ortak dilin sözcük dağarcığının zenginleşmesi yanında birçok kimsenin bu sözcükleri tam olarak anlayamamaları ya da yanlış anlamaları, ayrıca doğru anlamda kullanamamalarından kaynaklanan birçok iletişim sorununa yol açmaktadır.

2-Uzmanlık Dillerinin Özellikleri

Uzmanlık dillerinin en belirgin özelliği her şeyden önce sözcük, sözdizimi ve metin düzeyinde görülür. Her ilgili alanın kendine özgü tanımlanmış terimleri, yarım terim niteliğinde sözcükleri vardır. İlgili alanın

özellikleri, durumu, ilişkileri, olayları, konular, konularla ilgili her şey en küçük ayrıntısına kadar tam, net, kesin ve en açık biçimde bu sözcüklerle açıklanır ve birbirinden bu sözcüklerle ayrt edilir. Uzmanlık dillerinin betimlenmesi ve belirlenmesinde bu sözcüklerden yararlanır.

Uzmanlık dili söz dağarcığı yalnızca bu tür sözcüklerden oluşmaz. Bunun yanında uzmanlık dilleri, kendi söz dağarcıklarını iletişim işlevlerinin tam olarak gerçekleşmesi için ortak dil sözcükleri, yeni oluşturulan, başka dillerden aktarma ve çevirme sözcüklerle tamamlarlar.

Uzmanlık dillerinin konularını, niteliklerini, olaylarını, durumlarını, özelliklerini ve yöntemlerini tanımlama, belirleme ve betimlemede en sık kullanılan sözcük türü addir. Bunlar arasında bileşik sözcükler ilk sırayı alır. Bu yüzden uzmanlık dillerinde yeni oluşturulmuş birleşik sözcük kullanımı çok yaygındır.

Sözdizimi alanında ilgi, koşul ve neden yan tümceleri, kalıplaşmış isim-işlevsel eylem kümesi, ortaçlı yapılar, çeşitli edilgen tümceler en sık kullanılan sözdizimsel yapılardır. Ayrıca geniş zamanlı basit, kısa bildirim tümceleri, nesnel anlatım biçimleri bu alanın en belirgin özelliklerindedir.

Bu özelliklerin dışında uzmanlık diline ilişkin yazılı metinlerde genel olarak şu özellikler göze çarpar:

- 1) Metinlerin türü tam olarak belirlidir. Bunlar genellikle bilgi ağırlıklı metinlerdir.
- 2) Metinlerin yapısı ve bölümlenmeleri tek tiptir. Konu başlığından sonra metin oluşturmada;
a) sorun, b) sayıltılar, c) yöntem, d) çözüm önerileri e) uygulamayı sırası izlenir.
- 3) Metin öğeleri arasındaki içeriksel bağlantıyı sağlayan tutarlılık genellikle sözcük tekrarı biçimindedir. Diğer içeriksel bağlantı öğeleri az kullanılır.
- 7) Metinlerdeki bilgi yoğunluğu çok fazladır.

Bu özelliklerin birçok bilim dili için geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Her ilgili alanının dilsel özellikleri yukarıda saydığımız özelliklerin yanında başka özellikler de gösterebilir. Bu düşünceden hareketle burada "Dilbilim Dili"nin özelliklerine ve bu özellikler nedeniyle ortaya çıkan öğretim sorunlarına değinmek istiyorum.

3-Dilbilim Dili ve Özellikleri

Her bilim dalının olduğu gibi "Dilbilim"in de kendine özgü bir dili vardır. Yukarıda belirtmeye çalıştığım uzmanlık dillerine özgü genel özellikler bu bilim dalı için de geçerlidir. Ancak şu ana kadar bildiğim kadarıyla dilbilim dilinin bütün özelliklerini belirlemek amacıyla sözcük, sözdizimi ve metin düzeyinde yapılmış ayrıntılı bir çalışma yoktur.

Dilbilim dilinin en belirgin özelliği, dilin niteliklerinin, işlevinin, ediminin ve kullanımının açık, net ve tam olarak belirlenmesi ve betimlenmesinde kullanılan tanımlanmış terimlerinde, başka bir deyişle terminolojisindedir.

Modern dil bilimin ortaya çıkışından sonra bu alandaki çok hızlı gelişme ve değişimlerle birlikte çok sayıda dilbilim ekolleri ortaya çıkmıştır. Anlam bilimi, metin dilbilim, toplum dilbilim, edim dilbilim ve bunun gibi daha birçok alanda çalışmaların ve araştırmaların hızla artması dilbilimde tam bir terminoloji kargaşasına yol açmıştır. Geleneksel dilbilgi terimleri yeterli görülmemiş, onların yerine araştırma ve çalışmalarını sürdüren pek çok dilbilimci, ele aldığı dil konusunu betimlemede değişik terimler kullanma çabasına girmiştir. Araştırmalarda izlenen her yeni yöntem için o yöntemde özgü bir terminoloji oluşmaya başlamıştır. Sonuçta aynı kavram için değişik terimlerin kullanımı ortaya çıkmıştır. Örneğin: Almanca "Inhaltsseite" ve "Ausdrucksseite" kavramlarının her biri için değişik on üç teriminin kullanılmaktadır. (Bkz. Busse 1/1989, S.31) Bunlardan birkaçını burada belirtmek istiyorum:

<u>Ausdrucksseite</u>	<u>Inhaltsseite</u>
Laut	Bedeutung
signans	designans
Ausdruck	Vorsellung
Lautform	Zeicheninhalt
Zeichenkörper	Inhalt
.....

Dil biliminde bu tür tanımlanmış terimlerin yanında herkesin bildiği ve kullandığı terim olarak belirlenmeyen sözcükler de vardır. Bu sözcükler, ortak dilde birden çok durum için kullanılabilirler. Anlamları kullanım

alanlarına göre değişir ve sözcüğün hangi anlamda kullanıldığı somut durumlarda belirginlik kazanır. Dilbilim alanında ise bu tür sözcükler daha çok tanımlanmış anlamlarıyla kullanılmaktadırlar. Örneğin: Ses (Laut), dil (Sprache), tümce(Satz), sözcük (Wort) vb. Bunun dışında kolay anlaşılabilme düşüncesiyle oluşturulan çok sayıda eğretilmeli sözcüklere dilbilim alanında sıkça rastlanılmaktadır. Örneğin: Kök(Wurzel), gövde(Stamm), sözcük alanı (Wortfeld) sözcük ailesi (Wortfamilie) vb. Ayrıca küçük söyleyiş faklılıklarıyla birlikte birçok dilde aynı anlamda kullanılan, dilbilimcilerin uluslararası düzeydeki iletişimlerini kolaylaştıran, belleği destekleyici başka dillerden aktarma ve çevirme sözcüklerin kullanımı da oldukça fazladır. Örneğin: Linguistik, morfoloji, morfem vb.

Çok karmaşık olan dil konusunun çeşitli biçimlerde betimlenmesi tanımlanması, kesin bir biçimde birbirinden ayırt edilmesi ve sınıflandırılmasında adlar, ad kümeleri, birleşik sözcükler en sık kullanılanlardır. Dilbilim dilinin en belirgin özelliklerinden birisi de anlak birleşik sözcüklerdir. Bunlar, çalışmalarda ve araştırmalarda anında oluşturulan fakat genel ve dilbilimsel sözlüklere henüz girmemiş sözcüklerdir (Bkz. Gündoğdu 1994) Örneğin: Çeviri eşdeğerlilik ilişkisi (Übersetzungs-äquivalenzbeziehung), bağlam anlambilim(Kontextsemantik).

Geniş zamanlı kısa bildirim tümceleri, tamamlamalar, nesnel anlatım biçimleri, adlaştırılmış sözcük kümeleri, ortaçlı tümce yapıları, çeşitli edilgen yapılar dilbilim dili sözdizim alanının en belirgin özelliğidir. Bütün bu özelliklerin yanında dilbilimsel metinlerde diğer uzmanlık dilleri metinlerinde olduğu gibi bilgi yoğunluğu çok fazladır.

4-Dilbilim Öğretimi Sorunu ve Öneriler

Dilbiliminde diğer bilim alanlarında söz konusu olmayan dilbilimsel sözcüklerle dil ve dilsel davranış biçimleri üzerine konuşma zorunluluğu vardır. Ayrıca dilbilim alanındaki çalışma ve araştırmalarda kuramlar ön plana çıkmış ve betimlemelerde aşırı bilimsel anlatım biçimi yeğlenmiştir. Bu ve yukarıda saydığımız dilbilim diline özgü çeşitli özellikler, özellikle de dilbilim terminolojisi ilk bakışta öğrencilere zor ve ürkütücü gelebilmekte, onların dilbilim dersine olan ilgilerinin ve öğrenme isteklerinin azalmasına neden olabilmektedir. Bu ders, genellikle öğretici odaklı bir düzenlemeyle konferanz biçiminde okuma-anlama becerileri henüz yeterince gelişmemiş

öğrencilere anlatılmakta, böylece öğrenciler için daha da zorlaşmaktadır.

Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Germanistik ve Almanca Öğretmenliği Bölümleri programlarında yer alan "Dilbilim" dersinde istenilen sonucun alınabilmesi ve verimliliğin artırılabilmesi için dilbilim diline özgü özelliklerin irdelenerek dersin buna göre biçimlendirilmesi gerektiği kanısındayım. Ancak bunun, dilbilim öğretiminin en iyi biçimde yapılabilmesi için tek başına yeterli olduğu söylenemez. Öğrenim sürecindeki diğer etmenler de gözönüne alınarak dilbilim dersi, öğrencilerin bu bilimin çeşitli alanlarında yazılı ve sözlü iletişimi sürdüreceği biçimde öğretilmelidir. Bu konuyu ayrıntılı ele almadan önce öğrencilerimizle ilgili birkaç şey söylemek istiyorum.

Germanistik ve Almanca Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenime başlayan öğrencilerimiz ilk ve ortaöğretimdeki özerk kimlik gelişimlerini desteklemeyen, sorgulamadan öğrenmeye dayanan, soru sorma, tartışma, eleştirme ve özerk öğrenme isteği taşımayan, kitaplarda ve derste verilen bilgiyi eleştirmeyen, ezberci ve aktarmacı öğrenme alışkanlıklarını burada da sürdürmektedirler. Öğretmenin söylediği her şey tek doğru olarak kabul edilmekte ve sorgulanmamaktadır. Konular bilinçli öğrenmekten çok ezberlenmekte ve bir süre sonra da unutulmaktadır. Öğrencilerimizin soru sorma, tartışma, eleştirme alışkanlıkları yoktur. Derste tutulan notlar öğrenmeden çok sınav içindir. Bu alışkanlıkları dilbilim dersinde de sürdürmektedirler. Zaman zaman konuyla ilgili kitaplar okunsa bile bu alışkanlıklar değişmemektedir. Ayrıca öğrencilerimizin büyük çoğunluğu okuma-anlama ve yazma becerilerini de tam olarak edinmemişlerdir. "Okuma-anlama"dan konu içeriğini anlayarak özümlemeden çok ezberlemeyi algılamaktadırlar. Belirli bir süre yurt dışında bulunmuş ve orada bir okula devam etmiş öğrencilerimizin, lise öğrenimini Türkiye'de tamamlamış öğrencilere oranla sözlü dil kullanım becerileri, başka bir deyişle işitme-anlama ve konuşma becerileri oldukça iyi olmasına rağmen okuma-anlama becerilerinin aynı derecede iyi olduğunu söylemek olası değildir. Bu öğrencilerin Almanca bilgi düzeyleri çok iyi de olsa dilbilimsel terimleri, dilbilimine özgü sözcükleri anlama ve kavramada büyük güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bunun nedeni, kanımca bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu tür soyut kavramları ve terimleri kendi ana dillerinde tam olarak edinmemiş olmalarıdır. Hepimizin de bildiği gibi en

temel kavramların bile Türkçe karşılıkları bilinmemektedir.

Üniversite eğitiminin amacı, belirli uzmanlık alanlarında öğrencilere eleştirel düşünebilme ve özerk araştırma ve çalışma beceri ve yöntemleri kazandırabilmek olmalıdır. Öğrenciler, değişik bilim adamlarının bir konuyla ilgili değişik düşüncelerini araştırabilmeli, bir konu üzerinde tartışabilmeli, eleştirel soru sorabilmeli, kendi düşüncelerini ortaya koyabilmelidirler. Bütün bunların olabilmesi için de konu hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Öyleyse dilbilim öğretimi bu amaca uygun olarak öğrencilerin kişilik gelişimine ve eleştirel düşünebilmelerine katkıda bulunabilecek biçimde nasıl gerçekleştirilebilir?

Dilbilim dersinin öğretiminde öncelikle öğrencilerinin

- Almanca bilgi düzeyleri,
- Çalışma alışkanlıkları ve becerileri,
- Dilbilim alanında önbilgilere sahip olup olmadıkları, dilbilimsel ana kavramları tanıyıp tanımadıkları

konusunda bir ön çalışma yapılmalıdır. Elde edilen bilgilere göre öğrencilerin özellikleri de gözönünde tutularak uygun metinlerin seçimi ve bu metinlerle nasıl çalışılabileceği saptanmalıdır. Dersin süresi, yoğunluğu, düzenlenmesi buna göre belirlenmelidir.

Dilbilim öğretimine "dil" konusu ele alınarak giriş yapılmalı, dilin çeşitli nitelikleri farklı bağlamlarda ve metin düzeyinde açıklanmalı, dilden ne anlaşıldığı, dilin nasıl incelendiği gösterilmeye çalışılmalıdır. Dilin toplumsal işlevinin ne olduğu, dilbilim konularının önemi ve vazgeçilmez toplumsal gerekliliği, dil ve bildirişim bütünlüğü vurgulanmalı, dilbilim dersinin diğer derslerle hangi bağlamda ne gibi ilişkisi olduğu, dil öğretimine katkısı açıklanmalıdır. Böyle bir başlangıç öğrencilerde derse olan ilgiyi artıracak, dilbilimin salt soyut bir olgu olmadığı anlaşılacak ve öğrenciler konuya kendilerini yabancı hissetmeyeceklerdir.

Öğrencilerimizin bilgi düzeyleri başlangıçta dilbilim konularını kendi kendilerine öğrenecek kadar yeterli değildir. Ayrıca Almanca bilgileri çok iyi de olsa dilbilim alanında "Dilbilim Dili" ile karşılaşmaktadırlar. Terminoloji ve alana özgü sözcükler dilbilim konularını öğrenmede büyük güçlüklerle neden olmaktadır. Bu nedenle öncelikle kısa dilbilimsel metinlerle derse başlanmalı, öğrencilerin yeni birşeyler öğrenme, bilgi düzeylerini yükseltme, metni irdeleme ve eleştirme isteğini uyandıracak

biçimde bilinçli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrencilerin metni kendilerinin okuyup anlamaları istenmeli, onların okuma-anlama becerilerini geliştirmeye yönelik dilbilimsel metinleri anlamayı kolaylaştırıcı alıştırmalar geliştirilmelidir. Başlangıçta bu tür metinlerin tüm ayrıntılarıyla anlaşılması üzerinde çok durulmamalı, daha çok metni ana hatlarıyla anlama ya da önemli bilgileri seçip bulma yöntem ve teknikleri öğretilmeli ve ayrıntılı anlamaya geçişin koşulları hazırlanmalıdır. Öğrencilerin öğrenim süresince ve öğrenim sonrası dilbilimsel metinleri ya da kitapları okuyup anlamaları için başlangıçta bu tür metin çalışmasının yararlı olacağını düşünüyorum. Ancak böyle bir çalışmayla öğrenciler, dilbilimsel metinleri okuyup anlama becerilerini ve yöntemlerini geliştirebilirler.

Bunu izleyen aşamada metin içeriği değişik yönlerden ele alınarak değişik çalışma biçimleriyle irdelenebilir. Ancak öğrenciler, dilbilimsel metinlerle karmaşık dilsel yapılar, çapraşık anlatım biçimleriyle sıkça karşılaşabileceklerinden öncelikle metin türüne özgün özellikler, metni oluşturan ilgili bütün öğelerin birbiriyle olan ilişkileri, tanımlanmış terimler, terim oluşturma biçimleri, en sık kullanılan sözdizim yapıları, birleşik sözcükler irdelenerek öğrencilere dilbilimsel metinlere ilişkin dilsel ve kavramsal özellikleri tanıma ve bunun için gerekli çalışma becerileri kazandırma yöntemleri üzerinde durulmalıdır. Böylece öğrenciler metin aracılığıyla dilbilim dilinin özelliklerini daha çabuk ve istekli öğrenirler.

Konuları metinlerle çalışmak öğrencilere okuma-anlama becerisi geliştirme ve dilsel özellikleri tanımanın yanında çeşitli bilim adamının belirli konulardaki görüşlerini doğrudan metni okuyup anlayarak öğrenme olanağı sağlar. Böylece öğrenciler dilbilim alanındaki kuramsal bilgileri ezberlemek yerine doğrudan metinden edinirler. Bunun yanında konuyla ilgili değişik görüşleri değerlendirme olanağı bulurlar. Konuyla ilgili sorular yöneltirler, kendi düşüncelerini söylerler. Konuyu eleştirirler. Böylece öğretmen ve öğrenciler arasında konu tartışılır. Öğrencilerin derse etkin katılımı sağlanır, etkinlikleri artar. Böyle bir çalışma, sonuçta öğrencilerin metni araştırma, eleştirme, yorumlama, yeni bilgiler öğrenme, bilgi düzeylerini yükseltme, değişik bakış açıları kazanma, daha da önemlisi özerk kişilik gelişimlerine ve eleştirel düşünmelerine katkı sağlar.

Dilbilim konularının metinlerle işlenmesinde öğrencilerin yazılı ve sözlü anlama ve anlatma becerilerini belli oranda artırmak için dilbilimsel

terimleri öğretme etkinliklerinin ayrı bir önemi vardır. Öğrencilerin tek tek sözcüklere saplanıp kalması, her bilinmeyen sözcük için sürekli sözlüğe bakmaları konuya olan ilgilerinin azalmasına neden olacaktır. Bu nedenle öğretici, öncelikle en sık kullanılan temel kavram niteliğindeki sözcükleri anadilde kavramları karşılayan sözcüklerden başlayarak hem yapısal hem de içeriksel açıdan metin düzeyinde ele almalı, onları mümkün olduğunca anlaşılır bir biçimde açıklamaya çalışmalıdır. Açıklamalarda gereksiz karmaşık sözcük kullanımından kaçınılmalı, kullanılan sözcüklerin açık ve net olmasına özen gösterilmelidir. Anlamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla günlük dilden sözcüklerle açıklamalar yapmak yerinde olacaktır. Gerekli durumlarda ise sözcükler görselleştirilerek açıklanmalıdır. Değişik bilim dallarında kullanılan sözcüklerin dilbilim alanındaki anlamıyla birlikte diğer anlamları da gösterilmeli, yanlış anlamalara neden olabilecek yabancı ve birden çok anlamlı sözcükler kullanılmamalıdır. Bu nedenle metin bağlamında metni oluşturan işlevsel sözcüklere işaret edilmeli, nasıl tanınacağına yöntemleri ve teknikleri öğretilmelidir. Bilinen sözcüklerden yola çıkarak bilinmeyen sözcükleri metin bağlamında anlamlandırmada öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Birleşik sözcükleri tanımada ve anlamlandırmada birleşik sözcük yapım kurallarından yararlanmalı ve bununla ilgili alıştırmalar geliştirmelidir. Dilbilimine özgü sözcüklerin öğretiminde sözcükleri yalnızca anlamlandırmakla kalınmamalı, doğru bağlamda doğru kullanımları, kullanım ilişkileri üzerinde de durulmalıdır. Bu yapılırken somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru bir düzenleme yapılmalıdır.

Öğrencilerde Türkçe düşünme, anlatma bilincinin yerleşmesi açısından bu tür sözcükler, Türkçe'deki anlamlarıyla birlikte ele alınmalı ve öğretilmelidir. Burada tersine bir durum da sözkonusudur. Türkçe dilbilim alanında edinilen bilimsel bilgilerin dilbilim öğretimine etkin katkılarda bulunduğu bir gerçektir. Anadilde edinilen bilgi ve terimler bu alanda kullanılan sözcükleri edinmeyi etkin biçimde destekler. Bu nedenle zaman zaman Türkçe dilbilimsel koşut metinlerle çalışmanın öğrencilerin kendi dillerinde dilbilimsel metinleri okuyup-anlama becerileri kazanmaları ve bu alanda Türkçe iletişimde bulunabilmelerine olanak sağlar. Öğrenciler bu çalışma biçimiyle Almanca ve Türkçe'deki dilbilimsel kavramları karşılaştırma olanağı bulacaklar, varsa bu alandaki boşlukları ve iki dilin

kavram sistemi arasındaki benzerlik ve farklılıkları saptayabileceklerdir. Böylece öğrenciler, bir yandan Türkçe'de bire bir denkliği olmayan sözcükler için kendi anadil bilgilerinden yararlanarak bu kavramlar için öneriler geliştirebilecekler, diğer yandan ise zaman içerisinde bu alanda her iki dilde iletişimi sağlayacak sözcük dağarcığına sahip olacaklardır.

Dilbilim dersi, bu bilim dalının konularına göre değişik biçimde biçimlendirilip sunulabilir. Tüm durumlara uygulanabilecek tek tip bir ders biçimi düşünülemez. Ancak bu çalışmada ele alınan sorunların dilbilim öğretiminde önemli bir yeri olduğu yadsınmaz. Dilbilim dersinde izlenen geleneksel sunu biçimlerinin bırakılıp öğrencilerimizin gereksinimlerini karşılayacak, onları düşünmeye, sorgulamaya, eleştirmeye yönlendirecek çalışma yöntemleriyle dersin çekiciliğinin artırılması ilk düşünülmesi gereken şey olmalıdır. Bu nedenle uygulamaların değerlendirilerek değişik durumlara uyan yöntem ve tekniklerin araştırılması bir zorunluluktur.

KAYNAKÇA

1. Beier,Rudolf : Zur Syntax in Fachtexten. In : Fachsprache und Gemeinsprache. Jahrbuch 1978 der Inst.für dt.Sprache. Düsseldorf 1979,S.276-301.
2. Drozd,L./Seibicke, W.: Deutsche Fach-und Wissenschaftssprache. Wiesbaden 1973
3. Gündoğdu,Mehmet : Übersetzbarkeit und Vermittlungsmöglichkeiten der deutschen linguistischen Fachsprache. Unver.Diss.; Adana 1994
4. v.Hahn,Walther : Fachkommunikation. Berlin/New York 1983
5. Hoffmann, Lothar : Kommunikationsmittel Fachsprache. Leipzig 1976
6. Möhn, Dieter : Zum Fortgang der germanistischen Fachsprachenforschung in den 70er Jahren. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 3/1980,S.352-369
7. Schmidt, Wilhelm : Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen. In : Sprachpflege 18/1969,S.10-20

İMGE ARAŞTIRMALARI VE YAZINSAL İMGEBİLİM

Ar.Gör.Cemal SAKALLI

Mersin Üniversitesi

Fen-Edebiyat Fakültesi

Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

Çiftlikköy Kampüsü/MERSİN

Farklı ulusların ve kültürlerin birbirlerini tanımlamalarının zorunlu önkoşulu, karşılıklı iletişim ve etkileşimdir. Farklı ulusal kültürler arasındaki tarihsel deneyimler, kültürel etkileşimler yabancı ve özkültüre ilişkin yaklaşım ve değerlendirmeleri de beraberinde getirir. Bireyler, toplumsal kümeler ve ulusal kültürler, kendilerine yabancı olanı öncelikle geliştirdikleri yaşam bilgisi çerçevesinde tanıyıp değerlendirirler. Tanışma ortamı ve koşulları, ilişkilerin insancıl ve barışçıl gelişip gelişmemesi, yabancıyı tanıma ve tanımlama biçimini ve içeriğini belirleyen dış etkindir.

Bir Arap atasözü, "insanlar tanımadıklarına düşmanlık ederler" der. Salt bir başka ulustan, kültürden, toplumdan olan bize yabancı değildir, aynı zamanda anlayamadığımız, yanlış tanıyıp değerlendirdiğimiz uluslar, kültürler, topluluklar, bireyler de gerçekte bize yabancıdır.

Ulusları ve kültürleri birbirine yabancı kılan, birbirinden ayıran, farklı ortamlarda geliştirmiş oldukları yaşam bilgileridir, deneyimlerdeki ayrımlar, farklılıklar ve başlıklardır. Ancak kültürler, yabancı bir kültüre karşı doğal ayrımlar içerdikleri gibi, yapay ayrımlar ve farklılıklar da geliştirebilirler. Krusche'nin belirttiği gibi, ayrımlar "olumlu veya olumsuz değerlendirmelerin ürünü de olabilirler" (bkz. Krusche 1985, s.13). Özün yabancıyı olumlu veya olumsuz aykırı değerlendirmesi, tanımlaması, salt kültürel ürünlere değil, uluslar ve kültürlerarası iletişim ve etkileşim süreçlerine ve biçimine yansıyor.

Ulusal ve kültürel yabancı olanı tanıma süreci ya birincil deneyim

ve yaşantılarla (Primärerfahrung) ya da tanımlanmış ve değerlendirilmiş biçimiyle, bir başka deyişle, ikincil deneyimlerle (Sekundärerfahrung) gerçekleşir. Yabancı uluslara ve kültürlerine ilişkin bilgi aktaran her tür yazılı ve sözlü kültürel ürün, dolaylı deneyim kaynaklarıdır. İkincil deneyimler öncelikle dil yoluyla gerçekleşir. Bunun nedeni, tarihsel, toplumsal koşullarda edinilen birincil deneyimlerin öncelikle dile yansıtılması ve somutlaştırılmasıdır. Farklı uluslar ve kültürlerine ilişkin alıntıladığım atasözleri, dilsel yapıların da yabancı olana ilişkin bilgi aktardığının ve böylece dolaylı deneyimler oluşturduğunun ve üçüncü deneyimlere kaynaklık ettiğinin bir göstergesidir. Bu yönüyle dil, salt kültürün ve düşüncenin değil uluslara ilişkin yargıların ve imgelerin de taşıyıcısıdır.

"bei drei Deutschen findet man zwei soldaten, bei drei Engländern zwei Hurenhegste, bei drei Franzosen zwei Köche, bei drei Italiänern zwei Pfaffen (Prester). Deutsche lernen von Spaniern stellen und Spanier von Deutschen fressen und saufen. Der Engländer hat seinen Verstand in der Fingerspitze, der Franzose auf der Zunge. Englisch reden und teuflisch meinen. Den Franzosen und dem Teufel ist nicht zu trauen (L.Börne). Franzosen und Mangel an Geld sind zwei schwere Krankheiten in der Welt. Holländer und Vlamen nicht gern beisamen. Italien ist in Paradies mit Teufeln bewohnt. Die Griechen kamen nur nach Troja, daß sie darauf zuzingen. Des Sapaniers Krieg ist nützlicher denn sein Friede. Wenn der Spanier singt, ist er närrisch oder hat kein Geld. Dem Türken scheint die Stadt ein Gefängnis. Die Türken sind die schlimmsten Gäste. Einem Jude glaube nicht und wenn er vom Himmel wäre. Wo viele Juden sind, da sind viele Diebe. (Wander, Sprichwörterlexikon, 1965)

Tasarımlarımızda algıladığımız, tanıdığımız ve tanımladığımız ve dilde somutlaştırdığımız her nesne ve olgu, hakikatin kendisi değil, bir yansıması, o nesnenin imgesidir. Şu halde yabancı olanı tanımlarken ve açıklarken, salt var olan doğal başlıkların yanısıra, tasarımlarımda yarattığımız kurmaca başlıkları ve farklılıkları da kavramın belirleyeni olarak düşünmek gerekir.

Özetle iki değişik boyutta yabancı kavramı ortaya çıkıyor; hakikatteki yabancı ve onu temsil eden imgelerdeki yabancı.

İmge (Lat: Imago, İng: Image, Fr: Image Alm: Image veya

Vorstellungsbild) genel anlamda, "devingen kabul edilen, anlam yüklü, az ya da çok yapılaşmış, herhangi bir olaya ilişkin algılar, düşünceler, tasarımlar ve duygular bütünüdür" (Bernsdorf 1969,s.444) şeklinde tanımlanır. Bireyin herhangi bir olaya, kültüre ve ulusa ilişkin geliştirdiği ve genelleştirdiği anlayış, görüş, duygu, düşünce, imge kavramının anlam oluşturuçularıdır.

Her çağın kendine özgü imge oluşturuçuları (Imagemacher) ve imge taşıyıcıları (Imagetträger) vardır. Bugün medya ve kitle iletişim araçları, dünyaya ilişkin bakış açımızı biçimlendiriyorlar. Bilmediğimiz ürünleri, yaşamadığımız olayları haber veya yorum olarak aktarırken, gerçekte o olaya veya nesneye ilişkin kitlelerin tutumlarını ve yargılarını bilinçli veya bilinçsiz belirliyor, yeni imgeler oluşturuçuyor ve taşıyorlar.

"Yazınsal yapıtlar da bir imge taşıyıcısıdır" (bkz.Fisher 1981, s.25). Onları imge taşıyıcısı durumuna getiren, ulusların veya halkların karakterlerine ilişkin saptamalar ve değerlendirmeler içermesidir. İmgeler halklar ve kültürler arasındaki ilişkilerden kaynaklanır ve beslenir, yazınsal metinlere yansır, kalıcılaşır, yazınlar arasında süreklileşir, yeni imge oluşumlarına kaynaklık eder. Yazındaki imgelerin yazın bağlamında niteliğini ve yazınsal işlevini açığa çıkarmak ve bu imgelerin yazın yaratılarına geçişini, koşullarını ve etkenlerini açıklamak, yazın dışına olası yansımaları çözümlmek, karşılaştırmalı imgebilimin temel araştırma konusudur.

Karşılaştırmalı imgebilim terimi ilk kez 1992 yılında Onur B.Kula'nın *Alman Kültüründe Türk İmgesi" adlı yazın-tarihsel araştırmasında konulaştırılır, Türkçeleştirilir ve ilgili bilim çevresine tanıtılır. Anılan bilim dalı, aynı yıl Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde doktora programı dersi olarak açılır ve kurumsallaştırılır.

Toplumbilim, Toplumsal ve Budunbilimsel Ruhbilim, Pazar Araştırmaları gibi değişik bilim alanlarında 60'lı yıllardan beri yerleşik bir terim olan "İmgebilim", yazınbilimsel bir terim olarak 1967 yılında karşılaştırmalı yazınbilimci Hugo Dysernck tarafından önerilir ve kullanılır. Terimi diğer alanlardaki kullanımından ve anlamından ayrı tutmak ve bağımsızlaştırmak için "Komparatistische Imagologie" (karşılaştırmalı imgebilim) diye adlandırır ve araştırma alanını 'yazınsal metinlerle', konusunu ise "bir başka ülkenin yazınsal imgesi" (Das literarische Bild vom anderen Land) olarak sınırlar (bkz.

Dyserinck 1982,s.14'dipnotu').

İmgelerin yazına özgülüğü var mıdır? Stanzel, bu sorunu ortaçağın bitimi ve yeniçağın başlangıcı evresinde irdeler. Ulusal bilincin doğması ve uyanması, ulusal farklılıklar düşüncesini ve bilincini de beraberinde getirir. Yeni çağda gelişen bu bilinç, halklar arasındaki farklılıkları, yazınsal yapıtlara karşıtlık ve zıtlıklar olarak abartılı yansıtır. Bulgularını üç başlık altında özetlemek gerekirse;

1. Yeniçağdaki halkların karakterlerine ilişkin imgeler, öncelikle yazınsaldır, belirli halklara yakıştırılan özellikler, çok az yönüyle gerçek ve tarafsızdır.
2. Halkların karakterleri arasındaki farklılıklar yazınsal betimlemelerde şiddetlendirilmiştir. Etnik- Merkezli değerlendirim yönelimleri belirginleşmiştir.
3. Ortaçağın bitiminde ve yeniçağın başlangıcında halkların betimlenmesi şematik özellikler gösterir"(Stanzel 1987,s.85)
Yazınsal imgeler, gündelik yaşamdaki imgelerden beslenir, metinlerin estetik ve biçimsel yapısına uygunluk sağlayabildikleri ölçüde ise, gündelik yaşam ortamlarında var olan imgelerden ayrılabilirler. Bundan başka, yazında yer alan her imge, kültürlerde var olan yargılar değişse de kalıcıdır, değiştirilemez, zamanüstüdür. Bu nedenle "politik, toplumsal ve kültürel işlevleri ve yansımaları vardır"

(Fischer 1983,s.259).

Yazınsal imge araştırmasının karşılaştırmalı yazınbilimin bir alt alanı olarak gelişmesi bu bilim dalının karşılaştırmalı yazın tarihindeki araştırma bulgularından kaynaklanır. Karşılaştırmalı yazınbilim, yazın tarihinde ulusal yazınlar arasında genetik ilişkileri araştırır. Metinlerarası karşılıklı ilişkilerin. alımlamaların, yönelimlerin etkileşerek gelişmesinde, yabancı bir ulusa ve yazınına ilişkin imgelerin belirleyici olduğunun saptanması, imgelerin yazınlararası etkileşimleri ve geçişlikleri belirlediği gerçeği, yazınsal imge araştırmalarının başlamasında etken olmuştur. İlk Fransız karşılaştırmacılar, Fransız kültüründeki Alman imgesinin, Alman yazısının Fransa'da alımlanmasını etkilediğini bulgulamışlardır. (bkz.Dyserinck 1966,s.16). Yine bir başka çalışmada özellikle fransızca yazan bölgesel Flamen yazarların, Almanya'da, Hollandalı yazarlara göre daha çok tanındığını ve çevrildiğini, bunun nedeninin, Flamenlerin Almanyadaki

olumlu imgesinden kaynaklandığı saptanmıştır(bkz. Dyserinck 1966, s.166).

Ulusların birbirlerine ilişkin yargı ve değerlendirimlerinin karşılaştırmalı yazın tarihinde araştırması gerektiğini ilkin Louis-Paul Betz 1896 yılında önerir. Yazınsal metinlerde imge araştırmaları resmen İkinci Dünya savaşından sonra, 50'li yıllarda Fransa'da başlar.

Jean-Maire Carre, öğrencisi Guyard'ın 1951 yılında yayımladığı "Karşılaştırmalı Yazınbilim" adlı yapıta yazdığı önsözde "doğru olan yapıtların, bir yazarın başarısının, bir biçimin kaderinin, halkların yorumunun ve tasarımları tarihini araştırmaktır. Biz Fransızlar ve İngilizler birbirimizi nasıl görüyoruz" der. (Carre 1973,s.82).Rene Wellek'in de belirttiği ve karşı çıktığı gibi Carre, karşılaştırmalı yazın bilimini, uluslararası düşünsel ilişkilerin tarihinin araştırılması" olarak tanımlar (bkz.Wellek1973,s.101). Bu tanım ve yaklaşım, karşılaştırmalı imgebiliminin doğuşuna ve gelişmesine kaynaklık etmiştir.

Carre'ye göre, imge yazınsal kaynaklıdır ve yazın yoluyla yaygınlaşır. Ona göre, Mme de Stael, 1810 yılında yayınlanan De l' Allemagne (über Deutschland) adlı yapıtı ile, Fransa'da olumsuz Alman imgesinin yayılmasını gerçekleştirmiştir ve aynı zamanda oluşturduğu imge, 1870-1940 yılları arasında Fransa'nın Almanya politikasını etkilemiştir(bkz.Dyserinck 1966,s.114)

M.F.Guyard, Carre'nin önerdiği imge araştırmasını açılımlar, geliştirir, gelecekte karşılaştırmalı yazın biliminin araştırma konusu olması için çalışır.

Amerikan yazınbilimci Rene Wellek, öncelikle Carre'nin geliştirdiği ve önerdiği karşılaştırmalı yazın araştırması modelini eleştirir. Ona göre, yazını yazın dışı süreçlerde anlamaya ve betimlemeye çalışmak, 19 yy. da gelişen bir önyargı ürünüdür(bkz.Wellek, 1973,s.103). Yazınsal yapıtların biçimsel yönlerinin araştırmasını savunan Wellek yazın bağlamında ve yazınsal süreçlerde imge araştırmasına karşı gelir ve savını iki ana başlık altında somutlaştırır.

"-İmgelerin yalnızca sosyal tarihi vardır ve araştırılması yazınbiliminin konusu değildir.

-İmgeler, halk psikolojisidir, Toplum Biliminin ve Genel Tarih Biliminin araştırma alanına girer" (bkz.Wellek 1973,s.105). Açıklamak gerekirse; Wellek' e göre "yazınbilim sanatın bilimidir ve imgebilim estetik olanı

konu edinen yazınbilim kapsamında araştırılmaz. Yazında ve yazınsal süreçlerde var olan imgeler, yazın dışı amaçlı ve içerikte olduğu için, yazınbilimsel araştırma olarak kabul edilemeyeceğini savunur."(Dyserinck 1988, s.16). Bütün bunların dışında, imge araştırmalarının, karşılaştırmalı yazınbilimini yardımcı bir bilim dalı yapacağından endişe duyar"(bkz.Welek 1973, s.105).

Fransız Karşılaştırmacılar, imgeyi gerçekte yazınsal yapıtlarda değil, yazın sosyolojisi yöntemiyle, uluslararası öneme sahip tarihsel ve yazın tarihsel olaylarda araştırmışlardır. Araştırmalarına konu olan malzemeyi, gezi notlarından, tarihçilerden, felsefecilerden ve politik amaçlı yazan yazarlardan seçmişlerdir(bkz.Dyserinck 1966, s.114) ve imgelerin Toplumbilim, Toplumsal Ruhbilim ve Politik süreçlerdeki etkilerini araştırmışlardır (bkz. Fischer 1981, s.37).

1950'li yıllarda yazın bağlamında araştırılması önerilen imgelerin, yazınbiliminin araştırma alanına girip giremeyeceğine ilişkin tartışmalar, gerçekte bireysel değil yazınbilim yöntemlerinin sahip olduğu anlayışlardan kaynaklanmıştır (bkz.Fischer 1981, s.25). Yazınsal yapıtlara toplumbilimsel ve tarihsel açıdan yaklaşan Fransız yazınbilimciler ile, yazının biçimsel ve estetik yönüyle ele alan Amerikan yazınbilimcileri arasındaki bu tartışmalar, karşılaştırmalı yazınbilim alanında bir krize de neden olmuş ve dolayısıyla yazınsal imgebiliminin gelişmesini, yöntem ve amaçlarının belirlenmesini, konu alanının sınırlandırılmasını geciktirmiştir.

Karşılaştırmalı İmgebilim, Belçika asıllı Hugo Dyserinck tarafından 1966 yılında yayımlanan bir makalesiyle dizgeleştirilir. "İmge ve yanıtı imge'nin karşılaştırmalı yazınbilim alanında araştırılması sorunu" (Zum Problem der Images und Mirages und ihrer Untersuchung im Rahmen der vergleichenden Literaturwissenschaft) başlıklı araştırmasında, Fransız ve Amerikan karşılaştırmacıların, yazınsal yapıtlarda imge araştırmalarına ilişkin görüşlerini ve yaklaşımlarını eleştirir, imge araştırmasının, yazınbilimsel bir çalışma alanına girip girmeyeceği tartışmalarına son verir. Dyserinck, dünyaca tanınmış bazı yapıtlarda imgelerin yapıtın içerik ve biçimiyle sıkı sıkıya bağlı olduğunu, imgelerin bilinmeden ve çözümlenmeden bu tür yapıtların anlaşılamayacağını ve yorumlanamayacağını öne sürer, savını Fransız dilinde eserler veren Flamen yazarları araştırarak somutlaştırır ve imge araştırmalarının yazınbilim alanına girdiğini şu saptamalarla belirler.

Ona göre imgeler;

- 1- Belirli yazınsal yapıtlarda vardır.
- 2- Özgün metin veya çevirilenlerinin yayılmasıyla bir başka ulusal kültürde rol oynarlar,
- 2- Özellikle yazınbilim ve yazın eleştirisinde varlıkları rahatsız edici boyuttadır”

(Dyserinck 1966, s. 119).

Almanya’da geliştirilen ve Aachen karşılaştırmalı yazınbilim programı kapsamında oluşturulan ve yürütülen karşılaştırmalı imgebilim araştırma modeli, yazındaki imgeleri üç açıdan izler ve araştırır;

— İmgelerin metindeki işlevini metin-içi yaklaşımla araştırır. Yazınsal yapıtlarda, imge çözümlemesinin ve imge tipinin belirlenmesini zorlaştıran ve özellikle özen gösterilmesi gereken nokta, “uluslara ilişkin yargıların estetik bağlamda geçebileceği ve kurmaca bir yargıya dönüşebileceği gerçeğidir(bkz.Syndram 1988, s.237). İmgetipinin metne uygun çözümlemesinin güç olduğu böylesi durumlarda, salt sosyal, siyasal ve tarihsel yazındışı gerçeklerin belirlenmesi yeterli olmayabilir. imgetipleri “Metnin içerik ve bütünlüğünden (Fischer 1979, s.42) veya düşüncenin geçtiği metin içi bağlamdan yola çıkılarak saptanabilir.

— İmgeleri, metin dışı alımlama süreçlerinde izler. Amacı yazın eleştirisinde ve yazınbilimde imgelerin “İdeolojilerinin bir parçası durumuna getirilmesini önlemektedir” (Fisher 1981, s.26) Ülkelere ve kültürlerle ilişkin değerlendirmeleri düzeltmek olanaklı değildir. Yazınsal imgebilimin görevi, bu gibi değerlendirmeleri engellemektir. Engellemeyi ise, bu araştırma alanını düzenleyerek, yönlendirerek ve imgelerin çözümlenmesine ilişkin yöntemler geliştirerek ve böylece politik ve ideolojik yaklaşımlara kapıları kapayarak yapar.

— İmgelerin ulusal yazınlar arasındaki iletişim ve alımlama yoluyla bir başka ulusal yazına yansması, yeniden üretmesi, genelleşerek evrenselleşmesine olası yazınsal katkıyı irdeler(bkz. Fisher 1981, s.26). Uluslararası ve kültürlerarası iletişim ve etkileşimin getirmiş olduğu sorunların, yazınsal yapıtlarda izlenmesi ve böylece yabancı yazınlara değerlendirmsiz yaklaşım geliştirmeyi, uluslararası yazın iletişiminin ve dünya yazınının gerçekleştirilmesini amaç edinir. Bu yönüyle uluslar ve kültürler arasında insancıl ve barışcıl bir dünya yaratılması çabalarına yazınbilimsel katkı sağlamaya yöneliktir.

Almanya’ da geliştirilen karşılaştırmalı imgebilim modeli”

çokuluslu yazınsal ilişkilerin uluslarüstü (Supranational) bağlamda araştırmasıdır”(Fischer 1979 s.34). Bu nedenle yazınsal imgeleri ulusal yazın bağlamında irdelemez ve programın dışında tutar.

Ancak Carre’nin 1950’li yıllarında uyguladığı yöntemi ve çıkarımları değerlendirmemesi ve programın dışında tutması, bir eksiklik olarak görülebilir. Yazınsal imgenin oluşumunu ve araştırmasını salt yazınsal metinlerle, uluslararası yazın ilişkilerinde, yazın alımlama ve eleştirisinde sürdürmek, tarihsel ve toplumsal koşulların, ilişkilerinde, yabancı uluslara ve kültürlerle ilişkin bilgi aktaran her yazın türünün, özellikle gezi notları, felsefi yazılar, tarih kitapları, haberler, kısaca yazara bilgi aktaran her yazılı belgenin yadsıması demektir. Anılan alanlar, imgenin salt yazınsal oluşumunu belirlemek için değil, imgetipsel bütünlük ve geçişlikleri tespit etmek zorunlu gereklidir.

İmgeler, hem yazınsal hem de özel alanlara ilişkin metinlerde vardır ve metinlerarası ilişkiler, geçişlikler ve alımlamalar her düzeyde, öncelikle ulusal yazın bağlamında gerçekleşir. Onur B.Kula’nın çalışmasında da belirlendiği gibi, Alman kültüründe Türk imgesi özellikle tarih, gezi notları, mektup, haber gibi alanlarda yoğunluktadır ve bu alanlarda oluşturulan bir başka ulusa ve kültüre ilişkin değerlendirmeler o alanın sınırları içinde kalmıyor (bkz.Kula 1992 s.12) öncelikle de yazınsal yapıtları besliyor. Şu halde, imge oluşturucu ve taşıyıcı işlevi gören yazın türleri vardır. Kurmaca yazın yapıtları bağlamında yürütülecek yazınbilimsel imge araştırması, bu tür metinleri gözardı ettiği sürece, imgenin ne yazınsal ne de ulusal yazın tarihi bağlamında işlevini, etkilerini ve alımlama süreçlerini belirleyebilir.

İmgelerin salt yazınsal değil, kültürlerarası iletişim ve etkileşimi belirleyen niteliği vardır.

Bunlar;

—Uluslar ve ülkeler arasında karşılıklı kültürel, toplumsal, siyasal ilişkileri yönlendirebilir.

—Yazın yapıtlarının bir başka ulusal yazında alımlanmasını özendirilebilir veya engelleyebilir.

Ulusal yazınlar arasında etkileşimin ve alımlamaların biçimini belirler.

İmgelerin kültürlerarası ve uluslararası iletişimi belirlenmesi, bu ilişkilere yansımaları, araştırılmasını zorunlu kılan en geçerli nedendir. Araştırma evrenini yazınsal yaratılarla sınırlamak olanaksızdır. Yazınsal imgebilimin ulusal yazın araştırmaları bağlamında da kuramsallaştırılıp dizgileştirilmesi, bu alanda yapılan araştırmaların daha nesnel ve bilimsel yürütmesini olanaklılaştıracağı gibi, öznel ve hatalı çözümlenmeleri de engelleyebilecektir.

KAYNAKÇA:

BERNSDORF W. (Hrsg): Wörterbuch der Soziologie. Ferdinand Enke v. Stuttgart 1969.

Carré, J.M. Vorwort zur vergleichenden Literaturwissenschaft (Aus M.F. Guyard' La Literature Compare. Paris 1951. "Avant Propos" Nachdrich 1973. In: Fügen H.N.(Hrsg.) Vergleichende Literaturwissenschaft. Düsseldorf 1973.

Dyserinck, H: Zum Problem der Images und Mirages und ihrer Untersuchung im Rahmen der vergleichenden Literaturwissenschaft. In: Adcadial. 1966. S.107-120.

Dyserinck, H: Komparatistische Imagologie, Jenseits von Werkimmanenz und Werktranszendenz. in SynthesisIX. Bucarest.1982.

Dyserinck, H: Komparatistische Imagologie. Zur politischen Tragweite einer eupropäischen Wissenschaft von der Literatur In: Europa und das nationale Selbstverständnis. Bouvier. Bonn. 1988.

Fischer.M.S.: Komparatistische Imagologie. Für eine interdisziplinäre Erforschung national-imagotyper Systeme. Zeitschrift für Sozialpsychologie 10. 1979. S.30-44

Fischer M.S.: Nationale Images als Gegenstand vergleichender Literaturgeschichte. Bouvier Bonn. 1981.

Krusche,D.:Literatur und Fremde. München 1985.

Kula O.B.: Alman kültüründe Türk imgesi I,II. Ankara 1992.

Stanzel, M.F.K.: Der literarische Aspekt unserer Vorstellungen vom Charakter Fremder Völker. 1987.

Syndram.K.U.: Ästhetische und nationale Urteile. Zur Problematik des Verhältnisses von künstlerischen Wert und nationaler Eigenart.in: Europa

und nationale Selbstverständnis. Bouvier.Bonn 1988.

Wander.K.F.W.: Deutsche Sprichwörterlexikon. Neudruck der Ausgabe
Leipzig 1867.
Science V.Aalen 1965.

Wellek R.: Die Theorie der vergleichenden Literaturwissenschaft.aus:
Yearbook of comp. and general Literaturell. 1953. Abdruck. 1973. in:
H.N.Fügen: Vergleichende Literaturwissenschaft. Düsseldorf.1973.

FRIEDRICH HEBBEL'İN YAPITLARINDA TÜRK İMGESİ

Prof. Dr. Onur Bilge KULA
Mersin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi
Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi

1. Özgeçmişi

Hebbel, 18.03.1813'de Dithmarschen'de doğar; - 13.12.1863'de Viyana'da ölür. Yoksul bir ailenin çocuğudur. Doğduğu kentteki bir kilisede yedi yıl yazıcı olarak çalışır. Yoğun öz-egitim sonucu kişiliğinin temel nitelikleri belirginleşir.

1835 yılında yazar Annalie Schoppe, Hebbel'e Hamburg'da yükseköğrenim olanağı sağlar. Hebbel aynı kentte Elise Lensing ile tanışır. Elise Lensing uzun yıllar duygusal yaklaşım ve para desteği bakımından bütün özverilerde bulunmasına karşın, Hebbel, Lensing'in aşkını karşılıksız bırakır. Bu karşılıksız ilişkiden iki oğul doğar; ikisi de yoksulluklar içinde çocuk yaşta ölürlür. Hebbel'in çocuklarına ilgisi hiç düzeyindedir; öyle ki, ikinci oğlu, 1844 doğumlu Ernst, babasını hiç görmeden ölür. 1836'da hukuk öğrenimi görmek amacıyla önce Heidelberg'e, daha sonra Münih'e gider. Elise'nin parasal olanaklarını da tüketerek, yaya olarak 1839'da Hamburg'a geri döner.

1840 yılından itibaren yapıtlarını yayımlamaya başlar.

1842'de iki yıl süre ile kraliyet bursu ile Danimarka'ya gider. 1843 yılında Paris'te "Maria Magdalena" adlı yapıtını tamamlar.

1844 yılında "Maria Magdalena" nin önsözünün bir bölümünü ve "Mein Wort über das Drama" (Dramaya İlişkin Görüşlerim) adlı irdelemesini Erlangen Üniversitesi'ne doktora tezi olarak sunar, yokluğunda doktor ünvanını alır.

Aynı yıl İtalya'ya gider; 1845'de beş parasız Viyana'ya gelir. Viyana'da 1846 yılında saray oyuncusu Christine Enghans'la evlenir; bu

evlilik, yaşamında dönüm noktası olur. Ömrünün son yıllarında ünlenir, saygınlığı. Yapıtları dönemin önemli tiyatrolarında sahnelenir.

Yaşadığı dönemin siyasal oluşumlarına pek ilgi duymamasına karşın, "toplumsal" ve "yaşamsal" konuları seçer. Şiir, kısa öykü, tiyatro yapıtları yazar. Çok yönlü, insanı bütünüyle kapsamaya çalışan bir yazardır.

22 yaşından ölümüne değin tuttuğu günce, türü bakımından dünya edebiyatının özgün bir belgeseli ve döneminin toplumsal olaylarının aynası niteliğindedir.

Belli başlı yapıtları: "Judith" (1840), "Genovera" (1841), "Maria Magdalena" (1844), "Mein Wort über das Drama" (1844), "Ein Trauerspiel in Sizilien" (1847), "Julia" (1847), "Herodes und Marianne" (1848), "Der Rubin" (1849), "Agnes Bernaner" (1852), "Gyges und sein Ring", "Niebelungentriologie" (1860), "Demetrius" (1861).

2. Türk Savaşı, Türk Lalesi, Türk Halısı:

Bellekteki İmgeden Kültürel İmgelere

Hebbel'in tiyatro yapıtları arasında önemli bir yer tutan "Demetrius", tragedya'dır. Olay Sendomir kentinde 1605 yılında geçer.

Demetrius'un beşinci sahnesinde yapıtın yaşlı kadın kahramanı Maschinka, Voyvoda kızı Marina'yla karşılıklı konuşurken sözü yapıtın baş kahramanı Demetrius'a getirir ve şöyle der:

"Baban Demetrius'u kahya yapana değin, Demetrius bir sonraki Türk Savaşında kollarını ve bacaklarını yitirmiş olacaktır (Hebbel 1982 a, s. 56)

Tarihsel süreç içerisinde kavramlaşan ve yerleşen "Türk Savaşı" anlatımının Hebbel'ce de üstlenilmiş olması imgebilim bakımından ilginç bir örnek oluşturmaktadır. Oldukça sık gerçekleşen Osmanlı ve Balkan ülkeleri arasındaki savaşlar böyle bir "kalıp sözün" yerleşmesine yol açan en belirleyici etkidir.

Tarihsel ilişkilerin bir sonucu olarak doğan "kalıp söz" leşerek kalıcılaşan "Türk Savaşı" anlatımının kuşaktan kuşağa aktarılması, söz konusu tarihsel ilişkilere ilişkin bilinci de canlı tutuyor.

"Anne ve Çocuk" adlı şiirsel yapıtında Türklere ilişkin iki sözcükten oluşan iki nitelime yer alır: "Türk halısı" ve "Türk lalesi".

Türk halısı, Hebbel tarafından kullanıldığı bağlamda, masadan düşen bin bir renkli Çin vazosunun kırılması sırasında çıkan şangırtının şiddetini bastıran nesnedir. Yansız bir bağlam, yansız bir kullanım. Türk halısına herhangi bir imgesel ya da kültürel işlev yüklenmez. Türk halısı sıradan bir kullanım nesnesi olarak anılır.

Bu bağlamda, Hebbel'in yapıtında geçen bu kavramların oluşum öyküsü şöyle betimlenebilir.

16. ve 17. yy. Avrupa'da Haçlı Seferleriyle başlayan Türk savaşı ve korkusunun belirginleştiği ve durulduğu yüzyıllar olmayıp, aynı zamanda Anadolu topraklarındaki Antik kültür kalıntılarının ve doğa gizemlerinin Avrupalılarca bulgulandığı bir dönemi de içerir. Bunda kuşkusuz hümanist düşünce geleneğinin etkin rolü olmuştur. 16. yy. hümanist düşünce akımına bağlı Avrupalı sanatçı, bilim ve siyaset adamları, gezgin veya görevli olarak geldikleri İstanbul'dan Antik -Anadolu- Türk kültür birikimini bulgular, bu birikimlerin örneklerini beraberinde götürürler, onları yeniden üretirler, ülkelerinde kültürel ve günlük yaşamlarının bir parçası durumuna getirirler. Avrupa'ya taşınan nesnel kültür ürünlerinden en önemlileri kuşkusuz salt Antik kalıtlar değil, Anadolu Türk kültürüne özgü lale ve halıdır.

Ogier Ghiselin Busbecq, Avusturya kralı Ferdinand'ın Kanuni'ye gönderdiği elçidir. İlk kez 1555 yılında İstanbul'a gelir ve oradan Amasya'ya geçer, Osmanlı ve Avusturya İmparatorlukları arasında altı aylık ateşkes sağlanmasına katkıda bulunur ve geri döner. 1556 yılında elçi olarak tekrar İstanbul'a gönderilir ve yaklaşık yedi yıl İstanbul'da görev yapar. Busbecq, usta diplomatlığının yanısıra, bitki ve hayvanlar dünyasına özel ilgi duyar (Önen Y, 1969). Kral'a hediye olarak götürdüğü laleler, saray bahçivani tarafından zamanla çoğaltılır, özellikle kendi ülkesi olan Hollanda'da geniş halk kesimlerince çok sevilir ve bilindiği gibi, bugün o ülkenin bir simgesi olur. Bunun yanısıra bu bütünlük içerisinde de "Türkenbund" (kırmızı İstanbul zambağı) gibi sözcükler Alman diline girer ve Alman kültür tarihini renklendiren öğelere katılır.

Türk halısının Avrupa'da tanınmasına katkıda bulunan etkilere örnek olarak van Aelst gösterilebilir. Flemenk sanatçı Pietr Goecke van Aelst (1502-1550), bir halı tezgahı üreticisince 1533 yılında halı dokuma

tezgahları getirir ve İstanbul'da ürünlerinin satımı için bir şube açma izni almak ister. Amacı, "Anadolu dokuma ve boyama yöntemlerini öğrenmektir" (Budde, 1986).

Örneğin bugünkü Almanca söz varlığında bulunan "Türkischrot" (Türk kırmızısı: Suda çözülmemeyen bir dokuma boya malzemesi) bu tür etkinliklerin sonucu oluşan özellikle nesnel kültürün yansıması olarak düşünülebilir.

2.1. Hıristiyan, Yahudi, Budist Ayrımı Önemini Yitirmiştir

Hebbel mektuplarında da "Türk" sözcüğünü herhangi bir değerlendirme yapmaksızın kullanır. 23 Mayıs 1857'de Viyana'dan Düsseldorf'ta yaşayan Friedrich von Uechtriz'e yazdığı mektupta felsefi açıdan salt gerçeklik ve herhangi bir kişinin salt gerçekliği bir başına temsil etme savını tartışır. Hebbel, gerçeğin ön yaşantılar ve deneyimler sonucu, değişik yorumlanacağı görüşündedir. Hızlı tarihsel gelişim ve doğa bilimleri alanındaki baş döndürücü ilerlemeler, dinlerin birbiriyle olan ilişkilerinin araştırılmasından çok, insan doğa ilişkisinin incelenmesine yol açmaktadır. Artık Hıristiyan mı, Yahudi mi yoksa Budist mi haklı sorusu önemini yitirmektedir.

2.2. Hiçbir Türk Vicdan Rahatlığı İçinde Şarap İçmez

Hebbel'e göre, vicdan tinselliğın yıkılmaz kalesidir; ancak, insanlara içselleştirilen her din, vicdanı öz ilkeleri yönünde oluşturur. Hebbel, adı geçen mektubunda Türkleri bu çerçevede ve İslam bağlamında anar ve şu saptamayı yapar: "Hiçbir Türk vicdan rahatlığı içersinde şarap içmez; hiçbir Musevi domuz yemez; hiçbir katolik, Paskalya'da günah çıkarmayı ihmal edemez" (Hebbel 1982, s. 629-630).

Hebbel'in kullandığı bu imge de tarihsel birikimden kökenlenmektedir. Şöyle: Şarabın İslam dinince yasak olduğuna ilişkin ilk bilgi Macaristanlı Georg'un Türk Risalesi (Türcken-Tractatus) adlı yapıtında bulunmaktadır. İlk basımı 1480 yılında gerçekleşen bu yapıtın "Türklerin Temizliği" adlı bölümünde şu saptama yer alır. "Türkler şarap içmez, domuz eti yemezler: bu nesnelere insanı kirlettiğine inanırlar" (Kula 1992, s. 116).

Bu saptama, Martin Luther'in "Heerpredigt wider den Türcken"

(Türlere Karşı Ordu Vaazı) adlı yazısında Türkler açısından olumlu ve Almanlar açısından özeleştirici niteliğinde değerlendirilir. "Onlar şarap içmezler, bizde olduğu gibi ölçsüz yiyip içmezler" der Luther (Kula 1993, s. 101).

Hebbel, herhangi bir kötülüyeci ya da iyileyici yargıyı üstlenmeksizin, üzerinde tartıştığı "vicdan" kavramının ilgili dinlerce belirlendiğini vurgulamayı amaçlar. Bu bakımdan yansız ve geniş görüşlü bir yaklaşım sergiler. Din felsefesi açısından temel bir soruyu sorar: "Vicdan, ayrımsız bütün halklara iyiyi yapmayı, kötünden uzak durmayı buyurur. Bütün semavi dinler bu soruya yanıt arar ya da aramalıdır".

2.3. Haç ile Yarımaya Arasında

Hiç Uğruna Savaşlar Yaşanmıştır.

Hebbel evrensel ve zaman üstü nitelikli ikinci bir soru daha sorar: "Niçin öldürüm, soygun ve hırsızlık gibi olayları erdem sayan bir ülkeye, bu tür olayları kötülük sayan ülke ya da ülkelerce savaş açılmamış da; haç ile yarımaya arasında hiç uğruna savaşlar yaşanmış ve insanlar kırılmıştır? Haçlı Seferlerinin haçlıları hep sürdürmüştür" (Hebbel 1982 b, s. 630)b

Yukarıdaki tümcede kullanılan "haç" Hıristiyanlığı; "yarımaya" Müslümanlığı simgelemektedir.

Hebbel yukarıda betimlediği ufuksuzluğu aşmanın bir yolu olarak, "eylem tutarlığı ve inanç özgürlüğü" önerir. Bu tür erdemler önemsenmediği sürece, meydan ufuksuz ve yüzeysel insanlara kalacaktır; bu tür insanlar da Hebbel'in deyimiyile ister Hıristiyan, ister Musevi, ister Türk ya da inançsız olsun, Ferisî¹ rolü oynayacaktır. Çünkü, onlar her yerde seçkindir, sıkıntısı duyulan şeye sahip olanlardır"; yine de bu türlerin sonu ya da daha doğru söyleyimle geleceği yoktur. Asıl olan "ahlaksal dünyayı insanların birlikte korumasıdır" (Hebbel, 1982 b, s. 631).

Sayırsız yazılı ve yazınsal belgede rastlanan Türk'ü Müslümanlık ile özdeşleştirme eğilimi, Hebbel'de somut olarak görülmektedir. Bir dünya dininin ulusal bir toplulukla özdeşleştirilmesi, söz konusu dine

¹ Kibirli, riyakar

inananların tümünün söylem ve eylemlerinden ilgili ulusal topluluğu sorumlu tutma yaklaşımını pekiştiriyor.

2.4. Poligamiye Eleştirel Bakış:

Türkler Gibi On Kadın Almak!...

Türk ve İslam kültürünün çok –kadınla– evlilik geleneği Batıda en çok eleştirilen konulardan biridir. Bu doğrultudaki eleştiri geleneğine Hebbel de katılır.

Hebbel "Maria Magdalena" adlı tiyatro yapıtında Türkleri yargılamaksızın bu konudan söz eder. Adı geçen yapıtın 1. bölümünün 5. sahnesinde baş kahramanlardan Meister Anton ile Leonhard arasında geçen konuşmada, en yoğun ve belirgin biçimde "Türkler gibi 10 kadın almak" tan söz edilir (Hebbel 1982 c, s. 291).

İslam'da çok kadınla evlilik, sövgü niteliğindeki eleştiri ve yargılarla, Ricoldo de Monte Croce'nin 1300 yıllarında yayımlanan "Confutatio Alcorani" (Kuran'ın Çürütülmesi) adlı yapıtında yer alır. Croce çok kadınla evliliği "hayvâni şehvet, hayvani üreme amacı" olarak nitelendirir. (Croce, 1542, s. 326).

Martin Luther, 1542 yılında Almanca'ya çevirerek yayımladığı bu yapıtta yer alan İslam'a karşı sövgüleri "Türkler gibi çok kadın almak" eklemesi yaparak, bu yargıyı bir anlamda Türklere uyarlar. (Luther, 1542, s. 326). Bu uyarılama çevirinin sonuna eklediği bölümde şöyle somutlaşır. "İslam'da evlilik kurumu yoktur. Onların yasalarına göre bir kadını alan, onu boşayabilir, tekrar onunla evlenebilir ya da onu satabilir. Böyle bir yaşama, ancak vahşi insanların özenmesine ve severek Türk olmalarına şaşmıyorum" (Luther, 1542, s. 393).

Bu değerlendirmenin yanısıra, bu bağlamda, Türklere çok kadın ile evliliğe farklı bir yaklaşım sergileyen Georg von Ungarn'ın "Türcken Tractatus" adlı yapıtında geçen değerlendirimi alıntılanmak yararlı olacaktır. Türkler içinde tutsak olarak uzun süre yaşayan Georg von Ungarn çok kadınla evliliğin, "yaratıcının kadına erkeğin egemenliği altında olacaksınız" buyruğuna uygun olduğu yorumunu getirir ve olumlu bir yaklaşım sergiler (Kula, 1992, s. 120).

Hebbel "Epigramme und Verwandtes" adlı uyaklı yapıtında felsefe, edebiyat, sanat, dil ve toplumla ilgili birçok konuya ilişkin

düşüncelerini belirtir. Alman ulusunun kahramanlık edebiyatının en önde gelen örneklerinden biri olan "Nibelungenlied" e ilişkin iğneli şiirde Türk kavramı kullanılmaksızın, Türklerin söz konusu edildiği bir bölüm vardır.

3. Kahramanlık Destanı ve Türkler

Anılan şiirin Türkçe çevirisinden önce, "Nibelungenlied" e ilişkin kısa bir ansiklopedik bilginin yararlı olacağını düşünüyorum. "Nibelungenlied" motifleri ve kahramanları köken olarak Kavimler Göçüne dayanır. Kahramanlık destanında olaylar, Hun kralı Atilla'nın, Burgundlar İmparatorluğunu yıktığı, Burgund kralı Gunther'in ordularıyla birlikte yok olup gittiği 5. yy'da geçer. Söz konusu destan çeşitli zamanlarda ve yazarlarca birçok kez yazılır. 1200 yıllarında Bavyeralı bir şair, destanın bölümlerini bir araya getirir ve günümüze ulaştırır.

Alman topraklarında yazılmış destanların en görkemlisi ve kalıcısı olarak değerlendirilen "Nibelungenlied" aynı zamanda Germanlerin tarihi belgesi olarak nitelendirilir.

"Nibelungenlied", Aydınlanma döneminde pek anılmazken, özellikle Romantik akımın (19. yy.) önde gelen temsilcilerince yeniden güncelleştirilir. Hebbel de güncelleştiren yazarlar arasındadır.

Hebbel, "Die Nibelungen" adı altında "Der gehörnte Siegfried" (Boynuzlanmış Siegfried), "Siegfrieds Tod" (Siegfried'in Ölümü) ve "Krimhilds Rache" (Kriemhild'in Öcü) adlı yapıtlarından oluşan üçlemesini yazar.

3.1. Atilla'nın Gölgesinin Öncülüğündeki Sürü,

Acımasızca Kültürün Gururuna Saldıracaktır.

Hebbel'in "Nibelungenlied'e İlişkin" adlı şiirinin Türkçe çevirisi şöyle:

Benim için sağır ve dilsiz gibisin,
Yumuşacak sözcüklerimizi bırakır, işaretler
ve el kol hareketleriyle konuşursun
Böyle durumlarda dahi, bulduğun
en yalın şeyi kullanırsın.

Ölümsüz şiirimiz,
Ben yine de seni anıyorum.
Asya'nın korkunç sürülerinin Haliç'te
bize yeniden savaş açacakları
zamanlar geliyor.
Babaların yenik düştüğü gibi,
inançlı, cesaretli ancak özbilinçsiz
torunlar da yenilecektir!
Ve Atilla'nın gölgesinin öncülüğündeki
sürü acımasızca kültürün gururuna saldıracak,
Resimler yırtılacak, heykeller kırılacak,
Ciltlerce kitap yakılacak ya da atların
ayakları altında parçalanacaktır.
Diller bile susacak, sonunda eriyip gidecektir!
Fakat bu durum gerçek olduğunda,
İlk Moğolu iştahlandırıcı,
alt üst olmuş, utangaç ve belirsiz tutumlu dünya (Avrupa)

Böyle davrandıkça
Moğolun kendisine
ulaşmasını sağlayan köprü de kurulmuş olacaktır

Ve rastlarsa yıkıntılar arasında
"Faust" ya da "Tasso" ya Moğol
gülerek delik deşik edilmiş gömüte atacaktır.

Çünkü Moğol ne siyah cübbeli doktordan
ne de çelenklere yenik düşen yumuşak şairden
anlar.

O, Burgund kahramanlarının,
öfkeli Hagen'in, sevmeyen ancak,
öç alan kadının dilinden anlar.
Ve ancak bu yolla
en eski savaşlarımızı kılıçlarının

gücüsüyle kazanan yiğitler,
aynı gözüpeklik bizim için en yeni savaşları da
kazanacaktır! (Hebbel 1982 d, s. 65-66)

Şiirde anılan "Asya'nın korkunç sürüleri" Türklerdir. "Kültürün gururuna saldıranlar", "resimleri yırtan", "heykelleri kıran", "kitapları yakan" Türklerdir. Yaptıkları eylemlerin korkunçluğu ile "dilleri susturan" da Türklerdir. Avrupa ve Almanya kökenli kaynaklar, Türklerin yukarıda belirtilen "korkunçlukları" ve "ilkellikleri" ni anlatan örneklerle doludur.

Doğu Hıristiyanlığı 11. yy'dan itibaren Türklerin Anadolu'ya girişi ile birlikte kutsal yerlerin Türklerce kirletildiğini, kutsal varlıkların tahrip edildiğini, Hıristiyanların onurlarının kırıldığını savlar.

Böylece 11 yy.'dan başlayarak Türkler, çoğu belgelerde "kültür" yıkan bir topluluk olarak değerlendirilir. Bu yaklaşım, özellikle Luther ve Herder'de belirgindir.

İmge açısından üstünde durulması gereken başka bir nokta da Türklerin Moğolların dolaysız ardılları olarak görülmesidir. Moğollar Avrupa'da yıkıcı yıkıcı olarak bilinir. Dolayısıyla da bu olumsuz nitelikleri eleştirisiz bir tutumla Türklere aktarılır. Böylece süreklilik sağlanır.

Hebbel'in sözünü ettiği "alt üst olmuş, utangaç ve belirsiz tutumlu dünya" Avrupa'dır. Bu özeleştirel yaklaşıma birçok Alman yazarında rastlanır.

Birçok Alman yazar Doğu'yu ve Doğuluyu kültürsüz, hatta kültür yok edici olarak görür. Hebbel'de,

"Çünkü Moğol ne siyah
cübbeli doktordan
ne de çelenklere yenik düşen yumuşak şairden
anlar... O ancak kaba güçten anlar"

saptamasıyla bu tarihsel ve yer yer bugün bile süren geleneği üstlenir.

Hebbel'in yapıtlarındaki Türk imgesi, konusunun güncelliğini yitirmesi sürecine koşutluk gösterir. Dolayısıyla Türkler konu olarak önemsizleşir.

Salt "Nibelungenlied'e İlişkin" adlı şiiri bu saptamanın dışında tutulmalıdır. Söz konusu şiir, geçmişi yüceltmeye yöneliktir. Geçmiş yer yer özeleştiril, yer yer de önyargılı bir değerlendirme yaklaşımını somutlaştırır. Bu tutum, edebiyat tarihinde "Romantizm" diye nitelenen dönemin belirgin özelliklerinden birini yansıtır. Bu akımın etkisinde olan Hebbel de geçmişini ulularken, o yüce geçmiş zora sokan Türkleri Asya bağlamında ve ayırimsız değerlendirir. Böylece de Avrupa/Asya ya da Kuzey/Güney karşıtlığını Avrupalı bakışıyla tek yanlı sergiler.

KAYNAKÇA

- 1.Hebbel, Friedrich
Demetrius, Werke in zwei Bänden, 2. Band
München/Wien 1982 a, s. 47-166.
- 2.Hebbel, Friedrich
Briefe; (Mektuplar), Werke in zwei Bänden,
München/Wien 1982 b
- 3.Hebbel, Friedrich
Maria Magdalena, Werke in zwei Bänden, 2. Band
München/Wien 1982 c (Die Bibliothek deutscher
Klassiker Band 45)
- 4.Hebbel, Friedrich
Epigramme und Verwandtes; Werke in zwei Bänden,
1. Band s. 57-66, München/Wien 1982.
- 5.Kula, Onur Bilge
Alman Kültüründe Türk İmgesi I, II Gündoğan
Yayınları, 1992, 1993 Ankara
- 6.Önen, Yaşar :
Das Bild der Türkei in deutschen
Reisebeschreibungen des 16 Jh. in: (Hrsg. Götz
Grossklaus) Geschichtliche Perspektiven, Ausblick
Bonn 1969, s. 129-145.
- 7.Sievernich, G.u.a.
Europa und der Orient 800-1900 Berliner Festspiele,
1986.
- 8.Luther, Martin :
Verlegung des Alcoran Bruder Richardi Prediger
Ordens. Verdeutsch und hrsg. von Martin Luther,
1542.

“Orientalische Märchentradition“ als Literatur- deutschsprachige Literatur von Türken

Yrd. Doç. Dr. Yüksel KOCADORU
Anadolu Üniv ersitesi Eđitim Fakültesi

Der Titel dieses Vortrages ist eigentlich teilweise ein Zitat- als im Sommer 1991 Emine Sevgi Özdamar den “Ingeborg-Bachmann-Preis“ in Klagenfurt gewonnen hat, bekam sie unterschiedliche Kritiken. In einer Kritik ist von “einem hilflosen Text einer deutsch schreibenden Türkin, die mit folkloristischen Elementen aus der Märchentradition ihrer Heimat spielt...”¹, die Rede.

Aber es ist kein Geheimnis, daß die Sprachen des Orients und des Mittelmeerraums reichhaltiger an Bildern sind als das Deutsche². Und daß die deutschsprachige Literatur von Türken solche Elemente beinhaltet, ist völlig natürlich.

Wo liegt eigentlich der Grund für diesen literarischen und kulturellen Streit?

Die deutsche Literatur der Gegenwart steckt in einer Krise. Wie Marcel Reich Ranicki sagt: “Wir haben Bücher, aber wir haben keine Literatur“³. Die einzige Literatur, die für Aufregung sorgt, das sind die Stasi Akten⁴. In einer solchen Atmosphäre, wo auch die Ästhetik der

¹ Der Standard, Wien, 03. Juli 1991.

² Zafer ŞENOCAK, “Plädoyer für eine Brückenliteratur“, EINE NICHT NUR DEUTSCHE LITERATUR(Hrsg. Irmgard ACKERMANN, Harald WEINRICH), Serie Piper, München, 1985, S. 66.

³ Marcel REICH-RANICKI, Entgegnung- Zur deutschen Literatur der siebziger Jahre, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart, 1979, S. 18.

⁴ Otto F. RIEWOLDT, “Anything Talkes- zur Ästhetik der Neunziger Jahre“, LILI-Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Heft 87/88- Literaturverfall im Medienzeitalter?, Vandenhoeck u. Ruprecht, 1993, S. 101.

Gewalt von Tag zu Tag zunimmt und wo die Literatur in einer Ecke hilflos vergeblich nach ihrer Rolle sucht, fällt das Licht auf eine Literatur, die mit ihrer bunten Sprache, neuen Inhalten und Ausdrucksmöglichkeiten die Aufmerksamkeit erregt.

Das geschriebene Wort, das seine Kraft verliert und durch die Hegemonie einer elektronisch gesteuerten Bildkultur ersetzt wird⁵, wird durch das gesprochene Wort, das in der Tradition des Orients immernoch vorhanden ist (besonders im arabischen und türkischen Raum)⁶, daran erinnert, was verlorengegangen ist- an das gesprochene Wort.

Aber die deutschsprachige Literatur von Türken wird entweder nicht verstanden, oder einseitig bewertet. Auch Goethe wußte, daß die Wertung einer Literatur fast unmöglich war: “Ich fordere einen Maßstab des Urteils, und glaube gewahr zu werden, daß ihn gar niemand besitze“⁷.

Ich bin der Meinung, daß die deutschsprachige Literatur von Türken sowohl von einigen Literaturkritikern, als auch von den Massenmedien einer sehr analytischen Kontrolle unterzogen wird. Man sucht nach grammatikalischen und stilistischen Fehlern, nach Ungenauigkeiten in den Texten, also man sieht das ganze nur mit dem Kopf und Verstand. Nicht umsonst spricht Jürgen Habermas von der “Traditionslinie des Okzidentalens Rationalismus“⁸. Dem Rationalismus und Pragmatismus des Okzidentalens kommt die Ästhetik des Orientalens entgegen. Nach Meir Wiener ist der Orientale Ästhetiker, “weil sein Denken, Erleben, Gestalten, Schildern, am Schönen Zwecklosen sich ergötzt und nicht auf Praxis gerichtet ist“⁹.

⁵ RIEWOLDT, S. 97.

⁶ Horst HAMM, Fremdgegangen-Freigeschrieben-Einführung in die deutschsprachige Gastarbeiterliteratur, Königshausen u. Neumann, Würzburg, 1988, S. 157.

⁷ Jürgen HABERMAS, “In Opposition zur Moderne“, RABE- Magazin für jede Art von Literatur, Haffmanns Verlag, Zürich, 1994, S. 75.

⁸ ibid.

⁹ Armin A. WALLAS, “Zeitschriften des Expressionismus und Aktivismus in

Solcherweise entsteht eine sehr merkwürdige Lage: die Literatur des Orientalen wird von den Kritikern des Okzidenten bewertet, was nicht so einfach ist.

Diese ganze Situation erinnert an Heinrich Heine. Auch er wurde von der Literaturkritik sehr unterschiedlich bewertet¹⁰. Und warum? Weil er nicht verstanden wurde, denn er lebte in einer "jüdisch-morgenländischer und christlich abendländischer Welt"¹¹. Er ist genauso wie die türkischen Autoren deutschsprachiger Literatur, die sowohl in einer morgenländischen, als auch in einer abendländischen Welt leben. Das ist eine sehr reiche Voraussetzung für eine sehr reiche Literatur. Das wird aber nicht verstanden. Und weil sie nicht verstanden wird, wird sie entweder abgewertet, oder zur "Integration" oder Anpassung gezwungen. Franco Biondi ist davon fest überzeugt, daß es Versuche gäbe, die deutschsprachige Literatur von Ausländern zur Anpassung zu bewegen¹². Aber kann man eine Literatur integrieren und wie sieht eine integrierte Literatur aus?

Freek Huiskens sieht sogar die Aufforderung zur Integration als Teil des Rassismus¹³. Die Praxis zeigt deutlich, daß die "kulturelle Integration", die in manchen Ländern durchgeführt wurde, damit endete, daß die "Integrierten" ihre Identität und Kultur vergessen hatten¹⁴.

Österreich, EXPRESSIONISMUS IN ÖSTERREICH- Die Literatur und die Künste(Hrsg. Klaus AMANN, Armin A. WALLAS), Böhlau Verlag, Wien, Köln, Weimar, 1994, S. 87.

¹⁰ Oswald STEIN, Literatur, Band 2-Analytische Texte, Hirschgraben Verlag, Frankfurt am Main, 1976, S. 154.

¹¹ ibid, S. 155.

¹² Franco BIONDI, "Die Fremde wohnt in der Sprache", EINE NICHT NUR DEUTSCHE LITERATUR(Hrsg. Irmgard ACKERMANN, Harald WEINRICH), Serie Piper, München, 1985, S.52..

¹³ Freek HUISKEN, Ausländerfeinde und Ausländerfreunde- Eine Streitschrift gegen den geächteten wie den geachteten Rassismus, VSA-Verlag, Hamburg, 1987, S. 63.

¹⁴ Vladimir BELIKOV, "Sprachensterben in Sibirien", DIE WELT DER WORTE- UNESCO Kurier, Nr. 2, 1994, S. 24.

Im "Kulturbetrieb" wird Anpassung gefordert. Wie bitter klingen solche Worte der Verleger: "Mit Ihren Metaphern kann ich nichts anfangen. Wenn Sie an einer Veröffentlichung interessiert sind, dann müssen Sie sich grundsätzlich an den deutschen Geschmack anpassen"¹⁵.

Es wird generell angenommen, "daß das Dichten und Denken eine deutsche Sache sei"¹⁶.

Viele Autoren nichtdeutscher Muttersprache werden durch solche Diskriminierungen in eine unvorstellbare Resignation gebracht und durch die Ablehnungen bekommen die Autoren Selbstzweifel.

Besonders die schreibenden ausländischen Frauen zeigen sich frustriert und entmutigt, weil sie von der Gastbergesellschaft als "Ausnahmeerscheinungen" betrachtet werden¹⁷.

Es fehlt nicht an Versuchen, die deutschsprachige Literatur von Türken lächerlich und komisch zu zeigen: "Die Ersatzexoten kommen aus dem Orient. Sensibilitätsentwicklung für den Halbmond als Mächtegernmarktlücke"¹⁸. Daß solche Worte besonders nach der Preis-Verleihung an Emine Sevgi Özdamar gefallen sind, zeigt einigermaßen die Reaktion der heimischen Szene.

Durch ähnliche Kritiken versucht man, die deutschsprachige Literatur von Türken in ein Ghetto zu verdrängen. Somit ist es völlig klar, warum "Migranteliteratur weniger verlegt und gekauft wird als (populär) wissenschaftliche Abhandlungen über die Migration"¹⁹.

¹⁵ Jusuf NAOUM, "Aus dem Ghetto heraus", EINE NICHT NUR DEUTSCHE LITERATUR(Hrsg. Irmgard ACKERMANN, Harald WEINRICH), Serie Piper, München, 1985, S.80.

¹⁶ Abdolreza MADJEREY, "Ohne Vermittler", EINE NICHT NUR DEUTSCHE LITERATUR(Hrsg. Irmgard ACKERMANN, Harald WEINRICH), Serie Piper, München, 1985, S.88.

¹⁷ Monika FREDERKING, Schreiben gegen Vorurteile, Literatur türkischer Migranten in der Bundesrepublik Deutschland, EXpress Edition, Berlin, 1985, S. 31.

¹⁸ Egid GSTÄTTNER, "Allah gegen Allemann in Klagenfurt", DIE FURCHE, Wien, 04. juli 1991.

¹⁹ FREDERKING, S. 31.

Aber es gibt auch die Kehrseite der Medaille: Es gibt Stimmen, die behaupten, die deutschsprachige Literatur von Türken könne die deutsche Literatur der Gegenwart aus ihrer Krise herausbringen. Es ist von einer Symbiose der orientalischen Erzähltradition und der europäischen Erfahrung" 20.

Aus diesem Grund spricht Jasmin Ölz von neuen Perspektiven, Inhalten und Themen womit die deutschsprachige Literatur von Türken die deutschsprachige Literatur der Gegenwart bereichere 21. Heinz Friedrich spricht von "sprachlicher Erneuerung" 22 der deutschen Literatur.

Solche positive Beispiele über die deutschsprachige Literatur von Türken kann man fortsetzen und über die positive Rolle für die Weiterentwicklung der deutschen Literatur der Gegenwart auch weiter vortragen, aber alles wird nochmals betonen, daß die deutschsprachige Literatur von Türken nicht als Orientierungshilfe und als Weg aus der Krise für die deutsche Literatur der Gegenwart dienen kann, weil

*die Gastgebergesellschaften dazu nicht bereit sind und

*in jeder Krise eine Chance steckt.

Und die deutsche Literatur der Gegenwart steht vor einem Neu-Anfang, wo sie ihre Rolle und ihren Platz in der Gesellschaft neu definieren wird. In der Welt, wo die Hegemonie der neuen Bildkultur herrscht, wird das sicherlich nicht so einfach sein.

²⁰ Berliner Zeitung, 02. Juli 1991.

²¹ Jasmin ÖLZ, "Frau, Fremd und dann noch Literatin...", KULTURSPRÜNGE, Nr. 3-Frühling 1992, Bregenz, 1992, S. 12.

²² Heinz FRIEDRICH, Chamissos Enkel- Literatur von Ausländern in Deutschland, DTV Verlag, München, 1986, S. 8.

EIN WANDERER ZWISCHEN DEN KULTUREN: NEVFEL CUMART

Yrd. Doç. Dr. Ali GÜLTEKİN
Anadolu Üniversitesi zu Eskişehir

Die Vertreter der zweiten Generation, die in Deutschland leben und ihre Werke in Deutsch schreiben, sind junge Autoren, die entweder in Deutschland aufgewachsen oder aber in jungem Alter eingereist sind und zumeist nicht aus wirtschaftlichen Gründen, sondern etwa zum Studieren.¹

Die Autoren dieser Gruppe haben erst in Deutschland angefangen, eine Literatur zu schaffen. Der wesentliche Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Generation besteht darin, daß die Autoren der zweiten Generation "in deutscher Sprache schreiben, nicht nur für praktische Erfordernisse, sondern sie halten schriftlich in deutscher Sprache fest, was sie bewegt, was sie weitergeben möchten. Sie schreiben direkt für deutsche Leser und Mit-Ausländer. Sie beherrschen die deutsche Sprache fast go gut wie oder sogar besser als ihre Muttersprache".²

Auf der anderen Seite ist es beachtlich, daß "zunehmend die Autoren der zweiten Generation, die in der Bundesrepublik zur Welt kamen, einen Teil ihrer Kindheit und Jugend hier verbrachten oder zweisprachig aufwuchsen, literarisch in Erscheinung treten"³. Diese Entwicklung

¹ Siehe dazu ausführlich: Nilüfer Kuruyazıcı "Alman Okurları ve Türk Göçmen Yazınına Yeni Bir Bakış" In: Hürriyet Gösteri Sanat ve Edebiyat Dergisi Kasım 192/144, S. 7-9.

² Nevfel Cumart "Vom Schreiben in der Fremde" für die Zeitschrift "Diskussion Deutsch"

³ Monika Frederking: *Schreiben gegen Vorurteile. Literatur Türkischer*

wird sich vermutlich in den nächsten Jahren noch verstärken⁴, solange die jungen Menschen der zweiten Generation ihre Ausbildung und ihr Studium in Deutschland, wo sie leben oder leben müssen, fortführen.⁵

Nun möchte ich Ihnen einen Wanderer zwischen zwei Kulturen unter den in Deutschland lebenden und in Deutsch schreibenden Autoren vorstellen. Er heißt Nevfel Cumart und weilt gerade unter uns. Er ist Sohn türkischer Eltern und gehört zur zweiten türkischen Migrantengeneration.

Das Licht der Welt erblickte Cumart im pfälzischen Lingenfeld bei Speyer, die Kindheit verbrachte er in Stade an der Elbe. Dem Abitur 1984 schloß sich eine zweijährige Lehre zum Zimmermann an. Der vielsprachige, vielseitige und vielbeschäftigte "Vorzeigetürke"⁶ arbeitet neben der schriftstellerischen Tätigkeit auch als Übersetzer, Dolmetscher, Reiseführer und Bildungsreferent für verschiedene Erwachsenenbildungswerke und Akademien. Denn, wie Cumart in einem Interview mit Meç, "mit Literatur kann man in Deutschland keinen Blumentopf gewinnen, es sei denn, man hat einen großen Namen. Als ausländischer Schriftsteller zu überleben, ist noch schwieriger".⁷ Das Studium der Turkologie, Arabistik und Islamkunde verschlug den türkisch-deutschen Dichter Cumart vor sieben Jahren in die oberfränkische Stadt, an deren Universität er derzeit promoviert. Oft ist er unterwegs, hält zahlreiche Vorträge und Seminare über

Migranten in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1985, S. 29.

⁴ Alev Tekinay: "Türkische Literatur in Deutschland" In: Mutter Sprache. Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der dt. Sprache. Literatur und Sprachalltag Band 99(A1989), S.325-333-327

⁵ Vgl. Kuruyazıcı: a.a. O. S.9.

⁶ Meppener Tagespost vom 24.01.1992 schreibt in ihrem Artikel "Ich spucke Feuer. bevor ich verbrenne" folgendes: "Ich habe leidevoll erfahren, was es heißt, ein Vorzeigetürke zu sein".

⁷ İlyas Mec: *Kein Blumentopf zu gewinnen* In: Die Tageszeitung vom 25 Juni 1993.

türkeikundliche Themen und die Religion des Islam. Er wird oft zu Poeselesungen im ganzen Deutschland eingeladen, die an Schulen, Bibliotheken, Buchhandlungen usw. stattfinden. Sein Ruhm überschritt sogar die Grenzen seines Geburtslandes, nachdem er im Jahr 1992 den Literaturpreis des Landes Rheinland-Pfalz erhielt. Lese und Vortragsreisen nach Irland, England und die Türkei belegen es. Auch die Germanistik ist seit einigen Jahren auf Cumart aufmerksam geworden. Magister- und Seminararbeiten sind über sein literarisches Schaffen verfaßt worden, so z.B. 1988 an der Universität Osnabrück, 1992 in Frankfurt und auch an der Universität Galway in Irland. Heute lebt er in Bamberg und Düsseldorf.

Adana, woher seine Eltern stammen und wo seine Verwandten noch leben, Stade, wo er aufgewachsen ist, Bamberg, wo er studierte und zur Zeit promoviert, sind drei wichtige Städte, die im Leben von Nevfel Cumart eine große Rolle spielen. Bergsträßer Anzeiger schreibt über ihn folgendes: "Wenn er von einem Besuch der südtürkischen Heimatstadt der Familie, Adana, nach Bamberg zurückkehrt, kommt es ihm vor, als sei er 'von zu Hause nach Hause gekommen'".⁸

Schon mit achtzehn begann Cumart mit dem Gedichtschreiben. In diesen Jugendjahren schätzte er neben Yüksel Pazarkaya und Aras Ören auch Werke der großen deutschen und türkischen Autoren Erich Fried, Paul Celan, Hermann Hesse, Max Frisch, Nazım Hikmet und Orhan Veli Kanık. Das stellt man in seinem Gedicht "meine Bücher" fest:

meine bücher

...

plötzlich

wie windhauch

förmlich fühlte ich mich

meine bücher an der wand

⁸ Ein Signal der Zuversicht. In: Bergsträßer Anzeiger, vom 26. April 1991.

hunderte von büchern
abertausende von seiten
ich spürte den geist
vieler schreiber
ihre gedanken
hörte ihre worte
die unzähligen lektionen

pazarkaya fried
hikmet und hesse
frisch aitmatov und all die anderen

Bislang hat er fünf Gedichtbände herausgebracht, *„Im Spiegel“* (1983), seine erste Veröffentlichung, mit der er als 19-jähriger im norddeutschen Raum bekannt wurde, *„Herz in der Schlinge“* (1985), wodurch „der türkische Kulturpapst Yüksel Pazarkaya und der Kreuzberger Dichter Aras Ören vor allem auf ihn aufmerksam wurden und sein Talent erkannten, das sich aus der Fülle der in Deutsch schreibenden Ausländer heraushob“⁹ *„Ein Schmelztiigel im Flammenmeer“* (1988) ist stark von autobiographischen Zügen geprägt, *„Das ewige Wasser“* (1990), das seine deutsch-türkischen Erfahrungen enthält und worin sich keine fröhlichen Gedichte versammelt haben, und schließlich *„Das Lachen bewahren“* (1993). Das ist der jüngste Band, der einen Querschnitt durch zehn Jahre Cumartsche Poetik bietet und desgleichen seine Jubiläumsausgabe ist.

Nach Hirschel *„ist es ein kleines Jubiläum, aber ein stolzes“*.¹⁰ Für sein Werk genießt Nevfel Cumart Anerkennung. Die Stadt Stade würdigte vor sieben Jahren sein literarisches Schaffen mit der Autorenförderung selbiger. Seinen größten Erfolg feierte der Lyriker vor drei Jahren: Ihm wurde der Literatur-Förderpreis des Landes Rheinland-Pfalz überreicht.

⁹ Petra Hirschel: Symbiose zweier Kulturen. In: Fränkische Nacht vom November 1989.

¹⁰ Ebenda.

Ein Ausgangspunkt seines Schaffens ist die Auseinandersetzung in seiner islamischen Familienwelt, mit seiner türkischen Herkunft, dem gestörten Verhältnis zu seinem Vater, *„dem greisen Patriarchen“*,

bei uns zuhause
gab es
nur den standtpunkt meines vaters
unendliche liebe
mißverständnisse
tausend tränen
fünf zerrissene herzen
viele schläge
sehensucht und heimweh
und ein kind das zum ewig kranken rebellen wurde

und die Auseinandersetzung in seinem Leben in der Bundesrepublik sowie die Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben.¹¹

Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung läßt sich in seiner Lyrik leicht finden. Ein Beispiel dafür ist das frühe Gedicht *„wir kamen“* (1985), in dem er den Weg seiner Eltern aus der Türkei in die Bundesrepublik der frühen sechziger Jahre zu rekonstruieren versucht:

wir kamen

wir kamen
aus erzurum und aus antalya
aus kayseri und adana
aus anatolien kamen wir
aus dem schoß der mutter der erde

wir kamen
mit koffern voller heimat

¹¹ Vgl. dazu auch J. Kaufhold: *Doppelte Sohnschaft*. In: Osnabrücker Sonntagsblatt vom 5. Mai 1991.

und mit tränen für jahre
mit unseren liebsten
im rücken
kamen wir aus dem schoße
der mutter erde – unsere herzen klamm

wir kamen
in dunklen zügen
unsere mutter erde
mit einem unbekanntem
ziel kamen wir
und glaubt nicht
daß unsere herzen
voller freude waren
als wir kamen

einigen von uns
brannte noch die
trockene harte erde unter den fingernägeln
anderer lungen waren
angefüllt
mit heißer sonne
im schoße
unserer mutter erde
einige der unsrigen
hatten zeit ihres lebens
keinen tag keine nacht
ohne ihre familien verbracht
viele auch konnten
kaum lesen und schreiben
andere sahen noch
keine häuser außer
die in ihrem dorfe
kein flugzeug kannten

wir keine maschinen
kein fließband und kein akkord

nur unsere hände
die arbeit

unsere lieben

die armut

und unsere mutter erde
kannten wir

die uns aus ihrem schoße gear

Von klein auf ist Nevfel Cumart zwischen zwei Kulturen hin und hergerissen. "Ich unternahm täglich eine Reise von Europa in den Orient und zurück", womit Nevfel die Probleme der im Ausland aufgewachsenen "zweiten Generation" beschreibt: Auf der einen Seite die deutsch denkenden Kinder, auf der anderen die traditionell verankerten Eltern, die zumeist heftiger an ihren alten Werten festhalten als die in der Heimat Zurückgebliebenen.

Helmut Griese führt dazu aus:

Wer bikulturell sozialisiert wird und zweisprachig aufwächst, entwickelt eine Identität, die ihn nirgendwo zu Hause sein läßt, und bleibt ein Wanderer, ein Fremder ohne kulturelle Heimat.¹²

¹² Vgl. auch.: Ciaran O'Muirí: Zwischen zwei Welten. Second-generation. "Gastarbeiterliteratur on German literature? Das ist ein unveröffentlichte Hauptseminar vom 14 April 1994. Siehe dazu: Horst Hamm: Fremdgegangen Gastarbeiterliteratur. Würzburg: Königshausen u. Neumann, 1988, S. 91 und Helmut Griese: Sprache und Kulturwechsel im Sozialisationsprozeß: Aufgezeigt

Diese Gühle der Orientierungslosigkeit vermischt mit autobiographischen Zügen nehmen außerordentlich viel Platz in seiner Lyrik der frühen Jahre ein. Dazu ein Beispiel ohne den Titel:

ich bin der
den zu verstehen
sie kaum vermochten
der sang als er weinen sollte
und weinte als er sprechen sollte
der sprach als er schweigen sollte
und schwieg als er lachen sollte
der lachte als er lieben sollte
und liebte als er sterben wollte
der starb als er leben wollte
und kaum zu leben vermochte

Neben dem kulturellen Identitätsproblem steht das Generationsproblem, welches die fünfzig Jahre Entwicklungsunterschied zwischen der Türkei und Deutschland hervorruft.

Dieses Hin- und Hergerissensein führte bei Nevfel Cumart zur Trennung von seinen türkischen Eltern hin zu einer deutschen Familie. So ist "Ein Schmelztiegel im Flammenmeer" seinen vier Eltern gewidmet, seinen türkischen und seinen deutschen. "Verständlicherweise ist dem Leben zwischen zwei Kulturen – die widersinnige Realität, die unverständliche Reaktion, die Konflikte – ein breiter Raum zugestanden. Cumart hat sich nicht nur zwei Pässe in der Tasche, er muß auch mit zwei Zugehörigkeitsgefühlen, zwei Anerkennungen und zwei Ablehnungen leben" ¹³. Über diesen Zwiespalt möchte er mit seiner Dichtung eine Brücke bauen, für sich selbst und für andere – ohne Klage, aber mit dem Finger auf dem wunden Punkt. Seine frühere Situation schildert sein Gedicht "zwei welten" (1983) sehr deutlich:

am Beispiel ausländischer Arbeiterkinder in BRD. Kühlwein: Radden, 1978, S. 109.

¹³ Oberbayrisches Volksblatt vom 25 November 1993.

zwei welten
zwischen
zwei
welten
inmitten
unendlicher
einsamkeit
möchte
ich eine Brücke sein

doch kann ich
kaum fuß fassen
an dem ein ufer
vom anderen
löse ich
mich
immer mehr

die brücke bricht
droht mich
zu zerreißen
in der mitte

Die Bürde zweier Welten bzw. der türkischen und deutschen Kulturen zieht sich – so Achterhold – "wie ein roter Faden durch die Lyrik" ¹⁴. Karlheinz Rieger schreibt in seinem Beitrag "Ich habe mein Zuhause bei mir", daß Cumart "allerdings die Vorteile habe, die das Leben in zwei Kulturkreisen mit sich bringe, zu nutzen verstanden, erläuterte er und so das Beste aus seiner Situation zu machen versucht". Seit diese Symbiose gelungen sei, fühle er sich wohler, er habe sein Zuhause bei sich. "Wichtig sei, nicht unter dem Gefühl zu leiden, beides, Deutscher und Türke, sein zu wollen" ¹⁵ Dieser Wunsch nach einer deutsch-türkischen

¹⁴ Gunda Achterhold: Literatur zwischen den Kulturen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6. Februar 1991

Synthese wird in einem Gedicht in Bildern vom 1986 deutlich.

zweite generation

auf unseren

schultern

die bürde

zweier welten

unser geist

ein schmelztiegel

im flammenmeer

tausendjähriger kulturen

sind wir

freunde der sonne

und der nacht

Seine Gedichte handeln inzwischen kaum noch vom inneren Spaltung. Anstelle der Zerrissenheit, zwischen zwei Kulturen zu stehen, ist bei Nevfel Cumart die Zuversicht entstanden, daß beide Kulturen eine Bereicherung darstellen können. Aus diesen beiden Kulturen hat unser Dichter auch seinen individuellen Stil geschöpft: Die Synthese aus türkischer Tradition und deutschsprachiger Moderne. Diese Mischung macht sich bei ihm in der Sprache bemerkbar. Oft finden sich auch zum präzisen Stenogramm verkürzte Wortspiele wie "ende einer liebe", dessen Übersetzung mir wegen unterschiedlichen Satzaufbaues ins Türkische unmöglich war:

ende einer liebe

dich geliebt

eingeliebt

liebgeliebt

¹⁵ Karlheinz Rieger: Ich habe mein Zuhause bei mir. In: Oberbayrisches Volksblatt vom 23 Juni 1993.

lieb haben

geliebt haben

lieb geliebt gehabt haben

lieb gehabt

hatte geliebt

ungeliebt

ausgeliebt

war verliebt

Das Schreiben sei für ihn immer "ein Ventil zum Besserfühlen", oft als Verarbeitung der beiden sich fremd gegenüberstehenden Kulturelemente, des Türkischen und des Deutschen, denen er verpflichtet ist und die er zu verschmelzen sucht, um aus beiden positiv zu schöpfen".¹⁶

Seine Gedichte schreibt er auf deutsch, weil Deutsch die Sprache ist, in der er seine Gedanken am schönsten darlegen kann¹⁷. Die Kraft der sprachlichen Bilder ist beim Lesen oder Hören prompt mitzufühlen. Die Inhalte seiner Gedichte sind aber oft sehr türkisch, etwa wenn er von "Mutter Erde" spricht oder schreibt.

...

ich schnitze tauben

schicke sie der sonne entgegen

(Aus: Das ewige Wasser, S. 13)

Cumarts Gedichte sprechen vor allem von Menschen, von ihren Beziehungen untereinander und von ihrer Beziehung zur Natur. Es ist eine Sprache in Bildern: z.B. "Äste weinen", "flugzeuge versinken in der kaffetasse", "monde hängen an den gardinen", "mutter erde" usw. Mittels der Symbolik von Wasser, Stein und Licht wird insbesondere in den ersten Kapiteln seines Gedichtbandes "Das ewige Wasser" der Eindruck einer

¹⁶ Brigitte Schmid: Fremder in mir. In: Neue Ulmer Zeitung vom 5 Mai 1992.

¹⁷ İlyas Mec: a.a.O. 1993.

dunklen, ruhigen und einsamen Welt erweckt. Noch sind die Wölfe im Wald. Als 'er' den Wald dann verläßt, um den Menschen zu gehen, ist die Enttäuschung groß. Verständnislosigkeit, Kriege und Umweltzerstörung beherrschen die Welt. In "Das ewige Wasser" haben sich keine fröhlichen Gedichten versammelt. Wie Petra Herschel erklärt, "sind sie ein wenig aggressiv. Doch die meisten haben einen melancholischen und einen ruhigen Anstrich" ¹⁸. In Cumarts Gedicht "bamberg IV" (1988) heißt es:

der himmel wird immer enger
kein platz mehr für meine schmerzen
schneid eine elle seide herr
schlage noch eine traumfalte
damit auch ich mich ausbreite

Wesentlich unterscheidet sich jedoch Nevfel Cumarts fünfter Gedichtband von den vorangegangenen in einem: Erstmals sind ein paar der Gedichte auch in türkische Sprache abgedruckt. Als Übersetzung aus dem Deutschen. Denn Nevfels Iyrische als auch Alltagssprache ist die Deutsche. ¹⁹ Für Herschel ist seine "blumige" Sprache, die von Methaphern lebt, das Kennzeichen seiner Gedichte. Sie stehen damit in der Tradition türkischer Poesie, knüpfen aber gleichzeitig an die deutsche Moderne an. Cumart kennt kein Reimschema, Zeichensetzung oder Großschreibung". ²⁰ Diese Möglichkeit bietet ihm, wie er es erklärt, große Freiheit, nach der er von seiner Kindheit her große Sehnsucht hat.

Zafer Şenocak schreibt in seinem Beitrag "Plädoyer für eine Brückenliteratur", die von den in Deutschland lebenden und in Deutschschreibenden Autoren aus dem Mittelmeerraum wie Nevfel Cumart verfaßt wird, folgendes:

Manche Sprachen, insbesondere die des Mittelmeerraumes

¹⁸ Petra Hirschel: Symbiose zweier Kulturen. Fränkische Nacht. Bamberg 1993.

¹⁹ Fränkische Nacht vom November, 1993.

²⁰ Vgl. auch Fränkische Nacht, 1993.

sind reichhaltiger an Bildern als das Deutsche. Neue Ausdrücke und Bilder in der Sprache bewegen die Erstarrung, erweitern die Ausdrucksmöglichkeiten, ermöglichen dadurch eine höhere Stufe der Wahrnehmung. Aus stilistischen Elementen, literarischen Traditionen und Formen kann die deutsche Literatur neuen Atem schöpfen.
21

Das Themenspektrum in Cumarts Poetik, in der sich zum Teil sehr persönliche Gefühle und Gedanken befinden, was er als "Authentische Lyrik" ²² bezeichnet, ist ziemlich breit. Behandelt werden von ihm vor allem die Themen wie das Leben zwischen zwei Kulturen, Sehnsucht, Heimweh, Tod, Liebe, Ausländerfeindlichkeit, Natur, politische Tagesereignisse usw. Seine Stärke besteht darin, daß er aktuelle Ereignisse lyrisch zu verpacken weiß. Nevfel, der sich die "Lyrik als Waffe gegen Mißverständnisse" ²³ vorstellt, greift politische Tagesgeschehen auf, ob egal Golfkrieg, Rechtsradikalismus oder Probleme in der Türkei. Mit der persönlichen Note versehen, offenbart der Dichter, welche Bedeutung das alles für den einzelnen hat, beziehungsweise für ihn.

Angesichts der ausländerfeindlichen Tendenzen in Deutschland, insbesondere nach den Anschlägen auf türkischen Bürger, ihrer Häuser

²¹ Zafer Şenocak: Plädoyer für eine Brückenliteratur. In: Ackermann/Weinrich (1986, Hrs.). Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur. München, Zurich. S. 65-69, hier vgl. auch Frederking (1985): Durch die bilderreiche Sprache Örens, vor allem durch die Verwendung fremdartig-orientalisch erscheinender Metaphern (Z.B. "safrangelb sein Gesicht" (...), "Tee wie Hasenblut" (...), "Sabri, eine Pappel" (...), "Esselhimmel" und die lyrische Zeilen enthält der Text eine ästhetische Qualität".

²² Honnoversche Allgemeine vom 17.10.1988.

²³ Birgit Rauschert: Lyrik als Waffe gegen Mißverständnisse. Deutsch-türkischer Student zwischen zwei Welten. In: Dialog. Universitätszeitung. Nr. 4, Juli/Juni 1989.

und Wohnungen in Mölln und Solingen, ist der Stellenwert seiner Gedichte größer denn je. Sie zeigen doch, daß ein Miteinander zweier Kulturen möglich ist, daß die eine die andere bereichern kann. Dafür steht die Lyrik Nevfel Cumarts.

Zum Schluß können wir zusammenfassend festhalten, daß der türkisch-deutsche Poet Nevfel Cumart viele Verse der Beschreibung der Situation von Migranten in der Bundesrepublik und von seiner Kindheit, insbesondere der zweiten Generation, der er angehört, widmet. Er bemüht sich außerdem in seiner Lyrik, einen Einblick in eine gelebte Symbiose zweier Kulturen zu geben und nicht zuletzt die Hoffnung eines türkisch-deutsches Zusammenlebens und Sich-Respektierens zu vermitteln. Er könne nicht beantworten, ob er Türke oder Deutscher sei, gesteht er in vielen Zeitungsartikeln und Interviews, die seit seiner ersten Lesung in Deutschland erschienen sind. Beide Länder bedeuten ihm Heimat, und er versuche, eine Synthese aus beiden Kulturen zu Papier zu bringen. "Kann ich kaum Fuß fassen auf dem einen Ufer, von dem anderen löse ich mich immer mehr", umschreibt er in einem Gedicht diese Spannung. Deshalb hat er aus dem "Nachteil", dreisprachig aufgewachsen zu sein - deutsch als muttersprache, türkisch aus Abstammung, arabisch aus Religiosität - sich den Vorteil als Schriftsteller gemacht.

BİR ARAŞTIRMA PROBLEMİ OLARAK "KİTLE YAZINI" ¹

Doç. Dr. Şerife DOĞAN ²

Geniş halk kitlelerine hitap eden bir yazın kompleksi olarak niteleyebileceğimiz "Kitle Yazını" (Alm. Trivialliteratur) hakkındaki ilk araştırmalar 60'lı yıllara rastlar. Ancak "Kitle Romanı" (Alm. Trivialroman) kavramını Alman Yazınına ilk kez kazandıran Marianne Thalmann (1923) olmuştur. Bu alanda 60'lı yıllarda yapılan çalışmalar daha çok sanat ve edebî eser kavramlarını yüceltip bu kavramları pekiştirmek amacını taşıyordu. "Kitle Yazını" bu yıllarda, Greiner'in deyimiyle "Aydınlığa çıkmak için geçilmesi gereken bir tünel" di. İşte, "Edebî Eserler" ve "Kitle Yazını" arasındaki böylesi bir sıkı ilişki, araştırmacıları çeşitli boyutlarda tartışmaya itmiştir. Şimdi Waldmann, H. Kreuzer ve Zimmermann gibi ünlü araştırmacıların bu konudaki çalışmalarına değinelim:

H. Kreuzer araştırmasında, "Kitle Yazını"nın toplumsal ilgi ve ihtiyaçları anlatması bakımından, çağın olgusu (Alm. Epochenphänomen) olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur (Bkz. s. 17). Çok geniş bir konu alanı olan bu yazın türünün örneklerini tiyatro, reklam, komik yayınlar, resimli mizah, televizyon dizileri,

¹ Türkçeye "kitle yazını" olarak çevirdiğimiz bu kavram Almanca'da "Trivialliteratur, Kolportage, Kompensation, Konformliteratur, Schundliteratur, Unterhaltungsliteratur vs. olarak tanınmaktadır. İngilizce ve Fransızca'da, (avam için) popüler, endüstriyel ve yine kolportage kavramları ile karşılanmaktadır. Türkçe'ye eğlencelik, ucuz, değersiz, sanatsız, sıradan, sabun köpüğü, pembe dizi olarak aktarılan "trivial" ve "popüler" yazın, gerek okur kitlelerinin yaş ve sosyal grup ayırımını, gerekse dil ve kültür ayırımını aşmıştır. Kavramın Türkçe'de anlam boyutunda örtüşememe kaygısı, bizi yeni bir denemeye itmiştir.

² Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi

film ve bilim kurgu oluşturmaktadır. Kreuzer, "Kitle Yazını" nı, edebiyatın alt ama vazgeçilmez bir katmanı olarak düşünerek (Paraliteratur), edebî eser ve "Kitle Yazını" arasında yaptığı hiyerarşik değerlendirmede edebiyatı iki katmanda gözlemlemiştir. Birinci katmana edebî eseri, ikinci katmana ise "Kitle Yazını" nı yerleştirmiştir. Her iki katmanın birbirini tamamladığı görüşünü savunmuştur. Kreuzer'e göre bu iki katman kıyaslandığında, şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır:

Tablo I

Edebi Eser	Kitle Yazını
Edebi eser sanatsal bir yapıya sahipken (Alm. Architektonisch),	"Kitle yazını" üslûp yığını biçiminde görülür (Alm. Kumulation).
Edebi eserde düşünce ön planda yer alırken (Alm. Reflexion),	"Kitle yazını" nda duygusallık (Alm. Sinnlicher Reiz) ağır basmaktadır.
Edebi eserde sanatsal mesafe ilkesi benimsenirken (Alm. Ästhetische Distanz)	"Kitle yazını" nda özdeşleşme ilkesi benimsenir (Alm. Distanzlosigkeit).
Edebi eserde "orijinallik" bir eseri diğerlerinden ayırırken (Alm. Originalität)	"Kitle yazını" nda klişeleşme, yani benzerlerinden farksızlık ortaya çıkar (Alm. Klischee).

Kreuzer'in biçim ve içeriğe yönelik olan bu çalışması yine onun bir görüşü olan "Kitle Yazını" nın çağın bir olgusu olduğu prensibi ile birleştirilirse, oldukça önemli bir çalışma olduğu gözden kaçmayacaktır. 1973 yılında G. Waldmann, Chr. Bürger ve G. Ueding'in yaptığı araştırmalarla, bu yazının, biçim ve içeriğinden çok, sosyolojik boyutu ağır basan bir araştırma konusu olduğu vurgulanmıştır. R. Zimmermann ve Walter Killy bu araştırmacıları desteklercesine yaptığı araştırmalarda ise tüm yazın komplekslerine sosyo-ekonomik boyuttan yaklaşmaktadır. Zimmermann, araştırmasında bütün bu komplekslerin yalnızca biçim ve içerik analizleriyle değil, onların üretim ve pazarlama şartları içinde de analiz edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (s. 404). Ona göre, belirli bir sosyal sınıfın okuyucusu kendi sınıfına uygun bir beklenti içinde bulunmaktadır. Toplumun çeşitli kesimlerindeki beklentilere ancak bu analiz yolu ile ulaşılabilir. Burada yurtiçi ve yurtdışındaki üretim ve pazarlama sonuçlarına göz atmamız yerinde olur sanırım:

OLUŞUM ve PAZARLAMA

Kitle Yazını	Edebi Yazın
Bireysel veya kolektif	Bireysel
Kapital sahiplerinin isteği üzerine üretim	Tüm sınıfların ürünü
Kâr ve propaganda amaçlı	Kâr ve hizmet amaçlı
Normları belirli bir üretim	Normlarda oldukça özgür
Periyodik bir yayın	Olmayabilir
Belirli bir zaman diliminde yayınlanmasının kesilmesi	Zamana bağlı olmayan bir yayım
Reklamla tanıtım	İsteğe bağlı reklam kampanyası
Her yerde pazarlanabilir.	Pazarlanması kısıtlı

"Kitle Yazını" nın Almanya'daki başarılı örnekleri arasında H.G. Kinsalick, H.H. Kirst, W. Heinrick, K. May, J. M. Simmel – Almanların Barbara Cartland'ı- ve Sandra Parette'nin eserleri yer almaktadır. 007 J. Bond karakteriyle ünlü, Ian Fleming 11 dile çevrilmiştir. "Dr No" nun da yazarı olan Ian Fleming bu eseriyle (15-17 yaş grubuna hitap eden ürünler içinde) satış rekorları kırmıştır. 1993 yılından bu yana Türkiye dahil olmak üzere 117 ülkede faaliyet gösteren Harlequin Yayınlarının merkezi Kanada'dır. 25 ayrı dile çevrilmiştir. "Romance" ve "Desire" isimli serilerle cep romanları yayınlamıştır. Gazete bayilerinde ve kitapçılarda satılmaktadır. Bu yayınlarda okurun kendini özdeşleştirebileceği, güncel kahramanlar yaratılmasına dikkat edilmektedir. Okuyucunun karşısında bulunan yüzlerce konuşan sayfa onları etkilemektedir. Bu konuda önemli uyarıları ile dikkat çeken araştırmacı Walter Killi de bu kolportaj roman yazarlarının ürünlerinin çok satmasını okuyucularının sürekli değişen ve artan istek ihtiyaçlarına bağlamaktadır. Ona göre bu romanlar birer tüketim aracıdır. Okuyucular ise tüketicidir. Bu tüketim-tüketici arasındaki ilişkiyi "okuyucu - Kitle Yazını" ilişkisine taşıdığımız zaman G. Waldmann'ın bu konudaki araştırmasının sonuçlarını ele almamız gerekmektedir.

ÜRÜN

Kitle Yazını	Edebi Yazın
Kültürel bir faaliyettir	Yalnızca kültürel değil, estetik
İçerik genelde tatmin olmamış hayali arzulara yönelir	Sınırlı değildir
Soyutluk	Somutluk
Duygusal, ideolojik manüplasyon	Yönlendirme yoktur, gerçekçi yaklaşır. Okuyucu özgürdür.
Okuyucu doyurur ve eğlendirir	Estetik kaygı daha yoğundur
Sosyal terapi niteliği taşır	Terapi değil, okuyucuya çağrı niteliği taşır
Gizemli, gerilim dolu, mucizevi motifler bulunur	Sanatsal sembol ve motifler
Olay, problem ve çözümle, mutlu sonla biter	Her zaman mutlu son olmayabilir
Günümüz ilişkilerini kapsar	Günümüzde ve geçmişte önemlidir
Anlatıcı, her şeyi bilendir	Değişiklik gösterir
Alışılmışın dışına çıkmaz	Her ürün değişikdir
Ağır sanatsal tabular vardır, dili kolay anlaşılır	Sınır tanımaz
Okuyucunun beklentisine uygunluk sağlar	Yazarın da beklentisi önemlidir

Günter Waldmann'ın "Theorie und Didaktik der Trivialliteratur" (Kitle Yazını Teorisi ve Didaktiği) adlı araştırmasında (1973, s. 54), okuyucunun beklentisi açısından yazının üç önemli fonksiyonundan söz ederek şu sonuçlara varmıştır. Waldmann'a göre; yazının birinci fonksiyonu, yazın okuyucunun hayattan beklediği tüm olumlu ihtiyaçlarına ve ilişkilerine cevap vermelidir. Okuyucu, pembe gözlüklerin ardından gördüğü dünyayı yazın aracılığı ile görmek ister.

Yazından beklenen ikinci fonksiyon ise, bilinçli bir biçimde seçilmiş edebî bir strateji, mesafe ilkesine uygun bir biçimde anlatılan olay ve olay kahramanları, analiz edici ve eleştirel bir yaklaşıma cevap veren yazın.

Yazının üçüncü ve son fonksiyonunda okuyucu şimdiye kadar karşılaşmadığı bireysel veya toplumsal tehlike ve olasılıkları, yazınsal bir örnek eylemi olarak görür. Bu örnek, okuyucunun yaşamındaki boşlukları dolduran bir rehber, bir kılavuz gibidir.

İşte Waldmann'ın söz konusu ettiği bu üç fonksiyon bazen hep beraber bazen de ayrı ayrı kendini gösterir. Dünyayı pembe ve macera gözlüklerinin ardında gösteren fonksiyon ile az da olsa üçüncü fonksiyon bu çalışma alanını kapsamaktadır.

Burada iki önemli okuyucu tipiyle karşı karşıya bulunuyoruz.

Birisi yalnızca yazının bu sabun köpüğü, toz pembe tarafını tanıyan ve bilen okuyucu, diğeri ise bundan keyif aldığı için okuyan okuyucu grubu. İkinci grup okuyucu, içinde bulunduğu gerçek dünyanın ötesinde apayrı bir dünya yaratmaktadır. İşte okuyucunun kendisini bir anda içine bulduğu bu dünyanın onun üzerindeki etkisi, "Kitle Yazını"nın üzerinde düşünülmesi gereken problemlerden en önemlisini oluşturmaktadır.

Okuyucunun gördüğü gündüz düşleri, onun psikolojik olarak belki de görmeyi istediği fantazileridir. Freud psikanalitik öğretisinde, edebî eserlerin bile gündüz düşlerinden ve fantazilerden yola çıktığını vurgulamıştır.

OKUYUCU KİTLESİ

Kitle Yazını	Edebi Yazın
Halk – Lise mezunu, işçi kesimi, gençler, ev kadını	Yüksek okul mezunu (genelde)
Boş zaman değerlendiren okuyucu	Her zaman
Zevk alır, eleştirmez	Eleştiri önemlidir
Toplumla oluşmayan problemlerli okuyucu. Kaçış için gündüz düşleri, güncel ilişkiler	Güncel problemlerin ve evrensel problemlerin araştırılması

Freud'a göre bu bireysel düşler daha sonra kolektif bir gelişim sürecine girer. Sanırım sanatsız, ucuz yazın (Alm. Kolportage) okuru için duyulan kaygı buradan kaynaklanmaktadır. Araştırmacı Walter Nutz da "sanatsız Kitle Yazını" romanları ile okuyucusu arasındaki kuvvetli sosyal ilişkiden söz ederek, bu yazın türünün güncelliğini vurgulamaktadır. Bir başka deyişle okuyucunun istek ve ihtiyaçları ile bir uyum içinde olduğunu belirtmektedir. Bu uyum, "Kitle Yazını"nın ürünlerinin verimliliğini de beraberinde getirmektedir. Walter Killy'nin de bu konudaki sözleri oldukça ilgi çekmektedir. "Okuyucu bu kitaplarla, yaşamı ve ilişkilerini bir kez de renkli masal taşlarını oluşturan kalaydeskopla görmek ister" (Bkz. Kellner, s. 298).

Yukarıda sözü edilen "Kitle Yazını" ile okuyucu arasındaki ilişki geçmişte de gözlemlenmiştir. 18 yy. başlarında, Aydınlanma ve Rokoko dönemlerinde edebiyat oldukça pragmatik bir biçimde yönlendirilmiştir. Amaç halka okumayı sevdirmek, onların edebiyattan zevk almasını sağlamaktır. O dönem yazarları, okuyucusu ile özdeşleşmek için onların

istedikleri fantazileri ve illuzyonları üretmişlerdi: Ch. F. Gellert, S. von La Rache, Ch. v. Vulpius vb. Halk romanlara konu olan macera geleneğini zevkle okuyor, aşk, ölüm, inanılmaz yolculuklar, soygunlar, korku konuları onları büyülüyordu. Fransa'da ve Almanya'da gezici kitap satıcıları (Kolportageur), yöreden yöreye giderek hayali olaylar anlatırlardı. Önceleri sözlü olarak anlatılanlar daha sonra yazılı bir biçimde halka sunulmaktaydı. Bu eylem dizi romanların oluşmasını sağlamıştır. Alman yazar ve düşünür F. Schiller böylesi kolportage romanlarını, doğanın çekim gücünün sembolü olarak değerlendirip, okumaktan zevk aldığını söylemiştir. Hatta J.W. von Goethe'nin "Meister" (usta) "Wilhelm Ustanın Çıraklık Yılları" adlı romanını da "kolportageur" ürünü gibi değerlendirip "Hiç de edebî değil" şeklinde yorumlayarak, romanın etkisinin ise "Tatlı bir iç huzuru" olduğu (Hellebrand 1972, s. 142) yargısına varmıştır. Ünlü Alman Romantiklerinden olan Novalis de Goethe'nin bu eserini "budalaca, basit, estetikten uzak" bulmuştur. Kitabın en belirgin özelliği toplumsal oluşudur. Anlatılan gerçeklik rüyaları, psikolojik ve sosyolojik ilişkiler, "Happy End" ile noktalanır. Kitapta yer alan "Fantastik itiraflar okuyucuyu sakinleştirmeye yöneliktir. Sanat ve bilimi koruyan Tanrıçalar birer komedyen olarak sunulmuştur". Sonuç olarak, eserde yer alan kahramanlar, "maceracı ve komedyenler topluluğudur" (Bkz. Ehrhard 1987, s. 327). "Kitle yazını" nda da okuyucunun beklentisi dış dünyaya karşı yaratılan düşler dünyasıdır. Gerçek hayatın yorgunluğunu, umutsuzluğunu bu düşler dünyasında giderirler.

Dizi romanların, ülkesindeki öncülüğünü yapan, 1800'lü yılların dünyaca tanınmış Fransız yazarı Alexandre Dumas da estetikten uzak, hiç de seçkin olmayan, maceracı, basit, hayali ve korku dolu konuları ele alması ile ünlüdür (Üç Silahşörler, Monte Cristo Kontu vb.) Romantik hayali kahraman "D'Artagnan" unutulmazlar arasındadır. Çağdaşı olan Eugene Sue ile fantastik dizi romanlarla geniş okuyucu kitlelerini etkilemişlerdir. Klişeleşmiş düşler dünyası okuyucuyu alabildiğince etkisi altına almıştır (Americana c. 9, s. 466).

Yukarıda sözünü ettiğimiz "Kitle Yazını" çağın olgusu olma ilkesinden hareketle, şimdi içinde bulunduğumuz çağdan iki örnekte Baccara ve Harlequin yayınlarda kısaca neler anlatılmış, görelim.

Harlequin Yayınlarından Cait London'un "Gece Gelen Atlı" adlı romanı değişik sosyal sınıflardan gelmiş olan iki kişinin hayatın kötü

tesadüfleri sonucu ayrılmaları ve sonra tekrar ilginç tesadüfler sonucu biraraya gelip evlenmelerini anlatmaktadır.

Olayın geriye dönüş ve film teknikleri yardımıyla anlatıldığı romanda kişiler gerçek hayattan alınmıştır. Aşk ve kader oyunları ve tesadüfler romanın ana kurgusunu oluşturmaktadır. Doğa olayları ile kahramanların duygularının özdeşleşmesi yaşanan atmosfere yoğunluk kazandırmaktadır. Olay kahramanlarının paylaştığı atmosferi tanımlayan bir örnek:

"Rocky Dağlarının karanlık silüetinin arkasından yükselen Kasım mehtabı pırıl pırıldı" (s. 5)

Okumayı kolaylaştıran kısa cümleler ve dialoglar romandaki dramatik üslubu pekiştirmiştir. Baccara dizisinde Pat West'in romanı "Kıskançlık Ateşi" nde ise evleneceği gencin sahip olduğu servete rağmen onunla mutlu olamayacağını düşünen genç heykeltraş kızın gelinliği ile kiliseden kaçışını ve uçakta iş teklifi aldığı bir mühendisle olan ilişkisi ve mutlu bir evlilikle noktalanın maceralı yaşamlarını anlatır. Tesadüflerin hazırladığı mutlu son. Basit günlük dialoglardan oluşan roman, kolay anlaşılır niteliktedir. Geçmişteki olaylar geriye dönüş teknikleri kullanılarak anlatılmıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Size kısaca konusunu sunduğum örnekte varılan sonuçların oldukça ilgi çekici olduğu görülmektedir.

- Gerçek, yarı gerçek ve hayal dünyasının kaynaşması gözlemlenmiştir.
- Sosyal sınıflaşma, ayrılıklar, sosyal integrasyon dikkati çekmiştir.
- Evlilikle biten geleneksel aşk vazgeçilmezdir.
- Erkeklerde kuvvet ve babalık içgüdüsüne karşın kadın güzel ve güçlüdür.
- İnsana özgü zaafılar (kıskançlık, korku, acı çekme vb.), ele alınmıştır.
- Gerçekler, tesadüfler platformunda ortaya çıkmaktadır.
- Zenginlik, ana motiflerden biridir.
- Klişeleşmiş sahneler (örneğin, dedektif romanları ölüm sahnesi ile başlar) göze çarpmaktadır
- Geriye dönüşler "flash-back", uzun tasvirler ve diyaloglar görülmektedir.

Yukarıda da gördüğünüz gibi kitleleri oluşturan bireylerin yarım kalmış hayallerini ihtiyaç duydukları bir biçimde tamamlayarak onların kişiliklerini beslemektedir. Kadınlara ulaşamadıkları mutluluğu, erkeklere hükmetmenin dayanılmaz gücünü sunmaktadır. Okuyucu burada bulduğu rahatlamışlık ve huzur sayesinde gerçek dünyaya katlanmayı, onunla başa çıkmayı öğrenerek, kendi varlığını koruma içgüdüsüne, güven duygusuna kavuşur. Daha önce belirttiğim araştırma sonuçları, tarihten verdiğimiz örnekler, "Kitle Yazını"nın gerek ürün olarak toplumsallığını gerekse bireyin ihtiyaçları açısından vazgeçilmez olduğunu vurgulamıştır. Yaşadığımız günün içinden verilen kısa iki örnekte de bu durum görülmektedir. Bütün bu ilişkiler araştırmacıları bir taraftan "Edebi Eser" ile "Kitle Yazını" arasındaki ilişkileri değerlendirmeye yöneltmiş, diğer taraftan "Kitle Yazını"nın okur kitleleri ile olan ilişkisi üzerinde düşünmeye itmiştir.

Okuyucuya sunulan mekanik formüllerin değerlendirilmesi okuyucuya düşmektedir. Bazen yaşanan hayal kırıklıkları bireyi içinde yaşadığı gerçek dünyaya ve ilişkilerine daha saldırgan, daha isyankar bir tavır aldırabilir. Bu tür hastalık ortamlarının yaratılmaması için,

okul çağındaki gençleri bu sözünü ettiğimiz "Kitle Yazını" ile bilinçli bir biçimde tanıştırmak, olası tehlikelere karşı bağımsızlık kazandırmalıdır. Toplumsal yardım için de, sorumlu bir özgürlük ilkesi doğrultusunda eğitim ve kontrol mekanizmasının işletilmesini ve ilgili platformlarda tartışılmasını ümit ediyorum.

GENEL DEĞERLENDİRME

Kitle Yazını	Edebi Yazın
Estetik kuralların az rastlanan ölçüler içinde geçerli olduğu yazın	Estetik kurallar ve kaygılar içinde oluşturulmuş bir kalite
Tek boyutlu bakış açısının yer aldığı yazın	Çok boyutlu bakış açısı
İllüzyon ve güncelliğin yer aldığı yazın	Gerçek ... fiksiyon ve illüzyonun yer aldığı yazın
Biçim ve içerik olarak, üslup ve üslup araçları olarak kolay anlaşılabilir ve basitlik. Dil günlük dil (Ordinary language-Umgangssprache)	Biçim ve içerik, üslup ve üslup araçları olarak zengin bir yazın
Gerçeğin zaman zaman abartıldığı veya saptırıldığı bir yazın şekli	Gerçeğe yabancılaşma
Eserin sanatsal oluşum biçimini değil okuyucunun zevk alacağı biçimde planlanması önemli olan yazın	Yazının sanatsal ve estetik kaygılı oluşumu önemlidir. Okuyucunun zevk alması ikinci plandadır.
Eserin kurgusundaki tüm motifler, mekanlar olayın akışı içinde yer alan kişiler, anlatım dokusu okuyucunun içinde bulunduğu durum ve mekanla özdeş olmalıdır.	Metni oluşturan motifler, mekanlar, kişiler, anlatım dokusu ve semboller edebî yazın için zorunludur.
Tüketici toplumlar için kültür endüstrisi ürünü olarak tüketilmek amacı için yazılır	"Sanat için sanat" sloganı önemlidir. Her dönem her türlü okuyucu için düşünülür
Okuyucu boş zamanını değerlendirmek için okur	Arada sırada boş zaman değerlendirmek için de olsa, genelde bilgi, öğrenme, ihtiyaç ve ilgi için okunur.
Alışılmışın dışına çıkmamalı, günlük hayattan esintiler olmalı	Alışılmışın dışında, yeniliklere yeni amaçlara yönelir.
Okuyucu yaşamın getirdiği karmaşık sorunlarla, varoluş problemlerinin getirdiği çelişkilerle içiçedir	Birey gerçek hayatta karşılaştığı çelişkili varoluş problemlerinden uzaklaşır.
Eserin kurgusunda bir yöntem aranmaz	Kurguda yöntem önemlidir.
İnsan daima problemlerle, çözümleri arasında yolculuk eder	İnsan özgürlük ve sorumluluk arasında yolculuk eder.

KAYNAKÇA

- BAUSINGER, Hermann (1972) : Wege zur Erforschung der trivialen Literatur. *Studien zur Trivialliteratur* (=7.1.2.6), s.1-33.
- FOLTIN, Hans Friedrich (1972): Zur Erforschung der Unterhaltungs und Trivialliteratur, insbesondere im Bereich des Romans. *Studien zur Trivialliteratur*. (=7.1.2.6), s. 242-270.
- GRIMM, Günter (1975): *Literatur u. Leser. Theorien u. Modelle zur Rezeption literarischer Werke*. Stuttgart, 1975, s. 277-324.
- HILDEBRAND, Bruno (1972) : *Theorie des Romans*. Cilt 1 ve Cilt 2, München.
- HOFMAN, Werner (1970): Kitsch und Trivialkunst als Gebrauchskünste. *Das Triviale in Literatur, Musik and bildender Kunst*. (=7.1.2.11), s. 210-225.
- KILLY, Walther (1972): *Deutscher Kitsch. Ein Versuch mit Beispielen* (Kleine Vandenhoeck-Reihe s. 125-127). Göttingen 1973.
- KREUZER, Helmut (1965): *Trivialliteratur als Forschungsproblem. Zur Kritik des deutschen Trivialromans seit der Aufklärung*.
- MELZER, Helmut (1970): *Trivialliteratur 2 Comics und triviales Jugendbuch in der Sekundarstufe I*. München: Oldenbourg Verlag.
- THALMANN, Marianne (1970): *Die Romantik des Trivialen. Von Grosses "Genius" bis Tiecks "William Lovell"*. (List Taschenbücher der Wissenschaft 1442) München, 1970.
- WALDMANN, Günther (1977): *Theorie und Didaktik der Trivialliteratur. Modellanalysen-Didaktikdiskussion-literarische Wertung*. München: W. Fink Verlag, 1977.

HERMANN HESSES KÜNSTLERTUM ALS WIDERSPIEGELUNG DES MYSTISCHEN HUMANITÄTSIDEALS

Dr. Altan ALPEREN

Gazi Üniversitesi G.E.F. Alman Dili ve Eğitimi Böl.

Die Tatsache, daß Hermann Hesse seine Lebensanschauung nicht in ein begriffliches System faßt und seinem Leben keinen dogmatischen "Sinn" gibt, liegt an seiner familiären Abstammung, an seiner Erziehung und an seinem Künstlertum. Daher widersprechen seine Bekenntnisse einander, wie dies auch Hesse selbst sagt: ¹ "Hesse war eigentlich nicht auf der Suche nach Erleuchtung und ganz gewiß nicht von dem leidenschaftlichen Wunsch nach Bekehrung erfüllt, sondern vor allem von der Hoffnung nach Bestätigung seiner noch verschwommen philosophischen Ahnungen, er war auf der Suche nach einer Denkrichtung, die mit seiner eigenen übereinstimmte und seinen Bedürfnissen entsprach" ²

Wenn es Hesse an Erleuchtung läge, dann wäre er zum Novizen eines "Gurus" geworden. Es ging bei Hesse vielmehr darum, von den westlichen und östlichen Philosophien und Religionen nur das aufzunehmen, was seinen Ahnungen und Gefühlen entsprach.

So war sein Ziel die Synthese der religiösphilosophischen Systeme im Westen wie im Osten. Diese Zielsetzung Hesses stimmt mit der der Theosophie überein. ³ Wie die Theosophen hatte auch Hesse auf seine

¹ H.H., Schriften zur Literatur, a.a.O., S. 99.

² Joseph Mileck, a.a.O., S. 174.

³ In "Eine Bibliothek der Weltliteratur" schreibt Hesse ausführlich über sein Bekanntwerden mit der Theosophie:

"Wieder um Jahre später. Während deren ich viel erlebt und viel gelesen

übliche eklektische Weise von der Psychoanalyse, von der Wissenschaft, von der Mythologie, von der Religion und Philosophie nur das entlehnt, was immer ihn reizte und ihm von Nutzen sein konnte. Daher ist Hesse ein Eklektiker gewesen.

Die eklektische Art und Weise der Theosophie, die die Domäne Hesses hatte, begann eine andre Provinz der Geistesgeschichte mich anzuziehen, nämlich das alte Indien. Es ging nicht auf geradem Weg. Ich lernte durch Fremde gewisse Schriften kennen, die man damals, theosophisch nannte, und in denen eine okulte Weisheit stehen sollte. Die Schriften, zum Teil dicke Wälzer, zum Teil winzige schäbige Traktätchen, waren alle etwas unerfreulicher Art, unangenehm lehrhaft und tantenhaft altklug, sie hatten eine gewisse, Idealität und Weltfremdheit, die nicht unsympathisch war, auch eine Blutleere und etwas altjüngferliche Erbaulichkeit, die ich ganz abscheulich fand. Dennoch fesselten sie mich eine ganze Weile, und bald hatte ich das Geheimnis dieser Anziehung entdeckt. Alle diese Geheimlehren nämlich, welche den Verfassern dieser sektiererhaften Bücher angeblich von unsichtbaren geistigen Führern sollten zugeflüstert worden sein, wiesen auf eine gemeinsame Herkunft, auf die indische. Von da aus suchte ich weiter . und bald tat ich den ersten Fund. ich las mit Herzklopfen eine Übersetzung der Ehadgavd-Gita. Es war eine schauerhafte Übersetzung, und bis heute kenne ich keine wirklich schöne, obwohl ich mehrere las, aber hier fand ich zum erstenmal ein Korn von dem Gold, das ich bei dieser Suche geahnt hatte: ich entdeckte den asiatischen Einheitsgedanken in seiner indischen Gestalt. Von da an hörte ich auf, jene wichtigtuenden Schriftchen über Karma und Wiedergeburtstheorie zu lesen und mich über ihre Enge und Schulmeisterlei zu ärgern; statt dessen suchte ich mir anzueignen, was mir an echten Quellen erreichbar war. Ich lernte Oldenbergs und Deussens Bücher und ihre Übersetzungen aus dem Sanskrit kennen. Leopold Schröders Buch «Indiens Literatur und Kultur». ältere Übersetzungen indischer Dichtungen. Zusammen mit der Gedankenwelt Schopenhauers, die mir in jenen Jahren wichtig geworden war, haben diese altindischen Weisheiten und Denkart einige Jahre lang mein Denken und Leben stark beeinflußt". Siehe Hermann Hesse, Geammelte Werke in zwölf Bänden (Werkausgabe, WA) Frankfurt a. Main 1970. Bd. II, S. 367 f. (bzw. Bd. I. der Schriften zur Literatur, herausgegeben von Volker Michels).

war, hatte er sich zu eigen gemacht.

Die Theosophie ist eine Synthese von Religion, Philosophie und Wissenschaft. Sie ist ein Versuch, die besten Auffassungen der östlichen und westlichen Welt zusammenzubringen. Dabei orientiert sie sich an altindische, gnostische und ähnliche Überlieferungen.⁴ Da diese religiös-weltanschauliche Richtung kein Dogma, keine Glaubensbekenntnis und kein Ritual kennt, wurde sie von Hesse angeeignet. Hesse begann nicht, eine neue Kunst auszuüben; er integrierte die Theosophie, die Mystik, die Religion, die Mythologie, die Psychoanalyse, die Philosophie, die Kunst, die Literatur und alle seine Erfahrungen einfach in sein Werk. Hesse ist ein Mensch gewesen, der immer wieder versucht hat, alle Gegensätze und die Polarität in der Welt in sich zu vereinen. "Er glaubt an Christus und an Buddha, an Nietzsches Herrenmenschen und an das starre Schicksal, das jede Willens-handlung des Menschen zunichte macht".⁵ Seine Abstammung gibt den Schlüssel dazu: " ... auch das war kein Zufall, daß ich, inmitten eines echten und lebendigen Christentums aufgewachsen, die ersten Regungen eigener Religiosität in indischer Gestalt erlebte. Mein Vater sowohl wie meine Mutter und deren Vater waren ihr Leben lang im Dienst der christlichen Mission in Indien gestanden, und obwohl erst in einem meiner Vettern und mir die Erkenntnis durchbrach, daß es nicht eine Rangordnung der Religionen gebe, so war doch schon in Vater, Mutter und Großvater (...) eine nur halb eingestandene Sympathie für diese indischen Glaubensformen. Ich habe das geistige Indertum ganz ebenso von Kind auf eingeatmet und miterlebt wie das Christentum"⁶ Einige Zeilen später heißt es:

"... Ich habe auch tatsächlich während meiner ganzen christlichen Jugend von der Kirche keinerlei religiöse Erlebnisse gehabt. Im Vergleich nun mit diesem so eng eingeklemmten Christentum, war freilich die Welt der indischen Religion und Dichtung weit

⁴ Duden Fremdwörterbuch, S. 725 und Encyclopedie Americana, Bd. 26, S. 641.

⁵ Ilse Erhart, a.a.O., S. 5.

⁶ H.H., "Mein Glaube" (1931) in: Gesammelte Schriften (1957) Bd. 7. S. 371-372.

vorlockender ich konnte die ersten Botschaften, die mich aus der indischen Welt erreichten, ohne Widerstände in mich einlassen, und sie haben lebenslang nachgewirkt“.

Nach der Begegnung mit der indischen Religion und Dichtung lernte Hesse allmählich die chinesische Philosophie und Literatur kennen. Die Entdeckung der chinesischen Weisheit hat die Formen der persönlichen Religion Hesses verändert, „niemals plötzlich im Sinn einer Bekehrung, stets aber langsam im Sinne von Zuwachs und Entwicklung“. ⁷ In seiner Aufzeichnung „Über mein Verhältnis zum geistigen Indien und China“ berichtet Hesse über die wichtigsten Stationen seines Lebens, die zur Entwicklung seiner persönlichen Religion beigetragen haben:

“Seit dem Verlassen des Vaterhauses hatte ich keine Berührungen ganz unbewußt. Erst im Alter von etwa 27 Jahren, als ich begann mich mit Schopenhauer zu beschäftigen, stieß ich wieder auf indische Gedanken, in den folgenden Jahren hatte ich häufig Begegnungen mit suchenden Menschen, meist von mehr oder weniger theosophischer Färbung, und fand mich auch durch sie mehr und mehr auf indische Quellen gewiesen, lernte eine Übersetzung der Bhagavad Gita kennen und war von da an in indischen Ideen heimisch (...)

Meine damalige Philosophie war die eines erfolgreichen, aber müden und übersättigten Lebens, ich faßte den ganzen Buddhismus als Resignation und Askese auf, als Flucht in Wunschlosigkeit. und blieb Jahre lang dabei stehen.

Eine Bereicherung und teilweise Korrektur erfuhr mein östliches Wissen und Denken durch die Chinesen, ...

Von Lao Tse erfuhr ich schon etwas vorher durch meinen Vater, der ihn durch den Tübinger Professor Grill kennengelernt hatte

⁷ ebenda, S. 372

(Grill hat selbst eine Übersetzung des Tao Te King gemacht). Mein Vater, sein Leben lang ein frommer Christ, aber stets suchend und nie dogmatisch festgelegt, war die letzten Jahre seines Lebens intensiv mit Lao Tse beschäftigt, den er oft mit Jesus verglich. Ich selbst kam erst einige Jahre später zu Lao Tse, der mir nun für lange Zeit zur wichtigsten Offenbarung wurde.

Auch von anderer Seite her, aus den Folgerungen, die ich aus manchen Lehren der Psycho-Analyse zog, ergab sich mir mehr und mehr ein Ideal dessen, was ich Weisheit nannte, und das Wissen von einem bipolaren, nicht einseitigen, synthetischen Denken“. ⁸

Was ist Hesse nun wirklich? Ist er ein Christ. Buddhist, Hinduist oder Taoist...?

Keines von allen – oder doch alles! Wohin zielt sein Glaubensbekenntnis? In einem Brief aus dem Jahre 1935 geht er auf diese Frage ein:

“... ich habe zeitlebens die Religion gesucht, die mir zukäme, denn obwohl ich in einem Hause von echter Frömmigkeit aufgewachsen bin, konnte ich doch den Gott und den Glauben, der mir dort angeboten wurde, nicht annehmen“. ⁹

Hesse beschreibt seine lebenslange Suche in einem anderen Brief aus dem Jahre 1937 mit folgenden Worten:

“... Ich halte viel vom Heiligsein, aber ich bin kein Heiliger, ich bin von einer ganz anderen Art, und was ich an Wissen um das Geheimnis habe, ist mir nicht offenbart worden, sondern gelernt und zusammengesucht, es ging bei mir den Weg über das Leben und Denken und Suchen, und das ist nicht der göttliche und

⁸ H. H., „Über mein Verhältnis zum geistigen Indien und China“, zitiert nach Adrian Hsia, a.a.O., S. 304.

⁹ H. H., Briefe, Erweiterte Ausgabe, Frankfurt a. M. 1964; 1974 unter dem Titel „Ausgewählte Briefe“ erschienen, a. a. O., S. 167.

unmittelbarste Weg, aber ein Weg ist es auch. Einmal bei Buddha, einmal in der Bibel, einmal bei Lao Tse oder Dschuang Dsi, einmal auch bei Goethe oder andern Dichtern spürte ich mich vom Geheimnis berührt.“¹⁰

Daraus läßt sich schließen, daß Hesse seinen Glauben im Christentum, im Buddhismus und im Taoismus gesucht und gefunden hat.¹¹ Trotz der starken Anziehungskraft der östlichen religiös-philosophischen Glaubensrichtungen ist Hesse ein Mensch des Abendlandes geblieben.

Er ist weder Buddhist noch Taoist geworden, aber stets ein Christ geblieben, denn er war mit der christlichen Ideenwelt zu tiefst verknüpft und hatte eine zu einseitige pietistisch-protestantische Erziehung genossen. In einem Brief vom 16.3.1914 schreibt Hesse über seine Stellungnahme zu diesen drei Glaubensrichtungen:

“In letzter Zeit kann ich ... wieder an die Lektüre Nietzsches und

¹⁰ H. H., “Mein Glaube”. Herausgegeben von Siegfried Unseld, Frankfurt a. M. 1971, S. 106.

¹¹ Adrian Hsia schreibt über den synthetisierenden Glauben Hesses folgendes: “Wir sehen, daß Hermann Hess in drei Kulturen seinen Glauben gesucht und gefunden hat: in der abendländischen, südasiatischen (indischen) und ostasiatischen. Nun gibt es zwei Probleme, diese verschiedene Kulturelemente in seinen Werken herauszuarbeiten. Objektiv gesehen, sind alle drei zwar in sich geschlossene Kulturen, doch sind sie von Menschen geschaffen und entsprechen deshalb den menschlichen, praktischen und seelischen Bedürfnissen. Das führt zu Ähnlichkeiten, auch abgesehen von gegenseitiger Beeinflussung: Die Null der sogenannten arabischen Ziffern z. B. stammt ursprünglich aus China, von wo sie über Indien zusammen mit den übrigen Ziffern nach Arabien und schließlich nach Europa gelangt war; ohne diese Null wäre die Entwicklung der höheren Mathematik nicht denkbar. Aber wer weiß heute, wenn er 1000 oder 1 000 000 000 schreibt, daß er im Grunde chinesisch schreibt? Wer ist sich bewußt, daß z. B. eine der Triebfedern der europäischen Aufklärung, die Europa erst “modern” werden ließ, die Siehe Adrian Hsia, S. 16–17.

finde darin sehr viel neue Anregung und Genuß ... Dabei ist mir in seinem «Antichrist» eine kleine Stelle über Lao Tse aufgefallen... Es heißt da, Jesus «würde sich unter Indern der Sankhyam-Begriffe, unter Chinesen derer des Lao Tse bedient haben». Diese Verwandtschaft hat also Nietzsche schon 1888 gefühlt“.¹²

Über diese Verwandtschaft berichtet Hesse noch ausführlicher in seiner “Erinnerung an Indien”. Dort heißt es, “daß nicht nur der Osten und der Westen, nicht nur Europa und Asien Einheiten” seien, sondern daß “es darüber hinaus eine Zugehörigkeit und Gemeinschaft” gebe, “die Menschheit”. Diese kleine, uralte Binsenweisheit, daß es über die Völkergrenzen und Erdteile hinweg eine Menschheit gebe, sei das größte Ergebnis jener Reise gewesen“.¹³

Aus dieser Erfahrung hat Hesse grundlegende Konsequenzen gezogen:

“... So war es mit der ganzen geistigen Jugend Europas im Kriege. Da sind viele aufgewacht und suchen nun, da die äußeren Führungen und Gesetze sich so übel bewährt haben, nach dem Führer in sich selber...”

Das Volkommenste an solchen Gedanken hat das alte Indien hervorgebracht, und die Gedanken der Veden sind in Indien heute noch jedem Geistigen völlig gegenwärtig und lebendig. Wenn Jesus sagt «Das Himmelreich ist inwendig in euch», so meint er genau dasselbe, und ebenso Lao Tse. Die Philosophie Europas hat Großes getan in der Erkenntniskritik, aber zu jenen grundlegenden Gedanken über Menschenwesen und Leben hat sie nichts Neues, geschweige denn Besseres hinzugebracht“.¹⁴

¹² Hermann Hesse, Gesammelte Briefe, Bd. I, 1895–1921, Frankfurt a.M. 1973, S. 242 f.

¹³ Hermann Hesse, “Erinnerung an Indien”, In: “O mein Heimatland”, Jg. 6, 1918, S. 51–56.

Nachdem Hesse in dem bereits zitierten Brief geschrieben hat, daß er bei Buddha, Lao Tse, Goethe und anderen Dichtern und in der Bibel "vom Geheimnis berührt" worden sei, fährt er fort mit folgender Feststellung:

"... mit der Zeit merkte ich, daß es stets dasselbe Geheimnis war, stets aus derselben Quelle kam, über alle Sprachen, Zeiten und Denkformen hinweg." ¹⁵

Diese Auffassung erinnert uns an das "kollektive Unbewußte", das der Psychoanalytiker Carl Gustav Jung geprägt hatte:

"Um diese seltsame Tatsache dem Verständnis des Lesers näher zu rücken, muß erwähnt werden, daß, wie der menschliche Körper über alle Rassenunterschiede hinaus eine gemeinsame Anatomie aufweist, auch die Psyche jenseits aller Kultur- und Bewußtseinsunterschiede ein gemeinsames Substrat besitzt, das ich als das «kollektive Unbewußte» bezeichnet habe. Diese unbewußte Psyche, die aller Menschheit gemeinsam ist, besteht nicht etwa aus bewußtseinsfähigen Inhalten, sondern aus latenten Dispositionen zu gewissen identischen Reaktionen. Die Tatsache das kollektiven Unbewußten ist einfach der psychische Ausdruck der Identität der Gehirnstrukturen jenseits aller Rassenunterschiede. Daraus erklärt sich die Analogie, ja sogar Identität der Mythenmotive und der Symbole und der menschlichen Verständnismöglichkeit überhaupt." ¹⁶

Wir wissen, daß Bekanntschaft mit der Psychoanalyse auf die Jahre um 1914 herum zurückführt. ¹⁷ Wahrscheinlich war er in den Schriften vieler der bedeutenden Analytiker bewandert.

¹⁴ H. H., Gesammelte Briefe, Bd. I, a. a. O., S. 446.

¹⁵ H. H., "Mein Glaube", Hrsg. Siegfried Unseld, Frankfurt a. M. 1971, S. 106.

¹⁶ Siehe Das Geheimnis der goldenen Blüte, Übersetzt von Richard Wilhelm und eingeleitet von C.G. Jung. Zürich, Rascher Verlag, 1939, S. 8.

¹⁷ H. H., "Eigensinn", Frankfurt a. M. 1972, S. 23.

Im April 1916 begann er seine analytischen Sitzungen mit Dr. Lang, dem Schüler C. G. Jungs. ¹⁸ Hesse war zu dieser Zeit kurz vor einem Nervenzusammenbruch. "Unter dem Einfluß Dr. Langs traten Freud, Adler und andere in den Hintergrund, und Hesses Hauptinteresse galt nun Jung, der seine unverkennbaren Spuren im Demian hinterließ". ¹⁹ Doch scheint Jungs Vorherrschaft nur von kurzer Dauer gewesen zu sein. "Künstler und Psychoanalyse" (1918) deutet wohl darauf hin, daß Mitte 1918 Freud wieder der Meister und Jung nur einer von mehreren hervorragenden Schülern war. Hesse wurde (...) zu einem treuen Anhänger und Verteidiger Freuds. Freud sei gleichbedeutend mit Psychoanalyse, und diese neue Wissenschaft habe viel zu bieten. Freuds Theorien konnten in Einzelheiten angezweifelt werden, nicht jedoch im Prinzip. Er könne..., aber nicht widerlegt werden". ²⁰

Nach diesem Ausblick an dieser Stelle ist es wieder angebracht, auf die Universalität des Geistes zurückzukommen.

Der Sinologe Richard Wilhelm hat sich mit den Ähnlichkeiten zwischen chinesischer Philosophie und der Philosophie anderer Kulturkreise beschäftigt. Dabei hat er festgestellt, daß die frühen taoistischen Lehrer, die des Lao Tse, Dschuang Dsi und Liä Dsi, denen der vorbuddhistischen Philosophie Indiens in einem Maße gleichen. Außerdem hat er auch Berührungspunkte zwischen chinesischem und europäischem Denken gefunden. "Er findet Ähnlichkeiten zwischen der taoistischen Auffassung von der Weltentstehung und der des Neuplatonismus, zwischen Spinoza und der Philosophie der deutschen Romantik, die die Welt aus der ewigen Verwandlung des Absoluten erklärte". ²¹ Deshalb spricht Hesse von der Brüderschaft zwischen den Philosophen Kung Fu Tse und Sokrates:

¹⁸ Joseph Mileck, a. a. O., S. 108.

¹⁹ ebenda, S. 108.

²⁰ ebenda, S. 108-109.

²¹ Adrian Hsia, a. a. O., S. 19.

„... der klassische chinesische Tugendbegriff, der mir Kung Fu Tse und Sokrates als Brüder erscheinen ließ und die verborgene Weisheit des Lao Tse mit ihrer mystischen Dynamik haben mich stark beschäftigt“. ²²

Aufgrund des Einheitsgedankens gibt es zwischen indischem und chinesischem Denken Berührungspunkte. Daher heißt es in Hesses „Bibliothek der Weltliteratur“ daß er bei der Lektüre der Ehadgavad Gita den „asiatischen Einheitsgedanken in seinen indischen Gestalt“ kennengelernt habe. Aus demselben Grund vermerkt er im Jahre 1959, der Weg zwischen Indien und China sei für ihn nicht weit. ²³

Adrian Hsia weist in seinem Werk auf den buddhistischen Einfluß auf die chinesische Literatur hin:

„Außer dem Einheitsgedanken stellt der Buddhismus auch eine Brücke zwischen Indien und China dar. Ein gut Teil der chinesischen Prosadichtung ist buddhistisch beeinflusst, meistens integriert sie taoistische, buddhistische und konfuzianische Elemente. Dieses synthetisierende Moment läßt sich auch in Hesses Werken feststellen, wo abendländische, indische und chinesische Züge ein einheitliches Ganzes bilden“. ²⁴

Hesses äußert sich im folgenden Brief zu der charakteristischen Synthese, in der der Tugend eine besondere Bedeutung beigemessen wird:

„Mir ist, seit der «Kampf», keinen Zauber mehr für mich hat, alles Nichtkämpferische, alles adlig Leidende, alles Still-Überlegene lieb geworden, und so fand ich den Weg von Kämpfen zum Leiden, den Begriff des Duldens, der keineswegs bloß

²² H.H., „Mein Glaube“, in: Gesammelten Dichtungen, Betrachtungen, Briefe. Bd. 7, Frankfurt 1978, S. 373.

²³ zitiert nach Adrian Hsia, a. a. O., S. 51.

²⁴ ebenda, S. 51.

ein negativer ist, den Begriff der «Tugend», der von Kung Fu Tse bis Sokrates und Christentum immer der gleiche ist. Der «Weise» oder «Vollkommene» der alten chinesischen Schriften ist derselbe Typus wie der indische und der sokratische «gute» Mensch. Seine Kraft beruht nicht darin, daß er zum Totschlagen bereit ist, sondern daß er bereit ist, sich totschiagen zu lassen. Alle Vornehmheit, aller Wert, alle vollendete Reinheit und Einmaligkeit der Leistung und des Lebens, von Buddha bis zu Mozart, haben dort ihre Wurzeln“. ²⁵

Daraus ist zu folgern, daß bei Buddha, Kung Fu Tse, Sokrates, Mozart und im Christentum der Tugendbegriff gleichwertig ist. Er geht sogar einen Schritt weiter und stellt Buddha und Christus nebeneinander:

„Namentlich ist mir der ewige Vorwurf des Materialismus verdächtig. Unsre Zeit, die nicht nur Mission treibt und Bibeln druckt, sondern deren Denker zu Buddha, Christus, den Neuplatonikern etc. zurückkehren, ist wahrlich nicht arm an Streben und Idealen“. ²⁶

Hesse hat auch einmal im Jahre 1959 geschrieben, daß er am meisten von der indischen und chinesischen Kultur gelernt habe:

„Die beiden «farbigen» Völker, von denen ich am meisten gelernt und vor denen ich den größten Respekt habe, sind die Inder und die Chinesen. Beide haben eine geistige und künstlerische Kultur geschaffen, die der unsern an Alter Überlegen, an Gehalt und Schönheit gleichwertig ist. ²⁷

Ein paar Zeilen weiter äußert er sich auch zum ZenBuddhismus:

„Der hohen Philosophie des alten Indien steht eine überaus vielgestaltige, an Tiefe und an Humor reiche Mythologie

²⁵ ebenda, S. 51–52 (zitiert nach Adrian Hsia)

²⁶ H. H., Gesammelte Briefe, Bd. I, S. 96 f.

²⁷ ebenda, Bd. 4, S. 357.

gegenüber, eine volkstümliche Götter- und Dämonenwelt und Kosmologie von üppigster Bildkraft, die in der Dichtung wie in der Skulptur, aber auch im Volksglaube blühend fortbesteht. Doch ist aus dieser farbig glühenden Welt auch die ehrwürdige Gestalt des großen durch Entsagung Überwindenden, des Buddha, hervorgegangen, und der Buddhismus erweist sich heute sowohl in seiner ursprünglichen wie auch in der chinesisch-japanischen Form des Zen nicht nur in seiner Heimat, sondern auch im ganzen Westen, Amerika inbegriffen, als eine Religion von höchster Moral und großer Anziehungskraft. Seit nahezu zweihundert Jahren ist das abendländische Denken häufig und kräftig vom indischen Geist beeinflusst worden; der letzte große Zeuge dafür ist Schopenhauer.

Wenn der indische Geist einvorwiegend seelenhafter und frommer ist, so gilt das geistige Suchen der chinesischen Denker vor allem dem praktischen Leben, dem Staat und der Familie. Wessen es bedarf, um gut und erfolgreich zum Wohl aller zu regieren, das ist das oberste Anliegen der meisten chinesischen Weisen, wie es ja auch das Anliegen Hesiods und Platons war“.

Hier finden wir ebenfalls das „synthetische Denken“ Hesses, der das Anliegen der alten Griechen mit dem der alten Chinesen gleichstellt. Nun stellt sich die Frage, ob Hesse die indische oder die chinesische Weisheit bevorzugt. Hesse spricht selbst meist von Ergänzungen des Einen durch das Andere. China und Indien waren für Hesse ebenbürtig:

„Indien hat ja im meinem Leben und Denken eine nicht minder wichtige Rolle gespielt als China“²⁸ Hesse bezeichnet sie als den „Geist des Ostens“²⁹ der erst zusammen mit dem abendländischen Gedankengut eine Einheit der menschlichen Kultur darstellt.³⁰

²⁸ H. H., „Ein paar indische Miniaturen“, in: Sonntagsbeilage der National-Zeitung (Basel), Nr. 220 vom 17.5.1959.

²⁹ H. H., „Errinerung an Indien“ in: „O mein Heimatland, Jg. 6, 1918, S. 51–56.

Während Hesse als Knabe von dem geheimnisvollen Indien und seinen exotischen Religionen angezogen wurde, hatte ihn die Eintönigkeit und Strenge des elterlichen Pietismus abgestoßen. Indien weckte bei ihm die Freiheit von Zwang und entfaltete seine Phantasie. „Der Pietismus kannte lediglich das Böse im Menschen und war einzig auf die kompromißlose Zurückweisung all dessen bedacht, was von dieser Welt war“.³¹

Die Ursache, die Hesse zum geistigen Indien und China führte, war einerseits die von ihm mißbilligte Intoleranz seiner Eltern³² und andererseits die Reaktion auf seine Zeit:

„Um die Jahrhundertwende befand sich Europa auf politischem und wirtschaftlichem Gebiet in einer Phase des Aufschwungs: die Industrialisierung lief auf Hochtouren, Machtpolitik und Kolonialisierung wurden intensiver als zuvor betrieben. Europa befand sich auf einem Gewaltmarsch zum Imperialismus, der

³⁰ Adrian Hsia, a. a. O., S. 53.

³¹ Joseph Mileck, S. 173–174.

Vgl. auch H. H., „Mein Glaube“ (1931), in: Gesammelte Schriften 81957), Bd. 7, S. 371–372: „Ich habe das geistige Indertum ganz ebenso von Kind auf eingeatmet und miterlebt wie das Christentum. (...) Im Vergleich nun mit diesem so eng eingeklemmten Christentum, mit diesen etwas süßlichen Versen, diesen meist so langweiligen Pfarrern und Predigten, war freilich die Welt der indischen Religion und Dichtung weit verlockender. Hier bedrängte mich keine Nähe, hier roch es weder nach nüchternen graugestrichenen Kanzeln noch nach pietistischen Bibelstunden, meine Phantasie hatte Raum, ich konnte die ersten Botschaften, die mich aus der indischen Welt erreichten, ohne Widerstände in mich einlassen, und sie haben lebenslang nachgewirkt“.

³² „Von mir aus gesehen, würde mein Weg etwa so lauten: In der frühen Jugend gelang es mir nicht, aus Trotz gegen Elterliches, innerhalb der religiösten Welt, in der ich aufwuchs, mich zu entwickeln, d.h. auf meine Art und ohne Verlust meiner Persönlichkeit ein Christ zu werden“. Diese Stelle ist zitiert nach Adrian Hsia, a. a. O., S. 33

schließlich zum Ersten Weltkrieg geführt hat. Die Kehrseite dieser Entwicklung war die zunehmende Entpersönlichung aller Lebensbereiche, das Zweckdenken begann auf Kosten individueller Vielfalt und Ausgewogenheit zu dominieren. So war es kein Zufall, daß der Osten gerade damals wiederentdeckt wurde. Hesse suchte nach einem Korrektiv, nach einer ausgleichenden Alternative".³³

Dieses Korrektiv, diese Alternative war sein Dichtertum und die indisch-chinesische Weisheit:

"Dagegen war es leicht, ein Dichter zu werden, und so blieb mir die Poesie lange Jahre hindurch ein Paradies, in das ich die Konflikte meines persönlich-geistigen Lebens nie ganz herein ließ. Schon sehr früh wandte ich mich indischen Studien zu, auch indischen Lebensmethoden, und fand innerhalb indischer und chinesischer Bildersprache meine Religion, d.h. die, die mir in Europa zu fehlen schien".³⁴

Hermann Hesses ernsthafte Beschäftigung mit Indien erfolgte durch die Theosophie. Sie hatte seine Neugier auf die indischen Quellen geweckt. Die letzte Einheit alles Seienden, die die Grundlage aller indischen Religionen (Hinduismus, Brahmanismus, Buddhismus u.a.) bildet, faszinierte Hesse sofort, doch die Weisheit, die er zu entdecken gehofft hatte, traf er dort nicht an:

"Indessen [bei der indischen Lektüre] war immer ein Rest von Unbefriedigtsein und Enttäuschung da. Es waren erstens die Übersetzungen indischer Quellen, die ich auftreiben konnte, beinahe alle sehr mangelhaft, einzig Deussens «Sechzig Upanischaden» und Neumanns deutsche «Reden Buddhas» gaben mir einen reinen, vollen Geschmack und Genuß der indischen Welt. Aber es lag nicht allein an den Übersetzungen. Ich suchte in dieser indischen Welt etwas, was dort nicht zu finden war, eine Art von

³³ Adrian Hsia, a. a. O., S. 33-34.

³⁴ Zitiert nach Adrian Hsia, ebenda, S. 34.

Weisheit, deren Möglichkeit und deren Vorhandensein, ja Vorhandenseinmüssen ich ahnte, die ich aber nirgends im Wort verwirklicht antraf.

Da brachte, wieder um manche Jahre später, ein neues Bücher-Erlebnis mir die Erfüllung-soweit in diesen Dingen von Erfüllung die Rede sein kann".³⁵

Dieses Bücher-Erlebnis bezieht sich auf die Lektüre einer Reihe von Übersetzungen der chinesischen Philosophie und Dichtung. Dieses Etwas, das er in Indien suchte, war die Gnosis, war die Bestätigung seiner philosophischen Ahnungen. Es war die Suche nach einer Denkrichtung, die mit seiner eigenen übereinstimmte und seine Wünsche erfüllte.

Da der Begriff der Einheit mit seinem Denken übereinstimmte, nahm ihn Hesse sofort auf. "Im ganzen jedoch erinnerten ihn die Religionen Indiens zu sehr an den Pietismus, als daß sie annehmbar für ihn gewesen wären. Indiens Weisheit war allzusehr in der Askeseverwurzelt, war für Hesses Geschmack und Bedürfnisse zu puritanisch und lebensverneinend und für seine Denkart zu spitzfindig".³⁶

³⁵ Eine Bibliothek der Weltliteratur, Zürich 1946, S. 59-61.

Vgl. Hsia, Adrian, Hermann Hesse und China, a. a. O., S. 9: "Wenn man sich überhaupt mit Hesse und dem Osten beschäftigt, so interessiert man sich für das Indien, das bereits die Romantik erschlossen hatte. Gerne übersieht man, daß Hesse selbst mehrmals betonte, er habe zwar etwas in der indischen Philosophie gesucht, es aber nur in der chinesischen gefunden, außerdem habe China seine Ahnungen bestätigt und bewußt gemacht und sei ihm sowohl geistige Zuflucht als auch zweite Heimat geworden".

Vgl. auch Mileck, Joseph, Hermann Hesse, a. a. O., S. 174: "... die Weisheit, die er zu entdecken gehofft hatte, fand er dort (Indien) nicht. Hesse war eigentlich ... auf der Suche nach Bestätigung seiner noch verschwommenen philosophischen Ahnungen, ..."

³⁶ Joseph Mileck, a. a. O., S. 174.

Die Weisheit, die Hesse suchte, war nicht in Indien zu finden, sondern in China. Den Grund dafür gibt uns eine Äußerung Hesses an, die er nebenbei in einer Rezension über chinesische Bücher macht:

“Es steht mir nicht an, weder über die chinesischen Bücher selbst noch über die Arbeit ihrer Übersetzer klug zu reden: ich wollte nur erzählen, daß diese merkwürdigen Bücher mir, der ich vom alten Orient nur die buddhistischen und dem Buddhismus verwandten Philosophen als Laie gekannt hatte, ganz neue Werte mitgeteilt haben. Ostasien hat, zwischen Buddha und Christus, eine nie zur Volkreligion gewordene Philosophie besessen, deren aktive, lebendig schöne Ethik der christlichen entschieden näher steht, als der indischbuddhistischen”.³⁷

Daher also hat Hesse die gesuchte Weisheit in China gefunden, weil die Ethik der chinesischen Philosophie der des Christentums entsprach. Einen genauen Hinweis liefert uns die vergleichende Studie Hesses über Indien und China:

“An diesen Chinesebüchern nun habe ich seit anderhalb Jahrzehnten meine immer zunehmende Freude, eines von ihnen liegt meistens neben meinem Bett. Was jenen Indern gefehlt hatte: die Lebensnähe, die Harmonie einer edlen, zu den höchsten sittlichen Forderungen entschlossenen Geistigkeit mit dem Spiel und Reiz des sinnlichen und alltäglichen Lebens – das weise Hin und Her zwischen hoher Vergeistigung und naivem Lebensbegehren, das alles war hier in Fülle vorhanden. Wenn Indien in der Askese und im mönchischen Weltentsagen Hohes und Rührendes erreicht hatte, so hatte das alte China nicht minder Wunderbares erreicht in der Zucht einer Geistigkeit, für welche Natur und Geist, Religion und Alltag nicht feindliche, sondern freundliche Gegensätze bedeuten und beide zu ihrem Rechte kommen. War die indisch-asketische Weisheit jugendlich-puritanisch in ihrer

³⁷ Die Propyläen, Beilage zur Münchner Zeitung, Jg. 5, Nr. 9 vom 27.11.1907, S. 132.

Radikalität des Forderns, so war die Weisheit Chinas die eines erfahrenen, klug gewordenen, des Humors nicht unkundigen Mannes, den die Erfahrung nicht enttäuscht, den die Klugheit nicht frivol gemacht hat”.³⁸

So war China dem Leben nicht entfremdet, seine Lehren waren einfach, praktisch und nicht mit esoterischen wie metaphysischen Spitzfindigkeiten beladen. Und es fehlte nicht an Humor und Erfahrung, und Chinas Denker zeigten Weisheit. Während Indiens Askese Hesse abstieß, bestätigte Chinas Weisheit seine Ahnungen und all dessen, was er erstrebte. Darüber hinaus waren in China die Dualitäten des Lebens akzeptabel und ihre Pole zu vereinen.³⁹ Hesse gesteht, daß die Formen seiner persönlichen Religion sich noch oft verändert haben”.⁴⁰ indem seine Entwicklung vom strengen Buddhismus Indiens zu dem ihm mehr entsprechenden Zen-Buddhismus Japans erfolgte. Diese Bekanntschaft mit dem Zen war eine verspätete. Bis 1945 deutet nichts in seinen Schriften auf eine Bekanntschaft mit japanischen Religionen und Philosophien hin.⁴¹ In seinem Aufsatz “Lieblingslektüre” von 1945 schreibt er über das Zen und vergleicht dessen Wahrheit mit der Buddhas und Laotsees, äußert sich jedoch darüber nicht weiter.⁴²

“Die geringe Zahl und der Tenor von Hesses Bemerkungen über die japanische Form des Buddhismus weisen deutlich darauf hin, daß seine verspätete Entdeckung des Zen keinen nennenswerten Einfluß auf sein Denken hatte. Das Zen war Betätigung, keine neue Offenbarung. In der Betonung der Identität von Wesen und Schein, der Einzigartigkeit des Individuums und der Nicht-Mittelbarkeit

³⁸ Siehe Eine Bibliothek der Weltliteratur. Zürich 1946, S. 61–62.

³⁹ H. H., gesammelte Dichtungen, a. a. O. IV, S. 114.

⁴⁰ H. H., “Mein Glaube”, in: “Gesammelten Dichtungen, Betrachtungen, Briefe, Bd. 7, Frankfurt 1978, a. a. O., S. 372.

⁴¹ Joseph Mileck, a. a. O., S. 175.

⁴² H. H., Gessammelte Schriften (1957), Bd. 7, S. 420.

der Erleuchtung fand Hesse eine Weltanschauung, die in hohem Maß mit der seines "Siddharta" übereinstimmte".⁴³

Die Tatsache, daß die Weltanschauung Hesses mit seinem "Siddharta" übereinstimmt, bestätigt ferner sein Aufsatz "Mein Glaube".

"Später hat meine persönliche Religion ihre Formen noch oft verändert, niemals plötzlich im Sinn einer Bekehrung, stets aber langsam im Sinn von Zuwachs und Entwicklung. Daß mein «Siddharta» nicht die Erkenntnis, sondern die Liebe obenan stellt, daß er das Dogma ablehnt und das Erlebnis der Einheit zum Mittelpunkt macht, mag man als ein Zurückneigen zum Christentum, ja als einem wahrhaft protestantischen Zug empfinden".⁴⁴

Der Unterschied zwischen der Auffassung Hesses und der der Inder besteht darin, daß Hesse den Glauben und die Liebe obenan stellt, wogegen die Inder die Erkenntnis in den Vordergrund stellen.

Während der Glaube christliche Züge aufweist, enthält die Erkenntnis oder die Gnosis hinduistische Züge. Auf dasselbe Problem geht Hesse in einem Brief an seine Eltern ein:

"Und da gibt mir die indische Wiedergeburtstheorie, ohne daß ich gerade an sie «glaube», eine gewisse Befriedigung, indem sie das Unausdenkliche mit einer prächtigen Bildlichkeit vorstellt. Im übrigen freilich helfen mir die Inder nicht viel, da sie gerade nicht das Glauben, sondern das Erkennen obenan stellen. Sie konstatieren, scheint mir, einen ganz einwandfreien, fast modernen Determinismus, lassen aber dann im Weg zum Nirwana doch ein nur dogmatisch konstruiertes Loch für die Freiheit des Willens offen. –Doch genug davon, ich komme brieflich damit nicht

⁴³ Joseph Mileck, a. a. O., S. 175–176.

⁴⁴ H. H., Gesammelte Dichtungen, Betrachtungen, Briefe, Bd. 7, Frankfurt 1978, a. a. O., S. 372.

zurecht".⁴⁵

Die Tatsache, daß Hesse in "Siddharta" der Liebe Priorität einräumt, ist ein Beweis dafür, daß er unter dem Einfluß der christlichen bzw. deutschen Mystik steht.

Hermann Hesse schreibt in seinem Brief aus dem Jahre 1934, daß er in dem Gedicht "Besinnung" und in den Erzählungen "Demian" und "Siddharta" seine Bekenntnisse ablege.

Er fügt gleich hinzu, man "könne aus diesen einander scheinbar zum Teil widersprechenden Bekenntnissen seine Lebensanschauung so ziemlich kombinieren".⁴⁶

⁴⁵ H.H., Gesammelte Briefe, Bd. I, a. a. O., S. 144 f. Im selben Brief heißt es zuvor: "Seit ich neuerdings wieder mein philosophisches Fundament etwas revidiert und befestigt habe, bin ich auch für allerlei religiöse Lektüre empfänglicher. Das Resultat aller ernsthaften, exakten, kritischen Philosophie ist ja doch, daß die für unser Seelenbedürfnis brennendsten Fragen dem Verstand und gar der Logik ganz unlösbar sind. Nir ist als Trost und auch als praktische Ethik mir die Lehre Jesu unentbehrlich und lieb; hingegen ist mir die Vorstellung eines kurzen irdischen und eines ewigen himmlischen Lebens ohne alles Eingehen auf die Frage der Präexistenz gewissermaßen mythologisch zu dürftig, so daß ich für mein Bedürfnis nach einer ausgebildeteren, anschaulicheren Mythologie und Welterklärung immer wieder Anleihen bei Buddha und den vedischen Sagen mache. Gerade die Frage nach der Präexistenz, ethisch vielleicht belanglos, ist mir immer merkwürdig und anziehend, wenn auch nicht bedrängend. Wir stellen uns im Herzen doch stets eine individuelle Unsterblichkeit vor, da die nicht-individuelle eigentlich unvorstellbar ist; und da fragt man doch je und je wieder, wie es mit dieser persönlichen Seele wohl vor dem jetzigen Leben ausgesehen hat".

⁴⁶ H. H. Gesammelte Dichtungen, a. a. O. IV, S. 113 f. Siehe auch "Mein Glaube", in: Gesammelten Dichtungen, Betrachtungen, Briefe, Bd. 7, Frankfurt 1978, a. a. O., S. 371:

"Ich habe nicht nur in Aufsätzen gelegentlich Bekenntnis abgelegt, sondern ich

Daß seine Lebensanschauung kein festgelegtes Dogma habe und nicht in ein begriffliches System zu fassen sei, ist auf sein Künstlertum zurückzuführen, denn es hindere ihn daran. Im selben Brief heißt es noch, daß er "unter den Bekenntnissen am höchsten das der alten Chinesen und das der katholischen Kirche verehere"⁴⁷ Das pietistische Protestantismus der Eltern Hesses war das größte Erlebnis und Erbe seiner Kindheit, das sein Leben stark beeinflusst hatte⁴⁸:

"... das Leben meiner Voreltern und Eltern war ganz und gar vom Reich Gottes her bestimmt und stand in dessen Dienst. Daß Menschen ihr Leben als Lehen von Gott ansehen und es nicht in egoistischem Trieb, sondern als Dienst und Opfer vor Gott zu leben suchen, dies größte Erlebnis meiner Kindheit hat mein Leben stark beeinflusst".⁴⁹

Aus diesen Worten spricht die Verbundenheit Hesses zum Christentum. Er schreibt außerdem, daß in seinem religiösen Leben das Christentum eine beherrschende Rolle spielt. Er liebt mehr ein mystisches Christentum als ein kirchliches. Das Christentum lebt bei Hesse "nicht ohne Konflikte, aber doch ohne Krieg neben einer mehr indisch-asiatisch gefärbten Gläubigkeit, deren einziges Dogma der Gedanke der Einheit ist".⁵⁰ So ist Hesse ein Christ mit indisch-asiatisch gefärbter habe auch einmal, vor etwas mehr als zehn Jahren, den Versuch gemacht, meinen Glauben in einem Buche niederzulegen. Das Buch heißt «Siddharta», und sein Glaubensinhalt ist von indischen Studenten und japanischen Priestern häufig geprüft und diskutiert worden, nicht aber von deren christlichen Kollegen. Daß mein Glaube in diesem Buch einen indischen Namen und ein indisches Gesicht hat, ist kein Zufall. (...) auch das war kein Zufall, daß ich, inmitten eines echten und lebendigen Christentums aufgewachsen, die ersten Regungen eigener Religiosität in indischer Gestalt erlebte".

⁴⁷ ebenda, a. a. O., S. 114.

⁴⁸ H. H., "Mein Glaube", in Gesammelten Dichtungen, Betrachtungen, Briefe, Bd. 7, Frankfurt 1978, a. a. O., S. 371-374.

⁴⁹ ebenda, a. a. O., S. 372

Gläubigkeit, der am meisten an die göttliche Einheit alles Seienden glaubt und die Einheit als den heiligsten Gedanken der Welt empfindet. In diese heilige Einheit alles Seienden möchte er mit geschlossenen Augen eingehen.⁵¹ Hesse ist nun fest überzeugt, daß es keinen andern Weg zur Erlösung gebe als den zum Selbst, weil nur er zur Einheit und damit zu Gott führt:

"Der Weg der Erlösung führt nicht nach links und nicht nach rechts, er führt ins eigene Herz, und dort allein ist Gott, und dort allein ist Friede".⁵²

Hesse nennt diesen "Weg der Erlösung" gewöhnlich seinen "Weg nach Innen".

Die Überwindung des Ich und die Vereinigung mit Gott, die allen mystischen Religionen und Philosophien zugrunde liegt, wird bei Hesse nicht nach einer bestimmten mystisch-religiösen Methode ausgeführt.

Eigentlich müßte er auch den Weg zeigen, wie man zu Gott gelangt. Diese Frage bleibt bei ihm offen. Hesse glaubt, daß das Einheitserlebnis jedem Menschen gegönnt sei, ganz gleich welcher Religion er angehöre. Deshalb "habe er einen Auftrag": "Ich muß anderen Suchenden die Welt verstehen und bestehen helfen".⁵³

Er erfüllte diesen Auftrag, indem er seine Mitmenschen auf den Weg zu sich selbst wies. Abschließend soll Hesses "synthetisierender" Glaube in einem Satz zusammengefaßt werden: Hesse ist ein mystisch-religiöser,

⁵⁰ ebenda, a. a. O., S. 372 f.

⁵¹ H. H., Kurgast, Berlin 1925, a. a. O., S. 88.

⁵² H. H., "Bauernhaus" (1918) in: Gesammelte Schriften (1957). Bd. 3, S. 388.

⁵³ Zitiert nach Ute Hertling, "Hermann Hesses Lyrik als Widerspiegelung persönlichen und gesellschaftlich bedingten Erlebens", in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich Schiller Universität Jena, Gesellschafts- und Sprachwiss. Reihe, Jg. 9, H. 3, 1959/1960, S. 324.

vom indisch-asiatischen Glauben beseelter Christ, der als einziges Dogma' die göttliche Einheit alles Seienden kennt. In einem Gedicht drückt er seinen christlichen Glauben an die Einheit dadurch aus, "daß am Ende unsre Erde Eins und Geist und Liebe werde".⁵⁴

LITERATURVERZEICHNIS

- Hesse, Hermann : Gessammelte Schriften, (7 Bde.), Suhrkamp Verlag, Berlin/Frankfurt, a. M. 1957.
- : Gesammelte Dichtungen, Betrachtungen, Briefe, (7 Bde.), Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1970.
- : Schriften zur Literatur, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1970.
- : Eigensinn. Autobiographische Schriften, Frankfurt a. M. 1972.
- : Die Gedichte, (2 Bde.), Suhrkamp Verlag, Frankfurt, a. M. 1977.
- : Kurgast, S. Fischer, Berlin 1925.
- : Mein Glaube, Eine Dokumentation: Betrachtungen, Briefe, Rezensionen und Gedichte, (Hrsg.) Siegfried Unseld, Frankfurt a. M. 1971.
- : "Ein paar indische Miniaturen", in: Sonntagsbeilage der National-Zeitung (Basel), Nr. 220 vom 17.5.1959.
- : "Errinerung an Indien" in: "O mein Heimatland, Jg. 6, 1918, S. 51-56.
- : Die Propyläen, Beilage zur Münchner Zeitung, Jg. 5, Nr. 9 vom 27.11.1907, S. 132.
- Erhart, Ilse : Die Lyrik H. H. s., Diss. Wien 1936.

⁵⁴ H. H., Die Gedichte, "Kriegerisches Zeitalter". a. a. O., S. 669.

- Hertling, Ute : H.H. s Lyrik als Widerspiegelung persönlichen und gesellschaftlich bedingten Erlebens, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller Universität Jena. Gesellschafts und sprachwiss. Reihe. Jg. 9, H. 9, 1959/1960, S. 321-333.

- Hsia, Adrian : Hermann Hesse und China. Darstellung, Materialien und Interpretationen, Frankfurt a. M. 1974.

- Mileck, Joseph : Hermann Hesse. Dichter, Sucher, Bekenner, Biographie Suhrkamp Verlag, München 19790

- Duden, Das Fremdwörterbuch, Bibliographisches Institut AG, Bd. 5. Mannheim 1974.

KRETZERS LEBEN UND WERK

Araşt. Gör. Leyla ARIKBOĞA
Marmara Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü

Das Ziel dieser Studie ist einen für den Naturalismus sehr bedeutenden, aber heute fast vergessenen Schriftsteller bekanntzumachen: Max Kretzer.

Max Kretzer wurde von seinen Zeitgenossen verehrt und geehrt. Man nannte ihn den jünger Zolas, den deutschen Zola.

"Max Kretzer sei der deutsche Zola, der Vollmensch seiner Epoche, eine Riese der Turmhoch über dem Modegewaesch der Talmidichter stehe" so Bleibtreu in seiner "Revolution der Literatur". (Soergel/Hohoff, S.56-57)
Das was Kretzer so anziehend erscheinen liess, war seine Herkunft. Er stammte aus einer total verarmten Familie. Mit dreizehn kam Kretzer in eine Fabrik, wo er unter sehr harten Bedingungen sein Geld verdiente. Trotz seiner sozial schlechten Lage war Kretzer emsig bemüht, sich eine höhere Bildung anzueignen. Kretzer wollte eigentlich Kunstmaler werden, weil ihm aber das Stipendium für die Akademie verweigert wurde, verdiente er eine Zeitlang seinen Unterhalt, indem er Porzellan, Fahnen usw. bemalte. Diese Jugendzeit brachte Kretzer zum Schreiben. Er wollte das soziale Elend und die moralische Verkommenheit Berlins darstellen. Er möchte seine Leser warnen, aufrütteln und somit zum Guten führen. (Die biographischen Angaben über Max Kretzer sind der Dissertation von Kurt Haase entnommen.)

"Kretzer war aber kein "deutscher Zola". Dass er von seinen Zeitgenossen

so genannt wurde, zeigt nur, wie froh man in den achtziger Jahren überhaupt war, einen deutschen Autor von sozialkritischen Romanen zu haben". (W. Schmaehling, S. 291)

Kretzer ist ein Schwarzweissmaler, der sich nicht vor Übertreibungen scheut. "Er befasste sich weder mit dem technischen Problem, Wirklichkeit in Sprache umzusetzen, noch mit dem wissenschaftlichen, Wirklichkeit aus Naturgesetzen zu erklären". (W. Schmaehling, S.291)
Kretzer benutzte also in seinen Werken weder den Sekundenstil, noch die phonographische Methode. Für Kretzer war die wissenschaftliche Beobachtung und Wiedergabe nicht wichtig. Er suchte die moralischen und psychologischen Gründe für die Verkommenheit der Familie und Gesellschaft. Deswegen versuchte er das Schicksal junger Menschen zu schildern. Grund für diese Schicksale waren aber immer wieder die Familien. Kretzer betonte in all seinen Werken die Wichtigkeit der Familie und der Erziehung, weil die Aufrechterhaltung der Familie, der Moralität zugleich auch Aufrechterhaltung des Staates war. Durch die Schilderung von Frauen- und Mädchenschicksalen wollte Kretzer die Gesellschaft belehren und eine moralische Besserung bewirken.

Welche Rolle spielte die Frau für Max Kretzer?

Wie behandelte er die Frauenproblematik in seinen Werken?

Um diese Fragen zu beantworten, wird in dieser Studie die Lage der Frauen, die Denkart - und weise des 19 Jhrs. zusammenfassend und anhand von einigen Beispielen konkretisiert. Die zahlreichen emanzipatorischen Schriftsteller und Schriftstellerinnen, die geschichtliche Entwicklung dieser Bewegung werden im Einzelnen nicht bearbeitet.

Das 19 Jhr. war für Frauen von äusserster Bedeutung. Denn erst in diesem Jahrhundert gelang es Frauen sich so deutlich zu emanzipieren. Sie lösten sich aus ihrer traditionellen Rolle der Hausfrau, verlangten ihren Platz in der Gesellschaft und beanspruchten ihre Rechte. Frauen drückten jetzt ihre Wünsche und Bedürfnisse aus und trafen eigene Entscheidungen. Trotz dieser Möglichkeiten konnten aber nur sehr wenige Frauen davon

profitieren.

Frauen und Maedchen mussten nun immer haeufiger den sicheren und geschützten Kreis ihrer Familie verlassen, um zu arbeiten. Freiwillig taten sie dies aber nicht. Das soziale Elend, die Not zwang die Frauen erwerbstaetig zu werden. Sie arbeiteten unter ungemein schlechten Verhaeltnissen. Die Löhne waren niedrig und die Arbeitszeiten lang und unregelmäßig.(M.L.Göpel, S.172)

Die Geschlechterrollen und Aufgabenbereiche zwischen Mann und Frau waren streng geteilt. Denn schon im Kindesalter wurden die gesellschaftlichen Rollen und Pflichten eingeübt und eingepraegt. Schiller besang diese Lage folgend

Der Mann muss hinaus /Ins feindliche Leben
Muss wirken und streben/ Und pflanzen und schaffen
Erlisten, erraffen/ Muss wetten und wagen /
Das Glück zu erjagen.
Und drinnen waltet/ Die züchtige Hausfrau
Die Mutter der Kinder/ und herrscht weise
Im haeuslichen Kreise (M.L.Göpel,S.188)

Schiller beschreibt hier die ideale bürgerliche Frau, die eine liebevolle Mutter und gute Hausfrau sein sollte. Diese Ansicht gilt auch heute noch und ist auch heute in bürgerlichen Kreisen vorhanden.

Aber auch das Leben einer bürgerlichen Frau oder eines Maedchens war nicht einfach. Beispielsweise wurde die Wahl des Ehepartners selten dem bürgerlichen Maedchen alleine überlassen. Eine wesentliche Rolle bei der Wahl des Gatten spielte der gesellschaftliche Stand, der Titel und die finanzielle Lage. Wichtiger als die Liebe war der gegenseitige Respekt in der Ehe.(T. Nipperdey, S.116)

Scheidungen blieben trotz allem eine Ausnahme. Denn die unglücklich verheiratete Bürgerin zog es in der Regel vor, ihren Status zu behalten. Die absolute Autoritaet in der Familie gehörte dem allein verdienenden

Mann. Auch arbeitende Frauen hatten nicht das Recht, ihr Geld selbst zu verwalten (M.L.Göpel, S.173). Demut und gehorsam waren Tugenden, die eine ideale Frau besitzen sollte. Die Frau sollte für, mit und in der Familie existieren, ausserhalb der Familie gab es für sie keine Existenzmöglichkeit. Um eben solche und aehnliche Einschränkungen zu bekaempfen, trat nun die Frauenemanzipation ein.

Zum Beispiel höhnte um 1840 der Dichter Karl Immermann, der zu den fortschrittlich denkenden Poeten seiner Zeit gehörte "Sind die Maenner verliebt oder nur galant, so denkt keine Frau an Emanzipation". (M.L.Göpel, S.174) Auch verschiedene wissenschaftliche Untersuchungen sollten die geistige und physiologische Minderwertigkeit der Frauen beweisen.

Hierfür stellte der Leipziger Neurologe Paul Julius Möbius ein gutes Beispiel dar. Möbius wollte mit Hilfe einer Untersuchung über unterschiedliche Kopfumfaenge von Maennern und Frauen die geistige Minderwertigkeit von Frauen beweisen. Die Messungen von "Weiberköpfen" ergaben angeblich, dass Prostituierte und Diebinnen die kleinsten Köpfe besitzen. Ein normaler Mann brauchte mindestens einen Kopf mit 53 cm. Umfang, waehrend ein Weib mit 51cm. ganz gut auskam. Daraus ergab sich die Anschauung, dass die Frau wegen ihrer geistigen Minderwertigkeit sich nur für den Beruf der Mutter eignete.

Das 1903 erscheinende Buch des Psychologiestudenten Otto Weininger *Geschlecht und Charakter* wies das gleiche Resultat auf. In seinem Buch sprach Weininger auf 600 Seiten der Frau jede Denkfähigkeit ab (A.Kuhn, S.388).

Ein anderes Problem stellte die Bildung der Frauen und Maedchen dar. Lange Zeit mussten die deutschen Frauen auf ihr Bildungsrecht verzichten. "Der schrecklichste aller Schrecken ist die Wissenschaftlichkeit der Weiber", schrieb ein Philosophieprofessor 1897, dessen Name nicht angegeben worden war (A. Kuhn, S.403).

Es gab aber nicht nur negative Anschauungen über die Frauen. "Nach

Kant können nur Frau und Mann den ganzen und vollkommenen Menschen darstellen, ein Geschlecht ergaenzte das Andere (A. Bebel, S. 127). Auch der englische Philosoph John Stuart Mill forderte Rechte für die Frauen.

Mal setzte man sich im positiven, mal im negativen Sinne für die Rechte der Frauen ein. Aber unaufhaltbar erkämpften sich die Frauen Schritt für Schritt ihre Rechte.

DIE KUNSTAUFFASSUNG VON MAX KRETZER

Dass M.Kretzer kein "deutscher Zola" war, ist vor allem dann erkennbar, wenn man ihn mit Zola vergleicht. Nach Julius Hart, Bleibtreu, Kloss u.a. war Kretzer der Hauptvertreter des deutschen Zolaismus. Obwohl Kretzer sich anfangs Zola als Vorbild nahm, änderte sich seine Einstellung in kurzer Zeit. Für Kretzer war Zola und seine Kunsttheorie kein Vorbild mehr. Er wich also von Zola und seinem Naturalismus ab. Für Kretzer stellte die wissenschaftliche Beobachtung und objektive Wiedergabe ein Hindernis dar. Denn diese detaillierte Arbeit entfernte vom Menschen und der menschlichen Seele.

Demnach war Zola für Kretzer nur ein grosser Menschenbeobachter. Aber durch Beobachtung kann man nur das Aeusserliche feststellen, um aber etwas im wahren Sinne erfassen zu können, musste man einen Menschen oder ein Ding in aller Tiefe sehen können. Nach Kretzer sollte man kein Menschenbeobachter, sondern ein Menschenkenner sein (M.Kretzer, (1888/1889) S. 353-356). Kretzer verwendete deshalb weder den Sekundenstil, noch die phonographische Methode. "Für Max Kretzer sollte die Kunst zweckgebunden sein" (H. May, S. 75). Kretzer möchte als Gesellschaftskritiker durch seine Werke die Gesellschaft belehren und erziehen. Durch Moralisierungen wollte er die Menschen aufrütteln, warnen und somit verhindern, dass sie Fehler machten.

Die schnelle Industrialisierung brachte viele Probleme mit sich und beeinflusste auch das Leben der Menschen. Auf der einen Seite führte sie zur Massenverarmung und Armut, auf der anderen Seite führte sie zum Untergang der traditionellen Sitten und Traditionen. Für Kretzer waren

die schlechten Angewohnheiten und Leidenschaften Grund für die Verlotterung der Gesellschaft. Kretzer versuchte gerade um dieses zu beseitigen auf sozialem und literarischem Gebiet eine Reform zu verwirklichen. Kretzer wollte anhand von individuellen Beispielen die ganze Gesellschaft warnen und ermahnen. Deshalb wählte er sich die tragischen Schicksale junger Menschen und suchte die Gründe für deren Schicksale. M. Kretzer wendete sich in seinen Werken *Drei Weiber*, *Die Gute Tochter* und *Meister Timpe* an die Eltern und wollte die negativen Folgen falscher Erziehung betonen. Kretzer bearbeitete in seinen Werken jedesmal verschiedene Themen, denn er war kein einseitiger Schriftsteller. Zum Beispiel wurde in dem Werk "*Meister Timpe*" im Hintergrund die Erziehungsproblematik, im Werk "*Die Verkommenen*" das Alkoholproblem behandelt.

Kretzers System erinnert an das System der Katharsis. Die Leser sollen sich mit dem Helden identifizieren, mit ihnen leben und erleben und somit eine Lehre aus dem Leben des Helden ziehen. Der Leser hat Furcht in dieselbe Lage versetzt zu werden, in die der Held verfallen ist, und versucht die gleichen Fehler zu vermeiden, die der Held gemacht hat. Somit verhindert man, dass der Leser Fehler macht. Durch Furcht und Mitleid soll eine moralische Besserung beim Leser eintreten. Kretzer will Wegweiser und Erzieher der Gesellschaft sein." Damit stellt Kretzer Moralmaximen auf, die seine Figuren beachten müssen, wollen sie nicht zugrundegehen. Eine solche Grundhaltung ist vom ersten Roman an zu beobachten" (K.Haase, S. 18). Kretzer benutzt Helden, die gute und schlechte Charaktereigenschaften besitzen, wobei die Guten belohnt und die Schlechten bestraft werden. Dies wiederum führt zu einer eindeutigen Abweichung vom Naturalismus. Diese Abweichung ist vor allem in dem Werk "*Die Gute Tochter*" vorhanden.

Kretzer wollte als Volkschriftsteller die soziale Not, das soziale Elend bekaempfen. In seinen Werken wurde die Not mit allen Einzelheiten dargestellt. Kretzer wollte durch die Darstellung der Schicksale dieser armen Menschen an die Reichen appellieren. "Diese Hilfe sollte und konnte nur aus der Gesellschaft kommen" (K. Haase, S. 24).

INTERPRETATIONEN VERSCHIEDENER WERKE IN BEZUG AUF FRAUEN UND ERZIEHUNG

Im sozialen Roman Meister Timpe kommt der Frau keine bedeutende Rolle zu. Es gibt nur zwei ernennenswerte Frauen, die die gleiche Botschaft vermitteln sollen. Diese Botschaft betont die Wichtigkeit, eine gute Mutter und Ehefrau zu sein. Karoline Timpe, Frau von Meister Timpe, verkörpert eine treue Ehefrau, deren weibliche und mütterliche Instinkte im Vordergrund stehen. Sie ist eine liebevolle Mutter, die sich nicht davor scheut, sich für ihren Sohn aufzuopfern. Karoline Timpe steht ihrer Familie in guten und in schlechten Zeiten stets zur Seite. Emma Timpe, Gattin von Franz Timpe, ist eine tugendhafte und gläubige Frau. Die Undankbarkeit und Verantwortungslosigkeit, die Franz gegenüber den eigenen Eltern zeigt, versucht sie zu mildern. Denn sie ist sich bewusst, dass die Verhaltensart von Franz nicht richtig ist. Meines Erachtens stellt Mutter Karoline Timpe, die ideale Frau und Mutter, wie sie nach Max Kretzer sein sollte, dar. Für Max Kretzer sollte eine ideale Frau, eine treue Ehefrau und gute Mutter sein. In fast allen Werken von Max Kretzer kommt stets eine Frau vor, die diese idealen Eigenschaften trägt oder er betont die negativen Folgen, die aufkommen, wenn eine Frau nicht mit solchen Eigenschaften ausgestattet ist. Besonders auffallend sind die Worte eines Arbeiters, der am Ende des Werkes das Wort ergreift: "Das Weib gehört in die Familie, es ist dazu da, die Häuslichkeit zu pflegen, die Kinder zu erziehen, sie zu gesitteten Menschen zu machen, aber nicht, um ihre ganze Kraft dem Erwerb zu widmen und dadurch zur Verlotterung der Familienbande beizutragen" (Meister Timpe, S. 251) Diese Worte sind meines Erachtens nicht nur die Worte eines Arbeiters, sondern sie beinhalten auch Kretzers Anschauung über die Rollen und Pflichten der Frauen. Das Familienleben wird durch das Arbeiten der Frau vernachlässigt, lautet das Resultat.

Im Werk Die Gute Tochter behandelt Kretzer ein Stück "Frauenfrage", welches als ein ganz modernes Gebiet gilt. Amalie Siebert, die Heldin dieses Romans ist ein gehorsames und frommes Mädchen, das ihre grösste Pflicht darin sieht, dem Namen ihrer Familie Ehre zu machen. Amalie ist ein Produkt falscher Erziehung. Durch die ihr angeeignete

Erziehung ist sie nicht im Stande ihre eigene Willenskraft zu entfalten und durchzusetzen. Sie bleibt durch diese Erziehung stets das gehorsame, liebe und schutzbedürftige Kind, das auf die Unterstützung und Leitung anderer angewiesen ist. Kretzer kritisiert hier die Ehe als Versorgungsanstalt, denn Amalie heiratet nicht ihren Jugendfreund, den tüchtigen und guten Schöbel, sondern sie bevorzugt unter dem Einfluss ihrer Mutter den angeblich reichen Deichmann, der ihr ein gutes Leben bieten kann. Aber sie findet nicht das Erwartete in dieser Ehe und bereut es, sich nicht durchgesetzt zu haben. Kretzer bearbeitet in diesem Werk neben der Ehe als Versorgungsanstalt bzw. Geldheirat das Erziehungsproblem, welchem er in fast allen Werken eine besondere Aufmerksamkeit schenkt. Amalie nimmt ihre Tochter und verlässt Deichmann, nach dem sie erfährt, dass Deichmann sie betrogen hat. Deichmann stirbt, Amalie und Schöbel kommen zusammen. Das glückliche Ende ist eine vollkommene Abweichung vom Naturalismus. Denn in diesem Werk werden die Guten, also Schöbel und Amalie, belohnt, die Schlechten, Deichmann und Amalies Mutter bestraft. Amalies schwacher Charakter ist ein Resultat ihrer Erziehung. Aber auch sie wird bestraft, indem sie eine unglückliche Ehe führt. Amalies Mutter Frau Siebert wird deshalb bestraft, weil sie ihre Tochter zur Geldheirat gezwungen hat. Als Mutter das Unglück der eigenen Tochter sehen zu müssen, und die heiss empfundenen Schuld- und Reuegefühle sind Strafe für ihre Tat. "Kretzer schwebt demnach ein Menschenheitsbild vor, das wesentliche Züge der deutschen Aufklärung trägt" (K. Haase, S. 45). Denn Kretzer will mit seinen Werken, wie in der Aufklärungszeit, die Menschen erziehen und zum Guten und Rechten führen. Amalie kann nur deshalb ihren Mann verlassen, weil ihr Mann sie mit einer anderen Frau betrügt, und weil er mit ihr nur des Geldes wegen geheiratet hat. Amalie verlässt ihren Mann nicht um sich selbst zu verwirklichen, wie es Ibsens Nora tut, sondern sie verlässt ihn, um von einem anderen Mann geliebt und geschützt zu werden. Kretzer ist kein Revolutionär wie Ibsen, seine Werke widersprechen nicht den gesellschaftlichen Normen, seine Werke lösen keine heftigen Debatten aus. Amalie als pflichtbewusste Mutter, die ihre Tochter nicht verlässt, erreicht das verdiente Glück. Dieses Happy-End befriedigt auch den

Leserkreis. Und das ist wiederum eine Abweichung vom Naturalismus.

In Drei Weiber kritisiert Kretzer die moralisch verdorbene Gesellschaft. Menschen der oberen Schicht, die ein verkommenes und unsittliches Leben führen, werden skizzenhaft dargestellt. Neukirch geht ein Verhaeltnis mit Frieda von Setzen ein, heiratet spaeter die Stieftochter von ihr, führt gleichzeitig seine Beziehung mit dem Dienstmaedchen des Hauses Olga Braun fort. Obwohl seine Frau Fanny von Setzen spaeter von diesen Beziehungen erfahrt, zieht sie es dennoch vor, diese Ehe nicht aufzulösen. Die Erziehung, die Fanny von Setzen von ihrer Stiefmutter erhaelt, ist eine defekte Erziehung, die in gewisser Weise an die Erziehung Der Guten Tochter erinnert. In diesem Werk werden gute und schlechte Frauen gegenüber gestellt. Frau Lambert, ebenfalls eine verwitwete Frau, zugleich Nachbarin von Frau Setzen, symbolisiert die aufgeklaerte, ideale Mutter. Ihre Tochter Margarethe ist ein gutes Maedchen mit einem guten Charakter. Mutter Setzen hingegen ist eine von Geldsucht befallene, unsittliche und unmoralische Frau. Ihre Tochter Fanny ist das Resultat einer schlechten Erziehung wie Amalie Siebert.

Frau Lambert ist die Tochter eines Universitaetsprofessors, von dem sie Bildung und Geist geerbt hat. Ihr grösster Stolz sind ihre Kinder, mit denen sie in bescheidenen Verhaeltnissen lebt. Frau Lambert wird wegen ihrer Erziehungsmethode von der Gesellschaft auf ungerechter Weise kritisiert. Denn Frau Lambert haelt es für die höchste Aufgabe jeder Mutter, ihre Tochter, sobald sie zu begreifen imstande ist, auf die Gefahren, die ihr als Weib drohen, in liebevollster Weise aufmerksam zu machen. Frau Lambert ist ein Produkt ihres Milieus. D.h. der Mensch wird gebildet durch seine Umgebung und die Verhaeltnisse, in denen er lebt. Die Kennworte des experimentellen Romans Zolas, "Veranlagung" und "Vererbung", sind an beiden Frauenbeispielen Frau Lambert und Frau Setzen erkennbar. Schematisch dargestellt sieht es folgend aus:

Friedas Angst, wieder wie in ihrer Vergangenheit in Armut zu verfallen und ein elendes Leben führen zu müssen, bringt sie zu einer unaufhaltbaren Geldsucht. Diese Angst kennt keine Grenzen, Unmoralitaet und

Unsittlichkeit sind kein Hindernis, um an Geld zu gelangen. Nach der Milieutheorie erhaelt der Mensch seinen Charakter durch seine Umgebung und durch die Bedingungen, in denen er lebt. Frau Setzen und Frau Lambert verkörpern diese Theorie am Besten. Kretzer will durch den Gegensatz gut und schlecht, der in diesem Werk vielfach erscheint, die Gesellschaft warnen. "Gute und falsche Erziehung bestimmen das Schicksal, gute und falsche Erziehung werden nebeneinander gesetzt. Margarethe von Lambert bleibt stark und gut, Fanny von Setzen wird schwach und schlecht" (H. May, S. 61). Eine gute Erziehung erzeugt starke und sittliche Menschen, die auch gleichzeitig eine Garantie für einen gesunden und dauerhaften Staat darstellen.

Im Werk Die Beiden Genossen vertritt Kretzer die Meinung, dass die moderne Ehe von den Sozialdemokraten mit der Prostitution gleichgestellt wird. Als gläubiger Christ betont Kretzer in all seinen Werken die Wichtigkeit des Christentums, des Glaubens und der Naechstenliebe. Denn diese Glaebigkeit und die damit verbundene Tugendhaftigkeit sieht er als eine Bedingung für das Wohl der Gesellschaft.

Kretzer waehte sich ein zeitgenössisches Thema, das im 19 Jhr. haeufig Gegenstand der Literatur war. Freie Liebeswahl und moderne Ehe waren Ausgangspunkt dieses Werkes "Dabei wird Kretzer entscheidend angeregt von Bebels Schrift "Die Frau und der Sozialismus", die 1879 als Geheimschrift erschien, in dunklen Kanaelen zu den Genossen kam und auch Kretzer zur Kenntnis gelangte, denn er gehörte ja zu ihnen (K. Haase, S. 81). Bebels Werk setzte die Frau als Gleichberechtigte neben den Mann, und betonte, dass die Frau nicht nur Gebaermaschine oder Geldbringerin ist. Bebel greift die für Kretzer ein Heiligtum darstellende Ehe an, strebt die freie Liebeswahl oder sozusagende moderne Ehe an. Obwohl Kretzer dieser Partei geneigt war, verhinderten die bei ihm herrschenden religiösen Gefühle, das Sozialdemokratische Parteiprogramm bedingungslos zu akzeptieren. Wegen dieser Eigenschaft könnte man Kretzer als einen christlichen Sozialisten definieren. Diese Eigenschaft stellt wiederum den grossen Einfluss von Kretzers Vater auf Kretzers Ideenwelt dar. Auch in diesem Werk herrscht eine

Schwarzweissmalerei. Kretzer stellt neben Schorn, den wahren Sozialdemokraten, der ein guter, tüchtiger, liebevoller Mann und Familienvater ist, den voller negativen Eigenschaften ausgestatteten Rassmann gegenüber. Schorn nimmt seinen Freund auf, teilt Hab und Gut mit ihm, religiöse und sozialistische Anschauungen sind Grund für diese Handlungsweise. Rassmann hingegen begehrt mehr als nur Hab und Gut des Genossen. "Rassmann beehrte Schorns Weib" (Die Beiden Genossen S.128) Rassmann begeht einen Diebstahl, den Schorn auf sich nimmt um Rassmann der Partei zu erhalten. Während Schorn im Zuchthaus ist, wird er von Rassmann ruiniert, seine Kinder sterben, seine Frau wird Rassmanns Geliebte. Nach der Entlassung erfährt er die Wahrheit und erwürgt beide. Kretzer weist auf die lauenden Gefahren der freien Liebeswahl und der modernen Ehe hin. Denn für ihn muss das Heiligtum der Ehe, um jeden Preis erhalten bleiben.

ZUSAMMENFASSUNG

Kretzer deckte durch seine Werke soziale Misstände auf. Dadurch wollte er soziales Mitleid erwecken und forderte zum Tatchristentum auf. Kretzer sah seine Romanfiguren nicht als selbständige, vom Autor unabhängige Wesen. Er sagt selbst: " Ich glaube das Richtige zu treffen, wenn ich behaupte, dass hinter meinen Figuren immer der Mensch Kretzer steht, nicht bloss der Autor (G. Keil, S. 105 zit. bei H. Watzke, S. 102). Kretzers Meinungen über ein bestimmtes Thema sind in all seinen Werken spürbar. Die streng moralische und konservative Haltung Kretzers verheiligte die traditionelle Ehe und Familie, lehnte aber eindeutig "freie Liebeswahl" und Scheidung ab. Familienkonflikte, Eltern- und Kinderauseinandersetzungen, Eheprobleme und vor allem Erziehungsproblematik waren Themen, die von Kretzer mit Vorliebe bearbeitet wurden. Seine konservative Haltung zeigte die Begeisterung für die Fortsetzung und Aufrechterhaltung des Alten. Kretzer hatte die Wunden der industrialisierten Gesellschaft aufdecken wollen, diese Wunden sah er vor allem im Familienleben und in der Person der Frau. So versuchte er die schlechten Seiten darzustellen, die dadurch entstanden, wenn junge Mädchen oder Frauen arbeiten gingen. Kretzer wies auf die lauenden Gefahren der Grossstadt hin, die junge Mädchen und Frauen

ausserhalb des sicheren, warmen Heimes bedrohten. Auch plädierte er für die Erziehung der Frauen und Kinder. Denn nur gut erzogene Frauen konnten sich vor den Gefahren, der bedrohlichen Welt schützen und nur sittlich und moralisch gut erzogene Frauen konnten ideale Mütter und Hausfrauen werden, die wiederum ideale Kinder für den Zukunftsstaat erzogen. Kretzer war Wegweiser und Volkserzieher, der menschliches Mitgefühl und Nächstenliebe vermitteln wollte und nicht naturalistische Methode.

PRIMAERLITERATUR

- (1) Ibsen, Henrik: Nora oder ein Puppenheim
Stuttgart: Reclam, 1962
- (2) Kretzer, Max: Meister Timpe. Mit einem Nachwort von Götz Müller
Stuttgart: Reclam, 1980
- (3) Kretzer, Max: Die gute Tochter. 2. Auflage
Leipzig: Verlagsbuchhandlung von Paul List, 1901
- (4) Kretzer, Max: Drei Weiber. 3. Auflage
Leipzig: Spamersche Buchdruckerei, 1886
- (5) Kretzer, Max: Die beiden Genossen
Berlin: Rogge und Fritze, 1880
- (6) Kretzer, Max: "Objektivitaet und Subjektivitaet in der Dichtung".
In: Der Kunstwart.
Rundschau über alle Gebiete des Schönen. Hrsg.v. Ferdinand Avenarius. 2. Jg.
Dresden (Kunstwart-Verlag) 1888/1889, 23.Stück S. 353-356
In: Brauneck,Manfred und Müller, Christine (Hrsg.) Naturalismus.
Manifeste und. Dokumente zur deutschen Literatur 1880-1900
Stuttgart: Metzler, 1987

SEKUNDAERLITERATUR

- (7) Bebel, August: Kadın ve Sosyalizm Çeviren : S. N. Kaya
İstanbul: İnter, 1991
- (8) Friedell, Egon: Kulturgeschichte der Neuzeit Band 2 7. Auflage
München: dtv, 1987
- (9) Glaser, Hermann: Wege der deutschen Literatur: eine geschichtliche Darstellung 29. Auflage Frankfurt/ M; Berlin: Ullstein, 1992
- (10) Glaser, Horst Albert (Hrsg.) : Deutsche Literatur. Eine Sozialgeschichte 8 Reinbek bei Hamburg: Rohwohlt, 1982
- (11) Göpel, Marie Lise: Frauenalltag durch die Jahrhunderte: e. Bilderlesebuch. Mit Bildern aus dem Archiv für Kunst und Geschichte und Einführungstexten von Marianne Bernhart Ismaning bei

München: Hueber, 1986

- (12) Haase, Kurt: Die Zeit-und Gesellschaftskritik in den sozialen Romanen von Max Kretzer (Diss).Würzburg, 1931
- (13) Hauser, Arnold: Sozialgeschichte der Kunst und Literatur. Ungekürzte Sonderausgabe in Band 1 München: Beck, 1931
- (14) Kloss,Julius Erich: Max Kretzer. Eine Studie zur neueren Literatur Dresden: E. Pierson, 1896
- (15) Kuhn, Annette (Hrsg.): Die Chronik der Frauen Dortmund: Chronik, 1992
- (16) Mahal, Günther: Naturalismus UTB 2. Auflage München: Fink, 1975
- (17) May, Helmut: Max Kretzers Romanschaffen nach seiner Herkunft, Eigenart und Entwicklung. Düren (Rhld.): Buchdruckerei A. Dietrich, 1931 (Diss).
- (18) Möbius,Hanno: Der Naturalismus Heidelberg: Quelle und Meyer, 1982
- (19) Nipperdey,Thomas: Deutsche Geschichte 1800-1866; Bürgerwelt und starker Staat 4. AuflageMünchen: Beck, 1987
- (20) Schmaehling, Walter (Hrsg.): Naturalismus Stuttgart: Reclam, 1980
- (21) Sevim, Acar: Sanayi ve Edebiyat İlişkileri Açısından Naturalizm İstanbul: İşaret, 1991
- (22) Soergel/Hohoff: Dichtung und Dichter der Zeit Erster Band Düsseldorf: August Bagel, 1964
- (23) Spengler,Oswald: Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte München: C.H. Beck, 1923
- (24) Watzke, Helga: Die soziologische Problematik bei Max Kretzer Wien: 1958 (Diss).

EUGEN GOMRINGER'İN "SCHWEIGEN / SUSMAK" ADLI ŞİİRİNE FARKLI YAKLAŞIMLAR ve NEDENLERİ

Doç. Dr. Mehmet İNAN
DİYARBAKIR

1945 yılında Almanya'nın yenilgisi ile sona eren ikinci dünya savaşından sonra edebiyat "Savaş Sonrası Edebiyatı" diye adlandırılmaya başlanıyordu. Savaşın neden olduğu yıkımlar, sorunlar ve çekilen acılar Savaş Sonrası Alman Edebiyatı'nda hem düz yazıda hem de şiirde kendini gösteriyor ve özellikle bu dönemde yeni bir şiir biçimi oluşuyordu. Artık geleneksel şiirle bağlantısı olmayan ve konunun yerine biçimin önemli olduğu bu şiir şekline "modern şiir" denmektedir. Almanya'da hüküm süren oniki yıllık Nazi Yönetimi ve onun getirdiği baskılar karşısında suskun kalan şiir, savaş sonrasında suskun kaldığı zamanın acısını çıkartırcasına hızla gelişmeye ve yayılmaya başlıyordu. Şiirde konu değil, biçim ve özellikle dil birinci plandaydı artık. "Dizelerin düz yazıya yaklaşan bozulmuşu, kafiye düzeninin giderek kalkması, paradokslu, geleneksel gramer yapısına uymayan tümceler, gizli anlamlı, şaşırtıcı sözcükler, Almanya'da günümüz şiirinin biçimsel özelliğini oluşturur" ¹ Böylelikle anlaşılır geleneksel şiirin yerine, soyut ve farklı algılanabilen bir şiir türü, yani modern şiir doğuyordu.

Modern şiirin bir türü olan somut şiirin farklı algılanmasında şiirin önemi yanında, okurun da niteliği söz konusudur. Farklı okur çevrelerinin farklı değerlendirmeleri, o okurların kendi birikimlerinden, kültürel arka planlarından, yaşantılarından kaynaklanır. Başka bir deyişle kişilerin yetişme tarzları, eğitim ve kültür durumları, içinde yaşadıkları çevre gibi faktörler, şiirin değişik algılanmasında etkili

¹ Nuran Özyer, Edebiyat Üzerine, Gündoğan Yay., 1994 Ankara, S. 34

olur. Bu da şiirin okura konu aracılığıyla değil, dilin karmaşık yapısı ile etki etmek amacından kaynaklanır. "Ruh hali ve duyguların rastlantılarına terkedilmek istemeyen nesnel varlığı (objektives Sein) kendine konu alan modern şair, dil laboratuvarından yararlanarak akla dayalı bir yapım sürecine geçmekte, şiirini bu yolla yapmaktadır". ² Böylelikle modern şiir, okurunu yönlendirip pasifize etmeyecek, tersine onu düşündürüp üretken yapacak ve ona sorumluluk yükleyecektir.

Bu düşünceden hareketle somut şiirin önemli isimlerinden İsviçreli Eugen GOMRINGER'in "Schweigen-Susmak" adlı şiirine, İstanbul ve Diyarbakır'daki Alman Dili Edebiyatı ile Alman Dili Eğitimi öğrencilerinden seçilen 40'ar kişilik iki gruba uygulanan anket çalışması ile öğrencilerin yorumlarını ve nedenlerini saptamaya çalışacağız. Ayrıca, modern sanatın öğrencileri nasıl etkilediğini de ele alacağız.

Şiir ve Anket Soruları:

Schweigen Schweigen Schweigen
Schweigen Schweigen Schweigen
Schweigen Schweigen Schweigen
Schweigen Schweigen Schweigen
Schweigen Schweigen Schweigen ³

Eugen GOMRINGER

1-Yukarıdaki şiir ile ilgili düşündüklerinizi yazar mısınız?

2-Almancayı nerede öğrendiniz?

3-İlk ya da Orta öğreniminizi Almanya'da mı, yoksa Türkiye'de mi yaptınız?

4-Kesin dönüş yapanlardan mısınız?

5-Nasıl bir çevrede yetiştiniz?

6-Nasıl bir aile yapısına sahipsiniz?

7-Ders kitapları dışında, düzenli olarak kitap ya da sanat-kültür dergilerini okur musunuz?

8-Kültürlü insan kavramından ne anlıyorsunuz?

² Gürsel Aytaç, Çağdaş Alman Edebiyatı Tarihi, Ankara 1990, S. 378.

³ Nuran Özyer, Edebiyat Üzerine, Gündoğan Yay. 1994 Ankara, S. 36

Şiirle ilgili yorumlarına göre öğrenciler şöyle gruplandırılabilirler:

A-	Şiirle iletişim kuramayanlar		
	İstanbul Grubundan	10	Diyarbakır Grubundan 8
B-	Susmanın çevre açısından yararlı olduğunu vurgulayanlar		
	İstanbul Grubundan	8	Diyarbakır Grubundan 0
C-	"Söz gümüşse, sükut altındır" atasözünden yola çıkarak şiiri yorumlayanlar		
	İstanbul Grubundan	11	Diyarbakır Grubundan 20
D-	Susmayı protesto etmek için bu şiir yazılmıştır, diyenler		
	İstanbul Grubundan	10	Diyarbakır Grubundan 8
E-	Şiirde herkesin kendine göre algılayabileceği birşeyler var, diyenler		
	İstanbul Grubundan	1	Diyarbakır Grubundan 4

Beş grup altında topladığımız öğrencilerin eğitim, kültür, aile ve yaşadıkları çevre ile ilgili verdikleri bilgiler incelendiğinde, düşüncelerinin neden farklı olduğu anlaşılır.

A-Kırk kişilik İstanbul grubundan şiirle iletişim kuramayan 10 öğrencinin yapılarını incelediğimizde şu sonuçlarla karşılaşırız: İlköğrenimlerini Almanya'da, Ortaöğrenimlerini Türkiye'de yapmışlar. Çoğu orta halli bir aile yapısına sahip olduklarını ve bazen kitap, dergi-gazete okuduklarını belirtmişler. "Kültürlü insan kimdir?" sorusuna çoğu, "okumuş, bilgili, saygılı ve sevimli insandır", demiş. Türkiye'ye kesin dönüş yapmış olmalarına, uzun süredir Türkiye'de bulunmalarına ve üstelik üniversite öğrencisi olmalarına karşın, şiirle iletişim kuramamışlardır. Bu olgunun farklı nedenleri vardır. Bence bu öğrencilerin okuma kültürleri gelişmemiş ve edebi niteliği olan metinleri anlamakta zorluk çektikleri nedeniyle, şiirle iletişim kuramamışlardır. Ya da düşüncelerini açıklamak istememiş yahut çekinmiş olabilirler.

B-8 kişilik bir başka öğrenci grubu ise, susmanın yararlı olduğunu ve şiirde Gomringer'in susmayı pozitif bir düşünce olarak vurguladığını söylüyordu. Çevre açısından şiirle iletişim kurabilen bu gruba göre

konuşmak bir tür gürültüdür. Bu yolla çevrede bir gürültü kirliliği oluştuğunu, susmanın ise huzur ve sükunet açısından önemli olduğunu vurgulamak istiyorlardı. Bu öğrenciler de diğerleri gibi ilkokulu Almanya, Avusturya ve İsviçre'de, sonraki eğitimlerini Türkiye'de devam ettirmişlerdir. Orta halli ailelerden gelme olduklarını, düzenli olmamakla birlikte çevre ile ilgili kitaplar okuduklarını yazıyorlardı. Kültürlü insan kavramına genelde şöyle yaklaşmışlar: "Kültürlü insan dört dörtlük bir insandır. Hayatın güzelliklerini, yaşam zevkini tadan ve bunu gösteren kişidir". Bu öğrencilerin şiirle kurdukları bu iletişim, genelde diğer gruplardan çok farklıdır. Bence bunun temelinde hem yetiştikleri çevrenin hem de aile yapılarının farklılığı yatmaktadır. Bir başka neden de belki büyük şehirde bulunmalarından ötürü, çevreye ve çevreciliğe daha duyarlı olmalarıdır. Diyarbakır grubundan tek bir öğrencinin bile şiirle çevre açısından iletişim kuramamış olması, bu olasılığı kuvvetlendirmektedir.

C-Bir başka 11 kişilik öğrenci grubu da "Söz gümüşse, sükut altındır" atasözünden yola çıkarak şiiri yorumlamışlardır. Onlara göre konuşup sorumluluk almak yerine, susup sorumsuz olmak daha yararlıdır. Bu öğrencilerin çoğu, eğitimlerini Türkiye'de yaptıklarını ve yurtdışı ile bağlantılarının olmadığını yazıyorlar, kendi ifadelerine göre otoriter bir aile yapısına sahip olduklarını ve küçük çevrelerde yetiştiklerini vurguluyorlardı. Ders Kitapları dışında, bazen kitap okuduklarını söylüyorlardı. Kültürlü insan kavramına da: "Herkeseye yararı dokunan insan kültürlüdür" yorumunu getiriyorlardı. Hem şiirle ilgili yorumlarından hem de ankete verdikleri yanıtlardan, bu öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumun değer yargıları ile uyumlu oldukları görülmektedir. Yani hiçbir şeye karışmayan, üstüne vazife olmayan konulara bulaşmayan bir insan modelini çiziyorlar. Bir başka deyişle bu öğrenciler, eğitim sisteminin arzuladığı öğrenci tipine uygun davranış içindedirler. Kişiliğinden ödün veren, saygınlığına özen göstermeyen, düşünmeyen, sorgulamayan ve kendisine verilen herşeyi olduğu gibi kabul eden öğrenci modeli...

D-Susmanın yanlış olduğunu ve çözüm olmadığını vurgulayan,

susmanın salt yanlışlarını ve sorunların dağ gibi büyümesine neden olduğunu yazan 9 kişilik bir başka öğrenci grubundan, şiirle ilgili üç alıntıyı aşağıya sunuyorum: “Susmayı protesto etmek için bu şiir yazılmış, diye düşünüyorum. Gomringer herhalde susmaya karşıdır ve bu nedenle alışılmamış bir tarzda düşüncesini dile getirmiş”.

“Düşündüklerini ifade etmemek büyük bir kişilik kaybıdır”.

“Bence şair, çevresinde olan bitene kayıtsız kalan ve sesini çıkarmayan insanlara sesleniyor”.

Bu öğrencilerin çoğu hem ilk hem de Ortaöğrenimlerini yurtdışında yapmışlardır. Ayrıca çoğunun ailesi halen yurtdışındadır. Bu nedenle Almanya ile ilişkileri sürmektedir. Ankete verdikleri yanıtlardan, düzenli ve kötü alışkanlıkların bulunmadığı bir çevreye, disiplinli, ancak kültürlü bir aile yapısına sahip olduklarını ve düzenli olmamasına karşın, kitap okuduklarını öğreniyoruz. Kültürlü insan imajı onlara göre şöyledir: “Maddi ve manevi değerlere sahip, bilgili, geleneklere saygılı, çağdaş insan”. Bu öğrencileri diğerlerinden ayıran en belirgin fark, sorumluluk alma istekleridir. Susmanın bir erdem değil, tersine bir eksikliğin, tutsaklığın simgesi olduğunu vurgulamak istemişlerdir. Yani şiirle kurdukları iletişim toplumsal ağırlıklıdır. Bu iletişim kendi sorunumuz olduğu gibi, birçok ülkenin de genel sorunudur. Bu sorunun aşılması, konuşmaya, tartışmaya ve düşünüp çözüm üretmeye bağlıdır.

E-Kırk kişilik İstanbul grubundan salt bir öğrenci, şiiri modern sanatın işlevi açısından yorumlamıştır. “Şiirin okura vermek istediği belli birşey yok. Herkesi kendi hayal dünyasına yönlendiriyor”. Şiirin böyle yorumlanması, somut şiirin, yani modern sanatın amacını göstermektedir. Bireyi yönlendirmeyen, onu düşündüren ve özgür kılan modern sanatın etkisini vurgulamaktadır.

Aynı şiiri Diyarbakır’dan 40 kişilik bir öğrenci grubuna yönelttiğimizde, aşağıdaki sonuçları aldık.

8 öğrenci şiirden hiçbir şey anlayamadıklarını söylüyordu. Şiirle iletişim kuramayan öğrencilerin çoğu İlköğrenimlerini Almanya’da, geri kalan öğrenimlerini halen Türkiye’de yapmaktalar. Tümü orta halli bir aile yapısına sahip olduklarını ve bazen kitap okuduklarını

söylüyorlardı. İstanbul grubundan da Diyarbakır grubundan da şiirle iletişim kuramayan öğrencilerin yetişme tarzları, çevre ve aile yapıları benzerlik göstermektedir. Şiirle iletişim kuramamaları düşündürücüdür. Ya otokontrol, yani korku ve bu korkunun sonucunda düşüncelerin açıklanmak istenmemesinden ya da düşünce tembelliğinden kaynaklanıyor olabilir.

40 kişilik Diyarbakır grubunun yarısını oluşturan 20 kişilik bir grup, şiiri, susmanın yararlı ve önemli bir olgu olduğunu vurgulayarak yorumlamışlardır. Başka bir deyişle fazla konuşmaktansa, susmayı yeğlediklerini belirtmişlerdir. Düşüncelerini “Söz gümüşse, sükut altındır” atasözünden hareketle geliştirmişlerdir. Öğrencilerin şiirle böyle bir iletişim kurmalarının nedenleri şöyle sıralanabilir: Grubun tamamına yakın bir bölümü yurtdışında bulunmamış, orta halliden düşük bir aile yapısına sahiptir ve büyüdükleri çevrenin ise genelde köy ya da kasaba olduğunu görüyoruz. Düzenli kitap okumak gibi bir kaygıları da yok, bazen gazete-kitap okuduklarını söylüyorlardı.

Düşüncelerinin iyi anlaşılması için yorumlarından birkaç alıntıyı sunuyorum:

“Konuşmak kadar susmak da önemlidir”.

“Susmak bir erdemdir”.

“İnsan üstüne vazife olmayan konularda susmasını bilmelidir”.

İstanbul grubundan sadece 8 öğrenci, “Susmak önemlidir ve Söz gümüşse, sükut altındır” derken Diyarbakır’da 40 kişilik öğrencinin yarısı, yani 20 kişi susmanın yararlı ve erdem olduğunu, vurgulaması bana ilginç geldi. Bu öğrenciler, ya amaçlanan eğitim sistemine uygun düşünce ve davranış içindedirler, yani aldıkları otoriter eğitim sonucunda düşüncelerini açıklamaktan çok susmayı yeğlemişlerdir ya da bölgenin özelliği nedeniyle gerçek düşüncelerini açıklamak istememişlerdir. Kanımca, ikinci neden daha geçerlidir. Zaten bölgenin olağanüstü özelliği her alanda kendini hissettirmektedir.

Susmanın bir protesto olduğunu vurgulayan grubun bir diğer 8 kişilik bölümüne göre susmak çözüm değildir, anlamsızdır. Bu öğrencilerin çoğu Almanya’da bulunmuş, orta öğrenimlerini Türkiye’nin büyük kentlerinde yapmıştır. Ortanın üstünde bir aile yapısına sahip,

geniş ve düşüncelerin rahatlıkla söylendiği çevrelerde büyüdüklarını söylüyorlardı. Fırsat buldukça kitap-gazete okuduklarını da belirten bu öğrenciler, kültürlü insan kavramına genelde şöyle yaklaşmışlar: "Kültürlü insan, kendisinin dışında gelişen olaylara kayıtsız kalmayan, haksızlığa uğramışın yanında yer alan kişidir".

Şiirle ilgili yorumlarından iki örneği alıntı olarak sunuyorum:

"Bence bu şiirde tepkisizliğe karşı bir tepki geliştirilmiştir".

"Susmak iyi değildir. Haksızlıklar, adaletsizlikler karşısında susulmamalıdır".

Gruplarından azınlıkta kalan bu öğrenciler, kendilerinden, çevrelerinden ve toplumdan sorumlu bir insan imajı veriyorlar. Ayrıca sorumluluk almak isteyen, kolaycılığa kaçmayan bir birey tipini oluşturuyorlar. Azınlıkta kalmalarının nedenleri ise, bence toplumda düşünen, sorgulayan ve sorumluluk üstlenen insanların kabul görmemesinden ve dışlanmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle baskıcı eğitimde öğretmenin, yani büyüklerin her dediği doğrudur görüşünden hareketle, gençlerin eleştirel düşünceye sahip, sorumlu bireyler haline gelmeleri istenmemektedir.

Kırk kişilik grubun son dört öğrencisinin şiire yaklaşımı şöyledir: "Şiir okura farklı yorum ve algılamaya özgürlüğü sağlıyor". Şiiri böyle algılayan öğrencilerin tamamı ilköğrenimlerini Almanya'da yapmış, kültürlü bir aile ve çevreye sahiptirler. Kitap okuma alışkanlığı vardır. Düşüncelerini açıkça ifade etmekten kaçınmadıklarını, ankete verdikleri yanıtlardan anlaşılmaktadır. Şiire yaklaşımları, somut şiirin amacına uygundur. Yorumlarından tek boyutlu değil, çok boyutlu düşünmek ve farklı düşünceler ortaya koymanın önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin şiirle kurdukları bu çok farklı iletişimi, onların okuma alışkanlığına bağlıyorum. Çünkü okumak insanı çok yönlü düşünmeye yöneltir bir gelişmedir. Çok yönlü düşünebilen bu öğrenciler, şiire farklı yorumlar getirilebileceği gerçeğini ortaya koymuşlardır. İstanbul grubundan tek bir öğrenci bu saptamayı yapmışken, Diyarbakır grubundan dört öğrencinin yapmış olması ilginçtir.

SONUÇ

İstanbul ve Diyarbakır'daki öğrencilerin şiirle ilgili yorumları genelde bir benzerlik göstermektedir. Ankete verdikleri cevaplardan ve şiiri yorumlamalarından anlaşıldığı gibi, çoğuna göre susmanın nedenlerinden biri de konuşmanın tehlikeli olabileceği düşüncesidir. İçinde yaşanan toplum, düşüncenin açıklanması, söylenmesi ve vurgulanması açısından yeterli olgunluğa, hoşgörüye ve demokrasiğe erişememiş olduğundan bireyleri suskunluğa itmektir. Bir başka neden, eğitim sisteminin otoriter olması ve böylelikle öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmemeleri ve düşünce tembelliği göstermeleridir. Suskun kalmanın bir diğer nedeni de çevre koşullarının olumsuzluğudur. Diyarbakır grubundan 20 öğrencinin şiiri "Söz gümüşse, sükut altındır" atasözüne göre yorumlaması, bana göre Diyarbakır'ın olağanüstü bir bölge olmasından kaynaklanmaktadır.

Yapılan bu çalışmadan çıkan bir başka sonuca gelince: Modern Sanatın ürünü olan Gomringer'in bu şiiri görüldüğü gibi, öğrenci grupları tarafından farklı yorumlanmıştır. İşte modern şiir, başka bir deyişle sanat, bireyi olaylar karşısında özgür bırakıp düşünce üretmesine ve bu yolla sorunlara, kendi yetiştirme tarzına, eğitim durumuna ve kültürüne göre değişik çözümler bulmasına yardımcı olur. Yani modern sanat bireyi yönlendirerek, onu bağımlı hale sokmayan bir olgudur. Bu olguda, bireyin olayları kavrama ve algılama boyutu, eğitim yapısı, yeteneği, çevre koşulları ve en önemlisi aklını özgürce kullanabilmesi gerçeği söz konusudur. Çünkü bireyleşmek düşüncenin özgürce açıklanması demektir.

**GÜNÜMÜZ ALMAN ve TÜRK GENÇLİK
EDEBİYATINDA GENÇ KIZ
(Irina Korschunow, Dagmar Chidolue, Gülten
Dayıoğlu ve İpek Ongun'un eserleri örnekleme)**

Dr. Binnaz Baytekin¹

Giriş

Ludwig Wittgenstein'in "Dilimin sınırları dünyanın sınırlarıdır" görüşünün de desteklediği gibi anadil ve yabancı dile egemen olma ulusal sınırları aşan bir edebiyat öğrenimini ortaya koymaktadır. Karşılaştırmalı Edebiyatbilimin geleneksel konusu bir ulusun veya ulusal bir karakterin başka bir ulus edebiyatındaki imajıdır. Karşılaştırmalı Edebiyatbilimin önemli bir görevi, diller, eserler, eser grupları ve okuyucular arası engellerin kalkması ve Wellek'in de belirttiği gibi "Edebiyatta evrensel müze" imajının yaratılmasıdır. (Rüdiger 1973, s.80). İki ayrı dil ve iki ayrı kültürde genç kız konusunda Alman-ve Türk Gençlik Edebiyatında yeterli çalışmaların olmayışı bu araştırmanın nedenini oluşturmaktadır. Yazında ve insanda evrensellik, eserde benzer motifler ve konular dikkate alınarak gençlik yazınının ve genç kız dünyasının her iki ülke ve yazınında yerleşip kökleşmesi ve kültürler arası bildirişime hizmet amaçlanmıştır. Bu nedenle Karşılaştırmalı Yazınbilim doğrultusunda Alman Gençlik Yazını Yazarlarından Irina Korschunow'un "Ein Anruf von Sebastian", Dagmar Chidolue'nün "Lady Punk" romanları ile Türk Gençlik Yazını Yazarlarından Gülten Dayıoğlu'nun "Yeşil Kiraz" ve "Geriye Dönerler" eserleri ile İpek Ongun'un "Yaş Onyedi" ve "Bir Genç Kızın Gizli Defteri" isimli romanları metne dayalı, yorumlama-çözümleme, içerik-kurgu ve çoğulcu yaklaşımla ele alınmıştır. Alman-ve Türk Gençlik Yazını tarihsel gelişimiyle göz önünde bulundurulmuş, Gençlik Psikolojisi ve Gençlik Sosyolojisi disiplinlerinden yararlanılmıştır.

¹ Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim üyesi

Gelişme:

14-20 yaş arası genç kız kahramanlarımızın buluş ve ergenlik çağlarındaki **biyolojik, psikolojik, sosyal gelişimlerinin** insana özgü evrensel öğelerle tüm yazarlarca edebiyata yansıtıldığı gözlenmiştir. Örneğin; Dagmar Chidolue'deki 16 yaşındaki Terry sorunların üstesinden gelecek güce sahip değildir, annesine, annesinin erkek arkadaşlarına ve tüm dünyaya kin duyar, bazen de kabına sığmaz derecede kendini mutlu hisseder, karşı cinsi tanımaktan korkar, umudunu, özlemine babasına yazdığı mektupta dile getirir, mevcut sorunları ve yetişkinleri protesto amacıyla palyaço maskesine bürünür ve "Lady Punk" olur. Irina Korschunow'un eserindeki sevgilisinden ayrılmış 17 yaşındaki Sabine geleneksel aile baskısı altında annesi gibi eriyip gitmek istemez. Bu dönemde ilk aşkı, romantik duyguları, babaya baş kaldırışı yaşar. Gülten Dayıoğlu'nun eserindeki 18 yaşındaki Kiraz ikilemler arasında bocalamaktadır. "Kiraz, o gün yaşama dört elle sarılmakla, yaşamdan kopma durumunda bocalıyordu. Kıldan ince, kılıçtan keskin bir çizgi üzerindeydi." (Dayıoğlu, 1982, s.5) Geri dönüş tekniği ile Kiraz'ın çocukluğuna, buluş çağına dönülüp, döner aynadan yansıyan değişik yaşam biçimi, ilk adet görmesi, bu konuda eğitilmiş olmaması, kaşlarını ilk kez alması, sosyal sınıf atlama tutkusu tanrısal anlatım tutumu ve naturalist bir görüş açısı ile sunulur. İpek Ongun'un "Yaş Onyedi" isimli romanında annesi ölen 17 yaşındaki Bahar'ın evdeki yalnızlığı, iletişim kuramaması, kuşak çatışması, okul sonrası ev işlerine yardımcı olmayıp yüksek sesle müzik dinlemesi ve bu nedenle babası tarafından azarlanması, genç kızın duyguları, benzetmelerle, retorik figürlerle ve iç monologlarla dile getirilir.

"Kulakları uğulduyor, midesi bulanıyordu Bahar'ın. Demek beni böyle görüyorlar, diye düşündü. Yüreği ağrıyordu, tabii ki yalnızlığının hiç farkında değillerdi... Yarasını yalamak için kuytu köşelere sığınan bir kedi gibi çekiliyordu odasına, keyif çatmaya değil".

(Ongun, 1992, s.76-77)

Yine Ongun'un "Bir Genç Kızın Gizli Defteri" isimli romanındaki 15-16 yaşındaki Serra'nın gerçekte ve hayal dünyasındaki idolleri, okula, genç erkeklere ve annesine duyduğu öfke, şişmanlığından ve sivilcelerden duyduğu aşağılık kompleksi, hayâl dünyasına kaçışı, ailesini bırakan babası yerine televizyon oyunundaki Cosby babayı

özdeşleştirmesi, tüm olanları günceye yazması, sevinci, tutkusu, ilk aşkı tanrısal anlatımla sunulmuştur.

“Genç Kız ve Aile” bağlamında Terry’nin amerikalı babasını salt fotoğraftan tanıdığı, tüm kararları evde annenin verdiği, evde mutlaka annenin bir erkek arkadaşının bulunduğu, annesine duyduğu öfke nedeniyle erkeklere soğuk davranması, iyilik perisi anneannesini kendisine yakın bulması anlatılmaktadır. Amerikalı babadan gelen ve kızın saniye üslûbuyla açıp okuduğu mektup ve fotoğraf romanın çözüm noktasını oluşturur ve genç kızın yiten hayâllerini simgeler. Çevre baskısı, aşırı ve ürkütücü makyajı ve palyaço görünümü ile annesinin erkek arkadaşı tarafından “Lady Punk” olarak adlandırılır. 18 yaşındaki Sabine ise babası olmadan hiçbir şeye karar veremeyen annesinin geleneksel tutumunu eleştirir. Eve dönme, okulu bitirme, çalışmaya başlama zamanları genç kıza sürekli öğütlenir, kuralları aşarsa babasının ceza içeren sözlerine maruz kalır, korunma hapları konusunda annesinden bilgi alamaz, babanın pederşâhi tutumuna karşın annesinin ehliyet almasına, yarım gün çalışmasına destek olur, ailesine parasal, sosyal yardımda bulunur. Anne ve babanın ayrılmasıyla aile krizi yaşayan Serra tüm yaşantısını hâyâleriyle birlikte, öğreti niteliğinde güncesine yazar.

“Aslında bunları yazmak bana acı veriyor, ama özellikle yazıyorum ki ben de büyüyünce ve çocuğum olunca ona acı vermeyeyim. Yazdıklarımı okuyup davranışlarımı ona göre ayarlayayım”.

(Ongun 1990, s.46)

Bu eserde annenin genç kızın şişmanlığını başa kakması, babanın ilgisizliği, boşanan ailede genç kıza mahkemece belirtilen kural paketi yaptırımı, annenin desteği söz konusudur. Ongun’un diğer eserinde dağılmış aileye gelen hala, Bahar ve babası arasında bir duvar oluşturur, eski kuşağı temsil eder ve genç kızdan sürekli hesap sorar. Dayıoğlu’ndaki Kiraz’ın köy kökenli, eğitimsiz annesi, bilgisizliğin ve görgüsüzlüğün zararlarını Kiraz’ı okula göndermekle ve ondan çok şeyler beklemekle gidermek ister. Kapıcı kızı Kiraz üst katlarda oturan ailelerin isteklerini yerine getirmede anne ve babasına yardımcı olur, ev ödevleri nedeniyle çalan zillere gecikirse annesinden kötü sözler işitir. Babasının işinden, anne-babasının giyiminden utanç duyan genç kız sosyal

yaşamında yalana baş vurur. Onun orta ve zengin tabakadan veya dini çevrelerden kişilerin yanında çalışması anne-babayı mutlu eder. Babanın hastalanmasıyla annenin genç kıza ilişkin sorumluluklarının artması, sürekli iffet ve namus belirten öğütler, sosyo-kültürel yasaklar söz konusudur.

“Zaten kızın en değerli şeyi kızlığıdır. Zora gelince, bey beyliğini verir ama, kız kızlığını canı pahasına korur...Kız kısmı onu isterim, bunu isterim diyemez.”

(Dayıoğlu 1992, s.58)

Anne -babanın Kiraz’dan beklentisi onun doktor olması ve onları bu sefillikten kurtarması, dilekleri ise, Kiraz’ı el oğluna bakire ve namuslu olarak teslim etmeleridir. Baskı, fakirlik, sosyal sınıf atlama tutkusu ve ulaşamama genç kıza yalana ve ailesine başkaldırmaya sürükler. Dayıoğlu’nun yurt dışından dönen genç kızlarla yaptığı şöleş, genç kızların kendi kültürlerini daha iyi öğrenmeleri ve daha iyi eğitim görmeleri düşüncesiyle babaları tarafından yurda gönderildiklerini vurgular. Anne-babaların çocuklarını robotlar gibi kurup kontrol altında tutmaları genç kızların hoşuna gitmemektedir. Zorunlu ve erken evlilikte aile büyükleri genç kızları ikna etmede etkendirler.

“Genç Kız ve Okul” bağlamında Sabine’nin dünyamızı ilgilendiren Kimya ve Biyoloji ile ilgilendiği, yeni okulun bir robot istasyonuna ve öğrenme makinesine benzediği, babasının ona ortaokul diplomasını yeterli gördüğü, okulda yasakların hüküm sürdüğü, gereksiz bilgilerin ezberletildiği, 300 yıl önceki medenî cesarettin söz edildiği eleştirisel bakış açısıyla sunulmuştur. Kiraz açısından öğretmen en zor ve bunalımlı dönemlerde bir uyarıcı ve umut dolu geleceğe yönlendiren kişidir. Geri dönüş tekniği ile ilkökul yıllarına döndürülen Kiraz okulda sosyo-ekonomik düzeyini unuttur, doktor olmak ister, Türkçe ve Matematik derslerinde ödüller alır. Okullara belirli görüşlerde müdürlerin atanması, katlanılmaz baskılar, okuldan atılmalar, alınan ifadeler, başarılı bir genç kızın başarısızlığa zorlanması ve okulu bırakması eleştirilerek sunulur. Lise son sınıf öğrencisi Bahar aracılığıyla klasik ders işleme yöntemi, sınavlar, üniforma zorunluluğu, maske ardına gizlenme, öğrencilerin önünde dağlar gibi görünen üniversiteye giriş sınavları, sürekli öğütler, stres, gelecek endişesi dile getirilir.

“Bakalım oraya girebilecek misin? Bir yerde ne istediğin

değil, neyi tutturduğun önemli oluyor... Yani sevsen de sevmesen de tutturduğun fakülteye girmek zorundasın... Şimdi asıl sorun, okuduktan sonrası. İş bulabilmekte marifet..

(Ongun 1992, s.69)

Diğer tiplere Serra aracılığı ile yine üniforma zorunluluğu, sınavlar, ezberci sistem ve zaman kaybı, bir öyküyü hayâli bir yabancıya atfetme nedeniyle okulda alınan ifadeler, sosyal etkinlikler, sanatın evrenselliği vurgulanmaktadır. "Geri Dönerler" eserinde Almanya'daki Türkçe Kursları, Alman Eğitim Sistemi, yaparak ve yaşayarak öğrenme ve kalıcılığı, Almanya-Türkiye arası gidip gelmelerde kaybedilen okul yılları, geri dönüşteki uyum sorunları, diken gibi göze batmalar, çaba göstererek kendilerini kanıtlamaları dile getirilmiştir.

Alman yazarlar bazı genç kızların "boş zamanlarını" Mc Donalds'da geçirdiklerini, bir çoğununun da hobileriyle uğraştıklarını vurgulamaktadırlar. Türkiye'de ise lise son sınıfta olmanın gençlere boş zaman fırsatı tanımadığı, ekonomik düzeyi düşük aile kızlarının boş zamanlarında çalıştıkları, olanak dahilinde kitap okuyup müzik dinledikleri, günce tuttıkları, gezdikleri, sosyal etkinliklere katıldıkları anlatılmaktadır.

"Genç Kız ve Yaşlılarıyla İlişki" konusunda Korschunow arkadaşlık ilişkisinin öneminden, zengin aile çocuklarının dışlanabildiğinden, ortak projeler, gelecek plânları ve kız-erkek ilişkilerinden söz eder. Chidolue ise bulûğ çağı ve aile krizinde yaşayan genç kızın yaşlılarıyla ilişkisinin de sağlıklı olabileceğini vurgulamaktadır. Kiraz'ın ilişkilerinde ise sosyal sınıf farkı ve önyargılar çıkmaktadır karşısına. Yaşlılarına kapıcı kızı olduğunu açıklayamaması onu yalana ve ileride acı olaylara sürükler. Yaşlılarıyla olan ilişkisinde ortak projeler, geleceğe yönelik plânlar, kız-erkek ilişkileri, sosyal sınıf farkları, ön yargılar, gençliğe özgü güncel tartışmalar, şakalar dikkati çekmektedir. Yurt dışından dönen genç kızlar Türkiye'de arkadaşlık olanaklarının kısıtlılığından söz ederler. Ongun ise Serra aracılığı ile arkadaşlık kurmanın önemini, aksi halde hâyâl dünyasına ve yalnızlığa kaçış olabileceğini, tatillerin ilişkileri yoğunlaştırabileceğini ve okullardaki sosyal etkinliklerin de

bunu destekleyeceğini vurgulamaktadır. Bahar'a göre arkadaş, bir danışman, güvenilir bir dost, bir psikoterapist, kendisiyle güncel konuların, politikanın, felsefenin konuşulup tartışıldığı veya birlikte üzüldükleri, doyasıya güldükleri kişi olarak tanımlanır.

"İlk Aşk ve Kız-Erkek İlişkileri" bağlamında Terry'nin sevgiyi dışarıda araması ve Mc Donald's'da yakışıklı bir genç bulması, daha sonra İtalya sahillerinde bir esmer, bir sarışın erkeğe sıcaklık duymasına karşın, annesinin erkek arkadaşlarıyla olan ilişkisi aklına gelince, erkeklere karşı buz gibi olması anlatılır. Korschunow ise Sabine'nin ilk aşkını geri dönüş tekniği, zaman ve yer sıçramaları doğrultusunda şimdiki zamanla hatırlanan geçmiş zamanı birbirine örerek sunmuştur. Önceleri birbirine aşık iki genç, tahsil, uğraşı, tutku, yer ayrılığı, erkeğin özgür olma isteği nedeniyle ayrılmışlar, ama uzun bir aradan sonra yine birbirlerine dönme arzusundadırlar. Kiraz ve ilişkisinde sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel değerler vurgulanmaktadır. Genç kızın delikanlı ile birlikte görülme korkusu, onda yaşam sevinci ve mutluluğu bulduğu, kızın sosyal durumunu bilmeden zengin delikanlının da onu çok sevdiği, ancak gerçeği öğrenince onu sokak kızı olarak adlandırdığı, aşağıladığı, genç kızın sosyal alt tabaka ve değer yargılarının bedeli olarak namusunu vermeye zorlandığı eleştirel açıdan sunulmaktadır. (bkz. Dayıoğlu 1992, s.290-292) "Geriye Dönerler"de genç kızların Türkiye'de arkadaş bulma olasılıklarının azlığı, rahatsız edildikleri, aşırı kuşku ve kontrol, erken ve gönülsüz evliliğe zorlanma, adetler, gelenekler, ön yargılar, Türkiye-Almanya arası bu konuda ayrıcalıklar postmodern ve çoğulcu yaklaşımla sunulmuştur. Ongun, Serra tiplemesiyle ilk aşkı, aranan delikanlının özelliklerini, kız-erkek ilişkisinin tüm insanları sevmeye etken olduğunu, Bahar tiplemesi ile ilk aşktaki kalp çarpıntılarını, sevgi dolu bakışları, romantik duyguları, karşılıklı içten sevgi ile doğa güzelliğinin alımlandığını vurgulamaktadır.

"Genç Kızların Yetişkinlerle Olan İlişkisinde" Kiraz'ın dindar komşular tarafından Kuran kursuna gitme, sureleri ezberleme, türban takınma konusunda zorlandığı, diğer yetişkinlerin onun güzelliğinden, giyiminden, köylü adından bahsettikleri, kaderi Kiraz'inkine benzeyen yalnız kadının ona destek olup yaşam gücü verdiği dikkati çekmektedir. Ongun'un devreye soktuğu hala tiplemesi eski

kuşağın ve geleneksel eğitimin temsilcisi olup kuşak çatışmasına ve genç kızda kendi kendine konuşmalara ve iç monologlara yol açmaktadır. Diğer genç kız tiplmesi Serra, yetişkinlerin, yaşamı neden bu kadar zorlaştırdıklarını kavrayamaz. Sadece anlatım ve montaj tekniği ile devreye sokulan hâyâli baba, sağduyu, aynı zamanda yazarın fikri veya genç kızın benliğini bulması ona sorunların çözümünde yardımcı olur. Korschunow ise hakkını arayan, savunan, bilinçli, modern düşünceli yetişkinlerden yanadır. İş dünyasındaki yetişkinlerin bazılarının gençlere iş verilmesini istemedikleri eleştirilmektedir.

“Gençlerin Duyguları” konusunda onların umutları, sevgileri, barış, özgürlük veya olumsuz yönde umutsuzluk, baskı, korku, yalan, sevgisizlik, güvensizlik dikkati çekmektedir. Chidolue, Terry'nin öz babasına olan sevgisini, özlemine, başka dünyaların hâyâlini, karşı cinse olan ilgisini, anneye ve onun arkadaşlarına duyduğu öfkelerini, baba ve Amerika konusundaki erken sevincini, mektup ve fotoğraf üzerine yıkıntısını dile getirir. Sabine'nin duyguları ise çevreyi koruma, annesinin ve kendisinin daha özgür olabilmeleri, sevgilisinden ve çevreden ayrılık, yeni yöreye uyum, okul sorunları, otoriter baba karşısında annenin pasifliği doğrultusunda yoğunlaşmıştır. Kiraz'ın dağlar gibi içini kemiren umutsuzlukları, korkuları, yalanları onun kapıcı kızı olarak sosyal alt tabakadan gelmesinden ve sağlıksız koşullarda yaşamasından kaynaklanmaktadır. Onun diğer bir korkusu da dinî korkularıdır. Tek arzusu günün birinde kibar bir hanım olmak, kibar bir beyle evlenmek, lise ve tıp tahsili yapmak, sosyal sınıf atlamaktır. İlk aşk, sosyal baskı, ön yargılar, kızlık sorunu, kadın sorunları, pesimist ve nihilist düşüncelerle çevrelenen Kiraz, yazarın anlatım tekniği ve “Umut ekmek gibi, su gibi, hava gibi” (Dayıoğlu 1992, s. 303) mesajı ile geleceğe olumlu yönlendirilir. “Geriye Dönerler” eserinde ise genç kızların özgürlüklerinin olmadığı, kız-erkek öğrencilerin ayrıldıkları okullarda erkeklerle arkadaşlık güçlükleri çektikleri, Türkiye’de kadın haklarına gereken önemin verilmediği, kızlarda iffet ve namus kontrolü yapıldığı, Almanya’daki özgürlüğü aradıkları, ama Türkiye için ve Almanya’daki işçiler için en iyi dilekleri olduğu vurgulanır. Serra’da ise nefret, aşagılık duygusu, akıllı bir delikanlı tarafından sevilme, anne-babanın ayrılmasında duyulan şok, sosyal etkinliklere katılım ve yaratıcılık, yabancıya ithaftan hain olarak suçlanma, hâyâl dünyasına

kaçış, kendi babasını hâyâli babayla özdeşleştirme, duygularını günceye dökme söz konusudur. Bahar’da okul, aile sorunları ve üniversite sınavları stresi arasında hayali köşkten saraylar, iletişimsizlik, sosyal baskı, normlar, gelecek kuşkusu, sorunlarla başa çıkmayı öğrenme, dostluk, umutlar ve sevgi dikkati çekmektedir.

“Genç Kızlarda moda ve dış görünüş” konusunda Terry'nin mevcut sorunları ve yetişkinleri protesto amacıyla “Punk” maskesine büründüğü, Serra'nın dağılmış ailedeki şoku atlatabilmek için dış görünüşünde değişiklikler öngördüğü, alt kesimden olan Kiraz'ın zengin aile kızları gibi giyinmeye özen gösterdiği, geriye dönen genç kızların rahatça giyinemedikleri vurgulanmaktadır.

“Geç Kızlar ve İş Dünyaları” bağlamında Kiraz'ın tatillerde ev işlerini öğrenmesi, görgüsünü artırması gerekçesiyle yaşıtı zengin genç kıza refakat ettiği, zengin dindar ailenin, berberin, konfeksiyoncunun yanında çalıştığı, akşamları çocuk baktığı gerçekçi bir anlatımla sunulmaktadır. Bahar ise artan enflasyon hızına babasının yetişemediğini, kendisinin de çalışmak istediğini, ne yazık ki danışacak mercii bulamadığını, başkalarının dost aracılığı ile iş bulduklarını eleştirisel açıdan dile getirir. Gençler, üniversite giriş sınavları nedeniyle hangi branşı severek okuyacaklarına kara verememektedirler. “Yaş Onyedî” eserinin son sözü gençlerin sınavlar sonu durumlarını belirten gerçek bir belge niteliğindedir. Sabine ekonomik nedenlerle tatillerde posta dağıtımında çalışır ve toplumsal mozayığı tanır.

“Genç Kızlar ve Gençliğe Özgü Dil” konusu daha çok yaşıtlarıyla olan konuşmalarda ve iç monologlarda kendini göstermektedir. Ayrıca, örn. Terry’de Amerikan Dilinin etkisi görülür. Ongun’un iki eserinde de gençlere özgü ifadeleri, kültürel değerleri, normları görmemiz olasıdır. Örn.,

“Biz burada açık hava bol gıda ot gibi yaşıyoruz.”,
“mikroskobik yemeğimiz”, “Kader utansın”, “Kızını dövmeyen dizini döver”, “Ben sana hayran, sen cama tırman” v.b.

(Ongun 1990-1992)

Kiraz'ın konuşma tarzı ise annesinin konuşmasını andırır ve hataları öğretmenlerce düzeltilir. Anne-babanın Kiraz'a olan sözel yaklaşımı sosyo-kültürel öğütler, yasaklar niteliğindedir. (bkz.Dayıoğlu 1992, s. 122) Sosyo ekonomik gerçek karşısında sevgilisinin Kiraz'a olan önyargıları, hakaretleri dikkati çeker. Yurt dışından geriye dönen genç kızlar, orada dil konusunda güçlük çektiklerini, anne-babayla aynı dilde anlaşamadıklarını, geri döndüklerinde Türkçe'de anlama-konuşma zorlukları yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Bahar ailedeki iletişimsizlikten yakını, yetişkinlerin de düşünce ve kaygılarını gençlerle paylaşabileceklerini belirtir.

"Genç Kız ve Din" konusunda Sabine'deki ölüm ve yaşam korkusu, çevre kirliliği nedeniyle karamsar düşünce, kendisi ve dünya arasındaki duvar korkusu, yaşam sevinci göze çarpar. Terry'de dinsel ve kültürel normlar ele alınmıştır ve genç kızın özlü duaları tüm dünyasını ve dileklerini yansıtmaktadır.

"Tanrım, bana anneannemin aklını ver, annemin erkek arkadaşlarını uzaklaştır, annemi cezalandır ve babamdan bana mektup getirt!"

(Chidolue 1987, s. 145)

Komşu dindar ailenin baskısıyla Kuran surelerini öğrenen Kiraz dinî toplantılara katılır, bu dünyanın geçici olduğunu, milletin malına göz dikmenin günah olduğunu, herkesin kısmetiyle doğduğunu öğrenir. (Dayıoğlu 1992, s. 25-26 ve 134). Kiraz aracılığı ile sosyo-ekonomik kimlik, dinî eğitim eleştirilir. Kiraz'ın (bulduğu koşullarda) allahtan korkmasa intiharı dahi düşündüğü vurgulanır. Ongun'daki Bahar, tanrıdan sabır, güç ve bu ikisi arasındaki farkı ayırdedebilecek sağduyuyu diler.(bkz. Ongun, 1992, s.175)

Toplumun bir aynası olan edebiyatta da neden sonuç bağlantısı önemlidir, ve eserlere "sosyolojik bakış açısı" aynı zamanda toplumdaki değer yargılarını, sosyal çevreyi, çağı, dünya görüşlerini, ekonomik ve kültürel değerleri yansıtmaktadır. Örn.; Chidolue'de 80'li yıllarda Berlin'de sınıra ve duvara yakın oturanların korkusu, toplumda Amerika ve İngilizce hayranlığı, bazı doktorların yasal olmayan kürtağa ilgilendikleri, çoğu Alman'ın yabancı yemekleri tercih ettiği, toplumda mutlu ve refah içinde olanlar ve olmayanlar bulunduğu dile

getirmektedir. Korschunow'da kadının toplumdaki yerinin değişmesi, kadın hakları, atom bombalarıyla gelebilecek savaşlar, gıda maddeleri ve çevre kirliliğinin tehlikeleri, ailelerin monoton yaşamı ve iletişimsizlik ele alınmıştır. Dayıoğlu'nda köyden büyük kentlere göç, sosyal köken, büyük kentlerde yaşam ve çalışma zorlukları, sosyal sınıfların atlama çabaları, dindar kişilerin baskı ve çıkarları, fakir alt tabaka çocuklarının kuran kurslarına, zengin çocuklarının ise yüzme, yabancı dil, tenis, sörf v.b. kurslara gönderildikleri, sosyal yapı farkının yaşlılarla olan ilişkilerini ve geleceklerini olumsuz etkilediği, 70'li yıllarda ülkedeki sosyo-politik huzursuzluk, liselerde gençlere uygulanan baskı, sosyal alt tabaka bedelinin kızlık zarıyla, namusla ödenmeye zorlanması naturalist biçimde sunulmuştur. Yine Dayıoğlu'nun "Geriye Dönenler" eserinde genç kızlara yönelik sosyal baskı, kontrol, geri dönüş sürecindeki sosyal ve resmi sorunlar, önyargılı yaklaşım, Almanlar'a ve kendi vatandaşlarına hoş görünme çabaları, Almanya'daki yabancı düşmanlığı, Türkiye'de kadının eşit haklara sahip olmadığı, Almanya'daki Türk işçilerinin sosyal durumları, Türkiye ve Türkler hakkında yanlış Alman programları, Türk Gençlerinin Almanya ve Türkiye'deki tutumları, Türk imajı, Kız-erkek ilişkileri, evlilik, örf ve adetler, gönülsüz veya erken evlilik, kızlık sorunu, namus ele alınmıştır. İpek Ongun ise orta tabaka genç kızlarının olanaklarını, geleceğe dönük umutlarını, sınavlara hazırlık nedeniyle bıkkınlıklarını, aile krizi ve genç kıza etkilerini, diğer eserinde ise kız-erkek ilişkilerindeki baskıyı, boş zaman fırsatının tanınmadığını, kuşaklar arası çatışma ve iletişimsizliği dile getirmektedir.

"Benlik Arayışı" bağlamında ise tüm eserlerdeki genç kız tiplmelerinin içinde buldukları ortama göre başkalarıyla özdeşleşmeleri, tutunacak dal aramaları, kimlik sorunları, ikilemler, sosyal sınıf sorunu, içlerindeki asıl benliği bulma çabaları, gerçeklerden hâyâl dünyasına kaçış, gelecek endişesi, beklentiler, yazarların kurgusal katkıları ile sunulmuştur.

Sonuç:

Günümüz Alman- ve Türk genç kız dünyasını ve farklı toplumları yansıtan bu modern ve postmodern eserlerde her iki grup yazarın anlatım tekniklerinin, konularının, motiflerinin birbirine yakınlığı söz konusudur. Yaşıtlarının yaşantıları gençleri aktif bir katılıma ve tartışmaya götüreceğinden Gençlik Edebiyatı eserlerinin orta dereceli okullarda ve üniversitelerde daha çok ele alınması, üzerinde akademik çalışmaların yapılması, eğitsel, estetiksel, insancıl, evrensel, niteliksel unsurların dikkate alınması, ülkelerde gençlik yazını ve okuma alışkanlığının desteklenmesi, kazanç amacı, baskı, aşırı yanlılık gibi olumsuz etkenlerin kaldırılması ve bizzat gençler tarafından üretilen bir gençlik yazını da önerilebilir.

KAYNAKÇA

- CHIDOLUE, Dagmar
(1987)**Lady Punk**. Weinheim:
Beltz x Gelberg. 4. Auflg.
- DAYIOĞLU, Gülten(1985)
Geriye Dönerler. İstanbul:
Altın Kitaplar Yayınevi
- DAYIOĞLU, Gülten(1986)
Rückkehr zwischen zwei Grenzen
Berlin: lkoo Buchverlag
- DAYIOĞLU, Gülten(1992)
Yeşil Kiraz. İstanbul:
Yapı Kredi Yayınları.
- KORSCHUNOW, Irina(1992)
: **Ein Anruf von Sebastian**. München:
Deutscher Taschenbuch
Verlag. 9.Auflg.
- ONGUN, İpek (1990)
Bir Genç Kızın Gizli Defteri.
İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
1. Auflg.
- ONGUN, İpek(1992)
Yaş On Yedi.
İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
3. Auflg.
- RÜDIGER, Horst(1973)
**Zur Theorie der Vergleichenden
Litaraturwissenschaft**.
Berlin: Watter de Gruyter.
- RÜDIGER, Horst(1979)
Komparatistik. Stuttgart:
Verlag W. Kohlhammer

“Beziehungskrise im Romanwerk von Friedrich Ch. Zauner“ (im Abriss)

Prof. Dr. Selçuk ÜNLÜ / Konya

In der vorliegenden Studie wird auf die Beziehungskrise in den Romanen wie “Dort oben im Wald bei diesen Leuten” (1981), “Scharade” (1985), “Bulle” (1986) und “Lieben und Irren des Martin Kummanz” (1986) von Friedrich Zauner eingegangen. Die Beziehungskrise zwischen den Ehepartnern, Familienangehörigen fällt beim ersten Lesen der oben angegebenen Romane sofort auf und schimmert von Werk zu Werk wie ein Leitmotiv durch. Das hat selbstverständlich mit Grosstadtleben, Industriezeitalter, Umwelt, Grosstadtthetik zu tun und ist ein aktuelles Thema. Dabei spielen auch verschiedene Faktoren wie Arbeitslosigkeit (Kummanz), Leistungsdruck (Langheim/Scharade, Obermann/Dort oben im Wald bei diesen Leuten, Hein Herzog/Bulle) eine bedeutende Rolle.

“Dort oben im Wald bei diesen Leuten“ (1981)

Berichtet wird hier von einem Polizeiinspektor namens Obermann, der eigentlich ‘kurreif’ ist, ‘Rückenschmerzen’ hat, deren Ursachen er aber nicht kennt, der zum ersten Mal in seinem Leben auf Überredung seiner Kollegen zur Kur fährt, die er wegen der Beziehungskrise zu seiner Frau Hedi, wenn auch er nicht zugibt, für eine Flucht hält, um Klarheit über sich zu gewinnen.

Hedi und Obermann sind verheiratet und Hedi ist ihm eine “fürsorgliche Gattin”¹. Das bedeutet aber nicht, dass die Ehe gut geht. Es wäre gelogen, zu behaupten, er und hedi hätten nie gestritten (7). Sie haben manchmal gestritten und Hedi geht ihm mit ihrer Fürsorge auf die

¹ Die Zahlen in Klammern geben die Seitennummer der Zitate in den oben angegebenen Romanen an

Nerven” (7).

Dass sie keine Kinder haben, spielt eine negative Rolle (7). So entfernt sich Obermann dem Zuhause. Daher hat er “Die Überstunden übernommen, um ein paar Stunden später nach Hause zu kommen” (8). Auf die Überredung seiner Kollegen fährt er zum ersten Mal allein zur Kur (9), er liebt seinen Beruf (17), “du reibst dich auf, die anderen machen Karriere” (54/55), er will zwar nicht zugeben, aber das ist für ihn eine Art Flucht (54), er braucht die Kur (197), er ist reif für die Kur, er ist niemals im Kurort gewesen und hat Rückenschmerzen” (18, 47), aber die Ursachen kennt er nicht” (47), er ist von der Grosstadt müde (10), und an der Monotonie und Haktik der Grosstadt krank, “diese Welt, aber auch seine Arbeit, die neunzig Prozent Routine und Bürokratie geworden ist und das Leben mit Hedi..” (17), die Stadt geht ihm auf die Nerven” (17). Eigentlich stören ihn am meisten die halbhellen Gassen, abends auf dem Weg heim nach der Arbeit (17). Auf der Fahrt zur Kur macht er spontan einen Unweg und fährt durch den Rosswald. Zufällig. Der Zufall spielt in Zauners Werk eine grosse Rolle.

Während seiner Fahrt kreisen sich seine Gedanken um Hedi (13). Das Auto hat eine Panne (12). Er ist froh, dass “seine Frau nicht da ist” (12). Sonst wäre sie aufgeregt und umständlich (13). “Ob er sich etwas gebrochen habe, innere Verletzungen gar!” (52). Er stellt sich den “Gesichtsausdruck seiner Frau” vor (13). Er steigt aus und geht Hilfesuchen. Er kommt im Dorf Recheuz (30) an. Es ist wie Klammtal in “Scharade” in abgelegener Kurort. Hier leben lauter (ehemalige) jugoslawische Gastarbeiter. Da erfährt er, dass der Jugoslawe Petar Babié erschossen worden und der Täter unbekannt ist (40). Er liebt wie andere Haupthelden Zauners seinen Beruf sehr.

Obwohl er nicht im Dienst ist, will er Hilfe anbieten (44, 75), er stellt Nachforschungen an (44, 72, 73, 74). Er ist zur ‘rechten Zeit’ da (44). Dabei vergisst/er die Kur and seine Frau, Inzwischen hat seine Hedi vielmals im Kurort Bad Willingen angerufen und jedes mal hat man ihr mitgeteilt, dass “ihr Gatte noch nicht eingetroffen wäre” (52). Er ist

egoistisch und Hedi macht sich mit Recht Sorgen, denn die liebende Frau macht sich Sorgen: "Du lachst und weisst nicht, wie mir zumute ist" (52). Vom Dorf aus ruft er bei seiner Frau an, die mit Recht Vorwürfe macht (51). Als er von der Panne erzählte, regt sie sich auf, sie ist sehr fürsorglich, was Obermann nicht will (52). Denn sie kennt ihn gut (54), auch er kennt seine Hedi, daher gibt er ihr die Telefonnummer der Ortschaft nicht, sonst 'riefe sie in zwei Minuten zurück' (55). Das ist unklug von ihm, denn er kennt die Fürsorge seiner Frau und er ist nachlässig; Hedi: "was er sich gedacht habe, nicht anzurufen?" (123), er geht für vierzehn Tage auf Urlaub und zwei Tage sind schon vorbei, Hedi will, dass er sich nicht einmischen und so schnell wie möglich zum Kurort fahren sollte (123). Er ist noch immer unterwegs (123, 193), sie spricht ziemlich laut, durch ihr Verhalten stellt es sich heraus, dass ihn wirklich liebt. Obermann ist unhöflich, "während Hedi spricht, unterbricht er sie und legt den Hörer auf" (126). Mit ihrer Fürsorglichkeit hat sie recht, und sie will rechthabersich bleiben (124). Obermann ist ein Stadtmench, er ist "ein behütetes Kind" gewesen (171), er hat eine glückliche Kindheit verbracht, er ist sozusagen verwöhnt worden (172), er liebt Kinder, er will Kinder haben (193). Wenn sie Kinder hätten, wäre es anders..

Seine Sympathie für den kleinen Ambros und dessen Bescheerung-erschent ihm ein Taschenmesser-ist dadurch zu erklären. Wenn er einen Sohn hätte wie Ambros, verwöhnte er ihn (193). Er gäbe ihm sein Hab und Gut, um die 'unbeschreibliche Freude im Gesicht des Kindes' mitzuerleben (194). Er will ihn sogar mitnehmen, wenn man das könnte.. (183). Jede Chance würde er ihm geben, die bestmögliche Ausbildung.. (193).

In seinen Nachforschungen 'versagt' er (216). Hedi hatte ihn gewarnt (217), aber er hörte ihr nicht zu. Er wird nervös, die Kur hat er jetzt nötig (197), er muss mit Hedis' berechtigtem Vorwurf rechnen' (217), "ich fahre jetzt weiter. Gleich. Du musst dich nicht aufregen. Jaja... es ist alles in Ordnung" (194). Hedi hätte noch eine Menge einzuwerfen gewusst.. Aber er hängt ein... Er wird Hedi anrufen und ihr heilig

versprechen, morgen gleich in aller Frühe weiter nach Bad Willingen zu fahren' (226).

In jeder Hinsicht 'versagt' (216). Er muss über sich Klarheit gewinnen. Die Ursache seiner Krankheit oder der Krise ist nicht nur Hedi oder Grosstadt, sondern er selbst!

'Scharade' (1985)

In 'Scharade', dem zweitwichtigsten Roman Fr. Zauners, ist die Fabel auf die Spannung zwischen den Ehepartnern Karin und Langheim gebaut! Auch hier nimmt der Kuraufenthalt eine zentrale Stellung ein. Was den Inhalt betrifft, sind in beiden Romanen grosse Aehnlichkeiten festzustellen, auf die im folgenden näher eingegangen wird: Der Münchner Galerist Jacob von Langheim fährt wie Obermann auf die Überredung seiner Mitarbeiter und zwar im Herbst ins Klammtal zur Kur, um den Vorfällen, die ihn in den letzten Wochen aus dem Gleichgewicht gebracht haben", Distanz zu gewinnen (7, 35), auch er fährt wie Obermann alleine zur Kur, aber seine Gedanken kehren immer wieder zu seiner Frau Karin zurück, daher spielt der innere Monolog eine grosse Rolle. Auch dieses Ehepaar hat keine Kinder. Auch in diesem Werk wird von einer Beziehungskrise zwischen Mann und Frau erzählt, Langheim: "wie soll es weitergehen? (47), Karin, wie ist es nun zwischen uns? .. Wie stellst du es dir vor? In Zukunft? Karin, hörst du? Ich muss es wissen. Du kannst mich doch nicht so behandeln?" (48)

Sie sind seit sieben Jahren verheiratet, diesbezüglich wird Langheim von Kollegen beneidet (50), da die Ehe gut geht. Aber es kommt zum ersten Mal vor, dass sie 'den Urlaub nicht zusammen verbringen' (49)

Langheim versteht überhaupt nicht, was Karin dazu bringt, "sich mit diesem Möwenpick einzulassen" (49). 'Auch Langheim hat schon Affäre gehabt, um sich als Mann zu bestätigen" (49), aber auch nicht gut (51). Langheim ist aufs Land gefahren, um sich zu finden, um zur Ruhe zu kommen... sich wieder ins Gleichgewicht zu bringen" (35), um mit sich selbst ins Reine zu kommen, Abstand zu gewinnen, alles, was ihn aus dem

Gleichgewicht gebracht hat, mit kühlem Kopf zu überdenken (17).

Auch hier ist zwischen Mann und Frau grosser Alters unterschied zu merken. Langheim hatte 'Karin als junges Mädchen beim Skiurlaub in Obergurgl kennengelernt' (23), er ging auf Dreissig zu' (24). Auch Karin erschien ihm damals wie bei diesem Bild auf Anhieb so anziehend! (23)

Langheim ist es nicht neu, dass da etwas läuft zwischen Karin und Mowenpick (36), er hat eine Weile beobachtet (36), dann hat sich die Sache abgeschlossen.

Karin ist mutig und anpassungsfähig (105). Was die Galerie betrifft, ist sie der Meinung: "wer nicht riskiert, der kann nichts gewinnen, man muss es versuchen" (76).

Langheim ist egoistisch; während der Vorbereitung der Ausstellung fährt er zur Kur und lässt seine Frau alleine, Karin: "Du fährst weg, verkrichst dich irgendwo hinterm Wald, während ich... Kümmert es dich, dass ich die ganze Arbeit am Halse habe?" (76). "Man ist nicht nur für sich auf der Welt. Wenn du schon glaubst, auf mich keine Rücksicht nehmen zu müssen, denke an die Galerie" (77). Karin ist verantwortungsbewusst, Obermann aber ganz im Gegenteil! Karin hat die Galerie durch ihren Fleiss zu der jetzigen guten Position gebracht, 'sie ist die Seele der Galerie, erst sie hat den Laden zu dem gemacht, war er jetzt ist'. Langheim kann es nicht leugnen. Die Galerie floriert recht gut und ist mit in Verdienst von Karin; Henriette: "Herr von Langheim, Ihre Frau kümmert sich aufopfernd um alles!" (19). Sie hat viele neue Kunden dazu gewonnen (50). Sie ist die Seele des Geschäfts", sie weiss, wie man mit Künstlern umgeht' (22). Karin ist ein Erfolg für die Galerie (23), Langheim ist nicht so anpassungsfähig. Er kommt sich als Aussenseiter vor (105), Trotzdem ist er mit Karin bezüglich der Ausstellung nicht einverstanden und es kommt zu einer Diskussion (78): "Langheim ist froh, dass diese Diskussion nicht daheim hat, in der Galerie, einander gegenüber. Sonst wären sie wie einmal wegen eines zweitrangigen Malers Anfang ihrer Ehe einander in die Haare geraten" (25, 78).

Seine Gedanken kreisen sich immer wieder um Beziehungen zwischen

Karin und diesem Möwenpickt, kehren des öfteren zu Karin zurück.

Vom Kurort aus versucht er Karin auzurufen, aber sie ist weder zuhause noch in der Galerie zu erreichen (19), dies steigert seinen Zweifel an seiner Frau, Henriette: "Herr von Langheim, ihre Frau ist noch nicht in der Galerie" (19). Langheim denkt, dass Karin die Nacht nicht zuhause verbracht hat" (26). Es ist klar für Langheim, dass Karin mit dem Möwenpick schläft' (79).

Die Gedanken, bzw. die Vorurteile plagen Langheim. Er fühlt sich fremd, kann keinen Kontakt zu den Leuten hier finden, fühlt sich isoliert und abends schläft er schwer ein.. (35). Er will sich immer wieder mit zuhause in Verbindung setzen (70), eigentlich ist ihm seine Frau entfernt, er versucht immer wieder, sich seine Frau vorzustellen (106), aber es gelingt ihm nicht, er hat ihr Bild verloren (106). Karin hat mit dem einstigen Mädchenbild aus dem Skiurlaub in Obergurgl nichts gemeinsames (106). Diese Gedanken plagen Langheim während der quälenden Nächte in der Pension 'Eichenholz' im Klammthal, er schläft sehr schlecht. Erst durch das Gemälde, auf das er erst nach vier Tagen in der Pension aufmerksam wurde, kann er sich von dieser qual befreien. Es ist das Bild einer Frau, von der er sich hingerissen fühlt. Es gehört einem 'zivilisationsmüden' Maler, der in der Nähe des Kurorts wie ein Einsiedler lebt und dessen Frau darstellt, wohin Langheim der Zufall verschlagen hat (7). Langheim verliebt sich in dieses Bild, das' die Frage' heisst (136). Die Frau im Bild ist sehr lebendig dargestellt (137). Durch die Augen redet die Frau die Seele Langheims an, das ist das schönste im Bild, denn 'wenn man in die Seele eines Menschen will, dann geht das durch die Augen" (137). Dadurch wird zu Karins Seele eine Brücke hergestellt...

'Bulle' (1986)

In 'Bulle' geht es um einen berühmten Rennfahrer namens Hein Herzog, der vielmals Meister geworden ist. Er ist schon 35 Jahre alt, die Zuschauer, seine Fans geben ihm den Beinamen 'Bulle', weil er noch in diesem Alter sehr stark ist und seine Meisterschaft durchsetzen will.

Er verdient durch seine Meisterschaften (Siege) viel Geld, aber es zerrinnt ihm durch die Finger, "Hein, du hast gut verdient, aber wo ist das Geld? Du hast tausend Kumpels und zahlst.. alle leben sie von dir.. zahlst.. zahlst.. (63, 112) Er hat schon mit 18 angefangen (172), er hat "Fans", aber keine Freunde (112), mit seinem Geld muss er schon in diesem Alter investieren, meint seine Frau. Wie lange kann er schon weitermachen?

Zu seinem Vater hat er keine guten Beziehungen (133, 138), er ist von zuhause weggezogen (60), weil sein Vater nicht wollte, dass er Rennfahrer werden sollte: "Rennfahrer!.. Wer hat dem Jungen solche Hirngespinnste eingeblasen?" (133), aber er kann nicht studieren, denn er hat keinen Kopf für Mathematik (138), er denkt, er macht das schon richtig und der Vater irrt sich (136), aber durch den Vater spricht die Erfahrung: "Mit 35 hört sein Sportleben auf und dann ist er ein Niemand, ein Nichts" (136). Der Vater hat eigentlich recht, 'Bulle sei schon 39 Jahre alt' wird herumgesprochen (145/46). Mit Rennfahren ist sein Leben integriert (144), Nur zu seinen Eltern und zu seinen Mitmenschen hat er keine tiefere Beziehung (112).

Inzwischen ist er verheiratet, aber auch zu den Frauen hat er keine normalen Beziehungen (152). Rennfahren ohne ihn oder er ohne Rennfahren ist nicht zu denken.

Er wollte Rennfahrer werden und er ist schon geworden (173). Aber unter den Menschen lebt er allein (61, 62), sein Kontakt zu den Leuten ist sehr schwach (124). Trotz seines Geldes kann er nicht 'leben'.

Er ist des öfteren weg, aber seine Gedanken kreisen sich um Zuhause, um seine Frau. In der Erzählhaltung nimmt der innere Monolog einen wichtigen Platz ein (63, 123).

Inzwischen hat die Familie ein Kind, das spielt einigermaßen eine positive Rolle (61). Bulles Beziehungen zu den Frauen sind überhaupt gestört, er ist dazu da, um einfach zuzuschauen (124). "weg von daheim

fühlte er sich freier (60). Zwischen ihm und seiner Frau, die er als junges Mädchen kennengelernt hat, (Vgl. Karin/Scharade) ist ein grosser Altersunterschied zu merken (59), er kommt nachhause, als ob er einen Besuch machte. Bei Gelegenheit schlafen sie miteinander! Er bleibt bei den Frauen nicht lange (126), auch bei seiner Frau nicht. Bulle blieb immer länger weg (61). Eigentlich geht er nicht von sich aus zu den Frauen, er wird von Frauen animiert, der erste Schritt wird von Frauen getan, vielleicht auch bei seiner Frau, als sie sich kennenlernten... (121) wie die Strassenprostituierte (119) und die Frau im Lokal 'Rosa Gialla' (126). Aber dann entfernen sich ihm die Frauen. Bulle sieht sich die Frauen nicht genau an (120): "erst jetzt merkt er, dass sie ein Mann ist in Wirklichkeit" (129); von der Prostituierte wird er hinausgeschmissen (120, 121, 151). Nachdem die Frauen ihn näher gekannt haben, wollen sie ihn nicht mehr (122). Auch die Frau im 'Rosa Gialla' will sich nicht lange bei ihm aufhalten (129). Auch der Zigeunerin am Ausgang des Lokals gibt er kein Geld (129) und huscht an ihr vorbei und sie wird wütend und nennt ihn mit Recht 'Dummkopf' (129).

Bei der Frau im Lokal 'Rosa Gialla' ist er unwillig und nachdenklich, er denkt an den nächsten 'Trainignstag' (129), "ich muss jetzt gehen, morgen habe ich einen harten Tag" (129). Er geniert sich bei den Frauen, er hat beinahe Angst vor Frauen (127), er kann nicht wagen, seine Partnerin im lokal zu küssen oder zu streicheln... Er denkt nur an sein Rennfahren und es ist an erster Stelle, erst dann kommen die Frauen, auch seine Frau ... (63, 124, 152). Er will einfach den Sieg geniessen (88): "Die Beziehung zu seiner Frau trat immer weiter in den Hintergrund" (61).

Er vernachlässigt seine Frau. Als er einmal merkt, dass sie sich schmückt, zweifelt er an einem Nebenbuhler (62). Er sagt nicht, er beobachtet eine Weile, dann schliesst sich der Fall ab: "Sie hat sich rasch wieder 'normalisiert' (62), (Vgl. Karin/Scharade), bevor er erfährt, ob seine Frau einen Freund hat. Aber Geld zu haben (122), und Sieger zu sein (88) ist nicht alles, auch der Mann von der Prostituierte war einmal ein berühmter Mann gewesen (119), aber nun ist er auf die

Prostitution seiner Frau angewiesen. Bulle hätte ihn zum Vorbild nehmen können (119). In ihm ist der zukünftige Bulle zu sehen.

"Bulle gehört nicht zu den Typen, die sich Mütter als Schwiegersöhne wünschen" (162).

Alle diese Frauen (die Prostituierte und die Frau im Lokal in 'Rosa Gialla' und sogar deren Stimmen) erinnern ihn an seine Frau (92, 93, 119).

Inzwischen stirbt der Vater des 'Bulle' und den Ruhm seines Sohnes kann er nicht miterleben. Am Tode des Vaters fühlt sich Bulle schuld (139). Doch, am Ende behält der Vater recht, mit 35 hört Bulles Sportleben auf, er ist ein 'Abgelegter, ein Nichts, ein Herumlungerer' (136, 137). Der Roman klingt mit dem Satz "Von einem Bulle Herzog keine Spur" (174) aus. Denn er hatte keine Freunde und lebte unter den Menschen allein!

"Lieben und Irren des M. Kummanz" (1986)

In diesem Roman beginnt die Erzählung mit der Entlassung des Martin Kummanz (Jass), 'des Zuchthäusslers' (98, 124), der neunzehnjährig wegen einer Frau im Gefängnis gesessen hat.

Nach seiner Entlassung sucht er die Clique wieder auf, der er angehörte. Aber die Tür des Lokals 'Rübe' wird ihm nicht aufgemacht (54, 55), und er wird nicht wieder aufgenommen. Das sind seine Versuche, in die Gesellschaft zurückzukommen. Er hat auch keine Arbeit. Er kehrt zu seiner ehemaligen Freundin (Gitt) zurück, mit der er vor seiner Verurteilung zusammenlebte. Aber er fand nicht das, was er erwartete (27). Gitt ist eigentlich kein besonders anziehendes Mädchen (27), aber er ist ja auf sie angewiesen. Bei Gitt sieht er 'Wildlederschuhe' (26, 34). So zweifelt er an Während seiner Abwesenheit hat sich vieles geändert (33), er ist enttäuscht, er wird krank und seltsam behandelt (34), seine Freundin will ihn eigentlich loswerden, da er nicht arbeitet (41) und sich bei Gitt breit gemacht hat. Die Umwelt ist ihm kompliziert (44), er ist in die Freiheit geworfen (durch seine Entlassung), und muss sich in die Freiheit geworfen (durch seine Entlassung), und muss sich in die

Gesellschaft eingewöhnen (45). Vor Gitt hatte er keine richtige Freundin (28). Während er seine Strafe absass, erwartete ihn Gitt (45), das ist grossartig, er muss es gebührend zu schätzen wissen. Bei ihr hat er auch Zuflucht gefunden. Aber er ist egoistisch (Vgl. Langheim/Scharade), er könnte sich mit Gitt glücklich fühlen (46), denn auch Gitt hat keine Chance, gleich einen anderen zu finden, aber er ist unmöglich und verrückt (64, 65), er macht Krach, auch mit der Hausmeisterin (21, 22) und besauft sich (71), er ist zu laut und mit ihm ist/nicht gut zu reden (71), er bringt auch Gitt in Schwierigkeiten, er müsste sich bessern (151). All das hat Gitt in Kauf genommen, bis sie erfährt, dass Jass sie bei ihrem Arbeitgeber Wiesner gekündigt hat, da er in Wiesner seinen Nebenbuhler (!) sah, kann sie es nicht mehr aushalten und läuft ihm zu ihrer Mutter, Wohnung weg, in Seinem Zweifel hat Jass einigermassen recht, denn in der Wohnung Gitts hat er 'Wildlederschuhe, Gröss 42' gesehen. Eine Zeit lang zweifelte/er auch an Karl in 'rübe', mit dem er ebenfalls Krach macht (83). Gitt ist mit ihm nicht zufrieden, wegen der Kündigung streiten sie miteinander (90), denn dadurch wird Gitt arbeitslos, eine neue Arbeit zu finden ist nicht so leicht. Gitt verlässt die Wohnung (92). Jass ist wirklich Egoist. Er ist deprimiert, er ist einsam (53, 105, 140), er soricht mit dem Hunde in der Wohnung, der hinter ihm herläuft, denn auch der Hund ist herrenlos, Jass hat keine Anpsrache in der Wohnung (133), er denkt, dass die Frauen 'hart, erbarmungs-mitleidlos' (143) sind, er zerreisst in dieser Wut auch die Wildlederschuhe (132), er besauft sich durch Bier, aber Bier'löst keine Probleme' (106).

Auch Gitt wird bei ihrer Mutter nicht gergesehen, ihre Beziehungen zur Mutter sind nicht normal (107), sie ist langsam, plump, unordentlich, schläft lang und bleibt lange im Bette, so geht sie der Mutter auf die Nerven (109), die Mutter ist mit Gitt's Zusammenleben mit Jass nicht einverstanden, denn er ist arbeitslos und ein 'kriminalles Subjekt', sie versucht immer wieder, sie von Jass abzubringen, aber vergebens (98, 99). Die Mutter hat Keplinger in Aussicht, denn er hat eine ordentliche Arbeit und könnte Gitt durchbringen. Jass macht Gitt einfach unglücklich, diesbezüglich hat die Mutter recht. Nachdem Gitt weggelaufen ist, ist

Jass ganz allein (109), er vermisst Gitt sehr; inzwischen wird er von einer Prostituierte namens Sibylle besucht (129), aber seine Seele ist bei Gitt. Bei Sibylle hat er keinen Erfolg, aber er muss zahlen... Jass sehnt sich nach Gitt (96), er will sie nicht los, denn auf sie ist er angewiesen (147), spät in der Nacht geht er zur Wohnung von Gitts Mutter, die ihn überhaupt nicht sehen will, er wird nicht hereingelassen (144), er verursacht im Haus grossen Lärm, die Hausleute sind wach; nach dem Zitat in türkischer Sprache ist es Viertel nach Eins (145), derjenige Türke, der dies gesagt hat, will bei der Polizei anrufen, auch die Nachbarn brüllen von oben und von unten. Dazwischen wird auch Gitt wach und hört zu. Eigentlich will sie Jass.. Sie ist ja kein besonders anziehendes Mädchen und / hat bei den Männern fast keine Chance.

Nach Gitts Weggang musste sich Jass irgendwie zurechtfinden, er sucht sich eine Arbeit (149) und er wird vom Goldschmidt Fischer eingestellt (127). Kummanz' Rückkehr in die Gesellschaft wird möglich (43) und er sucht sich nicht mehr die Clique auf (134/35), er beginnt sein normales Leben.

Bibliographie

Primärliteratur

Zauner, Friedrich: Dort oben im Wald bei diesen Leuten, Roman, P. Zsolnay, Verlag, Wien 1981

Zauner, Friedrich: Schrade, Roman, C. Bertelsmann, München 1985

Zauner, Friedrich: Bulle/Roman, Bertelsmann, München 1986

Zauner, Friedrich: Lieben und Irren des Martin Kummanz, Roman, Edition Bitter, Österreichischer Bundesverlag, Recklinghausen, 1986.

LEBENSALTER IM DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN GEDICHT

Y. Doç. Dr. Yılmaz KOÇ

Selçuk Üniversitesi

Fen-Edebiyat Fakültesi

Ich möchte mit Ihnen heute über die Lebensalter-Gedichte in der türkischen und deutschen Literatur sprechen.

In der türkischen Literatur wird der Begriff "Yaşname"¹ (Altersverlauf) häufig als eine Gedichtform behandelt. Außerdem werden die Begriffe wie "ömür destanı" (Lebensepos), "yaş destanı" (Lebensepos) auch verwendet. Diese lyrische Form existiert seit dem 11. Jahrhundert in der türkischen Literatur. Folgende Autoren haben von dieser Form Gebrauch gemacht: Yusuf Has Hâcib, Ahmet Yesevi, Yunus Emre, Bedr-i Dilşad, Karacağılan, Pir Sultan Abdal, Aşık Ömer, Mahtum Kulu, Aşık İrfânî, Aşık Kurbânî, Aşık Tâlibî, Ruhsatî und Aşık Şenlik usw.

In den Lebensalter-Gedichten werden die Menschen von der Geburt bis zum hundertsten Lebensalter phasenweise behandelt.

Nach ihren Inhalten her kann man die Lebensalter-Gedichten in vier Gruppen einteilen:

1) allgemeine Lebensalter-Gedichte: Hier wird das Menschenleben von

¹ Vgl. dazu: Çelebioğlu, Amil: Türk Edebiyatında Yaşnameler, in: Marmara Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi TÜRK LÜK ARAŞTIRMALARI DERGİSİ, sayı 1, yıl 1984, İstanbul 1985, S. 151-286.

der Geburt bis etwa zum hundertsten Lebensalter bzw. von der Wiege bis zur Bahre als Thema behandelt. Bei jedem Alter werden körperliche und geistige Verhaltensweisen und Änderungen bearbeitet. Es wird nicht zwischen Mann und Frau eine Unterscheidung getroffen. Man beschreibt direkt das Leben eines Menschen.

Das Lebensalter wird allgemein von der Geburt bis zum zwanzigsten Alter von Jahr zu Jahr behandelt, dann in fünf oder zehn Jahres-Perioden erreicht man das hundertste Alter. Ein Beispiel dafür von Aşık Kul Ahmet ist der folgende Yaşname²

1

İnsanoğlu bu dünyaya gelince
Bir kana karışır zara dönersin
Dokuz aylık yolun tamam olunca
Dünya denen bir pazara dönersin.

2

Yavaş yavaş annen çeker nazını
Hazır eder beşiğini bezini
On yaşına kadar okşar yüzünü
Onbirinde bir şikâra dönersin

3

Onikide güzelliğin seçilir
Onüçünde mah yüzüne saçılır
Ondördünde gonca gülün açılır
Çiçeklenmiş bir bahara dönersin

4

Onbeşinde gizli kaş atarlar
Onaltında yollarını tutarlar
Onyedinde seni içmek isterler
Berrak akan bir pınara dönersin

² Ebd., S. 235-236

5

Onsekizde şan verirsin cihana
Ondokuzda at sürersin meydana
Yirmisinde hükmedersin her yana
Ali gibi Zülfikar'a dönersin

6

Yirmibeşte derda derman olursun
Otuzunda kükrer arslan olursun
Otuzbeşte olgun sultan olursun
Tahta geçmiş bir hünkâra dönersin

7

Kırk yaşında benim diye söylersin
Ellisinde yarı yolu boylarsın
Altmışında bulutlanır yağarsın
Dağ başına düşmüş kara dönersin

8

Yetmişinde acı olur sözlerin
Sekseninde duman görür gözlerin
Doksanında yola gitmez dizlerin
Yorulursun bir kenara dönersin

9

KUL AHMED'in solar geçliğin bağı
Rüzgâr vurur yere düşer yaprağı
Yüz yaşında kucaklarsın toprağı
Mezar denen bir çukura dönersin

Übersetzung

1

Wenn der Mensch auf diese Welt kommt
Mischst du dich ins Blut, verwandelst dich zu einer Mebrane

Wenn der neun monatige Weg fertig ist
Kehrst du auf einen Markt, die man Welt nennt, zurück

2

Nach und nach wird dich deine Mutter verwöhnen
Sie wird vorbereiten deine Wiege und Windel
Bis zu deinem zehnten Lebensalter wird sie dich lieben
Mit elf Jahren wirst du dich in etwas Wertvolles verwandeln

3

Mit zwölf Jahren wird deine Schönheit erkannt
Mit dreizehn Jahren wird der Mond auf dein Gesicht strahlen
Mit vierzehn Jahren wird deine Rosenknospe blühen
Du wirst dich in einen blühenden Frühling verwandeln

4

Mit fünfzehn Jahren wird man dir heimlich zuzwinkern
Mit sechzehn Jahren wird man deine Wege einschlagen
Mit siebzehn Jahren wird man dich trinken wollen
Du wirst dich in eine durchsichtig fließende Quelle verwandeln

5

Mit achtzehn Jahren wirst du berühmt auf der Welt
Mit neunzehn Jahren wirst du Pferd führen auf die Rennbah
Mit zwanzig Jahren wirst du regieren überall
Wie Ali wirst du dich in Zülfikar verwandeln.

6

Mit fünundzwanzig Jahren wirst du ein Grund für den Kummer
Mit dreißig Jahren wirst du ein brüllender Löwe
Mit fünfunddreißig Jahren wirst du ein reifer Kaiser
Du wirst dich in einen Thron besteigenden König verwandeln

7

Mit vierzig Jahren wirst du "das ist mein" sagen

Mit fünfzig Jahren wirst du den halben Weg zurücklegen
Mit sechzig Jahren wirst du dich bewölken und regnen
Du wirst dich in den Berggipfel gefallenen Schnee verwandeln

8

Mit siebzig Jahren werden deine Worte bitter
Mit achtzig Jahren werden deine Augen Nebel sehen
Mit neunzig Jahren werden deine Knie nicht fortgehen
Du wirst müde und in eine Ecke verwandeln

9

Ich bin KUL AHMED verwelken wird der Weinberg der Jugend
Der Wind schlägt die Blätter fallen auf den Boden
Mit hundert Jahren wirst du die Erde umarmen
Du wirst dich in eine Grab genante Grube verwandeln

2) Lebensalter-Gedichte über Mädchen und Frauen: Man behandelt hier das Leben von den Schönen bzw. den Mädchen und Frauen und ihre unterschiedlichen Eigenschaften je nach dem Alter. Hier ist ein Ausschnitt dazu aus einem Gedicht von Karacaoğlan³

3

Onbeşinde sevdâ düşer başına
Onaltıda yadlar girer düşünce
Onyedide gezer kendi başına
Çak sallanma zülüflerin tel olur

4

Onsekizde gâyet yüksekten uçar
Ondokuzda gözlerinden kan saçar
Yirmisinde sevdiğinden vaz geçer
Son deminde bir kötüye kul olur

³ Ebd., S. 238-239

Übersetzung

3

Mit fünfzehn fällt sie in Liebeskummer
Mit sechzehn träumt sie von Fremden
Mit siebzehn spaziert sie allein
Schaukel nicht viel sonst gehen deine Locken auseinander

4

Mit achtzehn besitzt sie hochfliegende Pläne
Mit neunzehn streut sie Blut aus ihren Augen
Mit zwanzig verzichtet sie auf ihren Geliebten
Am Ende wird sie einem Gemeinen untertan

3) Lebensalter-Gedichte über Schriftsteller bzw. Verfasser: Der Verfasser erzählt in Autobiographie sein Leben. Viele Eigenschaften haben Ähnlichkeiten mit anderen Lebensalter-Gedichten, was die Geburt, das Sprechen, das Gehen, den Schulbesuch, die Liebe usw. betrifft. Aber im allgemeinen werden auch persönliche Erlebnisse und Leiden auch behandelt. Dafür ein Beispiel - Ausschnitt von Fahri⁴

8

Ağladık sızladık yaşımız sildik
Çok kazalar gezdik Çorum'u bulduk
Bir yıl ve altı mah Çorum'da kaldık
Harap oldu gitti harkımın bendim

9

Çorum'u terkettik indik Bolu'ya
Nasihat ne yapsın şaşkın deliye
İstida yazdırdık verdik vâliye
Ora bize mesken olamaz bildim

⁴ Ebd., S. 274-276

10

Bolu civarında dört sene durdum
Bir dükkan açtım da pazarlar kurdum
Orada annemi toprağa verdim
Ne ördeğim kaldı ne de bir hindim
.....

37

Yaşım ellisekiz çok şeyler gördüm
Daha çilem bitmedi mi Mevla'ya sordum
Bir puştun yüzünden hapise girdim
Yirmibeş gün ceza evinde kaldım

Übersetzung

8

Wir haben beweint beklagt und unsere Tränen abgewischt
Durch viele Städte sind wir gewandert und haben Çorum gefunden
Ein Jahr und sechs Monate blieben wir in Çorum
Runiniert wurde ganz mein Bewässerungskanal, mein Staudamm

9

Çorum haben wir verlassen und sind in Bolu angekommen
Was nützt der Ratschlag dem verwirrten Irren
Antrag liesen wir ausfüllen und gehändigten ihn dem Wali aus
Dort wird uns nicht Wohnsitz, das habe ich gewußt

10

In der Umgebung von Bolu habe ich vier Jahre gewohnt
Einen Laden habe ich eröffnet und Markt abgehalten
Dort habe ich meine Mutter beerdigt
Mir ist weder eine Ente noch ein Truthahn geblieben
.....

Mein Alter ist achtundfünfzig, vieles habe ich erlebt
 Ob meine Entbehrung nicht fertig ist, habe ich den Gott gefragt
 Wegen eines Saukerls kam ich ins Gefängnis
 Fünfundzwanzig Tage blieb ich im Gefängnis

4) Lebensalter-Gedichte, die das Leben mit Jahreszeiten u.ä. vergleichen:
 In dieser Kategorie werden die Lebensphasen Kindheit, Jugend,
 Erwachsen und Alter mit den Jahreszeiten Frühling, Sommer, Herbst und
 Winter; oder mit den Tageszeiten Morgen, Mittag, Nachmittag und
 Abend identifiziert. Ausschnitt dazu von dem Gedicht "Nedir? (was ist?)
 von Gamgüder⁵

3

Yaş Otuz ögle güneşim
 Doğan günden farkım nedir

4

Kırkbeşimiz ikindiler
 Doğan günden farkım nedir

5

Ben ölürüm güneş batar
 Doğan günden farkım nedir

Übersetzung

3

Alter dreißig ich bin die Mittagssonne
 Was ist mein Unterschied zur aufgehenden Sonne

⁵ Ebd., S. 285-286

Unsere fünfundvierzig ist Nachmittag
 Was ist mein Unterschied zur aufgehenden Sonne

5

Ich sterbe die Sonne geht unter
 Was ist mein Unterschied zur aufgehenden Sonne

Wie ist es in der deutschen Literatur? Wenn ich mich nicht irre, gibt es
 im Deutschen eine dem türkischen "Yaşname" entsprechende Bezeichnung
 nicht. Aber das heißt längst nicht, daß die deutsche Literatur das
Lebensalter nicht behandelt. Wenn die motivgleichen Gedichte
 zusammengestellt werden, kann es zahlreiche Materialien über dieses
 Thema ergeben. Ich habe versucht, einige deutsche Gedichte, die das
 Alter bzw. das Leben als Stoff behandelt haben, zusammen zu stellen.
 Bei der Auswahl wurden besonders solche bevorzugt, die mit den
 türkischen Yaşname Parallelen aufzeigen

Ein Beispiel aus dem Deutschen für das allgemeine Lebensalter-Gedicht
 ist Johann Christian Günthers "Die Eitelkeit des menschlichen
 Lebens"⁶

Die Eitelkeit des menschlichen Lebens

Mein Geist, beweine doch
 Den allgemeinen Jammer!
 Das Leben ist ein Joch,
 Das uns mehr drückt als zieret,
 Ach Ungemach!
 Und auf die Folter schnüret,
 Ach, ach!

⁶ Bender, Hans (Hrsg.): Mein Gedicht ist die Welt I. Deutsche Gedichte aus
 zwei Jahrhunderten 1780 bis 1912, Frankfurt am Main, Olten, Wien 1982, S. 35-36

Beim Eintritt in die Welt
Wird uns der Schmerz zur Amme,
Die Griff zur Milch bestellt;
Wir führen in die Wiege
Ach Ungemach!

Die besten Elendskriege,
Ach, ach!

Der Fall lehrt uns den Gang,
Der Gang lehrt uns das Fallen.
Der weinende Gesang
Verdient oft Rut! und Schläge
Ach Ungemach!

Und bringt nur Furcht zuwege
Ach, ach!

Der Jugend erster Mai
Führt uns in Kummerschulen;
Der Geilheit Tyrannei
Beraubet die Gemüter.
Ach Ungemach!

Der edlen Seelengüter,
Ach, ach!

Und nimmt man denn ein Weib,
So wird uns Kreuz und Kummer
Ein rechter Zeitvertreib;
Da müssen wir verschwiegen,
Ach Ungemach!

Uns unter Hörner schmiegen,
Ach, ach!

Den Kummer ziehn wir groß:
Da letzen uns die Kinder,

Die kleinen nur den Schoß,
Die großen Herz und Augen,
Ach Ungemach!

Wenn sie am Beutel saugen,
Ach, ach!

Fällt nun die Jugend ab,
So steigt mit Jahren
Das Elend bis ins Grab;
Ach Ungemach!

Der Jugend Spott vertragen,
Ach, ach!

Dauf fährt man nackt und bloß
Nach einem finstern Lande
Auf die Verwesung los;
Ja, mancher muß sein Sterben
Ach Ungemach!

Noch wohl mit Angst erwerben,
Ach, ach!

Seht, Brüder, wie es geht!
Weint, daß es mit uns Menschen
So gar verdrießlich steht;
Ach betet doch noch heute
Und wünscht mit mir,

Daß uns die Glocke laute
Von hier

Hier wird das Menschenleben von der Geburt bis zum Grab d.h. von der Wiege bis zur Bahre als Thema behandelt. Die körperlichen und geistigen Verhaltensweisen und Veränderungen werden hier ohne Jahre oder Jahreszahlen behandelt. Günther beschreibt direkt das Leben eines Mannes. Die letzte Strophe ist eine direkte Anrede an die Menschen bzw. an die Leser und er bittet, daß man für ihn Beten soll.

Sowohl für die allgemeinen, als auch für die Schriftsteller geschriebenen Lebensalter-Gedichte kann man Rudolf Otto Wiemers "Zeitsätze"⁷ als Beispiel geben:

Zeitsätze

Als wir sechs waren, hatten wir
Masern.

Als wir vierzehn waren, hatten wir
Krieg.

Als wir zwanzig waren, hatten wir
Liebeskummer.

Als wir dreißig waren, hatten wir
Kinder.

Als wir dreiunddreißig waren, hatten wir
Adolf.

Als wir vierzig waren, hatten wir
Feindeinflüge.

Als wir fünfundvierzig waren, hatten wir
Kopfgeld.

Als wir fünfzig waren, hatten wir
Oberwasser.

Als wir neunundfünfzig waren, hatten wir
Wohlstand.

Als wir sechzig waren, hatten wir
Gallensteine.

Als wir siebzig waren, hatten wir
gelebt.

Hier wird sowohl der Lebenslauf von Wiemer, als auch die geschichtliche Entwicklung von Deutschland seit etwa 1914 mit angegeben. Das Durchschnittsalter ist als siebzig angegeben, was im Türkischen hundert war. Diese Altersgrenzen können zur Diskussion stehen. Denn Cahit Sıtkı Tarancı setzt die Grenze wie Wiemer auf

⁷ Wiemer, Rudolf Otto: Chance Der Bärenraupe. Ausgewählte Gedichte, F.H. Kerle, Freiburg-Heidelberg 1982, 2. Aufl., S. 82

siebzig in seinem "35. Jahrgedicht". Außerdem ist dieses Gedicht auch für den Grammatikunterricht geeignet um die Zeitsätze zu behandeln.

Lebensalter-Gedichte aus dem Deutschen, die das Leben nach Jahreszeiten, Tageszeiten u.ä. vergleichen:

Friedrich Hölderlin⁸

Hälfte Des Lebens

Mit gelben Birnen hänget
Und voll mit wilden Rosen
Das Land in den See,
Ihr holden Schwäne,
Und trunken von Küssen
Tunkt ihr das Haupt
Ins heilignüchterne Wasser.

Weh mir, wo nehm ich, wenn
Es Winter ist, die Blumen, und wo
Den Sonnenschein
Und Schatten der Erde?
Die Mauern stehn
Sprachlos und kalt, im Winde
Klirren die Fahnen.

Einige Lebensalter-Gedichte über den Schriftsteller bzw. Verfasser, die ihre persönliche Erlebnisse und Erfahrungen ausdrücken:

Wolfdietrich Schnurre⁹

⁸ Conrady, Karl Otto (Hrsg.): Das große deutsche Gedichtbuch, Athenäum Verlag, Kronberg 1977, 1. Aufl. S. 343

⁹ Weyrauch, Wolfgang (Hrsg.): Mein Gedicht ist die Welt II. Deutsche Gedichte aus zwei Jahrhunderten 1912 bis 1980. Frankfurt am Main, Olten, Wien 1982, S.312

Wahrheit

Ich war vierzehn, da sah ich,
im Hölunder aß eine Amsel
von den Beeren der Dolde.

Gesättigt, flog sie zur Mauer
und strich sich an dem Gestein
einen Samen von Schnabel.

Ich war vierzig, da sah ich,
auf der geborstnen Betonschicht
wuchs ein Holunder. Die Wurzeln

hatten die Mauer gesprengt;
ein Riß klaffte in ihr,
bequem zu durchschreiten.

Mit splitternden Mörtel
schrieb ich daneben: "Die Tat
einer Amsel."
(für Otto F. Walter)

Hans Mangus Enzensberger¹⁰

Lebenslauf

später erfuhr ich, daß es ein freitag war,
da ich herausfuhr, schreiend,
aus meinem sarg, aus meiner mutter.

zwischen meiner verräterischen geburt,
besiegelt von öl und wasser und salz,
und meinem eingeborenen tod,

in dieser langen weile zwischen freitag

¹⁰ Ebd., S. 330-331

und aberfreitag ward ich geimpft
und gefirmt und gemustert für glück

galt das lackierte gesicht der gewalt.
einmal im jahr hat der schnee gewechselt.
mein totenhemd tauschte ich täglich.

ich habe die vier striche des himmels bemerkt.
meine worte sind davongefahren auf einem wind.
kein ruhm, kein feuer hat mich verzehrt.

abends ist meine leber schwer wie ein feldstein,
und wenn es freitag wird, höre ich ein geschrei,
als schrie ich in meinem weißen hemd,

wie vor langer weile, zur stunde meiner geburt.
dann schlafe ich mürrisch ein und denke:
das geht mich nichts an es wird ein anderer

krieg sein, ein anderer toter hund, nicht ich,
wird zum mond geschossen, verscharrt
im entgeisterten, schreienden raum.

Wir sehen von den Beispielen, daß es bei vielen deutschen und türkischen Lebensalter-Gedichten Ähnlichkeiten gibt. Die letzten Strophen sind öfters direkte Anreden an die Menschen bzw. an die Leser, die um Fürbitte und Gebete bitten. Es gibt außerdem viele Gemeinsamkeiten, was das Leben angeht, die mit unterschiedlicher Betonung behandelt werden.

Nach meiner Ansicht können wir diese Themen mit den Studenten behandeln. Nämlich;

Erstens die Studenten könnten dadurch motiviert werden, im Unterricht aktiv teilzunehmen.

Zweitens die Studenten darauf aufmerksam zu machen, daß das Lebensalter der Menschen begrenzt ist, damit sie ihrem Leben einen Sinn geben und es nicht verderben.

Drittens die Studenten auf die verschiedenen unerwarteten Probleme aufmerksam zu machen.

Viertens durch den Vergleich der deutschen und der türkischen Lebensalter-Gedichten könnten den Studenten die jeweiligen Kulturen und Literaturen, die jeweiligen Lebensweisen und sprachlichen Eigenschaften und deren dichterische Wahrnehmungen und Auslegungen vermittelt werden.

V. GERMANİSTİK SEMPOZYUMU'NUN SON OTURUMU HAKKINDA RAPOR

Organizasyon Komitesi Adına

Prof. Dr. Şeyda OZİL

1-2 Haziran 1995 tarihlerinde Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde Dr. J. Kuglin'in yönetiminde yapılan V. Germanistik Sempozyumu'nun son oturumu hakkında rapor:

Oturumda ele alınan konular iki ana başlık altında toplanabilir:

- ✓ Genel olarak V. Germanistik sempozyumunun değerlendirilmesi
- ✓ VI. Germanistik sempozyumuna ilişkin öneriler ve istekler

Genel Değerlendirme

V. Germanistik sempozyumu değerlendirilirken ilk dile gelen görüş, bildirilere ayrılan süreler genelde sadık kalındığı, ama kimi bildirilerin sürelerini fazlasıyla aştıkları oldu. Tartışmalara ayrılan sürenin çok kısa olduğu belirtildi. Bundan sonraki sempozyumlarda bildiri sürelerine uyulması istendi. Bunun yanı sıra bildirilerden sonra yapılacak tartışma sürelerinin yetersiz olduğu ve tartışmaya daha fazla zaman ayrılmasının daha doğru olacağı görüşü öne sürüldü. Organizasyon komitesi üyeleri, bu görüşler üzerine, sempozyuma yaklaşık 50 bildiri önerisinin geldiğini, bunların ancak 30 kadarının iki gün içinde sunulabileceğini göz önünde bulundurulduğunu söylediler. Bildiri ve tartışma sürelerinin uzatılmasının daha az bildirinin programa alınması anlamına geldiğini ve ancak bu tür bir çözüm ile programı oluşturabildiklerini belirttiler. Ayrıca DAAD'nin bildirilerin basımı için verdiği 2.000 DM'lık tutarın bildirilerin sunulmadan basımlarına olanak sağladığı da hatırlatıldı.

Organizasyon komitesi üyeleri, sempozyumun belirli bir konusu olduğunu, ama yapılan bildiri başvurularında ve gönderilen özetlerde

konuya dikkat edilmediğinin gözlemlendiğini belirttiler ve bundan sonraki sempozyumlarda konuya sağdık kalınmasının yerinde olacağı görüşünü savundular.

V. Germanistik Sempozyumu'nun konusunun ana hatlarıyla Türkiye'de Almanca dil ve edebiyat eğitiminin konumunu ve bakış açısını, bununla birlikte uluslararası Almanca dil ve edebiyat eğitimine katkılarını belirlemek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, sempozyumun sonunda bu konuya tam bir açıklık getirilemediği ve konunun yeterince tartışılmadığı görüşü egemen oldu. Bunun bir sonucu olarak yapılan tartışmalarda Türkiye'deki Almanca edebiyat ve dil eğitimine ilişkin iki görüş belirginleşti. Bunlardan biri "Auslandsgermanistik" teriminin, kendi koşullarımızın ürettiği bir kavram değil de, Almanya'da ortaya atılan bir terim olduğu söylendi, bu nedenle fazla ayırıcı bir tutum takınılmasının yerinde olmadığı, Türk bakış açısının fazla vurgulanmasının gerekli olmadığı görüşü savunuldu. Gerek dil gerekse edebiyat inceleme yöntemlerinin bir yerde evrensel olduğu ve Alman dili ve edebiyatı öğretiminde de bu yöntemlere göre çalışıldığı düşüncesi de bu görüşü destekleyici nitelikte düşünceler oldu.

Buna karşılık, gerek öğrencilerin donanımı gerekse eğitimcilerin donanımı açısından Türkiye'de yapılan Alman dili ve edebiyatı eğitiminin hem diğer ülkelerden ayrıldığı hem de Almanya'daki eğitimden değişiklikler gösterdiği görüşü savunuldu. Nitekim V. Germanistik sempozyumunda özellikle öğrencilerin donanımları üzerine ve bu donanımları temel alarak eğitimin nasıl olması hakkında kimi düşünceler öne sürüldü.

Gene Türkiye'nin özel koşullarından kaynaklanan bir gelişme de, Almanca bölümlerinde çeviri eğitimine yönelmesidir. Çünkü Türkiye'nin Almanca eğitimcisi gereksinimi giderek düşmekte, bu nedenle öğrencilere yeni meslek alanları açılmak istenmektedir. Ancak bu gelişimin de kimi sakıncalarına dikkat çekildi. Çeviri eğitiminin Alman dili ve edebiyatı eğitimi içindeki yerinin iyi belirlenmesinin gerektiği vurgulandı. Çeviri eğitiminin Alman dili ve edebiyatı eğitimine yardımcı mı yoksa kendi başına çeviri odaklı bir eğitim olmasının mı daha doğru olacağı tartışıldı. Nitekim son zamanlarda ülkemizde çeviri eğitimi kendi bağımsızlığını kazanma yolunda yeni adımlar atmaktadır.

Örneğin çeşitli çeviri sempozyumları düzenlenmekte ve üniversitelerimizde çeviri bölümleri açılmaktadır.

Oturumda söz alan öğrenciler, sempozyumda bir yerde kendilerini ilgilendiren konuların tartışıldığını belirttiler, ancak kendilerini hiçbir şekilde bu sempozyumda dile getiremediklerini söylediler. Öğrencilerin de konuşma yapmalarına izin verilmesine ya da öğrencileri ilgilendiren konuların tartışılmasında onlara da hak tanınmasını istediklerini belirttiler.

Öneriler / İstekler

VI. Germanistik Sempozyumunun 1997 yılında Mersin Üniversitesi'nde yapılması kararlaştırıldı. Yapılacak diğer sempozyumlarda göz önünde bulundurularak Mayıs ya da Haziran ayının başında bir tarihin saptanması uygun bulundu. Tartışmalara ve bildirilere daha fazla zaman ayırabilmek için sempozyum süresinin 3 gün olması önerildi.

Yukarıda yapılan genel değerlendirmelerden yola çıkarak bildirilerde ve tartışmalarda daha değişik yolların aranmasının yerinde olacağı belirtildi. Gelen öneriler arasında şu görüşlere yer verildi.

✓ Genel konuya uygun olarak seçilecek alt konularda, 3 ya da 4 kişi tarafından yaklaşık 10 dakikalık kısa sunuşlar yapılabilir, tartışmaya daha uzun süre ayrılabilir.

✓ Genel konu ya da bu konunun çerçevesinde grup çalışmaları yapılabilir. Grup çalışmalarının önceden programlanması, hangi konularda, nasıl yapılacağı ve katılacakların nasıl bir hazırlık yapacaklarının saptanması gerekir.

✓ Sabah oturumları herkesin katılacağı genel oturumlar olabilir, bu oturumlarda yukarıda belirttiğimiz grup çalışmalarının ya da ortak tartışmaların sonuçları bir sözcü tarafından sunulabilir ve böylece konu tüm katılımcılar tarafından tartışılabilir.

VI. Germanistik Sempozyumu'nun Konusu Üzerine Öneriler

✓ Yukarıda belirtilen değerlendirmelerden yola çıkılarak, Türkiye'de yapılan Alman dili ve edebiyatı öğretiminin dil, edebiyat vb. gibi alanlarda somut yapılanlardan hareket ederek konumunu

belirlemek ve bir eğitim politikası olarak sınırlarını çizilebilmek ve olanaklarını değerlendirebilmek.

✓ Belirttiğimiz çerçeve içinde, üniversitelerimizin Alman dili ve edebiyatı eğitimi veren bölümlerinin ders programlarını ayrıntılı olarak tartışmak ve yeni program önerileri getirebilmek.

✓ Gene yukarıda belirtilen konulara ilişkin olarak Alman dili ve edebiyatı eğitiminin bugünkü koşullarını (ders programları, öğrencilerin sayısı ve donanımları, çalışma koşulları vb. gibi konularda) belirlemek ve gelecekte nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini tartışmak.

Bir dahaki sempozyum için önerilen konuların yukarıda belirtilen biçimlerde (kısa sunuşlar, grup çalışmaları vb. gibi) gerçekleşmesi isteniyorsa, ön çalışmaların yapılması gerekmektedir. Örneğin genel konu çerçevesinde kalınarak, konu alt başlıklarının belirlenmesi, konuşma yapacakların ve grup çalışmalarına katılacakların, tüm Almanca bölümlerinin programlarını önceden incelemeleri ya da hangi konuda kimlerin bugünkü Alman dili ve edebiyatı eğitimin değerlendirileceklerinin belirlenmesi gibi çalışmaların yapılması öneriler arasında yer almıştır.

V. Germanistik Sempozyumu için kurulan organizasyon komitesine ilişkin olarak şu görüşler öne sürüldü.

✓ Sempozyumu düzenleyen üniversite, kendi önereceği üniversite temsilcileri ile yeni bir organizasyon komitesi oluşturabilir.

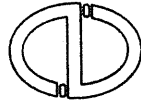
✓ Sempozyumu yapan üniversite temsilcisi ya da temsilcileri kendi başlarına sempozyumu düzenleyebilir.

Bu konudaki karar, VI. Germanistik Sempozyumu düzenleyecek Mersin Üniversitesine bırakıldı.

İstekler arasında belirginleşen konulardan ilki Germanistik Derneği'nin (Germanistenverband) kurulması oldu. Bundan dört yıl önce de böyle bir derneğin kurulabilmesi için birtakım çalışmalar yapıldığı belirtildi, ama bunların bugüne kadar bir sonuca ulaşamadığı vurgulandı. Yeniden dernek kurma girişimlerinin başlatılmasının olumlu bir girişim olacağı konusunda görüş birliğine varıldıktan sonra, Ankara'nın merkez olması ve üç büyük üniversitenin de Ankara'da bulunması nedeniyle Hacettepe Üniversitesi'nden Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu'nun Germanistik Derneği'nin kurulması ile ilgili çalışmaları başlatmasına

karar verildi.

Germanistik sempozyumlarına öğrencilerin katılımına ilişkin olarak da şu görüşler öne sürüldü. Sempozyumların konusuna göre öğrencilerin sempozyumlara katılımları olanaklı olabilir. Sempozyumların konusuna göre, öğrencilerin de katılabileceği paneller düzenlenebilir. Öğrencilerin bildiri sunabilmesi için öğretim üyelerinin yönetiminde çalışmalar yapılabilir.



V. türkisches Germanistik - Symposium, 1. -2. Juni 1995
an der anadolu Universität zu Eskişehir / Türkei

Kongreßzentrum

VORLÄUFIGES PROGRAMM

Donnerstag, 01.06.1995:

- 10:00 Eröffnung im Kırmızı Salon
Prof. Dr. Akar ÖCAL, Rektor der Anadolu Universität
Prof. Dr. Doğan BAYAR, Dekan der Pädagogischen Fakultät
Prof. Dr. Hüseyin SALİHOĞLU, Hacettepe Universität Ankara
(Im Namen des Organisationskomitees)

Plenarsitzung in Kırmızı Salon

Leitung: Prof. Dr. Şara SAYIN

- 11:00-11:30 Prof. Dr. Gürse AYTAÇ
Deutsche Literatur an der Universität Ankara
11:30-12:00 Dr. Mahmut KARAKUŞ
Die Forschung türkischer GermanistInnen im Lichte der
Interkulturalität
12:00-12:30 Prof. Dr. Hans REICH
Türkisch-deutsche Migration als Herausforderung an die
deutsche und türkische Germanistik

Mittagspause

1. Sitzung der Sektionen in Kırmızı Salon

Leitung: Prof. Dr. Hüseyin SALİHOĞLU

- 14:00-14:30 Prof. Dr. Onur Bilge KULA
Friedrich Hebbel'in yapıtlarında Türk imgesi

- 14:30-15:00 Yrd. Doç. Dr. Ali GÜLTEKİN
Ein Wanderer zwischen den Kulturen: Nevfel Cumart
15:00-15:30 Araş. Gör. Cemal SAKALLI
İmge Araştırmaları ve Yazınsal İmgebilim

Pause

2. Sitzung der Sektionen in Kırmızı Salon

Leitung: Prof. Dr. Onur Bilge KULA

- 16:00-16:30 Prof. Dr. Nuran ÖZYER
Der Beitrag türkischer Autoren zur zeitgenössischen deutschen
Kinder- und Jugendliteratur
16:30-17:00 Doç. Dr. Şerife DOĞAN
Bir Araştırma Problemi Olarak "Kitle Yazını"

Abendprogramm

- 18:00 Vorführung des ersten deutschsprachigen türkischen Kabarett
"KNOBI-BONBON" im Kinosaal
20:00 Gemeinsames Abendessen im Restaurant AKADEMİK KULÜP

1. Sitzung der Sektionen in Mavi Salon

Leitung: Doç. Dr. İbrahim İLKHAN

- 14:00-14:30 Doç. Dr. Turgay KURULTAY
Türkiye'de Almanca - Türkçe Çeviri Eğitiminin İşlevleri ve
Olanakları
14:30-15:00 Yrd. Doç. Dr. Yedigâr EĞİT
Die Anaphora und ihre Relevanz für Übersetzungen
15:00-15:30 Doç. Dr. Nedret KURAN BURÇOĞLU &
Dr. S. ÖZBENT & N. GÜNEŞ
Die Übersetzungsauffassungen von zeitgenössischen deutschen
Wissenschaftlern

Pause

2. Sitzung der Sektionen in Mavi Salon

Leitung: Dr. Jörg KUGLIN

16:00-16:30 Doç. Dr. Tülin POLAT & Doç. Dr. Nilüfer TAPAN
Ausbildung der Rückkehrer als Ausbilder

16:30-17:00 Doç. Dr. İbrahim İLKHAN.
Türk Kamuoyunun "Yabancı Dil Öğretimi" ne Bakış Açısı ve
"Sorun Çözüm" Bağlamında Almanca Öğretimi İlişkin
Görüşler

Abendprogramm

18:00 Vorführung des ersten deutschsprachigen türkischen Kabarets
"KNOBI-BONBON" in Kinosaal

20:00 Gemeinsames Abendessen im Restaurant AKADEMİK KULÜP

Freitag, 02.06.1995:

3. Sitzung der Sektionen in Kırmızı Salon

Leitung: Prof. Dr. Selçuk ÜNLÜ

9:30-10:00 Yrd. Doç. Dr. Nazire AKBULUT
Literarische Methodenvmittlung um StudentInnen von der
Frage "was-lesen" zum "wie-Lesen" zu führen.

10:00-10:30 Christiane PETERSEN
Curriculare Vorschläge für den Literaturunterricht in der
Türkei

10:30-11:00 Lisa PARDY
Produktionsorientierter Literaturunterricht am Beispiel einer
Erzählung von Joseph Roth

Pause

4. Sitzung der Sektionen in Kırmızı Salon

Leitung: Prof. Dr. Nilüfer KURUYAZICI

11:30-12:00 Yrd. Doç. Dr. Yüksel KOCADORU
Orientalische Märchentradition als Literatur - deutschsprachige
Literatur von Türken

12:00-12:30 Yrd. Doç. Dr. Mehmet S. İNAN
AÖF Almanca Dil Programları

Mittagspause

5. Sitzung der Sektionen in Kırmızı Salon

Leitung: Prof. Dr. Hans REICH

14:00-14:30 Prof. Dr. Helga SCHWENK
Prinzipien des muttersprachlichen und fremdsprachlichen
Unterrichts: sprachliches Lernen, Wissen und Können

14:30-15:00 Dipl. -Päd. Uwe SIEBEN & Mag. Jutta BARTOLOSCHE
Materialien für den Schreibunterricht

15:00-15:30 Yrd. Doç. Dr. Tahsin AKTAŞ
Eksiltili Yapılar ve Bu Yapıların Türkçe Metinlerde İşleyiş
Biçimi

Pause

Plenarsitzung in Kırmızı Salon

Leitung: Dr. Jörg KUGLIN

16:00-17:00 Plenum

Abendprogramm

18:00 Abendveranstaltung in Kırmızı Salon mit Nevfel CUMART

20:00 Gemeinsames Abendessen im Restaurant Turkuvaz

Freitag, 02.06.1995:

3. Sitzung der Sektionen in Mavi Salon

Leitung: Prof. Dr. Şeyda OZİL

9:30-10:00 Yrd. Doç. Dr. Jeanine TREFFERS-DALLER & Kubilay YALÇIN
Türkisch-deutsche Sprachmischung: die Rückkehrer zwischen

- den Sprachen
10:00-10:30 Helmut DALLER
Der Sprachstand der Rückkehrer
10:30-11:00 Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÇAKIR
Übergangskompetenz und Interimsprache

Pause

4. Sitzung der Sektionen in Mavi Salon

Leitung: Doç. Dr. Tülin POLAT

- 11:30-12:00 Dr. Jörg KUGLIN
Was kann die türkische Germanistik zur internationalen
Auslandsgermanistik beitragen
12:00-12:30 Yrd. Doç. Dr. Bilhan KARTAL
Die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache durch
Fernstudium

Mittagspause

5. Sitzung der Sektionen in Mavi Salon

Leitung: Doç. Dr. Nedret KURAN BURÇOĞLU

- 14:00-14:30 Öğr. Gör. Fatma Mine DAL
Berufsbezogenes Curriculum für das Fach "Übersetzen"
14:30-15:00 Okt. Sakine ERUZ
Türkiye'de Uzmanlık Alanlarında Almanca-Türkçe Çeviri
Uygulamaları ve Çevirmenlik Mesleğinin Konumu
15:00-15:30 Osman ARSLAN
Uzmanlık Dili Çevirisi, Önemi, Özellikleri ve Koşulları

Pause

Plenarsitzung in Kırmızı Salon

Leitung: Drl. Jörg KUGLIN

- 16:00-16:30 Plenum

Abendprogramm

- 18:00 Abendveranstaltung in Mavi Salon: Gastvortrag von
Prof. Dr. Roland Ris

Aktuelle Sprachprobleme in der Schweiz

- 20:00 Gemeinsames Abendessen im Restaurant Turkuvaz

Samstag: 03.06.1995

- 9.00 Stadtrundfahrt in Eskişehir

TEILNEHMERLISTE

NAME	TITEL	UNİVERSİTAET
AĞAÇSAPAN, Asuman	Öğr. Gör.	Anadolu Üniversitesi - Eskişehir
AKBULUT, Nazire	Yrd. Doç. Dr.	Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi - Adana
AKTAŞ, Tahsin	Yrd. Doç. Dr.	Gazi Üni. Gazi Eğitim Fak. - Ankara
ALKU, Nurten	Araş. Gör.	Ege Üniv. Edebiyat Fak. - İzmir
ALPEREN, Altan	Yrd. Doç. Dr.	Gazi Üniv. Gazi Eğit. Fak. - Ankara
ALSAN, Ayşe	Okt.	Marmara Üniv. Atatürk Eğt. Fak. - İstanbul
ARIKBOĞA, Leyla	Araş. Gör.	Marmara Üniv. Eğit. Fak. - İstanbul
ASLAN, Osman	Okt.	Çukurova Üniv. Eğit. Fak. - Adana
ASUTAY, Hikmet	Araş. Gör.	Trakya Üniv. Eğit. Fak. - Edirne
AŞKIN, Hülya	Araş. Gör.	Gazi Üniv. Gazi Eğit. Fak. - Ankara
ATEŞ, Şeref	Yrd. Doç. Dr.	Gazi Üniv. Gazi Eğit. Fak. - Ankara
AYAV, Özlem	Okt.	İstanbul Üniv. Edb. Fak. - İstanbul
AYTAÇ, Gürsel	Prof. Dr.	Ankara Üniv. DTCF - Ankara
BARTOLOSCHE, Jutta	DAAD-Lektorin	Ankara Üniv. DTCF - Ankara
BAYINDIR, Funda		Ankara Üniv. TÖMER Alsancak Şubesi - İzmir
BAYKAN, Ali	Araş. Gör.	Selçuk Üniv. Fen Edb. Fak. - Konya
BAYRAK Ayhan	Öğr. Gör.	Anadolu Üniv. - Eskişehir
BAYTEKİN, Binnaz	Okt.	Anadolu Üniv. - Eskişehir
BECHTOLD, Gerhard	Dr.	Alman Kültür Merkezi - İstanbul
BİLEN, Hülya	Okt.	İstanbul Üniv. Edebiyat Fak. - İstanbul
BLUMBACH, Helmut Dr.	DAAD	Alman Akademik Değişim Servisi - Bonn
BOZDEMİR, Orhan	Araş. Gör.	Atatürk Üniv. Kazım Karabekir Eğit. Fak. - Erzurum
BRAUN, Joachim+Hilde	DAAD-Lektor	Marmara Üniv. İşletme Enfor. - İstanbul
ÇAKIR, Mustafa	Yrd. Doç. Dr.	Anadolu Üniv. - Eskişehir
DAL, Fatma Mine	Öğr. Gör.	Marmara Üniv. Atatürk Eğitim Fak. - İstanbul
DALLER, Helmut	DAAD-Lektor	Marmara Üniv. İşletme ve Enformatik B1. - İstanbul
DEMİR, Kemal	Okt.	Muğla Üniv. Yb. Diller B1. - Muğla
DEMİRKILINÇ, Celalettin	Öğr. Gör.	Selçuk Üniv. Fen Edb. Fak. - Konya
DENİZ, Münire	Araş. Gör.	Selçuk Üniv. Fen Edb. Fak. - Konya
DİLER, Aydın	Araş. Gör.	Trakya Üniversitesi Eğitim Fak. - Edirne
DOĞAN, Şerife	Doç. Dr.	Hacettepe Üniv. Edebiyat Fak. - Ankara
DUMAN, Seyyare	Okt.	Anadolu Üniv. - Eskişehir
DURUKAFA, Gönül	Öğr. Gör. Dr.	9 Eylül Üniv. Buca Eğit. Fak. - İzmir
EĞİT, Yadiğâr	Yrd. Doç. Dr.	Ege Üniv. Edb. Fak. - İzmir
ERGAND, Çağlar	Okt.	İstanbul Üniv. Edb. Fak. - İstanbul
ERİŞ, Esin Derya	Araş. Gör.	Balıkesir Üniv. Fen. Edb. Fak. - Balıkesir
ERİŞKON, Binnur	Okt.	İstanbul Üniv. Edb. Fak. - İstanbul
ERKMAN, Fatma	Prof. Dr.	Marmara Üniv. Atatürk Eğit. Fak. - İstanbul
ERUZ, Sakine	Okt.	İstanbul Üniv. Edb. Fak. - İstanbul
ESGİN, Dilek	Araş. Gör.	Muğla Üniv. Yb. Diller B1. - Muğla
GÖNÇ, Mesut	Araş. Gör.	Gazi Üniv. Gazi Eğit. Fak. - Ankara
GÜCÜYENER, Afife	Yrd. Doç. Dr.	Selçuk Üniv. Fen Edb. Fakültesi - Konya
GÜLTEKİN, Ali	Yrd. Doç. Dr.	Anadolu Üniv. - Eskişehir
GÜNDOĞDU, Mehmet	Yrd. Doç. Dr.	Çukurova Üniv. Eğit. Fak. - Ankara
GÜNEŞ, Aysel Nurşen	Araş. Gör.	Marmara Üniv. Fen Edb. Fak. - İstanbul
GÜNGÖRMÜŞ, Yücel	Araş. Gör.	Ege Üniv. Edb. Fak. - İzmir
GÜRBÜZ Umur	Yrd. Doç. Dr.	Anadolu Üniv. - Eskişehir

HAYIRLI, Nurhan		Marmara Üniv. Fen Edb. Fak. - İstanbul
İLKHAN, İbrahim	Doç. Dr.	Ankara Üniv. DTCF - Ankara
İNAN, Mehmet Sıraç	Yrd. Doç. Dr.	Dicle Üniv. Eğitim Fak. - Diyarbakır
İNCE, Sedat	Araş. Gör.	Muğla Üniv. Yb. Diller B1. - Muğla
KANATLI, Faik	Araş. Gör.	Mersin Üniv. Fen Edb. Fak. - Mersin
KARAKUŞ, Mahmut	Yrd. Doç. Dr.	İstanbul Üniv. Edb. Fak. - İstanbul
KASAPOĞLU, Berrin	Öğr. Gör.	Marmara Üniv. Atatürk Eğitim Fak. - İstanbul
KAYA, Nevzat	Araş. Gör.	Ege Üniv. Edb. Fak. - İzmir
KINSIZ, Mustafa	Yrd. Doç. Dr.	Muğla Üniv. Yb. Diller B1. - Muğla
KOCADORU, Yüksel	Yrd. Doç. Dr.	Anadolu Üniv. - Eskişehir
KOÇ, Yılmaz	Yrd. Doç. Dr.	Selçuk Üniv. Fen. Edb. Fak. - Konya
KÖKSAL, Handan	Okt.	Trakya Üniv. Eğitim Fak. - Edirne
KUGLIN, Jörg	Dr.	Alman Kültür Merkezi - Ankara
KULA, Onur Bilge	Prof. Dr.	Mersin Üniv. Fen Edb. Fak. - Mersin
KURAN-BURÇOĞLU, Nedret	Doç. Dr.	Boğaziçi Üniv. - İstanbul
KURULTAY, Turgay	Doç. Dr.	İstanbul Üniv. Edb. Fak. - İstanbul
KURUYAZICI, Nilüfer	Prof. Dr.	İstanbul Üniv. Edb. Fak. - İstanbul
KUZU, Abdullah	Okt.	Anadolu Üniversitesi - Eskişehir
KUZU, Türkan	Okt.	Anadolu Üniversitesi - Eskişehir
MEYER, Carsten M.	Uzm.	Anadolu Üniversitesi - Eskişehir
ONURAL, Neşe	Doç. Dr.	Marmara Üniversitesi Fen Edb Fak. - İstanbul
ORALIS, Meral	Okt.	İstanbul Üniversitesi Edb Fak. - İstanbul
ORHUN, Halit	Öğr. Gör.	Anadolu Üniversitesi - Eskişehir
OSTERLOH, Karl-Heinz	Dr.	Alman Kültür Merkezi - İstanbul
OZİL, Şeyda	Prof. Dr.	İstanbul Üniversitesi Edb Fak. - İstanbul
ÖGRETİMENOĞLU Recep	Okt.	Anadolu Üniversitesi - Eskişehir
ÖNCÜ, Kenan	Yrd. Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi Gazi Eğit. Fak. - Ankara
ÖZALP, Ayşin	Okt.	İstanbul Üniversitesi Edb Fak. - İstanbul
ÖZBENT, Süeda	Öğr. Gör. Dr.	Marmara Üniversitesi, Fen Edb Fak. - İstanbul
ÖZCAN, Halûk	Öğr. Gör.	Dokuz Eylül Üniv. Buca Eğitim Fak. - İzmir
ÖZKAN, İlhan	Okt.	Trakya Üniversitesi, Fen Edb Fak. - Edirne
ÖZOĞUZ, Yüksel	Prof. Dr.	İstanbul Üniversitesi Edb Fak. - İstanbul
ÖZTÜRK, Ali Osman	Doç. Dr.	Selçuk Üniversitesi Fen Edb. Fak. - Konya
ÖZTÜRK Kadriye	Yrd. Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi - Eskişehir
ÖZYER, Nuran	Prof. Dr.	Hacettepe Üniv. Edb. Fak. - İzmir
PAMUKOĞLU-DAŞ, Nergis	Yrd. Doç. Dr.	Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi - İzmir
PARDY, Lisa	Okt.	İstanbul Üniversitesi - Edb Fak. - İstanbul
PEKMEZCİLER, Hülya	Öğr. Gör.	Dokuz Eylül Üniv. Buca Eğitim Fak. - İzmir
PETERSEN, Christiane	DAAD-Lektor	İstanbul Üniversitesi - Edb Fak. - İstanbul
PIETRUSZKA- Astrid	Öğr. Gör.	Anadolu Üniversitesi - Eskişehir
POLAT, Tülin	Doç. Dr.	İstanbul Üniversitesi Edb Fak. - İstanbul
RECKERMANN- Silvia	DAAD-Lektorin	İstanbul Üni. Edb. Fak. - İstanbul
SAKALLI, Cemal	Araş. Gör.	Mersin Üniv. Fen. Edb. Fak. - Mersin
SALİHOĞLU, Hüseyin	Prof. Dr.	Hacettepe Üniv. Eğit. Fak. - Ankara
SAURAN, N. Zehra	Araş. Gör.	Gazi Üniv. Gazi Eğit. Fak. - Ankara
SAYIN, Şara	Prof. Dr.	İstanbul Üniv. Edb. Fak. - İstanbul
SCHAEFER, Michaela	DAAD-Lektorin	Mersin Üniv. Fen. Edb. Fak. - Mersin
SCHULZ, Hagen	PV-Ref.	Alman Kültür Merkezi Ankara
SELÇUK, Ayhan	Araş. Gör.	Selçuk Üniv. Fen. Edb. Fak. Konya
SEMERCİ, Mehmet	Öğr. Gör.	Anadolu Üniv. - Eskişehir

SEVİM, Acar	Doç. Dr.	Marmara Üniv. Fen. Edb. Fak. - İstanbul
SIEBEN, Uwe	DAAD-Lektor	Marmara Üniv. Atatürk Eđit. Fak. - İstanbul
SONGÖREN-ARKILIÇ		
Sevgi	Araş. Gör.	Dokuz Eylül Üniv. Buca Eđit. Fak. - İzmir
TAPAN, Nilüfer	Doç. Dr.	İstanbul Üniv. Edb. Fak. - İstanbul
TEKİN, Yüksel	Okt.	Çanakkale 18 Mart Üniv. Biga İİBF Biga - Çanakkale
TERZİ, Aylın	Araş. Gör.	Trakya Üniv. Eđit. Fak. - Edirne
TOKDEMİR, Aslan	Doç. Dr.	Selçuk Üniv. Fen. Edb. Fak. - Konya
TREFFERS-DALLER,		
Jeanine	Yrd. Doç. Dr.	Boğaziçi Üniv. Batı Dilleri ve Edb. - İstanbul
UÇAR, Gülsüm	Öğr. Gör.	Anadolu Üniv. - Eskişehir
ULUÇ, T. Fatih	Araş. Gör.	Marmara Üniv. Fen. Edb. Fak. - İstanbul
UZUN, Osman	Öğretmen	İyibumaz İlköğretim Okulu Konak - İzmir
ÜNER, Suzan	DAAD-Lektorin	İstanbul Üniv. Edb. Fak. - İstanbul
ÜNLÜ, Selçuk	Prof. Dr.	Selçuk Üniv. Eđit. Fak. - Konya
YALÇIN, Kubila		Marmara Üniv. Lisansüstü Öğrenci - İstanbul
YAPICI, Funda	Araş. Gör.	Ege Üniv. Edb. Fak. - İzmir
YILDIZ, Hacı	Öğr. Gör.	Mersin üniv. Fen Edebiyat Fak. - Mersin
YÜCEL, Fatma	Araş. Gör.	İstanbul Üniv. Edb. Fak. - İstanbul
YÜCEL, Mukadder		
Seyhan	Araş. Gör.	Trakya Üniv. Eđit. Fak. - Edirne