Schriften zur Sprache und Literatur

Schwerpunkt des vorliegenden Werks ist Sprache, besonders etwa die Form des Türkischdeutschen oder etwa die Dekodierung von kulturell geprägten Emotionen, darstellt in literarischen Texten mit zuweilen für den Leser jeweils im Türkischen und im Deutschen widersprüchlicher Bedeutung. Sprache folgt nur scheinbar festen Regeln; vieles ist kaum logisch zu erklären. Zwar gibt es eine unglaublich differenzierte Terminologie für Spezialprobleme, und es ist beachtlich, wenn man diese didaktisch einsetzen kann, um Sprachkompetenz zu fördern. Literarische Analysen bewegen sich auf dem Gebiet der Gegenwartsdichtung bis hin zur, ebenso kulturell abhängigen Sprache der Werbung. Solche Untersuchungen befassen sich vielfach mit den krassen Unterschieden in und zwischen beiden Kulturen, haben jedoch im wissenschaftlichen Diskurs eine, besonders heute nicht zu unterschätzende Brückenfunktion.

IJOPEC PUBLICATION
London ijopec.com Istanbul

ISBN 978-1-999703523-4

Schriften zur Sprache und Literatur

Schriften zur Sprache und Literatur



Editörs:
Prof. Dr. Tahir Balcı, Prof. Dr. Otto Holzapfel, Prof. Dr. Ergün Serindağ

IJOPEC PUBLICATION
London ijopec.com Istanbul

SCHRIFTEN ZUR SPRACHE UND LITERATUR

Dil ve Edebiyat Yazıları

Edited By

Prof. Dr. Tahir Balcı
Çukurova University, Adana/Turkey

Prof. Dr. Otto Holzapfel
Freiburg University, Freiburg/Germany

Prof. Dr. Ergün Serindağ
Çukurova University, Adana/Turkey

IJOPEC Publication
International Journal of Politics & Economics
London, United Kingdom
3 Bassingbourn, House Sutton Dwellings
Upper Street, London N1 1UB

www.ijopec.co.uk
E-Mail: info@ijopoc.co.uk
Phone: (+44) 73 875 2361 (UK)
(+90) 262 303 1567 (Turkey)

Schriften zur Sprache und Literatur
First Edition, Juni 2017
IJOPEC Publication No: 2017/3

ISBN: 978-1-9997035-2-3

No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, transmitted in any form or by any means electronically without author's permission. No responsibility is accepted for the accuracy of information contained in the text, illustrations or advertisements. The opinions expressed in these chapters are not necessarily those of the editors or publisher.

A catalogue record for this book is available from Nielsen Book Data and Google Book Data Available.

Design and Cover: Umut BALCI

Printed in Turkey.
Bilgin Matbaa
Sakarya Mah. 21.
Yıldız Sokak. No: 5/A
Osmangazi / Bursa, Turkey
Phone: (+90) 224 250 50 85

Composer:
IJOPEC Art Design
London, UK
info@ijopec.co.uk

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT 1

ÖNSÖZ 4

Die Werbung als Kulturträger
Aylin SEYMEN 6

Marie Luise Kaschnitz' Türkei Eindrücke
Ali Osman ÖZTÜRK 16

Didaktisierung des Pasiıvs nach der Perspektive der Konstruktivistischen Lerntheorie
Aişe SEZİK / Ergün SERİNDAĞ 27

Eine soziolinguistische Untersuchung von Kerim Pamuks Erzählung Sprich Langsam, Türke!
Umut BALCI 38

Einstellungen und Ansichten von Daf-Lehramtskandidatinnen zum Interkulturellen Verstehensprozess
Mukadder SEYHAN YÜCEL 49

Emotionen im Text. Versuch einer Annäherung anhand der Kinegramme
Nihan DEMİRYAY 67

Über die Valenz deutscher und türkischer Substantive
Nurcan İŞBECEREN 76

Sprachlogik, Sprachgefühl und Sprachkompetenz
Otto HOLZAPFEL 85

Wortschatzdidaktik unter besonderer Berücksichtigung der Kollokationen
Yeşim KARADAVUT 105

Einsatzmöglichkeiten Von Authentischen Texten als Lerntexte im Grammatikbereich des Fremdsprachenunterrichts
Ali Sami AKSÖZ / Erdal KAÇAR 116

Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht: Ein Vorschlag anhand von Gehirngerechtem Lernen
Ergün SERİNDAĞ 130

Almanca ve Türkçede Cümle Şeklindeki Adlar
Dursun ZENGİN 140

Bağımsal Dilbilgisi Bağlamında Türkçe ve Almancada Sıfatların Birleşim Değeri
Yasemin DARANCIK / Tahir BALCI 148

Üniversite Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Tutumları ve Gereksinimleri
Mehmet DOĞAN / Mukadder SEYHAN YÜCEL 161

Fatih Erdoğan'ın "Gözü Çok Ama Çok Ağrıyan Adam" Adlı Eserinde Psikosomatik Rahatsızlığın Spirituel İç Görü Kazanımı ile Farkındalık Oluşumunun İrdelenimi
Cavidan ÇÖLTÜ İMREN 178

Konuk İşçi Edebiyatından Kültürlerarası Edebiyata Evrilen Adlandırma Sürecine Tarihsel Bir Bakış
Kazım KALKAN 190

Almancanın Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Ders Kitaplarında Kültürel Yayılmacılık ve Önyargı Öğeleri
Nihat YAVUZ 199

Elf Kaynaklı Materyal Kullanımının Dil Öğrenenlerin Kültürlerarası Farkındalık ve Tutumları Üzerine Etkisi
Sedef GÜNEŞ 207

Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemleri Üzerine Bir Çalışma
Gülden TÜM 219

Eğitim Fakültelerinde "Anadili İle Yabancı Dillerin Öğretimi" Adlı Ortak Ders Önerisi
Orhan HANBAY 229

Çocuk ve Gençlik Yazınında Paul Maar'ın Uçan Deve Adlı Eseri ile Nasreddin Hoca Gülmecelerinde Kültürlerarasılık ve Yeniden Yazmanın İzleri
İlker ÇÖLTÜ 237

Yabancı Dilde Deyimlerin Önemi Bağlamında Erich Kästner'in "Der Kleine Mann" Adlı Eseri ile "Lagune" ve "Schritte International" Adlı Almanca Ders Kitaplarında Yer Alan Deyim Sıklıklarının Karşılaştırılması
Muhammet KOÇAK / Lokman TANRIKULU 249

Yabancı Dil Fransızcanın Öğretiminde Hafıza Destekleyici Tekniklerin İncelenmesi
Serkan DEMİRAL / Muzaffer KAYA 260

Türk ve Fransız Gazetelerinde Üçüncü Sayfa Haberleri: Yanmetinsellik ve Okunaklılık Düzleminde Karşılaştırmalı Bir İnceleme
Mediha ÖZATEŞ / Mustafa MAVAŞOĞLU / Umut Hür YAŞAR 269

Üniversite Öğrencilerinin Facebook Ortamındaki Dil Edimleri
Tahir BALCI / Yasemin DARANCIK..... 283

Nur İçözü'nün Hürriyet Bir Sevda Masalı, Dönemeç ve Yüreğimin Kıyısında Adlı Eserlerinde Gençlerin Yaşadığı Duygu Durum Bozukluğunun Yazın Psikolojisi Bağlamında Karşılaştırmalı İrdelenimi
Cavidan ÇÖLTÜ İMREN 297

Rezension*: Wörterbuch deverbaler deutscher Verbpräfigierungen*
Munise YILDIRIM..... 313

VORWORT

Schwerpunkt des vorliegenden Werks ist Sprache, besonders etwa die Form des Türkischdeutschen oder etwa die Dekodierung von kulturell geprägten Emotionen, darstellt in literarischen Texten mit zuweilen für den Leser jeweils im Türkischen und im Deutschen widersprüchlicher Bedeutung. Sprache folgt nur scheinbar festen Regeln; vieles ist kaum logisch zu erklären. Zwar gibt es eine unglaublich differenzierte Terminologie für Spezialprobleme, und es ist beachtlich, wenn man diese didaktisch einsetzen kann, um Sprachkompetenz zu fördern. Literarische Analysen bewegen sich auf dem Gebiet der Gegenwartsdichtung bis hin zur, ebenso kulturell abhängigen Sprache der Werbung. Solche Untersuchungen befassen sich vielfach mit den krassen Unterschieden in und zwischen beiden Kulturen, haben jedoch im wissenschaftlichen Diskurs eine, besonders heute nicht zu unterschätzende Brückenfunktion.

Werbetexte reflektieren die jeweiligen Gesellschaften, in denen sie wirksam sein wollen. **Seymen** untersucht punktuell die Geschichte der Produktwerbung für Nutella. Diese sieht in Deutschland und in der Türkei sehr unterschiedlich aus und spiegelt damit auch kulturelle Werte. Wie im Brennglas erscheinen unterschiedliche Positionen; eine alltägliche Kleinigkeit vermag Differenzen aufzuzeigen, die sich bis zu einem gewissen Grad als charakteristisch erweisen. Kultur determiniert Werbung, Werbung fungiert selbst als Kulturträger. Die Sprache der Medien ist eine gute Grundlage für solche Erkenntnisse.

In einem Text der Kaschnitz spürt **Öztürk** den Gründen und Hintergründen für ihre differenzierte Türkei-Begeisterung nach. Es ist eine Tradition, die zwar in Deutschland auf das 18. Jahrhundert zurückgeht, die Kaschnitz konfrontiert ihre Begeisterung jedoch mit der Realität der 1930er und 1950er Jahre. In dieser Realität des damaligen türkischen Alltags fühlt sie sich (teilweise widersprüchlich) ‚verloren'. Wirkliches und Imaginiertes vermischen sich, Eigenes und Fremdes. Erklärungen zur Person der Dichterin machen ihren Text verstehbar, ihre Gedankengänge nachvollziehbar. Ein solcher Text ist interkulturell zu analysieren.

Die Verfasser **Sezik** und **Serindağ** befassen sich eingehend mit Aspekten der Lernpsychologie, besonders mit der Lerntheorie des Konstruktivismus. Die Theorie zum Fremdsprachenunterricht muss auf derartige, weitgehend individuelle Prozesse Rücksicht nehmen. Lerntheorien entwickeln sich, und die entsprechenden Lehrbücher müssen / sollten umgeschrieben werden (vergleiche dazu auch den Beitrag von Aksöz und Kaçar). Bei aller „Kopflastigkeit" der angeführten Theorien zeigt das Beispiel meines Erachtens doch, wie Lernende im aktiven Handeln und in realen

Sprechsituationen (hier z.B. bei einem Kochunterricht!) auch für Fragen der Grammatik motiviert werden können.

Die Umgangssprache vieler Türken aus einfachen Verhältnissen in Deutschland zu charakterisieren, gelingt einem Autor wie Pamuk besonders deshalb, weil er gleichermaßen in beiden Kulturen zu Hause ist. **Balcı** zeigt, wie eine Erzählung Pamuks sich dazu besonders eignet, dieses Türkischdeutsch zu analysieren. Dabei wird auch dem starken ironischen und satirischen Ton des Autors Rechnung getragen, um Missverständnisse und Verletzungen möglichst zu vermeiden. Es geht u. a. um Aussprache, Lautstärke der Kommunikation, Sprechtempo und Satzstellung, wobei interessanterweise Sprachmuster aus dem Türkischen übernommen werden. Das muss auch Folgen für die Didaktik des Fremdsprachenlernens haben.

Yücel hat in einer umfassenden Fragebogen-Aktion ermittelt, wie die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich ihrer Deutsch-Kenntnisse (Sprache *und* Kultur) sind. Bemerkenswert ist die Offenheit und Ehrlichkeit, mit der geantwortet wurde und Antworten ausführlicher begründet wurden. Gewichtig ist das Ergebnis, welchen hohen Wertanteil einem Auslandsaufenthalt hinsichtlich der Zielsprache beigemessen wird. Hier sollten (zumindest ersatzweise) alle Mittel der modernen Kommunikation ausgenützt werden. Ernüchternd scheinen mir die Ergebnisse, dass nicht z.B. hochdifferenzierte Grammatik-Kenntnisse das gewünschte Ziel sind, sondern die gelebte Praxis in der Alltagssprache, und eine solche sollte meines Erachtens durchaus mit weniger Aufwand als vielleicht angenommen realisiert werden können. Eine bemerkenswerte Studie!

Sprache, zumal eine Fremdsprache muss dekodiert, entschlüsselt werden. Literarische Texte enthalten u. a. kodierte Emotionen, die erkannt und verstanden werden wollen. Für solche Textanalyse übernimmt **Demiryay** von der Wissenschaft eine ausgefeilte Terminologie, etwa ein „Kinegramm“ (Gebärde, Gesichtsausdruck u. ä.) als zu evozierende Emotion. Schwierig für den Lernenden wird es zu verstehen, was ein solcher Text ausdrücken will, wo deutsche und türkische Kinegramme verschiedene, ja gegensätzliche Bedeutungen haben können: Kopfschütteln für deutsch [Bewegung horizontal] „nein“, türkisch [Bewegung vertikal] „ja“. Verbales wird mit Nonverbalem kombiniert; nur in der Zusammenschau wird ein Text verstehbar.

İşbeceren zeigt an vielen Beispielen, wie ein Wort durch seine Umgebung bestimmt wird und seinerseits die Umgebung bestimmt, in die es eingefügt ist. Die Regeln dazu sind im Deutschen manchmal ähnlich wie im Türkischen, teilweise muss man die Verben und Substantive jedoch unterschiedlich behandeln. Kontrastives Sprachlernen stärkt auch das Bewusstsein für die

eigene Sprache, von der aus die Fremdsprache dann besser zu ‚begreifen' und zu ‚verstehen' ist.

Man kann Sprache nach allen Regeln der Kunst analysieren. **Holzapfel** zeigt an verschiedenen Beispielen, dass trotz aller Wörterbuch- und Internet-Hilfe ein beachtlicher ‚Rest' bleibt, bei dem man sich auf das Sprachgefühl verlassen muss. Das ist ein unsicherer und wandelbarer Faktor, und die Bedeutung vieler, kaum ‚logisch'zu erklärenden Beispiele muss man einfach (mühsam) lernen. Das übende ‚Spielen' damit erhöht die Sprachkompetenz.

Die Untersuchung von **Karadavut** und der in diesem Zusammenhang durchgeführte Test zeigen u. a., wie kreativ Sprache sein kann. Man baut auf halbfertige Wortverbindungen weiter und ‚differenziert' damit Regeln bzw. sagt/schreibt, was ‚üblich' ist. Wer sich an diesem ‚Spiel' beteiligen kann (in der Umgangssprache muss), zeigt höhere ‚produktive Sprachkompetenz' – ein Ziel, das für manche Sprachlernende als schwer erreichbar erscheinen muss. Das Problem zu analysieren, heißt hier den Weg zum Erwerb eines ‚Sprachbewusstseins' zu ebnen. Solches in die Praxis umsetzen zu können, verdient Hochachtung.

Aksöz und **Kaçar** tun sich schwer mit den vorhandenen Lehrbüchern, deren Verfasser sich ihrerseits schwer tun, diese jeweils entsprechend den neuen bzw. den ständig neu sich entwickelnden Theorien zum Fremdsprachenunterricht umzuschreiben oder sie auch nur anzupassen. (Das ist natürlich auch und vor allem ein Verlagsproblem.) Das Einbeziehen „authentischer Texte" unterschiedlichster Literatursorten hilft hier weiter. Aber es gilt, dabei eine gute und richtige Auswahl zu treffen, und die Verfasser geben dazu mehrere hilfreiche Beispiele. Es gehört aber auch Mut dazu, ein (angeblich erfolgreiches, bewährtes) Lehrbuch beiseite zu legen und es mit tatsächlichen Alltagstexten und kleinen literarischen Formen zu versuchen.

Lernpsychologie ist auch das Thema von **Serindağ**, besonders das „gehirngerechte Lernen". Ziel ist es, u.a. die Fertigkeit für selbständiges „häusliches Vokabellernen" zu vermitteln. Serindağ findet Argumente dafür, statt auf Grammatikkenntnisse zu beharren, lieber die notwendige Kommunikation durch Wortschatzübungen zu fördern, die auch die Muttersprache des Lernenden mit einbeziehen. – Hinter diesem und praktisch fast allen Beiträgen kann man den Wunsch spüren, dass der Lehrer in seiner Rolle eher ein Anreger für Kommunikation (etwa zwischen den Lernenden) sein sollte. Ein Frontalunterricht mit trockenen Grammatik-Übungen gehört der Vergangenheit an. Wie aber im Konkreten alltagssprachliche Kommunikation zu fördern wäre, darüber gehen die Meinungen auseinander.

Prof. Dr. Otto HOLZAPFEL

ÖNSÖZ

Almanca ve Türkçe makalelerden oluşan *Schriften zur Sprache und Literatur* adlı kitabımızda yabancı dil eğitimi ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Edebiyat, edebiyat eğitimi, dilbilim, karşılaştırmalı dilbilgisi, pedagoji, kültürlerarası iletişim gibi temel başlıkları konulaştıran kitabımız 11 Almanca, 14 Türkçe makale ile 1 kitap tanıtımından oluşmaktadır.

Almanca ve Türkçede Cümle Şeklindeki Adlar başlıklı makalesinde **Zengin** konuya ilişkin kuramsal bilgiler verdikten sonra Almanca ve Türkçede yer alan cümle şeklindeki adları karşılaştırmalı olarak ele almıştır. **Darancık** ve **Balcı** bağımsal dilbilgisi bağlamında Türkçe ve Almancadaki sıfatların birleşim değerini incelemiş, gerek Türkçedeki gerekse Almancadaki her sözcüğün birleşim değerinin olmadığını, dillerin özelliğine göre eşdeğer olarak kabul edilebilecek birçok sözcüğün birleşim değerinde nitelik ve nicelik açısından farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır. **Doğan** ve **Yücel** çalışmalarında UÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu Almanca, İngilizce ve Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil derslerine ve dil danışmanlık konusuna yönelik tutumlarını ve düzeylerini araştırmıştır. Çalışmada söz konusu hazırlık sınıfı öğrencilerinin bugüne kadar aldıkları yabancı dil eğitiminde yabancı dil danışmanlığı ile karşılaşmamış oldukları, ayrıca öğrencilerin ders içi ve ders dışında yabancı dil öğrenim yöntem ve yaklaşımları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmış, bu bağlamda üniversitelerin yabancı dil hazırlık sınıflarında bireysel yabancı dil danışmanlığı hizmetini sunmaları gerektiği sonucuna varılmıştır. Çocuk ve gençlik yazını üzerine yoğunlaşan çalışmasında **İmren**, Fatih Erdoğan'ın bir eserinden yola çıkarak psikosomatik rahatsızlığın spiritüel iç görü kazanımı ile farkındalık oluşumunu üzerine etkisini ele almıştır. **Kalkan**'ın çalışması ise kavramsal analiz üzerine yoğunlaşan, Almanya'da yaşayan Türklerin ürettiği edebiyata süreç içinde verilen farklı adlandırmaları irdeleyen bir çalışmadır. *Konuk işçi edebiyatı, göçmen edebiyatı, kültürlerarası edebiyat* gibi adlandırmalar bu çerçevede analiz edilmiştir. **Yavuz**, Almancanın yabancı dil olarak öğretildiği ders kitaplarında kültürel yayılmacılık ve önyargı analizi yapmıştır. İncelenen ders kitaplarında kültürel yayılmacılık bağlamında politik, toplumsal ve dinsel yönlendirmelere yoğun olarak rastlandığını, söz konusu yönlendirmelerin ülkebilgisel ve kültürel konular çerçevesinde göstergebilimsel, istatistiksel, söylemsel, dilbilgisel (adlar, sıfatlar, v.s.) ve sözbilimsel (gerekçelendirme, tümevarım, tümdengelim, stereotipler, sloganlar, örtmece, hakaret, azarlama, ayıplama ve küçümseme) araçlarla gerçekleştirilmeye çalışıldığını ortaya koymuştur. Geçer dil olarak İngilizce (ELF) kaynaklı materyal kullanımının öğrencide kültürlerarası farkındalık oluşumuna etkisini inceleyen çalışmasında **Güneş**, öğrencilerin ELF kaynaklı materyallere karşı olumlu bir tutum içerisinde olduklarını ve ELF ile ICA düzeyi arasındaki önemli pozitif ilişki de göz önünde

bulundurulduğunda ELF kaynaklı materyallerin dil derslerinde en azından ek kaynak olarak kullanılmasının kültürlerarası iletişim için önemli olduğunu dile getirmiştir.

Çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi üzerine odaklanan **Tüm**, ders kitaplarında yer alan yöntemleri ele almış, bunlardan özellikle tümdengelim ve tümevarım yöntemlerini yabancı dil eğitimi ders kitaplarında yer alış şekillerine göre mercek altına almıştır. **Hanbay** ise Eğitim Fakültelerinin ders müfredatlarında yer alması gerektiğini düşündüğü *Anadili ile Yabancı Dillerin Eğitimi* başlıklı ders önerisini gerekçelendirmiştir. Önerilen dersin yürütüleceği bölümleri, dersin hedefleri ve öğrenim çıktılarını, konuları ve içeriği teker teker sıralayan Hanbay çalışmasında önerilen dersin önemini vurgulamış ve gerekliliğini ortaya koymuştur. **Çöltü**, çocuk ve gençlik yazını kapsamında değerlendirilen Paul Maar'ın bir öyküsü ile Nasreddin Hoca'nın gülmecelerini kültürlerarasılık bağlamında karşılaştırmış ve bir metnin yeniden yazılması, dönüştürülmesi anlamına gelen *yeniden yazma*nın Maar ve Nasreddin Hoca örneğinde önemini vurgulamıştır. **Koçak** ve **Tanrıkulu** birlikte kaleme aldıkları çalışmalarında yabancı dil eğitiminde deyimlerin yeri ve önemini ele almış, bu bağlamda Alman yazar Erich Kästner'in *Der kleine Mann* adlı eseri ile iki yabancı dil olarak Almanca ders kitabında geçen deyimlerin sıklıklarını dil eğitimi açısından irdelemişlerdir. Yabancı dil olarak Fransızca odaklı çalışmalarında yabancı dil öğreniminde hafıza destekleyici tekniklerin önemine vurgu yapan **Demiral** ve **Kaya**, öğrenen ve öğretici arasında etkileşimsel bir yöntemle uygulanabileceğini saptadıkları hafıza destekleyici tekniklerin, birincil olarak sözcüklerin edinimine katkı sağlaması dışında dikkat çekici görsel ve imgelemler içerdiklerinden öğreneni öğretim sürecine daha etkin bir şekilde dahil edebileceğini ifade etmişlerdir. G*ündelik yaşama ait olan kapsamı dar olaylar* ya da *basında kendine ait konu başlığı olan ve aralarında bağıntı bulunmayan kaza, suç, vb. izlekli günün olayları* olarak karşımıza çıkan üçüncü sayfa haberlerini ele alan **Özateş**, **Mavaşoğlu** ve **Yaşar**, Türk ve Fransız gazetelerinde yer alan üçüncü sayfa haberlerini metindilbilim bağlamında analiz etmiş, ortak ve farklı yönlerini ortaya koymuşlardır. **Balcı** ve **Darancık** üniversite düzeyindeki gençlerin öncelikle Facebook duvar paylaşımlarında ve özel mesajlardaki dil edimlerini, kullanılan dilin ölçünlü dilden sapma gösterip göstermediğini, gösteriyorsa bunun nedenlerini irdelemişlerdir.

Okuyucuya hem akademik hem de sosyal anlamda faydalı olacağını düşündüğümüz kitabımıza katkı sunan tüm akademisyenlere teşekkür eder, iyi okumalar dileriz.

Prof. Dr. Tahir BALCI
Prof. Dr. Ergün SERİNDAĞ

DIE WERBUNG ALS KULTURTRÄGER

Öğr. Gör. Dr. Aylin SEYMEN
Gazi Universität

1. EINLEITUNG

In unserem Zeitalter ist es fast unmöglich den Medien auszuweichen, zusammen mit den Medien wird jeder von uns im Alltag mit Werbungen konfrontiert. Bei dieser Flut an Werbung und der großen Auswahl an Produkten ist es das Ziel der Werbetreibenden, mit ihrer Werbung dem Rezipienten im Gedächtnis zu bleiben, so dass der Konsument sich beim Einkaufen für ihre Marke entscheidet (Schindlauer, 2015:2). Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die Werbung in vielen Theorien als Spiegelbild der Gesellschaft gesehen wird (Bergler, Reinhold, 1992: 19). Die Werbung reflektiert die Werte und die Bedürfnisse der Menschen. Somit kann die Werbung als Kulturträger der Gesellschaft verstanden werden. Die Werbungen haben die Aufgabe, das Produkt, wofür sie werben, so zu präsentieren, dass die Konsumenten auch dieses Produkt kaufen wollen. Der Konsument muss sich mit der Werbung identifizieren können, nur dann kann der Kauf des Produktes stattfinden. Deshalb lässt sich Werbung charakterisieren als „ein Indikator, an dem sich der kulturelle Wandel einer Gesellschaft ablesen lässt."(Schmidt, 1995: 16) Von dieser Definition ausgehend wird sich die Analyse des empirischen Teils der Arbeit strukturieren. Die türkischen und deutschen Webseiten von „Nutella" werden miteinander verglichen, da sich die Kulturen in unterschiedlichen Ländern unterschiedlich entwickelt haben, kann man auch davon ausgehen, dass sich die kulturellen Elemente in den Werbungen differenzieren.

2. BEZIEHUNG ZWISCHEN WERBUNG UND KULTUR

Holtz-Bacha (2011: 16) erläutert, dass in der wissenschaftlichen Diskussion über das Verhältnis von Werbung und Gesellschaft bis heute zwei Typen rivalisieren […] einmal Werbung als Spiegel […] [der] Gesellschaft, zum anderen Werbung als aktiver Interaktionszusammenhang, der – Abbild und Vorbild zugleich – […] aktiv [in der Gesellschaft] mitgestaltet. Die Werbung spiegelt also erstens die Gesellschaft wider und zweitens beeinflusst sie auch die Gesellschaft. Die Prägung der Gesellschaft kann durch kulturelle Elemente, welche in der Werbung mit integriert wird, wiedergegeben werden. Die kulturellen Unterschiede sind einfach zu groß, um einen Standard für die Werbungen einzelner Kulturen einhalten zu können. Die kulturellen Unterschiede würden auch dazu führen, dass die Konsumenten, die standardisierte Werbung unterschiedlich verstehen und interpretieren. Somit

wird ein negativer Einfluss auf die Wirksamkeit der Werbung erreicht, was den Kauf des Produktes verhindern könnte, das Konsumentenverhalten wird also beeinflusst. Die Wahrnehmung der Werbung ist mit den kulturellen Elementen einzelner Nationen fest verbunden und kann nicht voneinander getrennt betrachtet werden. Werbung ist ein kommunikationspolitisches Instrument. Durch sie wird Bedeutung transportiert, und Kultur ist die zentrale Determinante der Produktion und Kommunikation von Bedeutung (vgl. Engel, Blackwell, Miniard, 1990:40). Mit dieser Exegese wird die Beziehung zwischen Werbung und Kultur deutlich dargestellt. Diese Relation kann durch Beispiele der Unterbrechung der Sender-Empfänger-Beziehung, welche durch kulturelle Unterschiede entstehen kann, verdeutlicht werden. Eine geglückte Werbung andererseits ist die Werbung, die die jeweiligen Werte und Bedürfnisse der Gesellschaft widerspiegelt. Dadurch wird die Identifizierung mit der Werbung und zugleich mit dem Produkt erreicht, welches dann die Nachfrage des Produktes steigern wird.

3. DIE STÄRKE DER VISUELLEN KOMMUNIKATION IN DER WERBUNG

Die in den Massenmedien benutzte, bewusste Manipulation der Menschen wird durch die Werbung erzielt, welches zu der öffentlichen Kommunikation zählt. Es ist allgemein bekannt, dass die Kommunikation mithilfe der Sprache stattfindet, doch kann man auch von einer visuellen Kommunikation sprechen, die vor allem Bilder und Zeichen beinhaltet. Das Einsetzen der Bilder ist vor allem in Werbungen zu sehen, welches für die Manipulation des Gegenübers sehr beeinflussend wirkt. Das Visuelle ist in der Werbung ausschlaggebend und effektvoll. Durch Bilder wird das Konsumverhalten der Konsumenten stark beeinflusst. Die bildhafte Werbung spielt eine große Rolle, weil Bilder vom Gehirn anders verarbeitet werden als die Sprache. Auf Dauer betrachtet, führt die visuelle Werbung zu spontanen und gefühlmäßigen Verhaltensweisen beim Konsumenten (Schindlauer, 2015: 12).

3.1. Fallbeispiele

In dem empirischen Teil werden sowohl aus der deutschen als auch aus der türkischen Nutella-Internetseite Beispiele analysiert und miteinander verglichen. Es ist darauf hinzuweisen, dass nur die Unterschiede aufgelistet wurden.

Geschichte. Die Geschichte von Nutella hat mit Liebe und Leidenschaft zu tun - natürlich kombiniert mit einer sorgfältigen Auswahl und der Verarbeitung bester Rohstoffe, ***um für euch ein einzigartiges Produkt zu schaffen.***

Tarihçe. Nutella®'nın tarihi, benzersiz ve eşsiz bir ürün yaratmak amacıyla aşk ve tutkunun, en iyi hammaddelerin titiz bir şekilde seçilmesi ve işlenmesi süreciyle bir araya geldiği, ilham verici bir hikâyedir.

Die direkte Anrede in der deutschen Werbung, besagt den direkten Zugang zu dem Konsumenten, wobei in der türkischen Werbung diese direkte Anrede nicht vorhanden ist. Die direkte Anrede in der Werbung zielt auf die Nähe zum Kunden. Hier sehen wir den klaren kulturellen Unterschied der Nutella-Werbung, da die Werbung in diesem Fall individuell aufgebaut ist. Die Werbung zeigt, dass die Texte in diesem Fall nicht direkt übersetzt wurden, sondern verändert wurden. Vertrauliche Formen der zweiten Person Singular und Plural sowie die Distanzformen beziehen sich weder auf die Werte noch auf die Werbeobjekte, die mit den Werten in Verbindung gesetzt werden, sondern fungieren als direkte Anrede der Werbeadressaten. Sie schaffen abgestufte Kontaktqualitäten, welche ein Zeichen für die vertrauliche Anrede darstellt (Golonka, 2009: 245).

Nutella mit ikonischem Design: Nutella erreichte Deutschland, und die Deutschen verliebten sich sofort in den leckeren Brotaufstrich.



Nutella®'nın sembolü haline gelen kavanoz yaratıldı. Nutella® Almanya'ya ulaştı ve Almanlar bu lezzetli kremaya ilk günden âşık oldu.

Im Jahre 1965 unterscheiden sich erstmals die Bilder auf der deutschen und auf der türkischen Webseite. Die deutsche Version beschreibt, die derzeitige Lage in Deutschland***, „Nutella erreichte Deutschland, und die Deutschen verliebten sich sofort in den leckeren Brotaufstrich.“***



Aber auch in der türkischen Version wird berichtet, was in Deutschland passierte, ***„Nutella® Almanya'ya ulaştı ve Almanlar bu lezzetli kremaya ilk günden âşık oldu.“*** Man kann daraus schließen, dass das Produkt in der Türkei noch nicht so bekannt geworden ist. Deshalb wird der Stand in Deutschland beschrieben.

Die wilden 70er haben's in sich! Die beliebten Deckelpromotions starteten mit Bügelbildern, Zeichenschablonen und Mini-Comic-Heftchen.



Die Werbung der 70er ist auf der türkischen Webseite nicht vorhanden. Der Grund dafür könnte in der wirtschaftlichen Lage der Türkei liegen, die von Dilik ausgiebig beschrieben wurde. In den siebziger Jahren kam es zu wichtigen, politischen Ereignissen in der Türkei. Am 12. März 1971 wurde infolge einer militärischen Manipulation die Regierung gestürzt und eine neue Regierung gebildet, die Reformen durchführen sollte. Diese Regierung war interventionistisch eingestellt und wollte schärfere Kontrollen über Privatwirtschaft, Fremdunternehmer und Außenhandel ausüben. Die Importe mussten scharf eingeschränkt werden (Dilik, 2015:45-46). Die inländischen Unternehmer wurden durch Schutzzölle vor der ausländischen Konkurrenz geschützt. Weil die staatliche Bürokratie gleichzeitig die Exporte hemmte, fehlten in der Folge notwendige Devisen, um die für die weitere Industrialisierung notwendigen Investitionsgüter und Vorprodukte zu importieren (https://de.wikipedia.org/wiki/Wirtschaft_der_T%C3%BCrkei). In den siebziger Jahren wurden in der Türkei der Import und auch der Export verhindert, dies könnte der Grund dafür sein, weshalb in den siebziger Jahren in der Türkei die Nutella-Werbung fehlt.



Anpfiff! Die 1990er standen ganz im Zeichen des Fußballs: Nutella wurde Lieferant und Sponsor für den Deutschen Fußballbund!

Im Jahre 1990 wird das Thema Fußball verarbeitet. Dieses Jahr ist für die Deutschen sehr wichtig, da sie bei der Fußball-WM 1990 die Weltmeisterschaft gewannen. Die türkische Version ist in diesem Jahr nicht zu finden.

Millennium Edition: Zur großen 2000er-Feier setzte Nutella noch einen drauf! So viel gab es vorher noch nie: 2000g zum magischen Jahrtausendwechsel! Nutella begrüßte das neue Jahr mit der limitierten Millennium-Edition für echte Fans.



Die Millennium Edition ist in der Türkei möglicherweise wegen der religiösen Mitbedeutung des Wortes „Millennium“ nicht erschienen. Hier führt auch ein Standard-Lexikon auf eine falsche Spur. In der „The New Encyclopedia Britannica“ wird das Wort „Millennium“ nämlich wie folgt beschrieben:

„Es gibt [heute] viele verschiedene Interpretationen vom Millennium. Die Christen, die glauben, dass mit dem zweiten Kommen Christi eine tausendjährige Zeit der Gerechtigkeit in der Welt beginnen wird, werden ‚Premillennialisten' genannt. Andere, bekannt als ‚Postmillennialisten', glauben, dass das Christentum eines Tages in der ganzen Welt angenommen wird und dass dann eine tausendjährige Zeit christlicher Gerechtigkeit ihren Höhepunkt in der Rückkehr Christi, der Auferstehung der Gerechten und dem letzten Gericht finden wird" (Band 8; 1986, Stichwort „Millennium"). Wohlgemerkt ist dieser Artikel 1986 erschienen, und der zitierte Abschnitt bezieht sich demnach auf das Jahr 1000; zu der Zeit waren solche Vorstellungen tatsächlich verbreitet.

Das ist aber eine enggefasste, religiös assoziierte Interpretation der Jahrtausendfeier, und sie ist auf das Jahr 2000 nicht übertragbar. Die Mehrzahl der Menschen in Deutschland wird sich nur an der ‚runden Zahl' erfreut haben. Aber auch in dieser Ansicht können natürlich kleine Reste ‚magischer' Vorstellungen stecken, so etwa wie man die Deutschland noch immer die angebliche Unglückszahl 13 meidet (z. B. in der Nummerierung der Hotelzimmer) und sich für Hochzeiten ‚runde' Daten aussucht.



Für alle Freunde von Nutella... Die Homepage von Nutella Deutschland ging online! Zum ersten Mal war Nutella nun auch im Internet für seine Fans präsent.

Im Jahre 2001 erschien mit der neuen Edition auch die Nutella-Homepage in Deutschland, diese Edition erschien nicht in der Türkei, da die Homepage im Jahre 2001 in der Türkei nicht online war.



Happy Birthday Nutella! Nutella feierte den 40. Geburtstag in Deutschland, und alle feierten mit!

Nutella® ile kahvaltı şampiyonu: Almanya'da, Nutella®'nın 40. Yıldönümü anısına muhteşem bir etkinlik düzenlendi!

Die Überschriften und die Bilder im Jahre 2005 weisen Unterschiede auf. Die unterschiedlichen Bilder sind auf die unterschiedlichen Überschriften zurückzuführen. In der deutschen Überschrift heißt es ***„Happy Birthday Nutella!“***, und deswegen wurde das Bild auch feierlich gestaltet, was man jedoch in der türkischen Version nicht sehen kann. Die Überschrift ***„Nutella® ile kahvaltı şampiyonu“*** kann als „Mit Nutella zum Frühstückssieger werden“ übersetzt werden, was man auch auf dem Bild auf der türkischen Webseite sehen kann.



Nutella im Fußballfieber! Seit 2004 strichen sich die Fußballer der deutschen Nationalmannschaft in den TV-Spots Nutella auf's Brot.

Auch diese Version ist auf der türkischen Webseite nicht zu finden. Die Endrunde der Fußball-Weltmeisterschaft fand im Jahre 2006 in Deutschland statt und das musste man natürlich auch in Deutschland als Werbethema einsetzen.



Die Geburt des World Nutella Day. Sara Rosso, eine italo-amerikanische Bloggerin und Liebhaberin von Nutella, entschied einen Tag des Jahres ihrem Lieblingsbrotaufstrich zu widmen: Also rief sie am 05. Februar 2007 alle Liebhaber von Nutella auf, sich zusammenzutun.

Dünya Nutella® Günü'nün ortaya çıkması. İtalyan-Amerikan bir blog yazarı ve bir Nutella® tutkunu olan Sara Rosso, yılın bir gününü en sevdiği kakaolu fındık kremasına adamaya karar verdi ve böylece 5 Şubat 2007'de tüm Nutella® tutkunları birleşmeye çağırıldı.

Auf der deutschen Internetseite sind zwei kleine Figuren, männlich und weiblich, zu sehen, die sich neben dem Nutella-Glas befinden und es berühren. Der Grund dafür,



dass sich diese Figuren auf der türkischen Internetseite nicht befinden, könnte daraus zu schließen sein, dass Werbungen hinter den Gedanken, wie es in der GBI-Genios Deutschen Wirtschaftsdatenbank dargestellt wird, strukturiert werden. Hier heißt es, Themen wie Beruf, Freizügigkeit oder Fitness führen bei Türken eher zu negativen Assoziationen als bei Deutschen, sie interessieren sich vielmehr für Familie, Emotionen, türkischen Humor, Zusammengehörigkeit und Heimat (GBI-Genios, 2015:2962).

Zuwachs im EM-Kader. Zur Europameisterschaft 2008 schickte Nutella das EM-Glas auf's Feld. Nutella- und Fußballfans freuten sich riesig über das Trikot-Glas.

Die Fußball-Europameisterschaft fand 2008 in der Schweiz statt. Auch in diesem Jahr wurde in Deutschland das Fußball-Motto in der Nutella Werbung behandelt. Auch in diesem Jahr fehlt die türkische Werbung, obwohl die Türkei an der Fußball-Europameisterschaft im Jahre 2008 mitbeteiligt war.



Im Jahr 2009... startete Nutella die erste Verlosungsaktion im Handel mit dem mittlerweile legendären Toaster von Nutella als Gewinn.

Da im Jahre 2009 keine Verlosungsaktion in der Türkei stattfand, wurde auch keine Werbung in diesem Jahr mit diesem Motto gemacht.



Nutella bei Facebook. Wahnsinn: Schon nach 6 Wochen hatte die Seite über 100.000 Fans! Zum Start der Seite von Nutella Deutschland wurden die Fans richtig kreativ und gestalteten tolle Etiketten. Im Rahmen der Aktion "Nutella trifft Fußball!" hatten junge Designer ein "Spielfeld" für ihre kreativen Kopfschüsse zur Verfügung.

2010 wurde die Facebook Nutella Seite gegründet, wo die Fans ihrer Kreativität für das Motto „Nutella trifft Fußball!“ einsetzen sollten. Wieder fehlt in diesem Jahr dieses Design des Nutella-Glases in



der Türkei. Auffällig ist, wie stark Nutella mit dem Motto „Fußball“ die deutschen Konsumenten beeinflussen und zum Konsum verhelfen möchte.

2011 startete die neue TV-Reihe... mit der sympathischen "Nutella-Familie" unter dem Claim "Der Morgen macht den Tag". Diese löste nach 8 Jahren die "Jungen Wilden" mit der deutschen Fußball-Nationalmannschaft ab.



Da im Jahre 2011 die „Nutella-Familie“ nur in deutschen Sendungen ausgestrahlt wurde, ist die Werbung in der Türkei nicht erschienen. Aber wie unten aufgeführt wird, wurde aber im Jahr 2011 eine Nutella-Werbung mit einer anderen Kampagne durchgeführt. Hier wird die Facebook Seite, für die in Deutschland im Jahre 2010 geworben wurde, bekanntgegeben.



Paylaşılacak bir tutku. Sosyal ağ çağına girdik ve internet, ilgi alanlarının paylaşıldığı ve tutkuların konuşulduğu bir yer halini aldı. Nutella®'nın küresel Facebook sayfası, Ferrero tarafından resmi olarak yönetilmeye başlamasını takip eden 1 yılın ardından 10 milyon takipçiye ulaştı.

1.000.000 Likes für Nutella Deutschland! Nutella Deutschland knackte die 1-Million-Fans-Marke bei Facebook. Bei so viel Liebe durfte auch ein kleines Dankeschön nicht fehlen: Das Fan-Glas "I love Nutella" war für kurze Zeit erhältlich und ratz-fatz ausverkauft!



Im Jahre 2012 wird auf der deutschen Webseite wieder über die Facebook- Seite und ihre Fans berichtet. Darüber hinaus wurde für die Zahl der Fans als Dankeschön das Fan-Glas "I love Nutella“ kreiert.

Eine sensationelle Event-Reihe rockt Deutschland! Der ROLLING STONE Breakfast Club mit Nutella wurde drei Mal in deutschen Großstädten veranstaltet. Fans von Nutella trafen sich mit Gleichgesinnten zu Live-Musik

mit tollen Acts - natürlich bei einem sensationellen VIP-Frühstück mit Nutella!



Der ROLLING STONE Breakfast Club mit Nutella wurde drei Mal in deutschen Großstädten veranstaltet, und deshalb ist auch diese Edition im Jahre 2013 in der Türkei nicht zu finden.

4. SCHLUSSBETRACHTUNG

Da die Werbung eine „strategische Kommunikation zum Zweck des Verkaufs der beworbenen Produkte“ ist (Holtz-Bacha 2011: 17), sollte man die oben angezeigten Werbungen auch auf diesem Standpunkt hin betrachten. Die Werbung sorgt als bedeutender Wirtschaftsfaktor dafür, dass das beworbene Produkt bekannter und bedeutender wird, indem sie Informationen über das Produkt und dessen Leistungen vermittelt (Auschra, 2013: 18). In unserem Fall wurden die deutschen Nutella-Werbungen mit den türkischen Nutella-Werbungen verglichen, und es wurde beim Vergleich festgestellt, dass die deutschen Werbungen in der Zahl überwiegen. Und deswegen kann man auch davon ausgehen, dass der Konsum von Nutella in Deutschland überwiegt. Eine Statistik zeigt, dass im Jahr 2013 in der deutschsprachigen Bevölkerung ab 14 Jahren rund 9,14 Millionen Personen mehrmals pro Woche Nuss-/Nougatcreme konsumierten (https://de.statista.com/statistik/daten/studie). Dieses Ergebnis ist eine eindeutig hohe Zahl, die als Beweis für den hohen Konsum in Deutschland von Nutella herangezogen werden kann. Wir können leider die Zahl der türkischen Konsumenten nicht vergleichen, da keine Statistik für die Häufigkeit des Konsums von Nuss-/Nougatcreme vorhanden ist. Ein Produkt kann nur dann für die Rezipienten interessant erscheinen, wenn es auch die kulturellen Elemente der Gesellschaft beinhaltet. Die Fußball-Kultur ist in Deutschland weit bekannt, dieses Interesse erkennt man auch deutlich an den oben angeführten Beispielen. Werbung fungiert somit auch als Kulturträger. Denn der gesellschaftliche Kontext, in dem die Werbung steht, ist entscheidend dafür, wie sie aussieht und wie sie gestaltet ist oder mit welchen Strategien sie um die Aufmerksamkeit und das Wohlwollen der Rezipienten heischt. Werbung muss sich demzufolge an die jeweiligen kulturellen Muster, Werte und Ideen anpassen, um bei den Empfängern auch anzukommen (Auschra, 2013: 18).

LITERATURHINWEIS

Auschra, J. (2013). *Frauenbilder der Werbung*. Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Fakultät Wirtschaft und Soziales Department Soziale Arbeit.

Bergler, R (1992). *Frau und Werbung: Vorurteile und Forschungsergebnisse*, Deutscher Instituts-Verlag, Köln.

Dilik, S. (2015). Strukturwandel und wirtschaftliche Entwicklung in der Türkei. Ankara Üniversitesi *SBF Dergisi*, Online ISSN: 13091034. 39-52

Fährmann, R. (2006). *Die historische Entwicklung der Werbesprache*. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main

GBI Genios Wirtschafts –Wissen (2006-2014). *Ausgewählte Themen und Diskussionen*, Jahrgänge 2006-2014

Golonka, J. (2009). *Werbung und Werte. Mittel ihrer Versprachlichung im Deutschen und im Polnischen*. Springer Verlag.

Holtz-Bacha, C. (2011). *Stereotype? Frauen und Männer in der Werbung*, 2., aktualisiert und erweiterte Auflage, Wiesbaden

Schindlauer, T. (2015). *Das Bild der Frau im Wandel der Zeit – Wie NIVEA das wechselnde Frauenbild in ihrer Werbung in Deutschland spiegelt*. University of Applied Sciences, Fakultät Medien, Bachelorarbeit.

Schmidt (1995). In: Holtz-Bacha und Christina (Hrsg.): Stereotype? Frauen und Männer in der Werbung, Wiesbaden 2011.

https://www.nutella.com/de/de/history (Zugriff am: 14.4.2017)

https://www.nutella.com/tr/tr/tarihce (Zugriff am: 14.4.2017)

https://de.statista.com/statistik/daten/studie (Zugriff am: 26.4.2017)

MARIE LUISE KASCHNITZ' TÜRKEI EINDRÜCKE[1]

Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Necmettin-Erbakan-Universität

EINFÜHRUNG

"Vergiss nicht, rede ich mir zu, du hast das Goldene Horn gesehen. Deine Freunde haben geheimnisvolle Leiden, deine Freunde sterben, sie sterben an deinem Alter, an nichts anderem, wer hätte sich das einmal vorstellen können, diesen Umgang mit Todeskandidaten und wer weiß, auch dich betrachten sie als einen solchen, in den Schubladen der Redaktionen liegt dein Ruf bereit. (…) Dies und das also, Gründe genug, sich zu beklagen, ebensoviele und mehr zu frohlocken, die aber hier nicht aufgezählt werden sollen, nur das eine – wir sind um die Mauern von Stambul gegangen, wir haben das Goldene Horn gesehen." (Kaschnitz 1968: 157)

Das sind die Zeilen der 66jährigen deutschen Dichterin Marie Luise Kaschnitz, die in einer Aufzeichnung vom 26. Februar 1967 hervorhebt, wie sie das Türkeierlebnis hochschätzt. In jener Zeit, wo sie an Altersgebrechen leidet, tröstet sie sich erst mit einer Istanbul-Reise.

Im Folgenden werde ich mich mit ihren Türkei-Eindrücken befassen und versuchen, festzustellen, wie und aus welchen Perspektiven sie das fremde Land Türkei wahrgenommen hat.

Kaschnitz' Türkei Reisen

Den Aufzeichnungen Marie Luise Kaschnitz', auf die ich mich hier konzentriere, ist zu entnehmen, dass sie schon als Kind mit 8 Jahren einige Brocken Türkisch konnte. Sie berichtet, die fremde Sprache Englisch interessiere sie, trotz schlechtester Noten in der Grammatik, bliebe die Lust an den Sprachen, Italienisch, Neugriechisch, auch Türkisch. Die Frage, wo dieses Interesse an Türkisch herrührt, muss nun vorläufig dahingestellt bleiben, obwohl wir kurzerhand an einen möglichen Einfluss der alten deutsch-türkischen Waffenbrüderschaft auf die Tochter eines preußischen Generals denken können. Aber was eine Fremdsprache lernen für sie bedeutet, ist ebenfalls ihren Zeilen abzulesen: *„… doch war es ein Eindringen in fremde Urwälder, ein schmaler Pfad, auf dem man mehr erlebte, als die Augen sahen."* (S. 21) Auf der anderen Seite war ihr Bruder als Bankangestellter in Istanbul beschäftigt und verliebt in eine schöne (zur

[1] Dieser Aufsatz stellt die durchgesehene und zum Teil erweiterte Fassung meines Vortrags am XII. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) vom 30. Juli bis 07. August 2010 in Warschau dar.

Üppigkeit neigenden) Orientalin, die ihm sein Vater ausredete. Stambul (wie Kaschnitz schrieb) war für ihn (auch für sie) ein Ort, zu dem er gerne zurückgekehrt wäre (S. 97).

Kaschnitz' Türkei-Eindrücke, die das Thema meines Vortrages bilden, gehen auf die Reisen zunächst in den 1930er und dann in den 1950er Jahren zurück. Die erste Reise erfolgte, als sie in Marburg, und die zweite, als sie in Rom wohnte. Anscheinend begleitete sie ihren Mann auf die Studienreisen, denn auf dem Reiseprogramm stehen noch Italien, Jugoslawien, Ungarn, Griechenland und Nordafrika (1. Reise) und dann Apulien (Südost-Italien), Griechenland und Ägypten.

Kaschnitz publiziert in den 1973 *(zu ihren Lebzeiten)* erschienenen Aufzeichnungen *Orte*[2] ihre Eindrücke (in Form von nicht chronologischen Erinnerungen) von den Orten, die sie besucht bzw. besichtigt hat. Ein ganz interessanter Zufall (vielleicht nicht), dass Marie Luise Kaschnitz ihr Werk *Orte* mit Türken beginnt und dann wieder mit Türken zu Ende führt. Am Anfang des Werkes, wenn sie von ihrer Kindheitsstadt Karlsruhe berichtet, erwähnt sie u.a. *"die Schabraken des Türkenlouis [Ludwig Wilhelm I., Markgraf (1677-1707)], der [1691] den Leopoldsberg bei Wien gegen die Türken verteidigte und dessen Namen [sie] dort aufgezeichnet fand."* (S. 9)

In der allerletzten Aufzeichnung des Werkes, in der es nicht feststeht, welchen Ort und welche Zeit sie beschreibt, werden die Türken als harmlose Figuren angesprochen: in einem ganz imaginiert (od. wie im Traum) vorgestellten Ort, im heißen Wetter, als ihre Füße im Sand mahlen, dafür aber keine Spur hinterlassen, am Mittag traf sie drei Türken in ihren Turbanen und Pluderhosen, die sich nicht um sie kümmern. Dann sah sie noch einen Kürassier in weißer Litewka und römischem Goldhelm mit einem Fußgänger sprechen und ließ dann eine geschlossene Kutsche mit isabellenfarbenen Pferden lautlos an sich vorbei fahren. Diese Motive wirken wie von einem historischen Gemälde übernommen – oder: wie ein Abriss eines historischen Gemäldes. Imaginär wirkt außerdem diese letzte Aufzeichnung deswegen, weil Kaschnitz meint, dass sie hier ihr Zimmer nicht durch die Türe, auch nicht durch eines der tiefen Fenster, sondern durch einen glatten Rosenholzrahmen verließe und in ein staubiges Eichenwäldchen komme, das so öde, ein Ort der Melancholie sei. Warum sie diesen Ausgang gewählt habe, wisse sie nicht, sie gehe immer weiter, weiter nach Osten und ihre Füße hinterließen keine Spur (vgl. S. 313).

Über das Marmarameer kam sie in die Türkei mit einem Schiff, das sie wie ein „phantastisches" Riesentier ansah, das die Passagiere *„fort von allen bestimmbaren Ländern*" (Italien, Griechenland?) dahin trug. Das Land, dem

[2] Seitenangaben sind nach der Ausgabe des Suhrkamp Verlags 1992 (=Taschenbuch, Bd. 2185)

sie sich den von der Schraube nach rechts und links ausgeschickten Wellen zuschauend näherte, erschien ihr offenbar „fremdartig"; mit dieser Fremdartigkeit entfernt sie sich ebenfalls auch von ihrem *„so und so gearteten, bestimmbaren Selbst"* (S. 134) und erlebt somit ein Verlustgefühl:

> *Verlust unserer Erinnerungen, unserer Zugehörigkeiten, wie schon gestorben, wie schon vergessen, und hätte sich das getigerte Tier in den Himmel erhoben, wen hätte es erstaunt. Hand in Hand stehend, aber eigentlich einander schon fremd, einander schon vergessen habend…* (S. 134).

Dieses Gefühl des Verlorenseins ließ sie vielleicht die Wellen unter der Abendsonne „*schwarz und golden*" sehen, als eine Erinnerung an ihre u.a. deutsche Zugehörigkeit einerseits, aber andererseits die Reise in die Türkei als einen Flug auf einem phantastischen (Märchen-)Tier erscheinen. Dieser phantastische Augenblick endet mit dem plötzlichen Abendessengong, „*während auf den Wellen die magische Beleuchtung erlosch".* (ebd.)

In dieser begegneten Welt „gab es mehr Holz als Stein", es gab keine Spur „von der mediterranen Angst vor der Natur", nichts vor "ihrem Ausgesperrtwerden"; aber

> *dafür Östliches, eine neue Welt. Der Blick aufs Schwarze Meer in Richtung Kolchis, die russische Minensperre, der von vielen Schiffen befahrene Bosporus, drüben Kleinasien, kafeebraun. Ich bin auch dort noch hingekommen, bin in einem Schlafwagen deutscher Herkunft, aber mit Steh-Toiletten, nach Ankara gefahren, in diese smaragdgrüne Oase, und weit nach Anatolien hinein* (S. 135 ff.).

Ihre Zeilen machen den Eindruck, als spräche sie von einem sehr entfernten Ort, im Sinne von Karl May, von einem Ort "weit hinten in der Türkei", dessen Betreten ihr selbst nun kaum glaubhaft vorkommt. Sabine Kienlechner deutet dieses Gefühl des Verlorengehens, das sich auch in ihrem Werk *Wohin denn ich* niederschlug, folgendermaßen:

> *Offenbar vermag die Scheu vor dem Verreisen in die fremden Weltgegenden sich zu einer regelrechten Lebensangst zu steigern, Angst, die sich mit der Vorstellung verbindet, von dem fremden Land einfach verschlungen zu werden, oder auch mit der Gewissheit, dass ein solch vermessenes Reiseunternehmen nicht anders als mit dem Tode bestraft werden könne*. (Kienlechner 1984: 52)

Als sie in den 1930er Jahren zum ersten Mal in die Türkei kam, war sie mit der konkreten Türkei-Wirklichkeit konfrontiert. Der Eingang in ein fremdes Land macht ihr Angst. Trotz der jeglichen Angst vor fremder Welt, die sie erst in der 1948/49 veröffentlichten Erzählung "Das fremde Land" problematisierte, muss sie den vermissten Fußboden und die vermisste

Wand, an die sie sich stützen kann, nicht entbehren. Denn Hagia Sophia in Istanbul und hethitische Ruinen bei Ankara bieten ihr ihre eigene Welt zurück, so dass sie sich dann beruhigt zu haben scheint. So müssen wir die kühle Kachelwand in Eyup (wo sie noch weiter verweilen möchte), an die sie ihre Stirn legte, für wichtig halten. Der archäologische Aspekt der hethitischen Ruinen kann uns noch zu wissen geben, wie sie sich dann in Geborgenheit gefühlt haben kann: Durch ihren Mann und seine Freunde Rudolf Naumann und Wolfgang Preiser kannte Kaschnitz den Boden, auf dem sie stand, mit Kienlechners Worten, "besser als die natürlichen Bewohner":

> *Es ist nicht zu leugnen, dass die Archäologie eine Form des Kolonialismus ist; eine Form von geistigem Kolonialismus. Wie der Kolonialismus selbst ging die Archäologie in ihren großen Stunden davon aus, dass sie über das Land, dem ihre Aufmerksamkeit galt, besser Bescheid wisse als seine natürlichen Bewohner. Sie unterscheidet sich freilich vom üblichen Kolonialismus darin, dass sie das Land nicht einfach besetzte und ausbeutete, sondern es vielmehr behutsam untergrub*. (Kienlechner 1984: 49)

Ankara/Türkei als Ort der Archäologie

Kaschnitz besuchte in der Türkei vor allem die Städte Ankara und Istanbul. Sie schildert Ankara, das sie zum ersten Mal gesehen hat, wie folgt: *"die grüne Stadt Ankara mit ihren leuchtenden, englisch geschorenen Rasenflächen und draußen die staubigen Straßen, wirklich über Stock und Stein."* (S. 160) Dafür aber haben die Felsenwände rund herum die schönsten Farben. Außer der Hitze und des Staubes ist ihr noch ein bunter ländlicher Markt in Erinnerung. In einem grauen Holzhaus, einer Schenke, sah sie noch ein Ölbild des Gazi [M. Kemal Atatürk], das sie „grelle Ölmalerei" nennt.

Marie Luise Kaschnitz' Ankara-Reise wurde, wie schon gesagt, durch die Studienreise ihres Mannes möglich. Die Reisezielorte sind besonders Ausgrabungsstätten der Deutschen in Zentralanatolien, wo die Hethiter[3] ihren Sitz hatten: Bogaskale [türk. Boğazköy] und Yasilikaya (türk. Yazılıkaya). In der Hethiterstadt Bogaskale, die sie mit dem Frankfurter Freund Wolfgang Preiser besucht haben, stillten sie in einem Grabungshaus ihren Durst und besichtigen die Gegend:

> *Ein besonderes Tor, das Löwentor, steht am Rande des Kessels, die Gesichter der Löwen sind dem Tal, den möglichen Feinden,*

[3] Zur ausführlichen Information über die hethitische Zivilisation siehe Akurgal, Ekrem, **Die Kunst der Hethiter,** München 1976.

zugewandt. Eine besondere Basilika, Reste von Straßen, die wir in glühender Sonne begehen, bergauf, bergab. Die hier wohnhaften Hethiter sind, obwohl sie den eleganten Streitwagen erfunden haben, ein Kriegervolk nicht gewesen, vielmehr ein Volk von Juristen, von Schreibern auch. Auf den mit Keilschrift bedeckten Tontäfelchen, die uns der Ausgräber Naumann [4] und seine Mitarbeiter bei der Campagne zeigen, ging es um Verträge, Staatsverträge und private Abmachungen, von den handlichen Täfelchen lesen uns die jungen Ausgräber einige jüngst gefundene fließend vor. Die Götter der Hethiter bekommen wir dann auch noch zu sehen, einen ganzen Zug auf der Felswand von Yasilikaya, ernste Götter, Schutzgötter mit hohen Mützen und runden Schwertern, die ihre viel kleiner abgebildeten Könige fest unter den Arm nehmen. (S. 160 ff.)

Da sind alle konkreten, auf Stein und Tafel gestandenen Befunde und Dokumente vor ihren Augen, die die Türkei als Ort der archäologischen Wirklichkeit ausmachen, während sie sich doch auch noch als Imagination ein anderes Bild im Vorort vorstellt: „Während der Heimfahrt wird es dunkel, aber das Land ist noch immer erfüllt vom Kreischen der Scheibenräder, das wie das Schreien legendärer Nachtvögel tönt." (S. 161) Wie sie selbst sagt, sind es zwei verschiedene Bilder, die *nebeneinander bestehen und sich niemals vermischen* (vgl. S. 10), die sich aber ergänzen: wirkliche und imaginierte Bilder.

Istanbul als Zielort einer Entdeckungsreise

Kaschnitz hat eine besondere Liebe zu Istanbul, erzählt auch gerne über diese Stadt, meint sie zu kennen, scheint mehr als einmal dort gewesen zu sein, so dass sie auch zu vergleichen im Stande ist:

Erzähl, wie es war, damals, Stambul, und ich die ich die Stadt kenne, sehe sie plötzlich ganz anders, gewisse Dinge, wie die streunenden, vor Hunger wahnsinnigen Hunde, gab es zu meiner Zeit nicht mehr, Die Hunde nicht mehr und die Feste in den Gärten der Botschaften am Bosporus nicht mehr… (S. 97).

Sie erwähnt besonders den Taksim-Platz; mit großem Interesse beschreibt sie die von hier aus rasend bergab und über die Brücke des Goldenen Horn dann wieder bergauf den großen Moscheen zu fahrenden Dolmuş-Taxis. Die Hagia Sophia tritt als ein Raum auf, den sie genießend schildert: *"In der Hagia Sophia hingen damals noch die großen ovalen Schilder mit den unlesbaren Koransprüchen, im oberen Umgang war ein Stück der alten*

[4] Rudolf Naumann kam 1937 in die Türkei, beteiligte sich an den Ausgrabungen in Bogaskale [Boğazköy] und Yazilikaya und veröffentlichte dann seine Forschungsergebnisse, die z.T. auch in türkischer Sprache (**Eski Anadolu Mimarlığı [Alte anatolische Architektur],** Ankara 1975) zu lesen sind.

Bemalung freigelegt und schimmerte golden und rot." (S. 135). Die schönen Mosaiken mit Jagdszenen, die alte Mauer mit ihren Befestigungen und der historischen Bresche, der Zirkus, der Bazar werden wie in einer Fotovorführung angesprochen. Liebevoll werden noch die Bilder der farbigen Kacheln, des klaren rinnenden Wassers, der grauen Holzhäuser und der mächtigen Platanen vor Augen geführt. Kaschnitz ist der Meinung, dass diese mächtigen Platanen das Profil der Stadt Istanbul bestimmen (s. dazu noch S. 303).

Ohne weitere Detailsangabe nennt sie wie bei einer momentanen Fotoaufnahme folgende Räume: Eyup, Pera; die große Mauer mit ihrem Graben, ihren runden und viereckigen Türmen, mit den Friedhöfen draußen und der Asphaltstraße rundherum. Die Gärtchen mit Feigenbäumen, Steineichen, Weinstöcken, Handwerk betreibende Töpfer, ein Knabe mit roter Kopfbedeckung als Vorsänger in einer barocken Moschee, eine alte rosarote Karawanserei mit Balkons und Akazienbäumen und Geschenkwarenhändlern. Was Kaschnitz unter all diesen wahrgenommenen Realitäten beglückt, sind die schöne Kachelwand und süßes und kühl rinnendes Wasser.

Sie kam nach Eyup an einem Freitag (deutschen Sonntag), mit einem übervollen Schiff; betrachtete mit großem Interesse auf dem Wege zur Moschee die Andenkenbuden: Auf Schilder gemalte Koransprüche, kleine Trommeln für Kinder, Räder mit zwei Stangen, runde steife und goldgestickte Mützchen, Maiskörner als Taubenfutter im Vorhof der Moschee u. ä. Angebote für Schaulustige. Ein Soldat lässt einen Liebesbrief schreiben, schwitzt und strahlt, und das findet Kaschnitz "gut". Sie vergisst dabei nicht, die zwei mächtigen bei Grabmonumenten stehenden Platanen hervorzuheben (S. 302-303).

Kaschnitz' Istanbul-Reise können wir, ausgehend von ihren Aufzeichnungen, genauer datieren. Diese Aufzeichnungen gehen auf eine Zeit zurück, wo die Geschäftshäuser der Istanbuler Griechen einfach von empörten Türken, die einem Zeitungsbericht geglaubt hatten, nach dem angeblich das Haus in Thessaloniki, in dem Atatürk geboren worden war, bombardiert worden wäre, verwüstet und geplündert worden sind. Denn, während Kaschnitz die Straßen dort beschrieb, sprach sie von einem der deutschen "Kristallnacht"[5] ähnlichen Vorfall, der offenbar die brutalen Ereignisse am 6.-7. September 1955 schildern soll: *"Die Straßen glitzern von Glasscherben, eine Kristallnacht, von den Deutschen gelernt und auf die Griechen angewandt, ist vorausgegangen."* (S. 135)

[5] "Kristallnacht" meint in der deutschen Geschichte die von den Nationalsozialisten in der Nacht 9./10.11. 1938 organisierten Pogrome (russisch: Verwüstung, dh. Judenverfolgung bes. im zaristischen Russland) gegen Juden. Vgl. **Volksbrockhaus**, 15. Neu. bearb. Auflage, Wiesbaden 1975, s.v.

Marie Luise Kaschnitz meint zwar: *"Man hätte sie warnen mögen, aus eigener [deutscher; AOÖ] Erfahrung, flieht, geht außer Landes, es wird nicht besser, nur schlimmer, und das nächste Mal schlägt man euch tot"* (S. 135), aber bemerkt dann zu ihrem Erstaunen, dass die Griechen alle in ihren zertrümmerten Läden stehen, hämmern und klopfen, und vorsichtig neue Scheiben einsetzen.

Türkische Menschenlandschaften

Marie Luise Kaschnitz erwähnt in ihren Aufzeichnungen manches von türkischen Gerichten und Getränken. Dass sie Kleinasien besonders als „kaffeebraun" bezeichnet, ist kein Zufall. Das können wir als ein Indiz dafür sehen, dass den Deutschen allgemein der Kaffee als ein türkisches Getränk bekannt ist. Doch in diesem Sinne scheint Kaschnitz enttäuscht zu sein, wenn sie feststellt, dass der Kaffee nicht mehr angeboten wird: *"...den berühmten türkischen Kaffee gibt es ohnehin nicht, nur in kleinen Schalen starken schwarzen Tee."* (S. 135). Außerdem noch süßes und klar rinnendes Wasser, wenn auch nicht im Sinne eines Getränkes, tritt in Kaschnitz' Türkei-Aufzeichnungen als ein gewisses Motiv auf.

Sie scheint reichlich Hühnersuppe gegessen zu haben und vergleicht das Gericht "dolma", *"ein mit Reis, Fleisch und Rosinen gefülltes und zusammengewickeltes Weinblatt"*, mit dem "dolmuş", einer Art Taxi, *"in dem sich lauter fremde Leute zusammendrücken."* (S. 135).

Für das europäische Orientbild typisch und wichtig sind außerdem noch die Wasserverkäufer mit Kupferkannen am Bügel, dicke Teppiche (auf denen gehockt), das Messingtablett, von dem aus kleinen Schälchen gegessen wird (vgl. S. 302). Die Töpfer an ihrem Handwerk, ein Mann mit einer grünen Mütze, der sich als Nachkomme Mohammeds ausweist, ein Knabe mit roter Kopfbedeckung als Vorsänger in einer Moschee, die Verkäufer, welche ihre Ware doch nicht anpreisen, ein Soldat, offenbar ein Analphabet, der einen Liebesbrief schreiben lässt und schwitzt und strahlt, werden von Kaschnitz liebevoll beobachtet und flüchtig gezeichnet. Sie findet offenbar sehr interessant, dass die türkischen Männer Goldschmuck tragen und die Frauen nicht mehr verschleiert, sondern in schwarze Tücher gehüllt sind.

Kaschnitz macht ohne einen direkten Bezug auf einen bestimmten Grund im Kontext, (aber doch in Anbetracht der zuvor von ihr bedauerten Vorfälle in Istanbul am 6.-7. September 1955) eine relativierende Feststellung, wenn sie sagt: "*…die Türken sind ruhig, dann plötzlich fanatisch, Verbrechen werden aus Leidenschaft, nicht kalten Bluts verübt". (S. 302)*

SCHLUSS

Es ist durchaus möglich zu sagen, dass Marie Luise Kaschnitz' Türkei-Eindrücke positiv ausgefallen sind. Abgesehen von der vermuteten

Ausländerfeindlichkeit gegenüber den Griechen, parallel zu deutschen Pogromen 1938, zeugt ihre relativierende Feststellung von einem gewissen Einfühlungsvermögen der Autorin, indem sie meint, dass die Türken eigentlich ruhig, aber dann plötzlich fanatisch seien; [wenn] sie Verbrechen (so z. B. am 6.-7. September 1955 in Istanbul) verüben, könne das aus [spontaner] Leidenschaft, ansonsten nicht kalten Bluts, d.h. nicht absichtlich, bzw. planmäßig sein.

Wie dieses Einfühlungsvermögen bei ihr zu erklären ist, ist vielleicht auf die Art und Weise ihrer Erziehung als Kind zurückzuführen. Der Vater, ein Kind der Aufklärung und ein deutscher Idealist, habe seinen Kindern Achtung nicht nur vor den Nebenmenschen, sondern vor jeder Kreatur beigebracht, berichtet sie, keine Vaterlandslieder (S. 99) hat sie gelernt, sondern die Wahrheit, dass der Mensch gut ist (S. 213).

Die Wahrnehmung der Türkei als eines fremden Landes erfolgt bei Kaschnitz auf zweierlei Wege: Erstens durch eigenkulturelle Orientierung und zweitens mittels Vorwissens über das fremde Land. Eigenkulturelle Orientierung ermöglicht ihr das Vergleichen des Wahrgenommenen (kontrastives Vergleichen) und das Vorwissen (seien es positive oder negative Vor-Urteile) über das Gastland dagegen das Nachvollziehen bzw. Evaluieren des bereits Gelernten/Gehörten. So versucht sie die in der Fremde neu begegnete Welt und sich unter Kontrolle zu halten und sich danach zu orientieren.

Das Fremde führt sie dazu, das Wahrgenommene als chaotisch zu empfinden, sodass sie einmal auf dem Schiff und zum zweiten in Istanbul einem Verlustgefühl anheimfällt. Außer der direkten Artikulation dieser Tatsache bringt sie sie auch metaphorisch mit dem türkischen Wortpaar dolma/dolmuş zur Sprache, dass nämlich lauter fremde Leute sich in den Taxis einfach zusammendrücken. Die unlesbaren Koransprüche, die sie in der Hagia Sophia und auf der Straße gesehen hat, kann man ebenfalls dazu zählen. Das sogenannte Verlustgefühl erinnert sie dann an ihre Zugehörigkeit zu Deutschland, sodass sie dann zweimal den „schwarz-goldenen“ Farbenkomplex erwähnt, der uns unmittelbar an die (deutsche) nationale Fahne(nfarbe) erinnert. Zu demselben Sachverhalt können wir noch die Erwähnung von Schlafwagen deutscher Herkunft, dem Frankfurter Freund und nicht zuletzt von dem deutschen Sonntag hinzufügen.

Kaschnitz nimmt die Türkei nicht aus der Perspektive einer deutscher Orientalistin, sondern einer eher distanzierten intellektuellen Deutschen wahr; so stellt sie sich die Türken nicht in Turban und Pluderhosen in Karawansereien vor, die einst von dem Türkenlouis besiegt wurden und heute faul auf Teppichen sitzen und Kaffee trinken und deren Frauen Orientalinnen mit Schleier sind. Doch vermag sie in lauter Nüchternheit mit

eigener Fremderfahrung alle diesen Vorurteile zu relativieren: die Türken mit Goldschmuck tragenden Männern sind ruhig, aber plötzlich fanatisch, trinken nicht mehr so viel Kaffee, sondern Tee, die Frauen sind doch nicht verschleiert, sondern sie tragen Kopfbedeckung.

Auch die religiöse Zugehörigkeit von Kaschnitz führt gleichfalls zu einer kontrastiven Wahrnehmung der Fremdkultur. Neben den unlesbaren Koransprüchen vor dem Hintergrund Hagia Sophia gewähren ihr noch der Knabe mit roter Kopfbedeckung, der den Vorsänger in einer Moschee macht und der Mann mit einer grünen Mütze, der sich als Nachkomme Mohammeds ausweist, auch eine Gelegenheit zur Besinnung auf eigene religiöse Werte.

Den Höhepunkt ihrer Selbstreflektion bildet aber der Augenblick, in dem sie sich an die deutsche „Kristallnacht" erinnert, als sie die Glasscherben auf den Straßen Istanbuls bemerkt. Es bleibt dann nur zu konstatieren, dass die Wahrnehmung fremdkultureller Begebenheiten erst auf eigene, und zwar den beobachtenden Einzelnen geschehen kann. Ihre fremdkulturelle Kompetenz stellt dann eine grundlegende Voraussetzung für ihre bewundernswerte Toleranzkompetenz im Bereich des interkulturellen Verstehens dar. Türkeireisen boten Marie Luise Kaschnitz einen „schmalen Weg" an, „auf dem sie mehr erlebte, als ihre Augen sahen".

LITERATURVERZEICHNIS

Akurgal, E. (1976). *Die Kunst der Hethiter***,** München.

Kaschnitz, M.L. (1968). *Lange Schatten.* Erzählungen. Union Verlag, Berlin.

Kaschnitz, M.L. (1968). *Tage, Tage, Jahre. Aufzeichnungen***,** Fischer, Bd. 1180, Frankfurt am Main

Kaschnitz, M.L. (1992). *Orte, Aufzeichnungen,* Suhrkamp Verlag (=Taschenbuch, Bd. 2185)

Kienlechner, S. (1984). *Über Archäologie und Grundbesitz. Beobachtungen zum topographischen Schreiben bei Marie Luise Kaschnitz*. In: Schweikert, Uwe (Hg.), *Marie Luise Kaschnitz.* Suhrkamp Taschenbuch. Materialien, Bd. 2047, Frankfurt a.M.

Naumann, R. (1975). *Eski Anadolu Mimarlığı* [Alte anatolische Architektur], Ankara.

Volksbrockhaus (1975). 15. Neu. bearb. Auflage, Wiesbaden.

Zur Biografie der Dichterin:

Marie Luise Kaschnitz, geborene von Holzing-Berstett, wurde als Tochter eines preußischen Generals am 31.1.1901 in Karlsruhe geboren, verbrachte ihre Kindheits- und Jugendjahre in Berlin und Potsdam, wohnte in Ferien in ihrer Heimat Bollschweil (bei Freiburg im Breisgau/ Baden-Württemberg), die ihre dichterische Persönlichkeit tief beeindrucken sollte. Kaschnitz studierte Bücherkunde und publizierte schon in der Badischen Presse, als sie noch achtzehn Jahre alt war.

1925 ~~ver~~heiratete sie den Archäologen Guido von Kaschnitz-Weinberg, den sie in München kennengelernt hatte. Zu jener Zeit war ihr Mann am Deutschen Archäologischen Institut in Rom beschäftigt. So lebte sie zwischen 1926 und 1932 in Rom und besichtigte Italien. Ihre ersten Gedichte und Erzählungen veröffentlichte sie 1926-27, danach erschienen 1930 die Erzählungen „Spätes Urteil“ und „Dämmerung“ in einer Anthologie.

Sie lebte wegen der Dozentur ihres Mannes 1932 in Freiburg, wegen seiner Professur 1932-37 in Königsberg. Sie veröffentlichte 1933 die Romane „Liebe Beginnt“, 1937 „Elissa“ und kam wegen neuer Aufträge ihres Mannes 1937-41 zunächst nach Marburg und dann nach Frankfurt.

Bis sie 1949 PEN-Mitglied wurde, veröffentlichte sie „Griechische Mythen“; „Gesang vom Menschenleben“; „Der alte Garten“; „Florens. Eichendorffs Jugend“; „Menschen und Dinge 1945. Zwölf Essays“. Das Werk „Totentanz und Gedichte zur Zeit“ brachte ihr den Ruhm der ‚Trümmerdichterin‘ ein. Neben ihrer dichterischen Tätigkeit war Kaschnitz auch eine der Herausgeber der Zeitschrift „Die Wandlung“.

Zwischen den Jahren 1953 bis 1956 war sie zusammen mit ihrem Mann, dem Direktor des Deutschen Archäologischen Instituts, in Rom, und verbrachte dort eine ertragreiche Zeit, infolgedessen sie 1955 den Georg-Büchner-Preis der Stadt Darmstadt, 1957 den Immermann-Preis der Stadt Düsseldorf, 1959 die Ehrenmitgliedschaft der Akademie der Wissenschaften und Literatur (Mainz), 1964 die Ehrengabe des Kulturkreises im Bundesverband der deutschen Industrie und den Georg-Mackensen-Literaturpreis, 1965 die Ehrenmitgliedschaft der Bayerischen Akademie der schönen Künste (München), 1968 die Ehrendoktorwürde der Universität Frankfurt, 1970 den Hebel-Preis des Landes Baden-Württemberg usw. erhielt. Nach dem Tode ihres 1956 erkrankten Mannes im Jahre 1958 hielt Kaschnitz an der Universität Frankfurt Vorträge über das Thema “Persönlichkeiten in der europäischen Literatur von Shakespeare bis zu Beckett”.

Am 10.10.1974 ist Marie Luise Kaschnitz in Rom gestorben und liegt nun in ihrem Heimatdorf Bollschweil begraben. Ihre bedeutendsten weiteren Werke sind: Das dicke Kind und andere Erzählungen (1951), Engelsbrücke. Römische Betrachtungen (1955), Dein Schweigen - meine Stimme, Gedichte 1958-1961 (1962), Wohin denn ich. Aufzeichnungen (1963), Überallnie (ausgewählte Gedichte 1928-1965) (1965), Ferngespräche, Beschreibung eines Dorfes (1966), Tage, Tage, Jahre. Aufzeichnungen (1968), Steht noch dahin. Neue Prosa (1970), Orte. Aufzeichnungen (1973), Der alte Garten. Ein Märchen (1975; nach ihrem Tode veröffentlicht).

DIDAKTISIERUNG DES PASSIVS NACH DER PERSPEKTIVE DER KONSTRUKTIVISTISCHEN LERNTHEORIE

Aişe SEZİK
Prof. Dr. Ergün SERİNDAĞ
Çukurova-Universität

1. EINLEITUNG

Die Globalisierungstendenzen und der weltweite Wandel in Bezug auf den wirtschaftlichen Fortschritt beeinflussen alle Bereiche des Lebens, somit auch den Bereich des Fremdsprachenlernens (Balcı 2009, S. 7). Sprachenlernen heiβt, sich neue Welten erschlieβen, neue Kommunikationsmöglichkeiten eröffnen, die eigene Sprache besser zu verstehen (vgl. Hoffman, n.d). Egal wie unterschiedlich die Motive für einen Fremdsprachenerwerb sein mögen, einen Wunsch haben alle Lerner gemeinsam: Der Lernprozess soll möglichst schnell gehen. In dieser Arbeit wird nicht generell auf den Fremdsprachenerwerb der Lerner eingegangen, sondern es wird ein spezifisches Grammatikthema des DaF- Unterrichts unter die Lupe genommen, und zwar die Passivvermittlung.

Infolge fortschreitender Anforderungen zu immer mehr Flexibilität wächst auch die Verantwortung der Bildungsforscher, Lernprozesse so zu gestalten, dass Lehren und Lernen konstruktiv aufgebaut werden können. Hierzu wird im vorliegenden Beitrag zuerst die konstruktivistische Lerntheorie und anschliessend die didaktische Behandlung des Passivs am Beispiel der Vorbereitungsklasse der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät der Çukurova-Universität dargestellt.

2. DIE LERNTHEORIE DES KONSTRUKTIVISMUS

Wie man bereits aus dem Wort „Konstruktivismus“ ableiten kann, geht es bei dieser Theorie darum, etwas zu konstruieren (vgl. Mader, 1999, S. 39; in Serindag, 2003, S. 58). Bei dieser Theorie herrscht die Ansicht, dass Wissen nicht einfache Kopie der externen Welt ist, sondern eine subjektive Konstruktion von Menschen (vgl. Serindağ, S. 58, 2003). Der Konstruktivismus in lernpsychologischer Hinsicht postuliert, dass menschliches Erleben und Lernen Konstruktionsprozessen unterworfen sind, die durch sinnesphysiologische, neuronale, kognitive und soziale Prozesse beeinflusst werden. Laut der Kernthese schaffen die Lernenden im Lernprozess eine individuelle Repräsentation der Welt. Daraus lässt sich erschlieβen, dass das Lernen vom Lernenden selbst und seinen Erfahrungen abhängt und im Gegensatz zu den Theorien des Behaviorismus und des Kognitivismus nicht die Verarbeitung von Informationen im Vordergrund

steht, sondern die individuelle Wahrnehmung und Interpretation, so auch Meir (n.d.):

> *Jeder Mensch konstruiert nach dieser Theorie aus sich selbst heraus seine eigene Wirklichkeit, die sich an seinen Erfahrungen, seinen Lebensumständen und seinen sozialen Bezügen orientiert. Es gibt keine allgemeingültige richtige Wirklichkeit, die ein allgemeingültiges Wissen in sich birgt, sondern unendlich verschiedene Sichtweisen, die die Wirklichkeit eines Phänomens spiegeln. Wissen ist in diesem Sinne eine Konstruktion, die jeder Mensch auf seine eigene individuelle Art erstellt und damit kann das Wissen nicht mehr als allgemeingültige Abbildung äußerer Erscheinungen oder Gegenstände präsentiert werden.*

An dieser Stelle möchten wir erwähnen, dass die konstruktivistischen Paradigmen grob in zwei Hauptrichtungen eingeteilt werden können. So spricht man vom *kognitiven konstruktivistischen Ansatz* und dem *soziokulturellen konstruktivistischen Ansatz*. Eine Zwischenform der beiden Ansätze stellt der *interaktionistische Ansatz* dar.

Die kognitive Richtung des Konstruktivismus von Jean Piaget beschreibt das Lernen als einen dynamischen intra-personellen Konstruktionsprozess. Die Umwelt wird dabei als Anregung benutzt, die Reize werden sozusagen aufgenommen und verarbeitet. Doch die Impulse gehen vom Lernenden selber aus, indem er aktiv nach dem sucht, was ihm in seiner Umgebung problematisch erscheint. Bei den Anpassungsvorgängen unterscheidet man zwischen Assimilation und Akkommodation. Bei der *Assimilation* wird die Information, die das Individuum aufnimmt so verändert, dass sie sich in ein vorhandenes Schema (s. u.) einfügt. Das heisst, das Bestehende wird erweitert. Bei der *Akkommodation* jedoch werden die Schemata selbst verändert, damit sie nicht zu der Gesamtstruktur im Widerspruch stehen.

Die Schemata entwickeln sich durch Differenzierung des Wissens (= Akkommodation), mit anderen Worten gesagt, die vorhandenen kognitiven Strukturen verändern sich selbst. Dazu kann man ein schlichtes Beispiel geben:

Ein Kind erhält zum ersten Mal ein Eis am Stiel. Dieser Vorgang aktiviert vorhandene Erfahrungsschemata, um Informationen durch aktive Organisations- und Verarbeitungsleistungen an bisheriges Wissen anzugleichen. Das kann in diesem Fall bedeuten, dass das Kind bereits Erfahrungen mit einem Bonbon-Lutscher gemacht hat. Dieser sieht dem Eis am Stiel am ähnlichsten, im Gegensatz zu alle anderen Süßigkeiten, die das Kind bisher kennengelernt hat. Das Subjekt (Kind) organisiert und aktiviert dieses Erfahrungsschema und handelt, d.h. es beginnt am Eis zu lutschen wie zuvor am Bonbon-Lutscher. Das Kind merkt, dass das Eislutschen sich

anders anfühlt als ein Bonbon zu lutschen: Eis ist kälter und weicher, es schmilzt und tropft weg. Das bedeutet, es kommt im Erlebnisfeld des Subjekts zu einer kognitiven Widersprüchlichkeit. Das Subjekt wird nach einem Gleichgewicht streben und nach Ausgleich suchen. Es handelt sich um eine Assimilation, wenn das Eislutschen ähnlich wie das Bonbonlutschen wäre. Da aber das Eis im Gegensatz zum Bonbon einen großen Unterschied in der Konsistenz aufweist, genügt die Assimilation nicht, um die Situation zu bewältigen. Das Kind muss in diesem Fall akkommodieren, d.h. das Schema „Süßigkeit“ verändern: Veränderung der Karteikarte „Süßigkeit: weich, kalt, schmelzend."[1]

Der interaktionistische Konstruktivismus ist dementsprechend eine Zwischenform der beiden erwähnten Hauptrichtungen, weil er weder die eine noch die andere Vorstellung des Lernens ausschließt. Deshalb betrachten wir den interaktionistischen Konstruktivismus als theoretischen Rahmen für diese Arbeit. Denn sowohl die Betonung der Reflexion als auch die Möglichkeit zur selbständigen Arbeit, welches jedoch das soziale Handeln nicht ausschließt, stellen einen passenden Ausgangspunkt für das Erlernen einer Fremdsprache dar.

3. KONSTRUKTIVISTISCHER UNTERRICHT

Die Allgemeine Didaktik war lange durch eine weitgehende Stabilität ihrer zentralen Theorien geprägt, doch seit einiger Zeit tritt die sog. „konstruktivistische Didaktik" mit dem Anspruch auf, einen neuen Ansatz zu formulieren und entsprechende Praxisformen anzubieten (Terhart, 1999, S. 629).

Beim konstruktivistischen Unterricht liegt die Aktivität beim Lernenden. Die Lehrkraft unterstützt, berät und regt diesen Prozess nur an. Sie schafft also sozusagen eine Lernumgebung (Schelten, 2006, S. 40). Das heißt, dass Lernen als alleinige Wissensvermittlung im Zusammenhang mit dem Konstruktivismus nicht infrage kommt, denn Lernen erfolgt nicht dadurch, dass Wissen vom Sender an den Empfänger vermittelt wird, sondern indem das neue Wissen individuell bearbeitet wird. Wenn im Unterricht die individuellen Ausgangspunkte und die Motivation der Lernenden unbeachtet gelassen werden, besteht die Gefahr, dass das Wissen für die Lernenden oberflächlich und träge bleibt (Siebert, 2003, S. 35).

3.1. Aktiv und Passiv in der deutschen Sprache

Bevor wir uns mit der Vermittlung des Passivs auseinandersetzen, möchten wir kurz beschreiben, was das Passiv ist und wie es sich vom Aktiv unterscheidet.

[1]“http//arbeitsblaetter.stangltaaller.at/ KOGNITIVEENTWICKLUNG/default.stml (abgerufen am 19.05.2017).

In einem Passivsatz ist die handelnde Person (= Agens), also das Subjekt, entweder unwichtig oder unbekannt. Das Geschehen selbst, die Aktion ist wichtig und steht im Mittelpunkt. "Wer" den Kuchen backt, ist für den Vorgang nicht wichtig und wird im Passivsatz normalerweise nicht genannt. Soll die Person, die etwas tut, dennoch genannt werden, so braucht man bei einer direkten Person oder Ursache die Präposition von + Dativ (Der Kuchen wird vom Bäcker gebacken.), bei einer indirekten Person oder Ursache die Präposition durch + Akkusativ (Die Kerzen werden durch den Wind ausgeblasen.)[2]

3.2. Traditionelle Passivvermittlung an der Abteilung für Deutschdidaktik

Bei der Vorbereitungsklasse werden die Lehrbücher Lagune 1 und Lagune 2 benutzt, nach deren Progression auch der Grammatikunterricht erfolgt. Das Passiv wird am Anfang des zweiten Semesters vermittelt. Es werden ca 4 Unterrichtsstunden (je 45 Min.) für dieses Thema in Anspruch genommen. Die Lehrperson benutzt bei der Erklärung des Passivs das Lehrbuch von Zengin (2007), in dem zur Regel-Erklärung auch Türkisch benutzt wird.

Abgesehen von diesem Lehrbuch wurde den Schülern das Arbeitsbuch von Clamer & Heilmann (2016) zur Verfügung gestellt, das nach einer Einführungsseite generell Übungsaufgaben beinhaltet. Bevor die Studenten diese Übungsaufgaben gemacht haben, haben sie von der Lehrperson ein Handout als Lernhilfe bekommen.

In den meisten DaF-Übungsgrammatiken wird das Passiv als ein rein satzgrammatisches, verbmorphologisches Phänomen ohne Bezugnahme auf die Textebene behandelt. Die Erklärungen liefern sporadische Informationen über die Funktion des Passivs und die Aussparung des Agens. In den Übungsteilen kann man sehen, dass vor allem traditionelle formbezogene Transformationsübungen vorherrschen, bei denen der Lerner „überhaupt nicht nachdenken muss“ (Börner, 2000, S. 1; zit. nach Sorrantino, 2005, S. 421) und die darin bestehen, einzelne isolierte Sätze vom Aktiv ins Passiv umzuformulieren. Diese Vorgehensweise im Umgang mit dem Passiv und darüber hinaus mit Grammatik im Allgemeinen sollte der Vergangenheit der Sprachdidaktik angehören. In Götzes Worten gesagt: „Übungen wie ‚Setzen Sie ins Passiv‘ sind rein formaler Natur und verschaffen allenfalls die Befriedigung bei Lehrenden und Lernenden, in die deutsche Grammatik

[2] Balcı (2012) spricht in Anlehnung an Helbig & Buscha von anderen Möglichkeiten für die Angabe der Träger-Phrase, die aber bei entsprechender Retransformation Bedeutungsnuancierungen zeigen können: ***Bei Hegel*** *werden diese Probleme entwickelt /* ***Unter seinem Einfluss*** *ist sie erzogen worden /* ***Auf dem Messinsrument*** *wurden falsche Werte angezeigt /* ***Zwischen den Teilnehmern*** *wurden viele Worte gewechselt.*

eingetaucht zu sein. In Wahrheit ist das alles Sprachstroh, Sprachgebrauch ist etwas anderes“ (Götze, 1996, S. 137; zit. nach Sorrantino, 2005, S. 422).

Sichtweisen bezüglich des Lernbegriffs neuer und alter Sichtweisen kann man der unten angegeben Abbildung entnehmen und gegenüberstellen.

Abbildung 1

Alte Sichtweisen	Neue konstruktivistische Sichtweise
- lehrerzentriert - Frontalunterricht - an Experten objektiviert - von Experten vorgegeben - bürokratisiert - Vollständigkeitspostulat - rationalisiert - textorientiert - kontrollorientiert - lineare Sichtweise - individualisiert - reproduktiv oberflächlich - risikoarm und angepasst	- lernerzentriert - multimodaler Unterricht - an Handlungen objektiviert - partizipativ erarbeitet - selbst organisiert - Viabilitätspostulat - beziehungsorientiert - multimedial - wachstumsorientiert - systemische Sichtweise - subjektiviert im Team - konstruktiv handelnd - risikobereit und rebellisch
dahinter steht ein überwiegend kausaler Lernbegriff, der auf Abbildung, Reiz-Reaktion, instruktiver Übertragung basiert	dahinter steht ein situierter Lernbegriff, der auf Handlung, Wachstum, konstruktivem Lernen in angemessener Lernumgebung basiert

(Quelle: Kersten Reich, 2005)

Nach der neuen konstruktivistischen Sichtweise werden die Grundannahmen einer konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie für eine veränderte Unterrichtspraxis repräsentiert.

Wie nun die im obigen Kapitel dargestellten Grundannahmen konkret auf den Unterricht übertragen werden können, soll unten dargestellt werden. Bevor jedoch genauer darauf eingegangen wird, wie konstruktivistischer Unterricht gestaltet werden sollte, werden zuerst drei von Reich (vgl. Reich, 2005, S. 118–122 zit. nach Hemm, 2013) postulierte Beobachterperspektiven vorgestellt, die als Denk- und Handlungsweisen in einen konstruktivistischen Unterricht integriert werden müssen.

3.2.1. Perspektive einer konstruktivistischen Pädagogik: Konstruktion

In einer konstruktivistischen Pädagogik sollten sowohl die Inhalte, als auch die zwischenmenschlichen Beziehungen im Unterricht, in Arbeitsgemeinschaften und allen anderen pädagogischen Bereichen konstruktivistisch ausgerichtet sein. Dadurch sollten die Lerner diese Inhalte und Beziehungen selbst erfahren, mit ihnen experimentieren und sie in eigene Konstruktionen überführen. Dass sich hier Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung miteinander vermischen, bedeutet für die Lernenden, dies

in Beziehung zu anderen zu tun und dadurch auch immer die Sichtweisen anderer zu berücksichtigen. (vgl. Reich, 2005, S. 118–122 zit. nach Hemm, 2013).

3.2.2. Perspektive einer konstruktivistischen Pädagogik: Rekonstruktion

Im Gegensatz zur Konstruktion geht es hier darum, dass wir nicht alles neu erfinden müssen. Denn große Teile der Voraussetzungen machen unser Weltbild aus und sind bereits von anderen erfunden worden; es wird von uns nur wiederentdeckt. Man kommt selbst als Erfinder seiner Wirklichkeit zu Beobachtungen. Hauptsächlich diese Perspektive der konstruktivistischen Pädagogik, bei der auch die Perspektive anderer Beobachter berücksichtigt wird, gewinnt heutzutage immer mehr an Relevanz (vgl. Reich, 2005, S. 118–122 zit. nach Hemm, 2013).

3.2.3. Perspektive einer konstruktivistischen Pädagogik: Dekonstruktion

Wenn ein Beobachter zu einer Einigung mit sich und anderen Beobachtern gekommen ist, heiβt das noch lange nicht, dass dies die absolute Wirklichkeit repräsentiert. Laut des Konstruktivismus gibt es nämlich so viele Wirklichkeiten wie es Beobachter gibt. Deshalb kann man sagen, dass wir sozusagen **Enttarner unserer Wirklichkeit sind**. Es geht hier also um oppositionelle Beobachtungen und um andere Blickwinkel (vgl. Reich, 2005, S. 118–122 zit. nach Hemm, 2013).

Im Anschluss an die drei benötigten Perspektiven einer konstruktivistischen Pädagogik wird nun in allgemeiner Form beschrieben, wie ein konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht gestaltet werden kann. Burwitz-Melzer & Quetz (2002, S. 161) sind folgender Auffassung:

> *Die Kunst des Grammatikunterrichts besteht nun darin, den Lernenden erstens das Repertoire der verfügbaren Formen formal zu erschließen, ihnen zweitens zu zeigen, wie Muttersprachler sich dieses Repertoires in Texten und Diskursen bedienen, und drittens ihnen nicht nur Übungen der jeweils korrekten Form anzubieten, sondern sie in kommunikativen Aufgaben (tasks) gewissermaßen dazu zu verführen, sich dieser Formen wie Muttersprachler angemessen zu bedienen.*

Ausgehend von diesen Überlegungen dürfte es deutlich sein, dass man für die Verwirklichung dieser Ziele sich nun überlegen muss, wie man einen konstruktivistischen Grammatikunterricht gestalten könnte. Denn „die meisten Lehrer sagen selbst, daβ sie Schwierigkeiten haben, ihren Lernern die neue Grammatik zu vermitteln, und die meisten Schüler haben Schwierigkeiten mit den Erklärungen ihrer Lehrer“ (Funk & König, 2011, S. 114). Nachdem nun die kritischen Punkte der Rahmenbedingungen für einen konstruktivistisch orientierten Unterricht angesprochen wurden, soll versucht

werden, exemplarisch zu verdeutlichen, wie sich das neue konstruktivistische Lernverständnis konkret im Unterricht realisieren lässt.

Lehrerzentrierter Unterricht	**Rekonstruktion**	**Konstruktion**	**Dekonstruktion**
*Lehr-Arbeitsbuch *vielleicht illustratives Material oder Bilder *Übungen werden vom Lehrer gegeben *Tafelbild wird abgeschrieben	*ein Video von einem Kochprogramm kann im Unterricht gezeigt werden *Übungen werden im Rahmen der Arbeit gemacht	*nun kann ein eigenes Video beim Vorbereiten von einer Speise aufgenommen werden. *Rollenspiel *Recherche *Selektion	* es können nun die aufgenommenen Videos gemeinsam im Unterricht angesehen werden *Vergleich mit anderen Blickwinkeln
Lerner ist ein eher passiver Beobachter mit wenig Handlung.	Lerner ist ein Beobachter mit Handlungen und selbst ~~ein~~ ~~in~~ Teilnehmer	Lerner als aktiver Beobachter, Handelnder	Lerner als aktiver Beobachter und Denkender

Abbildung 2 (Beispiel: Kochen) Konstruktivistisches Lernen

Warum ausgerechnet das Thema „Kochen“ als Beispiel ausgewählt wurde, möchten wir kurz erläutern. Wie man bereits weiß, werden Kochrezepte in Kochbüchern oder Kochprogrammen generell im Passiv erläutert. Für uns war es wichtig ein Thema zu wählen, bei dem die Studenten auch selber aktiv tätig werden können und sowohl beim Zuschauen als auch beim eigenen Kochen Spaß daran haben. Zu Beginn lässt sich das Unterrichtsbeispiel „Kochen“ durchführen, dessen Grundzüge wir zur besseren Übersicht in einem Schaubild dargestellt haben.

Linke Spalte: Ein lehrerzentrierter Unterricht über das Thema Kochen/Passiv kann bei einem Lehrenden, der das Thema über Schulbücher, illustratives Material oder eigene, selbstgefertigte Unterlagen, über gezielte Übungen vermittelt, durchaus zu Lernerfolgen bei Lernenden führen. Aber grundsätzlich wird bei dieser Lernmethodik eher ein passiver Lerner und Beobachter gefordert, der wenig eigene Handlungskompetenz entwickeln kann und sich in seiner Teilnahme stark an Vorgaben halten muss. Was

früher besonders in autoritärer Verhaltens- und Wissensübernahme Erfolg hatte, ist für heutige Lebenswelten zunehmend weniger passend, und außerdem sollten Schüler auf dem aufbauen, was sie bereits wissen. Wenn sie also keine Probleme haben, einen aktiven Satz zu bilden und zu sagen „Ich wasche die Tomaten“, müssten wir sie nur dazu bringen, dass es nicht weiter schwierig ist, den Satz umzuformen und zu sagen „Die Tomaten werden gewaschen“. Ihnen muss nur klar werden, dass das eigentlich nichts Neues ist und sie bereits in ihrem Gehirn das nötige Wissen für diese Formulierung haben.

Rekonstruktion: Es wurden schon Methoden wie Fallstudien, Erkundungen und Projekte entwickelt ~~worden~~, in denen Lerner eine Rekonstruktion der Lebenswelt oder eines Wissens durch dokumentarische Recherche entwickelten. Mittels des Videos, sogar vielleicht zuerst in der Muttersprache, dann erst in der Fremdsprache, könnte ein Lernverständnis entstehen, das den Lerner als eigenständigen Beobachter mit vielzähligen Handlungen sieht. Wichtig ist hierbei, dass die Lerner sich insbesondere aus Situationen, Erlebnissen und Ereignissen nicht nur ein Wissen kognitiv aneignen, sondern zugleich den Sinn und Hintergrund eines solchen Wissens und Wissenserwerbs erleben und situativ verstehen und reflektieren können. Mit dem Thema Kochen/Passiv könnte dies vor allem durch die konkrete Beobachtung eines Kochprogramms erreicht werden. Ein solcher lernerbezogener und handlungsorientierter Unterricht ist zu wenig kontinuierlich und trägt bereits viele konstruktive Aspekte, aber er ist noch nicht ausreichend für eine konstruktivistische Didaktik.

Konstruktion: Eine konstruktivistische Didaktik strebt vor allem nach Möglichkeiten der Konstruktion für alle Lerner. Sie will nicht nur den Lehrenden als Didaktiker sehen, sondern auch den Lerner als Didaktiker aktivieren. Das ist vor allem in unserer Abteilung sehr wichtig, da wir zukünftige Deutschlehrer ausbilden. Hier soll der Lerner in drei Rollen aktiv sein können: Und zwar soll er nicht nur Beobachter von Lernprozesssen, sondern auch aktiver Teilnehmer sein, der zu der Auswahl der Inhalte und Methoden sowie Medien beiträgt, aber auch Akteur, der handelnd und experimentell ausprobieren kann, was er als Handlungsentwurf geplant hat. Im Blick auf das Kochen und der Passivbildung bedeutet dies eine Wende in die Konstruktion, dass Lernende ihre eigenen Rezepte und Videos entwickeln und somit in der Lage sein müssen, selbst das Passiv anzuwenden.

Dekonstruktion: Nachdem jeder nun, das Passiv anwendend, sein eigenes Video aufgenommen hat, werden sie gemeinsam im Unterricht angeschaut. So kann man die Blickwinkel anderer Lerner berücksichtigen und sich eventuell gegenseitig korrigieren bzw. Fehler analysieren. Darauffolgend

könnten die Übungsaufgaben von den Lernenden selbst formuliert und untereinander erfragt bzw. gelöst werden.

In dem hier beschriebenen Unterrichtsbeispiel sollten die Lernenden versuchen, ein Kochprogramm zu simulieren. Hier erwies sich als günstig, dass die Rekonstruktion bereits vorher erfolgt war, sodass die Lerner eine klare Vorstellung über ein Kochprogramm hatten. Die konstruktivistische Wende im Lernprozess war von hoher Bedeutung für das Verstehen des Passivs durch das Thema „Kochen", weil die Lerner über die Handlungen und Beobachtungen von Handlungen, über den Vergleich von der Sprache in diesen Sendungen, ein tiefergehendes und differenziertes Verständnis des Phänomens Passiv gewinnen konnten. Eine konstruktivistische Didaktik soll nicht nur Spaβ machen, sondern auch Kulturtechniken und Wissen im Handlungsprozess vermitteln, denn nur so können höhere Lernleistungen und Lernergebnisse erreicht werden, als es im herkömmlichem Unterricht möglich ist.

4. SCHLUSSBEMERKUNGEN

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht die Didaktisierung des Passivs nach der Perspektive der konstruktivistischen Lerntheorie anhand eines Unterrichtsbeispiels darzustellen. Ziel war es, im Grammatikunterricht die Behandlung des Passivs mit einer realitäts- und lebensnahen Situation zu verknüpfen, welche die Funktion passivischer Strukturen in der authentischen Kommunikationspraxis verdeutlichen. Denn nur natürliche Beispiele, die den Lernenden nicht künstlich erscheinen, bleiben länger im Gedächtnis und sind tiefer in den Wissenskonstruktionen verankert, weswegen diese Vorgehensweise konstruktivistisch gesehen wünschenswerter ist. Übungsgrammatiken, die sich als textuell orientiert präsentieren, gehen immer noch sehr form- und satzbezogen vor und vermitteln nur ansatzweise einen authentischen Sprachgebrauch, der hier als veraltetes Modell des Lernens angesehen wird und nur auf der Vermittlung verschiedener Fakten beruht. Eine realitätsnahe und situationsorientierte Behandlung der grammatischen Strukturen leistet einen wichtigen Beitrag zur Vertiefung des Sprachkönnens beim Fremdsprachenlerner, außerdem erhöhen sich durch den Wirkungszusammenhang von Sprache, Inhalt und Textualität die Motivation und das Interesse für den oft verhassten Grammatikunterricht. Man sollte also besser die Funktion eines Grammatikthemas in den Vordergrund stellen, als Grammatik nur schematisch darzustellen, denn nur die praktische und lebensnahe Verwendungsweise dieser Phänomene sorgt für eine Verknüpfung im Gehirn mit dem vorherigen Wissen und macht diese dauerhaft aktiv.

LITERATURVERZEICHNIS

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkisch - Deutschen Kontrastiven Grammatik.* Ulusoy Matbaası. Adana.

Balcı, U. (2012). Wechsel der Diathese im Türkischen und im Deutschen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Passivierung. *Klagenfurter Beiträge zur Sprachwissenschaft,* 37, 7-21.

Burwitz-Melzer, E. & Quetz, J. (2002). *Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen.* S. 102-184.http://www.die-bonn.de/doks/2002-fremdsprachenunterricht-01.pdf, gesehen am 28.05.2016.

Börner, W. (2000). Das ist eigentlich so ‘ne Übung, wo man überhaupt nicht nachdenken muss! – Lernermeinungen zu Grammatikübungen. In: Riemer C. (Hg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen.* Festschrift für W. Edmondson. Tübingen.

Clamer, F. & Heilmann, E.G. (2016). *Deutsch als Fremdsprache-Übungsgrammatik für die Grundstufe.* Verlag Liebaug- Dartmann.

Götze, L. (1996). Grammatikmodelle und ihre Didaktisierung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 33/3, 136-143.

Hemm, M. S. (2013). *Die konstruktivistische Lerntheorie. Schlussfolgerungen für den Unterricht an beruflichen Schulen, München*. GRIN Verlag.http://www.grin.com/de/e-book/310208/die-konstruktivistische-lerntheorie-schlussfolgerungen-fuer-den-unterricht, gesehen am 15.04.2016.

Mader G. & Stöckel, W.(1999). *Virtuelles Lernen.* Inssbruck-Wien-München: Studienverlag.

Meir, S. (n.d.). *Didaktischer Hintergrund der Lerntheorien.* https://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2_ meir_9-19.pdf, gesehen am 10.03.2016.

Reich, K. (2005). *Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. Schulmagazin 5 bis 10.* http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatze/reich_48.pdf, gesehen am 28.05.2016.

Schelten, A. (2006). *Objektivistischer und konstruktivistischer Unterricht.* http://scheltenpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/bbschobjekt konstruschelten200602.pdf, gesehen am 19.05.2017.

Serindağ, E. (2003). *Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht "Deutsch als*

zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen. Yayınlanmış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sorrentino, D. (2005). *Die Behandlung des Passivs in den Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache. Eine Analyse unter der Berücksichtigung der Textuellen Perspektive.* http://www.humnet.unipi.it/slifo/ 2005vol2/Sorrentino3.2.pdf, gesehen am 28.05.2016.

Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*. http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5967/pdf/ZfPaed_1999_5_Terhart_Konstruktivismus_Unterricht.pdfhttp://www.pedocs.de/volltexte/2012/5967/pdf/ZfPaed_1999_5_Terhart_Konstruktivismus_Unterricht.pdf, gesehen am 22.04.2016.

Zengin, D. (2007). *Her Yönüyle Modern Almanca-Deutsche Grammatik*. Kurmay Kitabevi. Ankara.

EINE SOZIOLINGUISTISCHE UNTERSUCHUNG VON KERIM PAMUKS ERZÄHLUNG *SPRICH LANGSAM, TÜRKE!*

Doç. Dr. Umut BALCI
Batman Universität

1.EINFÜHRUNG

Kerim Pamuk, deutscher Schriftsteller und Kabarettist türkischer Herkunft, ist einerseits für seine humoristischen Bühnenprogramme und Filmproduktionen, andererseits für seine Bücher *Sprich langsam, Türke* (2003), *Alles roger, Hodscha!* (2007) und *Allah verzeiht, der Hausmeister nicht!* (2009) bekannt. Was diese Werke seitens der Leser und besonders der Literaturwissenschaftler relevant macht, sind die Stilistik und die Haltung des Autors, die dem Erforscher in Bezug auf intersprachliche, interkulturelle und soziologische Aspekte eine umfangreiche Analysemöglichkeit bieten. In diesem Zusammenhang werden wir in dieser Arbeit am Beispiel der Erzählung *Sprich langsam, Türke*, die mit dem Buchtitel den gleichen Namen trägt, intersprachliche Elemente bezüglich der Interkulturalität analysieren.

2. ZUR ERZÄHLUNG

Die Erzählung *Sprich langsam, Türke*, die grundsätzlich das Zusammenleben von Türken und Deutschen thematisiert, konzentriert sich speziell auf die Sprache und Kommunikation der Türken in Deutschland. Im gleichen Raum mit diversem kulturellem Hintergrund zusammenzuleben bringt selbstverständlich eine außergewöhnliche Interaktion mit sich. Das führt manchmal zum Auftauchen tragikomischer Begebenheiten. Die Sprechhaltung der Türken, die seit mehr als 50 Jahren in Deutschland leben, untersucht der Autor teils ironisch, teils satirisch, indem er die Relation zwischen Kultur und Sprache vergleicht. Man vergleicht außerdem die morphologischen und syntaktischen Unterschiede der deutschen und der türkischen Sprache, die zu den Hauptgründen der hektischen Sprechweise der Türken gezählt werden. In diesem Zusammenhang zielt die Geschichte darauf ab, die kulturellen Unterschiede beider Seiten zu betonen, die tragischen und komischen Affären vor Augen zu halten und dadurch die aus kulturellen Unterschieden herrührenden Vorurteile und Konflikte lächerlich zu machen. Zu diesem Zweck versucht der Autor, mit witziger Sprache die kulturellen Unterschiede als Normalfall zu zeigen und die Vorurteile möglichst zu reduzieren.

3. SPRACHWISSENSCHAFTLICHE ANALYSE

In der Erzählung macht der Autor aufmerksam auf die Sprachverwendung der Türken in Deutschland, die er als *hektisch* bezeichnet (S. 112) und an vielen Stellen des Textes teils ironisch teils satirisch erwähnt. In diesem Zusammenhang gewinnen die syntaktischen und artikulatorischen Unterschiede der deutschen und der türkischen Sprache bei der Feststellung der Gründe für die hektische Sprachverwendung an Bedeutung.

Die Türken in Deutschland haben viele Sprachprobleme, die im Allgemeinen damit zu tun haben, dass die türkische und die deutsche Sprache zu verschiedenen Sprachfamilien gehören und die sprachlichen Strukturen stark divergieren. Entsprechende Probleme sieht man öfters bei der Aussprache, bei der Lautstärke, beim Sprechtempo, beim Gebrauch der Genera und bei der Syntax, die im Folgenden anhand von Beispielen analysiert werden.

3.1. Aussprache

Beim Sprechen verschlucken die Türken die Vokale und intonieren deshalb in Stoßlauten, weil es im Türkischen - abgesehen von Lehnwörtern - kein Wort gibt, das im Anlaut mehr als einen Konsonanten haben kann. Im Deutschen gibt es dagegen viele Wörter, die drei oder vier Konsonanten im Anlaut ihrer Silben haben. Die Türken schieben zwischen Doppel- oder Dreifachkonsonanten Vokale, um die Silbenstruktur der deutschen Wörter derjenigen der türkischen anzupassen und sie leichter aussprechen zu können. Beispiele für die sprachwidrige Lauteinschaltung im Wortinnern, bzw. Epenthese sind:

Stuttgart	→	S*chu*tuttgart	Struktur	→	S*u*t*u*ruktur
Stein	→	S*ch*tein	Eintrag	→	Ein*t*rag
stimmhaft	→	s*i*timmhaft	Schwein	→	Sch*ı*wein

Neben der Epenthese versuchen die Türken auch durch die Tilgung die Ausspracheschwierigkeiten zu überwinden. Bei der Tilgung wird einer der Konsonanten, die Schwierigkeiten bereiten, weggelassen: Fropf statt *Pfropf*. Eine weitere Möglichkeit ist die Prothese, die sprachwidrige Lauteinschaltung im Anlaut bedeutet: Ipfanne statt *Pfanne* (vgl. Balcı, 2009: 124). Die weiteren Beispiele zur Aussprache sind *Oberjine* und *Tikketprais (S. 116),* die - weil die deutsche Sprache schwer ist -, nach türkischem Intonationsverlauf umgeformt sind: *Ein anderes Deutsche-Sprache-schwere-Sprache-Püröblem ist ….. (S. 114).* So eine umgeformte Aussprache erschwert grundsätzlich die Verständigung und vermehrt zudem die sozialen Probleme im deutschen Kulturraum.

3.2. Lautstärke

Nach der wohl ironischen Meinung des Autors ist für die türkische Kommunikation die Lautstärke typisch. Türken sprechen vorwiegend laut, weil sie glauben, die Kommunikation würde wirksamer und verständlicher.

1. *Schon aus 30 Metern Entfernung ist es möglich, den Wortlaut mitzuverfolgen. Vielleicht tragen Türkleute immer noch ihre nomadische Herkunft aus den Steppen Zentralasien in den Genen* (S. 113).

2. *Beim Gespräch mit dem Vater in der Heimat wird in die Sprechmuschel geschrien, was das Organ hergibt. Der Sprecher muss auch eine Distanz von drei, vier Tausend Kilometern überbrüllen, damit auch jedes Wort tatsächlich in Anatolien ankommt (S. 113).*

Im ersten Zitat versucht der Autor ironisch zu klären, woher die hohe Lautstärke der Türken stammt. Er behauptet, dass lautes Sprechen ein herkunftsbasiertes Charakteristikum der Türken ist. Als die Türken in Zentralasien im Zelt lebten, hätten sie angeblich durch Schreien kommuniziert. Dieser besondere Zug habe sich bis heute wenig geändert, weil die Türken in Telefongesprächen immer noch im hohen Dezibelbereich sprechen. Auch im zweiten Zitat geht es mit übertreibender Ironie um die hohe Lautstärke der Türken. Die Türken glauben, durch Schreien Missverständnisse zu vermeiden.

3.3. Sprechtempo

Die Türken sprechen nicht nur laut (siehe oben), sondern auch sehr schnell und fehlerhaft. Dieses Tempo wird vom Autor als *staccatoartig* (S. 113) genannt und als *in sehr kurzen zeitlichen Abständen schnell und hintereinander geschehene* Ereignisse bezeichnet. Den Grund dieses Sprachproblems sieht der Autor in der unvollkommenen Zweisprachigkeit der Türken in Deutschland:

> *Dieses rausgepresste, atemlose Kauderwelsch aus zwei Sprachen ist eher das Resultat der Sozialisation, des Temperaments und der Unfähigkeit, sich in irgendeiner Sprache adäquat mitteilen zu können. Zweisprachig unbeholfen (S. 113).*

Es gibt selbstverständlich Ausnahmen. Langsam und ruhig sprechende Türken bilden den Gegenpol der Staccatoartigen bzw. der Sprachakrobaten:

> *In einem Dorf namens Saraçlı, an der Schwarzmeerküste gelegen, denken und sprechen die Bewohner so langsam und dehnen jeden Vokal dermaßen, dass man ungeduldig auf die nächste Silbe wartet. – Naaaaaaapiiiiiiiiin, la?* (S. 114).

3.4. Satzstellung

Ein anderes Sprachproblem rührt von der unterschiedlichen Syntax des Türkischen und des Deutschen her. Die Regel für die Satzstellung im Türkischen ist: SOV = Subjekt – Objekt – Verb. Der Satzbau des Deutschen folgt aber der Regel SVO, d. h. Subjekt – Verb – Objekt. Wie man sieht, ist die Wortstellung beider Sprachen sehr unterschiedlich. Deshalb übertragen die Türken die muttersprachliche Wortstellung auf das Deutsche und verursachen syntaktische Interferenzfehler. So eine interferenzhaltige Satzbildung sieht man meistens bei Infinitivsätzen, die die Türken stets gebrauchen, weil der Infinitiv zu der türkischen Satzstellung gut passt, wie z.B.:

- Meine Frau immer krank sein
- Du nikis mit meine Schitolz spielen, Chef, sons…
- Auch meine Frau immer jammern

Im Laufe der Zeit sprechen auch die Deutschen mit den Türken so, weil sie, nach der ironischen Meinung des Autors, denken, wenn sie *nur genug Infinitive benutzen und etwas lauter als gewöhnlich sprechen, wird die Kommunikation mit den Türken schon klappen* (S. 115).

3.5. Genus

Das Aufteilen der deutschen Substantive in drei grammatische Genera, also in Femininum, Maskulinum und Neutrum, spielt für die Türken beim Erlernen der deutschen Sprache eine erschwerende Rolle, weil die türkischen Substantive kein grammatisches Geschlecht haben (vgl. Balcı 1992). Das führt zu grammatischen Fehlern, die eine fehlerfreie Kommunikation stören:

> *Ein handlicher Zungenschlag, der plausible Erklärungen dafür bereit hält, warum der Tisch männlich und die Tür weiblich ist. Nicht viele Sprachen eignen sich so hervorragend zum Falsch-Sprechen wie das Deutsche (S. 115).*

An diesem Zitat ist zu sehen, dass die Türken den Erwerb der grammatischen Genera des Deutschen für unsinnig halten. Dadurch haben sie gegenüber der deutschen Sprache Vorurteile, welches das Erlernen des Deutschen unmöglich machen.

3.6. Sprachlernen

Ausgehend von den erwähnten Sprachproblemen der Türken in Deutschland wird hier zur Diskussion gestellt, was für Vorteile das Erlernen einer Fremdsprache für die Türken in Deutschland hat. Diesbezüglich deutet der Autor ironisch auf den psychologischen Verteidigungsmechanismus der Türken hin, warum sie den Umgang mit Fremdsprachenlernen vermeiden:

> *Türken kamen nicht für einen Sprachkurs nach Almanya, nicht, weil sie unbedingt Land, Leute und deutsche Kültür kennen lernen wollten. Welche Sprachkenntnisse wurden von einem Müllmann, einem Arbeiter in der Montage oder einem Kumpel unter Tage schon verlangt?* (S. 115)

In diesem Zitat ziehen besonders zwei Wörter das Interesse auf sich: *Almanya* und *Kültür*, die bewusst auf Türkisch geschrieben sind. Über so eine Haltung hinaus will der Autor die Reaktion der Türken auf die deutsche Sprache und auf die deutsche Kultur vor Augen führen und ihre Sprachgewohnheit kritisieren. Erkennbar ist an diesem Zitat, dass die Türken in ihrer Haltung gegenüber dem Erlernen der deutschen Sprache einseitig denken. Da sie, besonders die Migranten der ersten Generation, auch ihre Muttersprache nicht gut beherrschen und viele von ihnen weder lesen noch schreiben konnten, verstehen sie die Bedeutung einer Fremdsprache an sich nicht, deshalb haben sie zur deutschen Sprache einen grundsätzlichen Abstand.

Diese Sprachprobleme der Türken veranlassen die deutsche Regierung, entsprechende Maßnahmen zu treffen, die helfen sollen. Man will angeblich das Erlernen der deutschen Sprache erleichtern, die Integration vorantreiben und die deutsch-türkische Solidarität stärken, was sich auf das Zusammenleben beider Bevölkerungsgruppen positiv auswirken soll. Diese Maßnahmen, hier vom Autor ironisch gemeint, sind:

- Türkische Gymnasiasten dürfen das neue Unterrichtsfach „Türkisch“ belegen.
- Sachkundige Hodschas werden zum Religionsunterricht hinzugezogen.
- Das hamburgische Schulsystem übernimmt bereitwillig die eigentlich elterlichen Aufgaben, nämlich türkischen Kindern die eigene Kultur, Religion und Sprache beizubringen.
- Nebensächliche Fächer wie Deutsch oder Mathematik mit Grundkursen werden abgeschafft, damit die Jugendlichen sofort Türkisch als Leitungskurs wählen.

Während diese Maßnahmen sich auf das Lernen der türkischen Sprache positiv auswirken,

> *läuft inzwischen auf dem Campus eine ganze Generation türkischer Abiturienten mit spitzenmäßiger Abi-Durchschnittsnote herum, die zum Teil keinen grammatikalisch vollständigen deutschen Satz sprechen kann und nicht weiß, was ein Verb oder ein Substantiv ist* (S. 117).

Da das Lehren der deutschen Sprache scheiterte, so der Autor weiterhin im Ton einer Satire, stießen die Türken hinsichtlich der Integration auf entsprechende Probleme und führten ihre alten Gewohnheiten wie *Spucken auf der Straße, Kürbiskerne essend herumstehen, Rotzlappen mit sich herumtragen* weiter. So eine übertriebene Kritik verletzt das Prestige der Türken und verhindert die weitere Entwicklung und das Wachsen von Solidarität. Das wird hier an einem Beispiel aus Hamburg verdeutlicht: *Gäbe es eine Pfütze-Spuck-Weltmeisterschaft, käme über Jahre hinaus der Champion aus Hamburg-Wilhelmsburg* (S. 118). Da die Kulturhoheit in Deutschland und damit auch weitgehend die Ordnung der Schule bei den Bundesländern liegt, muss das nicht für andere Bundesländer und für andere Großstädte gelten, aber die grundsätzlichen Probleme können als gleichbedeutend für ganz Deutschland gewertet werden.

4. SOZIOKULTURELLE ANALYSE

Nun streifen wir das soziale Verhalten türkischer Jugendlicher und ihre kulturelle Beziehung zu den Deutschen in Anlehnung an die analysierte Erzählung.

4.1. Realien als Bausteine der eigenen Kultur

Realien, die allgemein als *Sachkenntnisse* (Wahrig, 1989: 1043) bezeichnet werden, aber auch Gegenstände oder Sachverhalte, *die auf Grund ihrer kulturspezifischen Dimensionen dem Leser der Zielkultur im hohen Maß unbekannt sind* (Balcı, 2012:14), gewinnen ihrer Bedeutung im Kontext der Ausgangskultur und zeigen im Zielkulturraum denotative Nulläquivalenz. Mit Gebrauch solcher Elemente in literarischen Texten zielt man darauf, zwischen der Ausgangskultur und der Zielkultur eine Brücke zu bilden, die die interkulturellen Verbindungen verfestigt. Die Sprache des Autors, die den Leser einerseits zum Lachen, andererseits zum Nachdenken über die kulturspezifischen Elemente bringt, spielt dabei eine besondere Rolle. Der Text *Sprich langsam, Türke* enthält in Anlehnung an obige Erklärungen einige kulturspezifische Elemente der Ausgangskultur, die im Zielkulturraum total unbekannt sind und im Kopf des Empfängers viele Fragezeichen auftauchen lassen. Die zitierten türkischen Wörter sind *Lan, Moruk, Ey* und *Schschtt*, die man in der Türkei meistens bei der alltäglichen Sprache am Straßenrand benutzt und die informelle Dimensionen haben.

- Lan: Das türkische Wort *lan* ist ein Anredewort und entspricht dem Deutschen *Kerl*, welches aus der Umgangssprache stammt und in der Regel eine beleidigende Bedeutung hat.
- Moruk: *Moruk* (= Babalık) ist ein Anredewort der Umgangssprache und entspricht den deutschen Bezeichnungen *Alter Mann* oder *Macker*, welche auf den Empfänger negativ wirken.

- Ey: *Ey* ist auch ein Anredewort mit negativer Bedeutung, das aber im Vergleich zu *Lan* und *Moruk* akzeptabler ist.
- Schschtt: *Schschtt* ist ein lautmalerisches Wort und übernimmt nach der Artikulation und Betonung unterschiedliche Bedeutungen, z.B. *Guck mal her, sei ruhig, pass mal auf, sprich nicht, was ist?* etc.
- Almanya: Der Autor bevorzugt den Begriff *Almanya* statt *Deutschland*, weil *Almanya* das türkische Weh- und Jammergeschrei *el aman* assoziiert (Balcı, 2012:20), warum Deutschland auch *Elamanya* genannt wird (siehe dazu auch: Öztürk 2001: 44). Somit will der Autor sowohl auf die Mehrsprachigkeit der Türken hinweisen als auch die Hintergründe der Wortwahl betonen.

Diese Realien stammen aus der türkischen Alltagssprache. Solch eine Sprachverwendung ist nach B. Bernstein *restringiert* (Busse, 2006) und wird dem Sprachgebrauch der bildungsfernen Unterschicht zugeordnet. Basil Bernstein argumentiert mit dieser Kategorisierung, dass der Gebrauch eines Codes eng mit der sozialen Struktur einer bestimmten Kultur verbunden ist (siehe, Ammon, 1975). Der restringierte Code besteht aus kurzen, einfachen, häufig unvollständigen Sätzen, aus einer begrenzten Anzahl von Adjektiven und Adverbien. Verstärkungen liegen am Ende des Satzes wie z.B. *Weißt eh*!, *Kannst dir eh vorstellen, oder?*, *Weißt du so?* (vgl. Balcı, 2017: 338ff). Dadurch kann man mit wenigen Worten viel ausdrücken. So eine Sprachverwendung, welche die Kommunikation im alltäglichen Leben erleichtert, gibt es in allen Gesellschaften. Das Problem ist, dass die Türken ihre eigenkulturelle Sprachverwendung auf das Deutsche negativ übertragen und somit eine schwer verständliche Misch-Sprache entsteht.

4.2. Vokuhila

Der Begriff *Vokuhila* klingt beim ersten Blick exotisch und geheimnisvoll. Die linguistische Analyse des Begriffs zeigt uns eindeutig, dass ~~es~~ hier die Rede von einem Silbenwort ist, das aus der Zusammensetzung der ersten zwei Buchstaben der Wörter *vorne, kurz, hinten* und *lang* besteht: Vorne, kurz, hinten, lang=Vokuhila. Vokuhila beschreibt eine Frisur, die im Laufe der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre in Deutschland ein vorherrschender Trend war. Trotzdem fanden viele Menschen in jener Zeit diesen Trend unangenehm und unerträglich, deshalb bezeichneten sie diesen Haarschnitt vulgärsprachlich als Nackenteppich oder Nackenfotze. Moorstedt (2001) beschreibt diesen Haarschnitt als schrecklich und sagt: *Vorne kurz, hinten lang - die schrecklichste Frisur aller Zeiten kommt zurück*. Gleichzeitig herrschte auch im türkischen Kulturraum eine ähnliche Frisur, die genauso wie *Vokuhila* unter der Bevölkerung als peinlich und unangenehm beurteilt worden ist. Die in der Türkei als *eşek traşı* oder *tavuk götü* genannte Frisur blieb dagegen in 80er Jahren im Schatten der langen Haare-Frisuren, die mit Glockenboden-Hosen bzw. Schlaghosen (Tr.

İspanyol paça pantalon) und mit eng geschnittenen Hemden eine Kombination schufen.

Durch das Zitat "*Moruk, es bedeutet "Alter Mann". Sie (die türkischen Jugendlichen) verwenden es wie ihre deutschen Vo-ku-hi-la-Freunde für "Alter", "Macker" oder "Dicker"* (S. 113) macht der Autor darauf aufmerksam, dass Jugendliche bei ihren Verhaltensweisen die gesellschaftlichen Normen zumeist nicht beachten und keinen Respekt vor Alten haben. In diesem Punkt richtet der Autor seine harte Kritik nicht nur an türkische, sondern auch an deutsche Jugendliche.

4.3. Soziale Verhaltensweisen

Jede Gesellschaft hat eigene soziale Werte und Normen, die das soziale Verhalten determinieren (Lautmann, 1981:180) und das Zusammenleben am gleichen Ort ordnen (Kleining & Moore, 1960:88). Diese Werte und Normen bilden und formen schrittweise die Kultur einer Gesellschaft. Man erwartet von allen Schichten der Bevölkerung, sich der entstehenden gesellschaftlichen Ordnung anzupassen, um das Zusammenleben ohne Konflikte weiterführen zu können. In diesem Zusammenhang thematisiert Pamuk in seiner Erzählung das soziale Leben der Türken in Deutschland, indem er die Anpassungsprobleme der Türken in den Vordergrund zieht. Das Problem liegt darin, dass die Türken ihre eigenkulturellen sozialen Gewohnheiten im deutschen Kulturraum weiterführen, ohne sich die möglichen interkulturellen Konflikte vor Augen zu halten. In Anlehnung daran sind die von dem Autor hart kritisierten Gewohnheiten der Türken: *Spucken auf der Straße, Kürbiskerne essend herumstehen, Rotzlappen mit sich herumtragen*.

- *Gäbe es eine Pfütze-Spuck-Weltmeisterschaft, käme über Jahre hinaus der Champion aus Hamburg-Wilhelmsburg* (S. 118).
- *Türkische Jungs stehen gerne Kürbiskerne essend und palavernd um eine stetig wachsende Rotzlache herum* (S. 118).
- *Wahre Lamas, auch im Denkvermögen, pflastern sie jeden Bürgersteig mit ihrem fein austarierten Gemisch aus Speichel und Rotze zu. Taschentücher sind ein rares Gut, und warum soll man auch einen vollgeschnäuzten Rotzlappen mit sich herumtragen, wenn man den flüssigen Überschuss sofort loswerden kann?* (S. 118).

Im ersten Beispiel weist der Autor auf die Spuckgewohnheit der Türken auf der Straße und auf die beleidigende Funktion dieses Verhaltens hin. Diese Kritik hebt hervor, dass die Menschen einander respektieren und gegenseitige Rechte nicht ignorieren sollten. Dann müssten die Türken in Deutschland auf ihre Verhaltensweisen in der Öffentlichkeit mehr aufpassen und das Ansehen ihrer Landsleute nicht verletzen. Im zweiten Beispiel geht es um die türkischen Jungs, die auf der Straße gruppenweise umhergehen,

herumspucken und Kürbiskerne essend ihre Umwelt verschmutzen, was ihr niedriges Bildungsniveau eindeutig vor Augen führt. Genauso wie in den ersten beiden Beispielen wird auch im dritten die Sauberkeit der Türken betont. Alle diese Beispiele bringen die Begriffe *Anpassung* und *Integration*, die fälschlicherweise als Verlust der eigenen Kultur gesehen werden, in den Sinn. Im Gegensatz dazu hat *Integration* eine enge Relation zur interkulturellen Kommunikation und gewinnt bei einer Annäherung an eine fremde Kultur an Bedeutung. Wie Weber (1989:52) zum Ausdruck gebracht hat, ist die Integration eine eigene Entscheidung der Personen und sie zerstört die kulturelle und ethnische Identität nicht. Berberoğlu (1995:90) weist ebenfalls darauf hin, dass Integration ein Prozess für eine Persönlichkeit sei, die der fremden Kultur und ihrer Verhaltensweise gegenüber offen ist; dieser Prozess spielt bei der Entwicklung des Selbstkonzepts eine wichtige Rolle. In Bezug auf diese Kenntnisse zielt der Autor in seiner kritischen Erzählung darauf, die fragwürdigen sozialen Gewohnheiten der Türken in Deutschland vor Augen zu führen und darüber hinaus dazu anzuregen, Selbstkritik zu üben und anpassungsbereit zu sein. Hierfür spielen die Begriffe *Anpassung, Integration, Zusammenleben, Solidarität* und *Empathie* eine besondere Rolle.

5. SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die Erzählung *Sprich langsam, Türke* wurde in dieser Arbeit unter sprachwissenschaftlichen und soziokulturellen Aspekten behandelt. Bei der Analyse spielte die teils ironische, teils satirische Erzählhaltung des Autors deshalb eine führende Rolle, weil er in seiner Erzählung die sprachlichen und sozialen Probleme der Türken in Deutschland in dieser Weise ironisch und satirisch behandelt.

Unter sprachlichen Aspekten werden neben Sprachgebrauch, Muttersprache, Fremdsprache, Sprachfähigkeit, Sprachhaltung deutscher und türkischer Jugendlicher auch syntaktische Unterschiede beider Sprachen thematisiert. In Anlehnung daran fängt die Erzählung mit einigen Zitaten und türkischen Wörtern an, die die Türken in Deutschland bei ihren alltäglichen Gesprächen am Straßenrand häufig benutzen. Damit will der Autor seine These bekräftigen, die Türken in Deutschland sprächen auf der Straße fehlerhaftes Deutsch. Sie, die in ländlichen Gebieten der Türkei aufgewachsen und dann nach Deutschland emigriert sind, haben keine schulische Ausbildung und sprechen deshalb nur den Dialekt ihres eigenen Landes. Demgemäß sagt der Autor, dass *diese Leute ihre hektische Sprechweise aus ihrer Muttersprache ins Deutsche übertragen haben* (S.112). Bei der Aussprache deutscher und türkischer Wörter verschlucken die Türken die Laute; das macht ihr Deutsch zusätzlich schwer verständlich. Neben dem Verschlucken der Vokale konzentriert sich die Kritik auf die Lautstärke und auf das Sprechtempo.

Unter soziologischen Aspekten behandelt man die Begriffe wie Migration, Integration, Assimilation und Außensicht der türkischen und deutschen Jugendlichen.

Die aus dem Türkischen ins Deutsche übertragene Wörter wie *Lan, Moruk, Ey* und *Schschtt*, die man meistens am Straßenrand benutzt und informelle Dimensionen haben, weisen auf den Sprachgebrauch bildungsferner Schichten hin, die durch elliptische Sätze viel ausdrücken möchten.

Die Tatsache, dass jede Gesellschaft eigene soziale Werte und Normen hat, führt uns zur Ansicht, dass das soziale Verhalten in einer multikulturellen Gesellschaft von großer Bedeutung ist. In diesem Zusammenhang werden einige Verhaltensweisen türkischer Jugendlicher deshalb kritisiert, weil sie interkulturelle Konflikte verursachen können. Die Erzählung bietet den Lesern auch eine gute Möglichkeit, Wesentliches über Begriffe wie *Anpassung, Integration, Zusammenleben, Solidarität* und *Empathie* zu erfahren, die sonst überwiegend als gefährlich oder als Form von Kulturverlust angenommen werden.

QUELLENANGABEN

Ammon, U. (1975). Differenz- oder Defizithypothese schichtenspezifischer Sprache. Einige historisch-materialistische Anmerkungen zu einer soziolinguistischen Diskussion. *Ulrich Ammon/Gerd Simon: Neue Aspekte der Soziolinguistik. Weinheim/Basel*, 96-120.

Balcı, T. (1992): Wenn das Türkische eine Genuskategorie hätte... *Deutsch lernen*, Nr. 3. Schneider Verlag. Seite, 240-247.

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkisch-Deutschen Kontrastiven Grammatik*. Ulusoy Matbaası. Adana.

Balcı, T. (2014): Sind die türkischen Affixe -i, -iş, -ik, -o und -oş Ableitungs- oder Flexionssuffixe? *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*. 104. Band. Wien. S. 13-20.

Balcı, U. (2012). Kontrastive Untersuchung deutscher und türkischer Realien anhand der Erzählung "Mutterzunge" von Emine Sevgi Özdamar. In: *Türk-Alman İşgücü Anlaşması'nın 50. Yılında Almanya Türkleri*. Anadolu Üniversitesi, Yurtdışında Yaşayan Türk Vatandaşlarının Sorunlarını Araştırma Merkezi Yayınları. S. 13-25.

Balcı, U. (2017). *Kursbuch zur Prüfung ÖABT*. Ijopec Publication. London.

Berberoglu, P. (1995). *Kulturerfahrung im Unterricht; Migrationstexte und ihre Anwendung im DaF-Unterricht.* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Busse, D. (2006). Sprachnorm, Sprachvariation, Sprachwandel. *Deutsche Sprache*, *34*(4), 314-333.

Kleining, G. & Moore, H. (1960). Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 12 (1960), 1, pp. 86-119

Lautmann, R. (1981). Soziale Werte in der Konstitution sozialer Probleme. *Lebenswelt und soziale Probleme, Frankfurt/New York*, 179-197.

Moorstedt, T. (2001). Endlich Zurück: Vokuhila!. In: *Spiegel Online*. Zitiert unter: http://www.spiegel.de/netzwelt/web/endlich-zurueck-vokuhila-a-141208.html (Zugriff am: 11.01.2017).

Öztürk, A. O. (2001). *Alamanya Türküleri; Türk Göçmen Edebiyatının Sözlü / Öncü Kolu*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Pamuk, K. (2003). *Sprich langsam, Türke*. Hamburg: Edition Nautilus Verlag.

Pamuk, K. (2007), *Alles roger, Hodscha?*, München: dtv.

Pamuk, K. (2009), *Allah verzeiht, der Hausmeister nicht*. Frankfurt am Main: Eichborn Verlag.

Weber, C. (1989). *Selbstkonzept, Identität und Integration; eine empirische Untersuchung türkischer, griechischer und deutscher Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung.

EINSTELLUNGEN UND ANSICHTEN VON DAF-LEHRAMTSKANDIDATINNEN ZUM INTERKULTURELLEN VERSTEHENSPROZESS[1]

Doç. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL
Universität Trakya

1. EINLEITUNG

Im Hinblick auf die Modifizierungen und curricularen Richtlinien der Abteilungen zur Deutschlehrerausbildung in der Türkei liegt der Fokus auf die Berufsorientiertheit. Somit wird im Allgemeinen den methodisch-didaktischen Seminaren ein hoher Stellenwert beigemessen. Die Anforderungen an den LehramtskandidatInnen für DaF beruhen dementsprechend darauf, dass sie eine gute Kompetenz in der deutschen Sprache bzw. in den produktiven und rezeptiven Fertigkeiten besitzen (Hatipoğlu, 2009) und das fachliche Wissen methodenbewusst je nach Adressatengruppe zielorientiert und altersgerecht reflektieren bzw. vermitteln können. Im Kontext der Ausbildung von DaF-LehramtskandidatInnen erhalten das interkulturelle Lernen und die interkulturelle Kommunikation gleichzeitig eine relevante Bedeutung, welche auf die interkulturelle Kompetenz verweist. Die Beschreibung der interkulturellen Kompetenz ist sehr breit und umfassend angelegt, weil die Betrachtungen je nach Bereich, Blickwinkel und Perspektive unterschiedlich sind. Auf die Frage, was interkulturelle Kompetenz für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei und dementsprechend für Studierende dieser Abteilung bedeutet und bezweckt, kann im globalen Sinne wie folgt~~end~~ rekapituliert werden. Kultur, Sprache und Kommunikation sind miteinander verflochtene Begriffe. DeutschlehrerInnen unterrichten nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur, wobei länderübergreifend gelehrt und gelernt wird. Dies setzt voraus, dass am Ende des Studiums der Deutschlehrerausbildung StudentInnen als Basis sowohl sprachlich als auch kulturell in der Ausgangs- wie auch in der Zielkultur (-sprache) fundierte Kenntnisse besitzen sollen. Des Weiteren ist es wichtig, diese sprachlichen und kulturellen Kenntnisse für die berufliche Umsetzung handlungs- und kommunikativorientiert praktizieren zu können. Besonders folgende Inhalte und Schwerpunkte erhalten in diesem Prozess eine zentrale Bedeutung:

- Offenheit, Toleranz und Empathie für Menschen und Kulturen,
- die eigene Kultur besser kennenlernen und hinterfragen,

[1] Der vorliegende Beitrag ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung eines Vortrags, der beim ‚3. International Symposium on Language Education and Teaching ' in Rom/Italien (April 2017) mündlich vorgetragen wurde.

- einen bewussten und kritischen Blickwinkel zur eigenen als auch zur anderen Kultur entwickeln,
- Entwicklung des kritischen Denkens,
- Wahrnehmungen schulen, Einstellungen und Haltungen weiterentwickeln, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede erkennen können, Blickwinkel erweitern,
- eigene Vorurteile erkennen, Perspektiven erweitern, sich persönlich weiter entwickeln,
- Zulassen von neuen Kenntnissen, Gedanken und Ideen, sich konstruktiv weiter entwickeln
- interkulturelles Lernen als ein lebenslanges und autonomes Lernen betrachten und verfolgen können (vgl. Başbağı, 2012; Boeckmann, 2006; Boeckmann, 2015; Bosse, 2010, Bredella, 2013; Caspari & Schinschke, 2009; Grau & Würffel, 2003, Polat & Tapan, 2001; Röttger, 2010; Schmenk, 2004; Seyhan Yücel, Göçerler & Demir, 2015; Ünver, 2009; Ünver & Genç, 2009).

Ein bestimmtes Modell oder ein vorgeschriebenes spezifisches Modul für die interkulturelle Dimension im Curriculum der Deutschlehrerausbildung gibt es nicht, jedoch ist hervorzuheben, dass die sprachlichen Fertigkeiten, die literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Seminare sowie die methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen in der Ausbildung zum Deutschlehrer implizit und auch explizit die interkulturelle Dimension bzw. den interkulturellen Verstehensprozess beinhalten. Filme, Texte, Medien, Übungs- und Sozialformen, Lehrwerke u. ä. Mittel sind dafür Werkzeuge. Wie auch in internationalen Beiträgen wird in den regionalen Artikeln die Relevanz des interkulturellen Lernens bzw. der interkulturellen Kompetenz in der Deutschlehrerausbildung mehrwertig deskriptiv hervorgehoben. Die empirischen Forschungen zum interkulturellen Lernen und zum Verstehensprozess in der Deutschlehrerausbildung in der Türkei sind in Bewegung geraten. Die detaillierte Forschung von Ünver (2014) befasst sich mit dem Kulturverständnis der LehramtskandidatInnen in der Deutschlehrerausbildung einer staatlichen türkischen Universität, wobei 85 % der Befragten einen Migrationshintergrund haben. Die Autorin legt mit ihren Befunden dar, dass trotz des Migrationshintergrunds die Studierenden in der interkulturellen Wahrnehmung stereotypisch eingeschränkt sind (Ünver, 2014: 51). Ünver plädiert im Diskussions- und Ausblickabschnitt ihrer Forschung dafür, dass in der Deutschlehrerausbildung die deutsche und die türkische sprachliche Kompetenz der Studierenden mit Migrationshintergrund mit gezielten Lern- und Lehrarrangements unterstützt werden sollten (Ünver, 2014: 53). Die Studie von Akpınar Dellal & Turan (2016) geht darauf ein, die Sensibilität und die Ansichten der angehenden Lehramtsstudierenden für ‚interkulturelle Differenzen und kulturbedingte Konflikte' zu wecken und kommt zu dem Fazit, dass Inhalte und

Progressionen der Deutschlehrerausbildung für diese Intention sehr ausschlaggebend sind. Die empirische Studie von Başbağı (2012) legt mit seinen qualitativen und quantitativen Daten dar, wie anhand eines strukturierten Seminars die interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten der DaF-LehramtskandidatInnen entwickelt werden können. In einer anderen empirischen Forschung von Ünal & Genç (2009) wird nachgewiesen, wie anhand eines projektunterstützten Seminars der interkulturelle Lernprozess in der Deutschlehrerausbildung aktiv eingesetzt wird und welche Hilfsmittel StudentInnen zum interkulturellen Bereich erhalten können. Seyhan Yücel (2015a) greift die interkulturellen und kulturbezogene Lernprozesse in der Deutschlehrerausbildung aus der Perspektive der Lehrkräfte auf und plädiert dafür, dass für die interkulturelle Dimension in der Deutschlehrerausbildung die Potentiale der Lehrkräfte von großer Bedeutung sind und weitere empirische Forschungen wünschenswert sind.

Der landeskundliche und interkulturelle Lernprozess in der Deutschlehrerausbildung in der Türkei ist von mehreren Faktoren abhängig. In diesem Prozess sind neben institutionellen Rahmenbedingungen, die Eigenschaften und Potentiale der Lehrkräfte, Inhalte, Progressionen und Ziele von Seminaren und Lehrveranstaltungen und die verwendeten Materialien, Ansätze und Technologien sehr relevant. In diesem Kontext erhalten gleichfalls die Lerngewohnheiten, Profile und Motivation der Studierenden einen hohen Stellenwert. Mit anderen Worten bedeutet das, dass für die interkulturelle Dimension und den kulturellen Lernprozess in der Deutschlehrerausbildung die Feststellungen von Einstellungen und Bedürfnissen der StudentInnen Bedeutung bekommen und dementsprechend Ziele und Lernorganisationen arrangiert werden müssen. Das Ziel dieses Beitrags ist es, am Beispiel einer Deutschlehrerausbildung in der Türkei die Einstellung, die Bedürfnisse und die Ansichten von DaF-LehramtskandidatInnen zum interkulturellen Verstehensprozess und zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit zu analysieren und die ermittelten Ergebnisse zur Diskussion zu stellen.

2. FORSCHUNGSDESIGN, ERHEBUNGSINSTRUMENT UND ANALYSEVERFAHREN

Um Einstellungen, Bedürfnisse und Ansichten von DaF-LehramtskandidatInnen zum interkulturellen Verstehensprozess und zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit zu untersuchen wurde zielgerecht ein Fragebogen erstellt, welcher aus drei Teilen besteht. Der 1. Teil befasst sich mit den individuellen Angaben der StudentInnen, der 2. Teil enthält Kreuztabellen für Einstellungen und Prägungen der Studierenden zum interkulturellen Kommunikationsprozess, und der 3. Teil beinhaltet offene Fragen für Ansichten der Studierenden zu diesem Themenbereich. Beim Analyseverfahren wurden die quantitativen Daten mittels Frequenzen und

Prozentzahlen statistisch und deskriptiv bewertet. Die Datenauswertung der Beantwortungen von Studierenden zu den offenen Fragen erfolgte qualitativ mit einem inhaltsanalytischen Verfahren. Diese qualitativen Daten werden durch Aussagen der StudentInnen als Zitate gestützt.

2.1 TeilnehmerInnen der Forschung

Die Adressatengruppe dieser Forschung sind DaF-Lehramtsstudierende der Deutschlehrerausbildung an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Trakya. An der Umfrage haben Lehramtskandidaten des 3. und 4. Studienjahres der Deutschlehrerausbildung teilgenommen. Die Lehramtskandidaten des 3. und 4. Studienjahres wurden bevorzugt, weil sie generell sowohl sprachlich (Deutsch) als auch fachlich mehr Erfahrungen besitzen als die Studierenden des 1. und 2. Studienjahres. Das Verfahren mit dem Fragebogen wurde im März 2017 durchgeführt. Insgesamt haben 77 StudentInnen an der Umfrage teilgenommen. Von diesen 77 StudentInnen sind 51 weiblich (66,2%) und 26 männlich (33,8%) Die Zahlen der StudentInnen ja nach Studienjahr ist in Tabelle 1 angegeben:

Tabelle 1: Anzahl der StudentInnen nach Studienjahre

Studienjahr	F	%
3.Studienjahr	35	45,5
4.Studienjahr	42	54,5
Total	77	100,0

3. FORSCHUNGSBEFUNDE

Bei den individuellen Angaben der StudentInnen wurde vorerst ersichtlich, wie in Tabelle 2 angegeben, dass sich StudentInnen im überwiegenden Teil zur türkischen Nationalität (93,5%) bekannt haben.

Tabelle 2: Nationalität der StudentInnen

Nationalität	F	%
Türkei	72	93,5
Griechenland	2	2,6
Zypern	2	2,6
Turkmenistan	1	1,3
Total	77	100,0

Auf die Frage, welche die Muttersprache oder Muttersprachen der StudentInnen sind, wurde von den Beantwortungen deutlich (siehe Tabelle 3), dass mit 88% StudentInnen als Muttersprache Türkisch erfasst wurde. 7 StudentInnen haben als Muttersprache zwei Muttersprachen angegeben, wie z.B. Türkisch und Griechisch oder Türkisch und Deutsch.

Tabelle 3: Muttersprache/Muttersprachen der StudentInnen

Muttersprache/ Muttersprachen	F	%
Türkisch	70	91
Türkisch und andere Sprachen	7	9
Total	77	100,0

Die nächste Frage fokussierte auf die fremdsprachlichen Kenntnisse der LehramtskandidatInnen. Anhand der Selbsteinschätzungen der StudentInnen zu Fremdsprachen lässt sich Folgendes zusammenfassen.

Tabelle 4: Fremdsprachliche Kenntnisse der StudentInnen

Fremdsprachen	Niedriges Niveau		Mittleres Niveau		Gutes Niveau		Sehr gutes Niveau	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1.Deutsch	7	9	**46**	**59**	24	31	----	---
2.Englisch	12	15	**42**	**54**	21	27	3	
3.Griechisch	1		2		----	-----	2	
4.Japanisch	1		----------		----------		----------	
5. Bulgarisch	1		----------		----------		----------	
6. Kurdisch	1		----------		----------		----------	
7. Spanisch	2		----------		----------		----------	
8.Französich	2		----------		----------		----------	
9.Russisch	1		1		----------		----------	
10.Bosnisch	---------		1		----------		----------	

Bei den fremdsprachlichen Kenntnissen der StudentInnen wird in Tabelle 4 erstmal ersichtlich, dass 13 von 77 DaF- LehramtskandidatInnen 3 Fremdsprachen und 64 LehramtskandidatInnen 2 Fremdsprachen beherrschen. Bei dieser Tabelle ist auffällig, dass mehr als die Hälfte der DaF-LehramtskandidatInnen (59 %) ihre deutschsprachlichen Kenntnisse als der Mittelstufe zugehörig einschätzen und 9% der TeilnehmerInnen ihre deutsche Sprache als auf einem niedrigen Niveau befindlich angeben. Nur ein Drittel der DaF- LehramtskandidatInnen (31%) stufen ihre deutschsprachlichen Kenntnisse als gut ein. Dieses Bild reflektiert auch die Englischkenntnisse der Studierenden. Englisch wird mit 54 % als mittelwertig und mit 27 % als gut eingeschätzt. Was besonders auffallend in der Tabelle 4 ist, dass niemand die Deutschkenntnisse als auf einem sehr

guten Niveau angesiedelt bewertet, jedoch 3 DaF- LehramtskandidatInnen ihre englischen Sprachkenntnisse als sehr gut einschätzen.

Bei der Frage, ob DaF- LehramtskandidatInnen bis zur jetzigen Zeit einen Auslandsaufenthalt hatten oder nicht, wurde erstmals ersichtlich, dass sich mehr als die Hälfte der DaF-LehramtskandidatInnen (57%) noch nie im Ausland befunden haben. Von den 77 befragten Studierenden haben 33 angegeben, dass sie mindestens einmal im Ausland waren. Tabelle 5 zeigt je nach Land die Verbringungszeit und die Gründe für die Auslandsaufenthalte der Befragten.

Tabelle 5: Auslandsaufenthalte der StudentInnen

Länder	F	%	Dauer	Mit dem Ziel
Deutschland und /oder andere Länder (Slowenien, Spanien, Ungarn)	19	24	4 Tage -1 Monat	Urlaub, Ausflug, Arbeit, Bildung, Sprachkurs, private Gründe
Deutschland und /oder andere Länder (Russland, Aserbaidschan, England)	14	18	2-6 Monate	Urlaub, Ausflug, Arbeit, Erasmusprogram, Sprachkurs, private Gründe
Deutschland	4	5	4- 10 Jahre	Familiäre Gründe (Familie hat in Deutschland gelebt, 2 Befragte sind in Deutschland geboren)
England, Amerika	2	2	1- 2 Jahre	Sprachkurs

Die Befunde der Tabelle 5 legen dar, dass 19 Studierende aus verschiedenen Gründen bis zu einem Monat in Deutschland und/oder anderen Ländern einen Aufenthalt hatten. 4 Studierende haben einen Migrationshintergrund, wobei die Aufenthaltszeit zwischen 4-10 Jahren wechselt. Allgemein reflektiert die Tabelle, dass Studierende der DaF-Abteilung außerhalb des Sprachkurses in England und Amerika und dem Migrationsaufenthalt in Deutschland höchstens für 6 Monate im Ausland waren. 44 DaF-LehramtskandidatInnen haben bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt keinen Auslandsaufenthalt gehabt.

Danach wurden für die Gewohnheiten und Prägungen der DaF-LehramtskandidatInnen zum interkulturellen Lernprozess und zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit durch eine Kreuztabelle Informationen eingeholt, deren Befunde aus Tabelle 6 ersichtlich sind.

Tabelle 6: Selbsteinschätzungen der StudentInnen zum interkulturellen Lernprozess

Folgende Fragen richten sich an Ihre Gewohnheiten. Bitte kreuzen Sie das an, was Ihnen entspricht.	immer		öfters		gelegentlich		niemals	
	F	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**	**F**	**%**
Individuell versuche ich meine interkulturelle Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln und arbeite dafür autonom.	15	19,5	16	20,8	**42**	**54,5**	4	5,2
Für interkulturelle Kommunikationsfähigkeit lese ich viele Bücher in der Zielsprache Deutsch.	1	1,3	6	7,8	**39**	**50,6**	31	40,3
Für meine Entwicklung in der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit schaue ich Filme (Kurzfilme/ Dokumentarfilme oder Spielfilme) in der Zielsprache an.	19	24,7	**27**	**35,1**	**27**	**35,1**	4	5,2
Für meine Entwicklung in der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit höre ich Musik in der Zielsprache.	**29**	**37,7**	**28**	**36,4**	19	24,7	1	1,3
Für interkulturelle Kommunikation verwende ich verschiedene und/oder mehrere informative und kommunikative Technologien.	16	20,8	**29**	**37,7**	**31**	**40,3**	1	1,3
Für den Erfolg in der interkulturellen Kommunikation entwickle ich meine deutschsprachlichen Kenntnisse.	10	13,0	**37**	**48,1**	29	37,7	1	1,3
Für interkulturelle Kommunikationsfähigkeit lese ich viele Bücher in	23	29,9	24	31,2	25	32,5	5	6,5

der Muttersprache.

Die Darstellung der Befunde in der Tabelle 6 zeigt, dass mehr als die Hälfte der DaF-LehramtskandidatInnen (54,5) individuell und autonom keinen großen Aufwand zeigen, sich in der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln. Jedoch erwähnen 37 Studierende, dass sie für die interkulturelle Kommunikation ihre deutschsprachliche Kompetenz weiterentwickeln. Die Bücherlesegewohnheiten der Studierenden in der deutschen Sprache sind ziemlich gering. Die Mehrzahl der Studierenden erwähnen, dass sie wenige bis keine Bücher in der deutschen Sprache lesen (gelegentlich 50, 6%, keine 40,3 %). Bei den Lesegewohnheiten in der türkischen Sprache ändert sich jedoch dieses Bild, wobei 30 % der Studierende dauerhaft türkische Bücher lesen, mit 31 % öfters und mit 32 % gelegentlich Bücher in der türkischen Sprache gelesen werden. Anderseits weisen die Befunde dieser Tabelle nach, dass Studierende viel Musik in deutscher Sprache anhören und diese Neigung zwischen ‚immer' und ‚öfters' pendelt. Mehr als die Hälfte der DaF-LehramtskandidatInnen erwähnen, dass sie immer oder öfters für die interkulturelle Kommunikation informative und kommunikative Technologien verwenden, wobei 31 Studieren vermerken, dass sie gelegentlich von informativen und kommunikative Technologien Gebrauch machen.

Die Ergebnisse zu Einstellungen und Ansichten der DaF-LehramtskandidatInnen zum interkulturellen Verstehensprozess sind folgendermaßen ausgefallen (vgl. Tabelle 7):

Tabelle 7: Einstellungen der StudentInnen zur interkulturellen Lern- und Kommunikationsprozess

Bitte kreuzen Sie die Beantwortung an, der Sie zustimmen	**Ja**		**Nein**		**Teilweise**	
	F	%	F	%	F	%
Für interkulturelle Kompetenz der DaF-L. sind die Vorbereitungsklasse und die Ausbildung der Deutschlehrerausbildung ausreichend.	1	1,3	**46**	**59,7**	30	39,0
Autonomes Lernen ist eine Voraussetzung der DaF-L. für die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit.	**59**	**76,6**	9	11,7	9	11,7

Für den Erfolg in der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit ist das Lesen (Bücher, Text u. ä.) in beiden Sprachen äußerst wichtig.	**64**	**83,1**	1	1,3	12	15,6
Bei der Deutschlehrerausbildung sind für die Entwicklung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit Potential und Motivation der Lehrkraft sehr ausschlaggebend.	**75**	**97,4**	-	-	2	2,6
Die Vielfalt der Materialien in dem Lehr- und Lernprozess der Deutschlehrerausbildung sind für den interkulturellen Verstehensprozess relevant.	**69**	**89,6**	1	1,3	7	9,1
Für den Erfolg in der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit ist es nützlich, in verschieden Sprachen Filme, Lieder, Technologien zu sehen, anzuhören und zu verwenden	**71**	**92,2**	2	2,6	4	5,2
Für die Kompetenz in der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit ist es wichtig, in der Fremdsprache kompetent zu sein.	**66**	**85,7**	1	1,3	10	13,0

DaF-L.= DaF-LehramtskandidatInnen

Die Tabelle 7 macht deutlich, dass DaF-LehramtskandidatInnen für den interkulturellen Verstehens- und Kommunikationsprozess die Bereiche autonomes Lernen, Lesen, Vielfalt von Materialien, Gebrauch der informativen und kommunikativen Technologien hoch einschätzen. Andererseits erwähnen 75 von 77 DaF-LehramtskandidatInnen, dass die Motivation, Tendenz und Potential der Lehrkräfte sehr ausschlaggebend sind. Demzufolge wird von DaF-LehramtskandidatInnen mit einer großen Zustimmung darauf verwiesen, dass für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation die Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch die wichtige Basis ist. Zwischen Tabelle 6 und Tabelle 7 besteht eine Gegenüberstellung bei den Bereichen autonomes Lernen und Lesen. Obwohl Studierende das Bewusstsein haben, dass autonomes Lernen und der Leseprozess von verschiedenen Texten in der Fremdsprache nötig sind, entsprechen ihre Lerngewohnheiten nicht dieser Aussage.

Im dritten Teil des Fragebogens wurden die StudentInnen darum gebeten, mit ihren eigenen Wörtern zu formulieren, ob sie sich selbst als DaF-LehramtskandidatInnen in der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit ausreichend / erfolgreich einschätzen oder nicht; dazu sollten sie

Begründungen für ihre Aussagen formulieren. Die Nennungen der Befragten verdeutlichen, dass 47 (60%) Studierende sich als nicht ausreichend, 16 (21 %) als teilweise erfolgreich und 14 (19 %) von 77 DaF-LehramtskandidatInnen sich als erfolgreich einschätzen. Mit anderen Worten bedeutet das, dass sich mehr als die Hälfte der DaF-LehramtskandidatInnen der letzten zwei Studienjahre als nicht ausreichend und erfolgreich in der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit fühlen. Die Begründungen der Studierende, warum sie sich nicht als ausreichend einschätzen, konnten als kategorisierte Themen wie folgt (Tabelle 8) zusammengefasst werden:

Tabelle 8: Themen zur defizitären Einschätzung der DaF-LehramtskandidatInnen zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit

Themen	**f**
Kein Deutschlandaufenthalt, keine erlebte Erfahrung in anderen Kulturen	**28**
Kein Selbstlernen und wenige Bemühungen der StudentInnen zum interkulturellen Lernprozess	**12**
Geringes Sprechen und Kommunizieren in der deutschen Sprache, keine ausreichende Anwendung und Praktizierung	**6**

Von den Themen in Tabelle 8 ist zu entnehmen, dass die defizitäre Einschätzung der Studierenden mit verschiedenen Begründungen oder Erklärungen verdeutlicht wird. Mehrfach wurde angesprochen, dass die Nullerfahrungen in deutschsprachigen Ländern und keine Aufenthalte im Ausland ein großes Hindernis für die Befähigung zur interkulturellen Kommunikation ist. Einige Formulierungen zu diesem Verhalten sind wie folgt[2]:

> *"Ich denke überhaupt nicht, dass ich kompetent bin, denn ich lerne Deutsch nur an der Uni und spreche Deutsch im Rahmen von formalen Regeln. Um in einer Sprache ausreichend gut zu sein, muss man in dem Land leben, wo diese Fremdsprache gesprochen wird. Dort zu lernen, wo die alltägliche Ritualen vorkommen und die Bedeutungen der Sprichwörter miterleben…"* (S. 29).

> *"… Ich versuche teils schon mich anzustrengen, aber es reicht absolut nicht aus. Um in der interkulturellen Kommunikation erfolgreich zu sein, denke ich, dass ich unbedingt nach Deutschland gehen sollte"* (S. 53).

[2] Die in türkischer Sprache geschriebenen Sichtweisen der Studierenden wurden von der Verfasserin dieses Beitrags in die deutsche Sprache übersetzt.

“Nein, keineswegs fühle ich mich so. Denn wenn ich auch viel für den Unterricht arbeite, denke ich, dass wir als Deutschlehrerkandidaten unbedingt selber diese Erfahrung authentisch erleben müssen. Erfolg im Unterricht ist nicht identisch mit Erfolg in der interkulturellen Kommunikation …”(S. 14).

12 LehramtskandidatInnen erklären ihre Erfolglosigkeit mit ihrem eigenen Lernverhalten und bringen dabei zum Ausdruck, dass ihre Bemühungen für diese Dimension nicht ausreichend sind.

“Bin nicht erfolgreich, denn ich arbeite dafür fast nicht. Die Vorlesungen an den Abteilungen reichen auch nicht aus …" (S. 4).

“Ich sehe mich nicht als ausreichend. Lerne nur mit dem Wissen in der Uni. Höre ab und zu Musik. Ich weiß, dass ich mehr machen muss, bin aber etwas faul …” (S. 18).

“Nein, bin ich nicht. Das hat etwas mit mir selbst zu tun. Mache kaum etwas, um mich selber zu entwickeln, spreche nicht Deutsch und ich kann nicht sagen, dass ich deutsche Lektüre lese …”(S. 58).

Von 6 Studierenden wurde angesprochen, dass sie nicht erfolgreich sind, weil sie keine Praxis haben, nicht in deutscher Sprache kommunizieren oder nicht ausreichend gut in der deutschen Sprache sind.

*“Ich bewerte mich nicht als ausreichend oder erfolgreich. Denn wenn auch unsere Seminare intensiv sind, haben wir keine Gelegenheit in deutscher Sprache zu sprechen. Auch wenn wir viele Wörter wissen und die Grammatik beherrschen, wir benötigen eine Plattform, wo wir Deutsch sprechen oder unser Wissen praktizieren können …” (*S. 21).

“…Habe Deutsch in der Universität gelernt und denke nicht, dass ich in Deutsch gut bin. Weder in noch außerhalb der Uni spreche ich Deutsch …” (S. 15).

“Nein bin ich nicht. … Außerdem denke ich, dass an der Uni mehrere Alternativen angeboten werden sollten, wo wir in deutscher Sprache kommunizieren und handeln können” (S. 66).

Bei der Selbsteinschätzung der Studierenden haben ein Fünftel der gesamten TeilnehmerInnen (21 %, 16 StudentInnen) sich in der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit als ‚teilweise erfolgreich /ausreichend‘ benannt. Aus den Sichtweisen der StudentInnen werden die erfassten Themen zu diesem Kontext in Tabelle 9 erfasst.

Tabelle 9: Themen zur Auffassung ‚Ich bin teilweise erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation‘

Themen	f
Ausprägung des Bewusstseins in der interkulturellen Dimension, Bestrebung von Bemühungen zum interkulturellen Lernen	13
Reisen und Auslandsaufenthalte	3

Erkennbar ist in Tabelle 9, dass die Sichtweisen der DaF-LehramtskandidatInnen zur Auffassung ‚Ich bin teilweise erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation' unter zwei Themenbereichen erfasst werden können. Zum ersten Thema bringen 13 StudentInnen zum Ausdruck, dass sie sich für den interkulturellen Kontext und dessen Lernprozess mit Bemühungen anstrengen, die aber nicht ausreichend sind. Angedeutet wird von LehramtskandidatInnen, dass sie in diesem Bereich ein Bewusstsein besitzen, wobei vermerkt wird, dass die interkulturelle Kommunikation für den fremdsprachlichen Lehrerberuf relevant ist.

> *"Ich lese Bücher und höre Musik an, aber das reicht nicht aus. … Als Deutschlehrerkandidat habe ich im Kulturwissensbereich Defizite. Ich versuche die Mängel zu beseitigen und arbeite dafür. Auf jeden Fall möchte ich nach Deutschland gehen …"* (S. 30).

> *"Es ist eine Voraussetzung, dass ein guter Deutschlehrer auch gut in der interkulturellen Kommunikation ist. Und ausreichend gut in der interkulturellen Kommunikation bedeutet, dass man sich gut in der Zielsprache und der Zielkultur auskennt. Man muss erlebte Erfahrungen in der Zielkultur haben, welche ich noch nicht habe. … Ich schätze mich nur als teilweise gut in der interkulturellen Kommunikation ein, denn ich habe noch viele Lücken"* (S. 50).

Zusätzlich zu diesen Sichtweisen wurde zum Ausdruck gebracht, dass der Aufenthalt in Deutschland allein nicht ausreichend ist, um zur interkulturellen Kommunikation befähigt zu sein.

> *"Ich bin teilweise ausreichend. Dass ich in Deutschland war, eine kurze Zeit dort gelebt und diese Kultur persönlich erlebt habe, hat mich natürlich positiv beeinflusst. Aber als Lehrer sehe ich mich nicht als ausreichend ausgestattet, ich muss mich weiter entwickeln…"* (S. 73).

19 % der DaF-LehramtskandidatInnen vertreten die Meinung, dass sie in der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit ausreichend bzw. erfolgreich sind. Aus der Sichtweise der StudentInnen konnten als Daten folgende Themen zusammengestellt werden, die in Tabelle 10 verdeutlicht sind.

Tabelle 10: Themen zur defizitären Einschätzung der DaF-LehramtskandidatInnen zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit

Themen	f
Intensiv arbeiten und Lernen, Kommunikationsalternativen aufgreifen	8
Erfahrungen im Ausland	6

Von den Ansichten der 14 DaF-LehramtskandidatInnen, die sich in der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit als ausreichend / erfolgreich fühlen, lassen sich zwei Themen hervorheben. Einmal dass sie selbst viel, intensiv und autonom für die interkulturelle Sensibilisierung arbeiten, Unternehmungen und Bemühungen für Kommunikationen aufsuchen, zweitens, dass die ergiebigen Erfahrungen im Ausland die interkulturelle Fähigkeit der Studierenden positiv beeinflusst haben.

Zum ersten Thema haben 8 LehramtskandidatInnen zum interkulturellen Kontext erwähnt, dass für die interkulturelle Kommunikation der Wille, das Interesse, das intensive Arbeiten und die Sprachkompetenz wichtig sind und dementsprechend für die Perspektiverweiterung, das Selbstlernen bzw. das autonome Lernen unumgänglich.

> *"Ja, ich kann schon sagen, dass ich erfolgreich bin. Sowohl meine Sprachkenntnisse, als auch meine Eigenschaften und Bemühungen… ich versuche immer aktiv zu sein und ich habe viel Interesse. Ich suche Kommunikationen auf und denke, dass ich dabei gut bin. Ich kann meine Gedanken und Gefühle dem anderen sagen und denke, dass ich auch den anderen verstehe" (S. 31).*

> *"Zu diesem Thema kann ich sagen, dass ich im Vergleich zu meinen ersten Studienjahren viel erfolgreicher bin, denn ich habe mich selber entwickelt, habe viele Technologien verwendet, habe mich in der Sprache immer weiterentwickelt, mache vieles dafür und versuche mich immer weiter zu entwickeln. Ich interessiere und beschäftige mich viel mit Kurzgeschichten, Filmen und Musik, und das ist wirklich sehr nützlich. Die Ermutigungen meiner Lehrkräfte in der Ausbildung waren auch sehr wichtig" (S. 47).*

6 LehramtskandidatInnen haben angegeben, dass die Aufenthalte für den Erfolg in der interkulturellen Kommunikation in Deutschland oder in anderen Ländern und deren Erfahrungen für diesen Prozess ausschlaggebend waren.

"Ja, denn mein Auslandsaufenthalt hatte hier einen großen Einfluss. Hier können wir aber leider nicht viel sprechen. Ich wünschte mir sehr, dass in der Uni in allen Semestern Kommunikationsseminare stattfinden sollten…" (S. 22).

"Ja, denke schon. Denn bei jeder Auslandsreise passe ich mich an… nehme viel Kontakt auf. Mich stört da nichts. Ich kann übers Internet Scherze oder Witze machen. Wir verstehen uns gegenseitig" (S. 27).

4. ZUSAMMENFASSENDER AUSBLICK

Die ermittelten Daten geben einen Einblick, welche Einstellungen, Bedürfnisse und Ansichten DaF-LehramtskandidatInnen einer staatlichen türkischen Universität zum interkulturellen Verstehensprozess und zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit haben. Die Ergebnisse dieser Studie können zwar im Allgemeinen nicht für alle Abteilungen zur Deutschlehrerausbildung in der Türkei verallgemeinert werden, jedoch steht fest, dass Studierende in der Türkei (außerhalb der Universitäten Istanbul, Marmara und Hacettepe) an der Deutschlehrerausbildung sich mit sehr geringen Deutschkenntnissen immatrikulieren und Deutsch an den jeweiligen Vorbereitungsklassen als Fremdsprache gelernt wird (Çakır, 2012; Seyhan Yücel, 2015b). Dieser Situation entsprechen auch die Einschätzungen der Ansichten der DaF-LehramtskandidatInnen für die Fremdsprache Deutsch, wobei sie sich mit 60% als mittleres Niveau einstufen. Die Auswertungen der Daten haben gezeigt, dass StudentInnen für die interkulturelle Kompetenz die Relevanz und die Notwendigkeit der Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch unterstreichen. Mit anderen Worten formuliert heißt das, dass für ‚Fremdverstehen' die ‚Fremdsprache' die entscheidende Voraussetzung ist. Im Hinblick auf die kommunikative und kognitive Ebene der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit erhalten diese Wahrnehmung, ihre Interpretation und Deutung eine unumgängliche Relevanz. Den Misserfolg jedoch nur mit fremdsprachlichen Defiziten zu begründen, wäre nicht plausibel. Diese Gegebenheit wird gleichfalls von den erhobenen Daten dieser Studie her ersichtlich. Einerseits wissen Studierende, welche Faktoren und Arbeitsschritte für den interkulturellen Erfolg wichtig sind, anderseits aber strengen sich die Hälfte der TeilnehmerInnen dafür nicht an. Die Auswertung der Daten zeigt demzufolge, dass die Lesegewohnheiten (von Büchern) der Studierenden in der deutschen Sprache ziemlich gering sind. Mit 55 % der Studierenden wird die Einstellung hervorgehoben, dass sie für die Entwicklung ihrer interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten nicht die angemessenen Bemühungen aufbringen bzw. für das autonome Lernen keine Eigenverantwortung übernehmen. Gegenwärtige Studien weisen nach, dass autonomes Lernen vom interkulturellen Lernen nicht unabhängig ist (Boeckmann, 2015; Elsen & John, 2007). Dieses Fazit zeigt gleichfalls die Diskussion „wie lernen

Lernende“? Wie sind die Lernstrategien und Lerngewohnheiten der DaF-LehramtskandidatInnen? Mit welchen Strategien und Arrangements kann das autonome Lernen im Bildungssystem und in der Deutschlehrerausbildung geprägt und intensiviert werden? Diese Fragen können weitere Themen für andere Studien sein, auf die in dieser Studie wegen des Umfangs des Beitrags nicht eingegangen werden konnte.

Auf dem Weg zum interkulturellen Lernen wird sowohl quantitativ als auch qualitativ von den ermittelten Ergebnissen her deutlich, dass Studierende einem Aufenthalt in Deutschland große Relevanz beimessen. Die Tendenz zur ‚erlebten Landeskunde‘ gerät in den Vordergrund, wobei anhand von Einstellungen und Ansichten der Studierenden wiederholt betont wird, dass sie Situationen, Themen und Handlungen am Ort authentisch erleben und einen Einblick in das Alltagsleben des Zielsprachenlandes erhalten möchten. Konkrete Erfahrungen und realistische Kommunikationen im deutschsprachigen Land würden sicherlich sehr nützlich für angehende und gegenwärtige DeutschlehrerInnen sein, da sie die Verantwortung übernehmen, sowohl Sprache als auch Kultur zu lehren. Fundierte Kenntnisse sind Basis dafür. Des Weiteren müssen die Alternativen ausgenützt werden, wie man motivierend, effektiv und konstruktiv Texte, Filme, Materialen und Technologien sowohl innerhalb der Seminare einsetzen kann, als auch wie die Lernendenzentrierung im Kontext des autonomes Lernen außerhalb des Unterrichtes zu fördern ist.

Wie auch die TeilnehmerInnen dieser Studie vermerkt haben, erhalten besonders Lehrkräfte mit ihren Potentialen für den interkulturellen Lehr- und Lernprozess eine hohe und relevante Bedeutung. Lernarrangements, Lehrkräfte und Studierende sind aufeinander einwirkende, wechselseitige und zusammenhängende Faktoren. Für die Gewährleistung des interkulturellen Prozesses könnte / sollte es die Aufgabe der Deutschlehrerausbildung sein, Sprechgelegenheiten und Sprechanlässe zu arrangieren, Gegebenheiten zum Recherchieren, zum Lesen anzuregen, Alltagsgespräche zu praktizieren, Eigenverantwortung zu ermöglichen und individuelle Fähigkeitsentwicklungen anzubieten.

LITERATURVERZEICHNIS

Akpınar D. N. & Turan, S. (2016). Sensibilität und Bewusstsein der angehenden Lehrer für interkulturelle Differenzen und kulturbedingte Konflikte im Fremdsprachenunterricht, *TURKISH STUDIES -InternationalPeriodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140,* Volume 11/18 Fall 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10007, p. 1-24.

Başbağı, R. (2012). Karşılaştırmalı Ülke Bilgisi Semineri Kapsamında Türk Almanca Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası İletişim Becerileri, *Educational Sciences: Theory & Practice - 12(*3) Summer 1-20.

Boeckmann, K.-B. (2006). Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11*(3*)*, 14 S. [Online unter http://zif.spz.tudarmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Boeckmann1.htm], (Zugriffsdatum: 21. 05. 2017).

Boeckmann, K.-B. (2015). Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20*(2), 90-100. [Online unter http://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/],(Zugriffs-datum: 21. 05. 2017).

Bosse, E. (2010). Vielfalt erkunden – ein Konzept für interkulturelles Training an Hochschulen. In: H. Gwenn, & S. Vogler- Lipp (Eds.), *Schlüsselqualifikation interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (pp. 109-133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bredella, L. (2013). Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In: Hallet, W. & Königs, F. G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 120-125.

Caspari, D. & Schinschke, A. (2009). Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Entwurf einer Typologie. In: Byram, Michael & Hu, Adelheid (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 273-287.

Çakır, G. (2012). Herausforderung oder doch die bitterste Enttäuschung? Was beitet ein Studium im Studiengang Deutsch als Fremdsprache mit Lehramtbezug in der Türkei? *Tribüne, 4*, 7-10.

Grau, M., & Würffel, N. (2003). Übungen zur interkulturellen Kommunikation. In K. R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen, & H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5th ed., pp. 312-314).

Elsen, A. & St. John, O. (2007). Learner autonomy and intercultural competence. In: Jiménez Raya, Manuel & Sercu, Lies (Hrsg.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Frankfurt am Main, Wien etc.: Lang, 15-38.

Hatipoğlu, S. (2009). Sprachkompetenz als elementare Dimension der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer: Selbstbewertungen der lehramtsanwärter für Deutsch, *Muttersprache, 119*, 33-46.

Polat, T. & Tapan, N. (2001). Türkiye'de Dünden Bugüne Bilimsel Araştırma Alanı Olarak Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirimi. In: Çakır, Mustafa (Hg.): *Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei – Yabancı Dil Dersleri ve Almanca'nın Türkiye'deki Konumu.* Aachen, S. 283–291.

Röttger, E. (2010). Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF:Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *15*(2), 7-24. [Online unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Roettger.pdf]. (Zugriffsdatum: 21. 05. 2017).

Schmenk, B. (2004). Interkulturelles Lernen vs. Autonomie? In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 66-87.

Seyhan Yücel, M. (2015a). Interkulturelle Kompetenz und kulturbezogene Lernprozesse: Potential der Lehrkräfte in der Deutschlehrerausbildung am Beispiel der Türkei, *Diyalog, 2*, 57-72.

Seyhan Yücel, M. (2015b). Einstellungen von Lehramtskandidaten zum Curriculum in der Deutschlehrerausbildung, *German as a foreign language*, 3, 51-79

Seyhan Yücel, M., Göçerler, H. & Demir,M. (2015). Interkulturelles Lernen durch den Whiteboardeinsatz Als Zusatzmaterial, *Humanitas, 5 (3)*, 229-242.

Ünver, Ş. ve Genç, A. (2009). Proje tabanlı, karşılaştırmalı ülke bilgisi dersi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37,* 189-200.

Ünver, Ş. (2009). *Exkursionen in (Inter) Kulturelle Themen, Ankara:* Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

EMOTIONEN IM TEXT. VERSUCH EINER ANNÄHERUNG ANHAND DER KINEGRAMME

Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRYAY
Çanakkale Onsekiz Mart Universität

EINLEITUNG

Ein wichtiger Bestandteil des Sprachlernprozesses ist unter anderem die Fähigkeit, fremdsprachliche Texte zu verstehen und selbst zu produzieren, auf deren Grundlage die Lernenden eine höhere Einsicht in das Funktionieren von Sprache erlangen können. Unter der lexikographischen Perspektive setzt man sich unterdessen damit auseinander, wie die Bedeutungsinhalte auf der Textsphäre erfasst werden sollten, um somit die für die Bedeutungskonstitution relevanten semiotischen Ebenen erschließen zu können. Im Verlauf des Lesens eines Textes gerät der Leser in eine Wechselbeziehung mit den Figuren der jeweiligen Erzählung und deckt somit deren kognitiven und emotiven Zustände auf, um mit ihnen Eigenes nachzuempfinden. Neben den formal-sprachlichen Elementen, wodurch die Emotionen in den Texten explizit ausgedrückt werden können, besteht auch die Möglichkeit durch den Einsatz von Kinegrammen die emotionalen Inhalte auf die Textebene einzubinden.

Im Hinblick auf die Aufgabenstellung der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass auf der Grundlage der kommunikativ-pragmatischen Sicht das reiche pragmatische Potenzial der Kinegramme anhand der für DaF konzipierten Leselektüre exemplarisch aufzubereiten und zu erläutern. Diese tauchen zum einen in der Kategorie des Wortschatzes auf, die man entschlüsseln soll. Auf der anderen Seite spielt das Enkodieren der Kinegramme im Hinblick auf das Wahrnehmen und Bewerten der sprachlichen Ausdrucksmittel sowie Interpretieren der Textinhalte eine bedeutende Rolle.

KINEGRAMME UND LESEVERSTEHEN

Kinegramme sind Phraseologismen, die das konventionalisierte nonverbale Verhalten sprachlich ausdrücken(vgl. Burger 2003, 62). Die verschriftlichten Struktureinheiten, durch die sich Körpersprache in den Texten prägnant abbilden lässt, also die kodierte Bewegung, muss vom Fremdsprachenlerner als solche erkannt und imaginiert werden um dem fremdsprachlichen Textverständis nahe zu kommen.

Den Lernenden muss also beigebracht werden, wie sie die situationsgebundene Bedeutung eines Kinegramms- mit Hilfe des Lehrenden oder etwa selbstständig- durch den Kontext entschlüsseln können. Für diesen

Zweck eignet sich das im fremdsprachlichen Unterricht eingesetzte Lesematerial, das im Rahmen des Leseverstehens benutzt wird. So können nach dem Lesen die in dem Text vorkommenden Kinegramme mit Hilfe des Kontexts interpretiert werden, damit die Lernenden zum einen Kenntnisse über deren Bedeutung bekommen, zum anderen haben sie somit eine Vorstellung darüber, in welchen Situationen diese benutzt werden. Somit können die Kinegramme situationsangemessen angeführt werden. (vgl. Kühn 1992, 180–182.)

Der Prozess des verstehenden Lesens beginnt mit der Erkennung von Buchstaben und Wörtern sowie deren Bedeutungen, geht dann auf der Satzebene in eine semantische und syntaktische Analyse über und endet mit dem Erfassen des Textinhaltes. Die zu erschließenden Bewusstseinsinhalte, welche durch Figuren und Erzähler des Textes übermittelt werden, sollen dementsprechend vom Leser dekodiert werden. Hierbei kann der Leser die emotiven Zustände, in denen sich die Figuren befinden, schlussfolgern. Emotionen deren Erfahrenswerte an eine positive oder negative Bewertung verkettet sind, können sich introspektiv-geistig sowie körperlich registrieren lassen und sind in wahrnehmbaren Ausdrucksvarianten zu realisieren (vgl.M. Schwarz-Friesel 2007a, 55). Diese werden oft untrennbar mit körperlicher Haltung verbunden, die die emotionale Gestik und Mimik sprachlich zum Ausdruck bringen, also durch Kinegramme (z. B. ein langes Gesicht machen für Enttäuschung).

Die Frage, die aus dieser Erkenntnis resultiert und mit der sich die vorliegende Studie beschäftigt, ist, wie solche Phänomene wie Gestik, Mimik, motorische Reaktionen, Körperhaltung, kurzum die Kinegramme in erzählenden Texten reflektiert werden.

Die Emotionen sind also durch Zeichen kodierte Gefühle zu erklären (vgl. Schwarz-Friesel 2007b, 277).Um die emotiven Zustände zu signalisieren wird neben den sprachlichen Zeichen auch die nonverbale Kommunikationsart, also die Mimik (Gesichtsausdruck) und Gestik (Körperhaltung, Bewegungen) verwendet. In Anlehnung an die Kinesik hat Burger für die „Verbalisierung von nicht-verbalem Verhalten“ den Begriff ‚Kinegramm‘ formuliert (z.B. *mit den Achseln zucken, sich die Hände schütteln*)(Burger 1976, 316). Als ein charakteristisches Merkmal der Kinegramme bezeichnet Burger die zweischichtige Bedeutungsstruktur, die sich aus der Ausdrucksform und ihre semantische Struktur ergibt. Somit haben Kinegramme nach Burger „zwei Lesarten, die simultan realisiert werden bzw. werden können“ (Burger 1976, 317). Diese Ausdrücke beschreiben also nicht nur eine Körperbewegung (eine Gebärde), sie drücken gleichzeitig auch eine damit verbundene Emotion (ihre sprachliche Kodierung) aus. Im Rahmen eines kommunikativen Wertes, spielt dieses Verhältnis zwischen einem bestimmten physischen Vorgang und den anhand dieses Vorganges mitkodierten Emotionen eine herausragende Rolle.

Am stärksten bemerkbar machen sich diese über die Gesichtszüge (vgl. Ekman 2010). Durch die Verkoppelung verbaler und symbolischer Bedeutung der Kinegramme unterscheidet Burger vier semiotische Ebenen (Burger 2003, 61f):

1. das faktische Verhalten (die „Form“ des nonverbalen Verhaltens)

2. die konventionelle Bedeutung dieses Verhaltens (die „Bedeutung“ des nonverbalen Verhaltens)

3. die sprachliche Äußerung (die „Form“ der Äußerung)

4. die zweistufige Bedeutung der sprachlichen Äußerung:

    a. die Bezeichnung des faktischen Verhaltens

    b. die Bezeichnung der Bedeutung des Verhaltens

METHODE

Das Ziel der Analyse ist auf der einen Seite, die in den zur Untersuchung herangezogenen Texten verwendeten Kinegramme mit der Form, in der sie in den Wörterbüchern erscheinen, zu vergleichen. Für diesen Zweck wird Duden – Deutsches Universal-Wörterbuch (DUDEN) und für deren möglichen türkischen Entsprechungen das Wörterbuch der türkischen Gegenwartssprache vom türkischen Sprachinstitut (fortan TDK) benutzt. Darüber hinaus ist in manchen Beispielen auch der Redensarten-Index zur Analyse herangezogen.

Die erfassten und untersuchten Kinegramme sollen lediglich der exemplarischen Darstellung für den jeweils beschriebenen Aspekt des Bedeutungsinhalts sowie deren Erscheinungsbild dienen. Daher wird die Beschreibung der erfassten -und meines Erachtens meist gebräuchlichen- Kinegramme äußerst fragmentarisch wiedergegeben. Hierbei soll der Fokus auf die grundsätzliche Möglichkeit und Spezifik der Veranschaulichung der Kinegramme in der deutschen und in der türkischen Sprache gelegt werden. Ein Anspruch auf Vollständigkeit bezüglich der jeweils kontrastierten Bereiche wird dabei keinesfalls gestellt.

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich demnach auf eine interlinguale Betrachtung der Kinegramme im Deutschen und wenn möglich im Türkischen anhand der Leselektüre *Blaumacherin* (fortan BLM) von Leonhardt Thoma, welche speziell für den Einsatz im Sprachunterricht konzipiert wurde. Wie mehrfach erwähnt wurde, richtet sich hierbei das Augenmerk auf die Art der Verwendung und die Funktion der Kinegramme im Hinblick auf die dabei evozierten Emotionen. Um in der Ausführung der Analyse eine bessere Übersichtlichkeit anzustreben, werden die exzerpierten Formen der Kinegramme im Text, kontextgebunden im ganzen Satz

angeführt. In erzählenden Texten werden diese Phänomene oft unmittelbar vor der direkten Rede von Figuren kommentiert, was auch an den nachfolgenden Ausführungen im praktischen Teil erkennbar ist. Die erfassten Formulierungen zu Kinegrammen sollen im Folgenden exemplarisch ausgeführt werden.

PRAKTISCHER TEIL

(1) Zwölf Uhr finden sie (Karin und Harald) sehr spät für einen Tagesausflug. (..) warum nicht neun, warum nicht zehn? **Ich zucke mit den Schultern**. (BLM, 8)

(dt.) Form im Duden: mit den Schultern/Achseln zucken

Bedeutung im Duden: die Schultern kurz heben und so ausdrücken, dass man etwas nicht weiß oder dass es einem gleichgültig ist

(türk.) Form in TDK: omuz silkmek

Bedeutung im TDK: bilmez gibi davranmak

Hervorgerufene Emotion (dt. / türk.) : Geste der Unwissenheit/Ratlosigkeit; desinteressiert sein an einer Sache.

(2) Nuria und Quim sind um zwanzig nach zwölf immer noch nicht da. **Harald** schaut ständig auf die Uhr und **schüttelt den Kopf**. (BLM,8)

(dt.) Form im Duden: ***den Kopf schütteln***

Bedeutung im Duden: den Kopf hin und her bewegen, um seine Verwunderung (= im Sinne von *„das ist nicht zu fassen“*) auszudrücken, Missbilligung zu zeigen

(türk.) Form in TDK: kafa sallamak

Bedeutung im TDK: ikaz etmek için başını iki yana veya öne arkaya hafifçe eğmek;

Hervorgerufene Emotion (dt./ türk.):*Verwunderung. Missbilligung.*

(3) Abends im Hotel wieder das Ritual. (…) Sie fragt ihn, ob er noch spazieren gehen will. **Er schüttelt den Kopf.** Gut, sagt sie, ich gehe noch ein bisschen frische Luft schnappen. (BLM, 58)

(dt.) Form im Duden: ***den Kopf schütteln***

Bedeutung im Duden: den Kopf hin und her bewegen, besonders um eine Frage mit nein zu beantworten

Hervorgerufene Emotion (dt):*Verneinung*

(türk.) Form in TDK: kafa sallamak

Bedeutung im TDK: doğru veya yanlış her şeye evet demek

Hervorgerufene Emotion (türk):*Bejahung.*

(4) "Du siehst mich, aber **dein Blick ist fremd**. (BLM, 17)
(5) Sie **legt den Arm um seine Schulter**. "Hugo, nie, nie werde ich dich mit fremden Augen anschauen" (BLM, 17)

zu (4) (dt.) Form im Duden: jds Blick ist fremd

Bedeutung im Duden: Bezeichnung für das Nähe-Distanz-Verhältnis der Akteure zueinander

(türk.) Form in TDK: -*i* yabancılamak

Bedeutung im TDK: -*i* Yabancı gibi görmek, kendinden saymamak, yadırgamak

Hervorgerufene Emotion (dt./ türk.): Es besteht keine Interesse an der Beziehung oder es ist nicht mehr von einer herzlichen Beziehung zu reden.

zu (5) (dt.) Form im Duden: Jdm den Arm um die Schulter legen

Bedeutung im Duden: zu jdm die Nähe suchen

(türk.) Form in TDK: elini birisinin omzuna koymak

Bedeutung im TDK: birisi ile yakınlık kurma isteği

Hervorgerufene Emotion (dt.-türk.): Die Akteure sind zueinander vertraut. Sie pflegen eine innige Beziehung und suchen die Nähe zueinander.

(6) "Also haben wir ihm den Weg erklärt, von der U-Bahn aus. (...) der Alte **nickte** die ganze Zeit, aber ich glaube nicht, dass er sich das alles merken konnte.(BLM, S.47)
(7) (…)ich sah noch, wie er auf dem Bahnsteig stand und **nach rechts und links schaute**, ganz verloren." (BLM, 47)

zu (6) (dt.) Form im Duden: nicken

Bedeutung im Duden: den Kopf (mehrere Male) kurz nach vorn beugen, besonders um 'ja' auszudrücken oder um zu zeigen, dass man mit etwas einverstanden ist

(türk.) Form in TDK: baş sallamak

Bedeutung im TDK: karşındakinin her sözünü uygun bulur görünmek

Hervorgerufene Emotion (dt/ türk.): Bejahung eines Sachverhalts

zu (7) (dt.) Form im Duden:nach rechts und links schauen

Bedeutung im Duden: den Kopf (mehrere Male) kurz nach rechts und links bewegen.

(türk.) Form in TDK: sağına soluna bakınmak

Bedeutung im TDK: bir işe nereden başlayacağına karar verememek

Hervorgerufene Emotion (dt/ türk.):Ausdruck zur Ratlosigkeit oder Unorientiertheit in Bezug auf einer Sache

(8) Auch sie sieht das Etikett, der gleiche Wein wie in der Bar, **er runzelt die Stirn** und lässt die Flasche zurückgleiten.(BLM,56)

(dt.) Form im Duden: die Stirn runzeln

Bedeutung im Duden: die Haut an der Stirn hochziehen, sodass sie Falten bekommt (meist weil man gerade skeptisch wird)

Hervorgerufene Emotion (dt.):Ausdruck von Verständnislosigkeit, Ratlosigkeit, Verärgerung:

(türk.) Form in TDK: alnını kırıştırmak

Bedeutung im TDK:, dikkat kesilmek , düşüncelere dalmak

Hervorgerufene Emotion (türk.):Wenn man sich Gedanken über etwas macht und dabei gerade skeptisch wird oder wenn man die Gedanken konzentriert auf etwas richtet.

(9) Er sah eine Telefonzelle, ging hinein und wählte. Während es klingelte, überlegte er, was er sagen sollte. (…) Endlich ging der Anrufbeantworter los. **Erleichtert atmete er auf.** (BLM, 68)

(dt.) Form im Duden: aufatmen

Bedeutung im Duden: nach einer Belastung erleichtert sein: *Nach dem Stress der letzten Tage konnte sie endlich aufatmen*

(türk.) Form in TDK: rahat nefes almak

Bedeutung im TDK: zorlu bir süreçten sonra rahata kavuşma duygusu.

Hervorgerufene Emotion (dt./ türk.): *Ausdruck von Erleichterung*

(10) "Wie war dein Tag, Schatz?", hörte er sich fragen. **Er biss sich auf die Lippen.**"Ich war unterwegs in der Altstadt", antwortete sie. (BLM, 70)

(dt.) Form im Redensarten-Index: sich auf die Lippen beißen

Bedeutung im Redensarten-Index: etwas nicht sagen; sich beherrschen, um nicht die Meinung zu sagen; eine Bemerkung / ein Lachen unterdrücken

Hervorgerufene Emotion (dt.): Ausdruck von Selbstkontrolle. Neigung zu einer inneren Kontrolle eigener Handlungen.

(türk.) Form in TDK: dudak ısırmak

Bedeutung im TDK: hayran kalmak; hayrete, şaşkınlığa düşmek

Hervorgerufene Emotion (türk.): Ausdruck von Bewunderung, Hochschätzung einer Sache

(11) Sie stand hinter ihm, irgendwo in der Dunkelheit und es war, als ob beide **den Atem anhielten**. (BLM, 72)

(dt.) Form im Duden: den Atem anhalten

Bedeutung im Form im Redensarten-Index: gebannt auf etwas warten

(türk.) Form in TDK: nefesini tutup beklemek

Bedeutung im TDK: heyecan, merak veya endişeyle sonucu izlemek
"*Uzun süren ziyaretin sona ermesini, nefeslerini tutup beklemişlerdi.*" - **A. Kulin**

Hervorgerufene Emotion (dt.): Ausdruck von Angespanntheit, Aufregung

(12) Die Glocke lautete zum zweiten Mal über den Schulhof**, lange Gesichter**, die Pause war vorbei.(BLM, 79)

(dt.) Form im Duden: ein langes Gesicht /lange Gesichter machen, jemand macht / zieht ein langes Gesicht

Bedeutung im Duden: enttäuscht dreinblicken, jemandem gefällt etwas nicht; jemand ist enttäuscht

(türk.) Form in TDK: asık surat

Bedeutung im TDK: Somurtkanlık, asık yüzlülük

Hervorgerufene Emotion (dt./ türk.): Enttäuschung

SCHLUSSWORT

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Aufmerksamkeit auf die nähere Erforschung der Kinegramme zu lenken. Die angeführten Beispiele im praktischen Teil verdeutlichen, dass der funktional angemessene Umgang mit dem verbalen und nonverbalen Zeichencharakter der Sprache in der Kommunikation von großer Tragweite ist. Das sprachlich vermittelte Bild des faktischen Verhaltens von den handelnden Personen im Text wird durch die kommunikative Funktion des Kinegramms ergänzt. Dadurch verfestigt sich eben die Relation zwischen dem Verbalen und Nonverbalen.

Des Weiteren besitzen Kinegramme besondere semantische Eigenschaften, die durch körperliche Aktionen oder Reaktionen zum Ausdruck gebracht werden. Sie werden als „sprachliche Repräsentation außersprachlichen (kommunikativen) Verhaltens“ definiert (vgl. Burger/Buhofer/Sialm 1982,

56). Aufgrund ihrer semantischen, pragmatischen und stilistischen Eigenschaften ist deren Behandlung im Rahmen des Sprachlernprozesses, insbesondere für die Wortschatzvermittlung von großer Relevanz. So kann der Lernende das in Kinegrammen mitkodierte, sprachlich vermittelte Bild des faktischen Verhaltens und die symbolische Bedeutung dieses Verhaltens entschlüsseln. Dieses Bild, das als Realisierung der symbolischen Gesamtbedeutung des Textes betrachtet werden kann, gilt als Kriterium zur Herstellung der Äquivalenzrelation zwischen den Kinegrammen in der Ausgangsprache und in der Zielsprache. Das Erlernen von Kinegrammen wird erleichtert, wenn ein ähnlicher, konventionalisierter Ausdruck der Körpersprache mit einem gleichen oder ähnlichen kommunikativen Wert in der Muttersprache des Lernenden existiert.

LITERATURVERZEICHNIS

Pirmärliteratur (= Belegmaterial)

THOMA, L. (2003): *Die Blaumacherin*. Ismaning.

Sekundärliteratur:

Burger, H. (1976). *Die Achseln zucken» – Zur sprachlichen Kodierung nicht-sprachlicher Kommunikation.* In: BURGER, Harald (Hrsg.): Wirkendes Wort. Deutsche Sprache in Forschung und Lehre. 26. Jg. Düsseldorf,. –S. 311–334.

Burger, H.; Buhofer, A.; Sialm, A. (1982). *Handbuch der Phraseologie.* Walter de Gruyter Verlag, Berlin - New York.

Burger, H. (2003). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin

Duden. *Deutsches Universalwörterbuch*. 5., überarbeitete Aufl. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich.

Ekman, P. (2010). *Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren.* Heidelberg.

Kühn, P. (1992). *Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF.“* In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, Jahrgang 21. Herausgegeben von Gert Henrici und Ekkehard Zöfgen. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 169– 189.

Schwarz-Friesel, M. (2007a): *Sprache und Emotion*. Tübingen; Basel.

Schwarz-Friesel, M. (2007b). *Sprache, Kognition und Emotion: Neue Wege in der Kognitionswissenschaft.* In: KÄMPER, Heidrun/Eichinger,

Ludwig M. (Hrsg.): *Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung.* Berlin; New York, S. 277-301.

Internetquellen:

https://www.redensarten-index.de

http://www.tdk.gov.tr

ÜBER DIE VALENZ DEUTSCHER UND TÜRKISCHER SUBSTANTIVE[1]

Nurcan İŞBECEREN
Masterstudentin an der Çukurova-Universität

1. EINFÜHRUNG

Seit der 2. Hälfte der 1960er Jahre existieren schon Publikationen über die Valenz deutscher Verben, Adjektive und Substantive (vgl. Helbig & Stepanowa 1981; Helbig, 1982; Helbig & Schenkel, 1983; Sommerfeldt & Schreiber 1983a; Sommerfeldt & Schreiber 1983b). In diesem Zusammenhang sind vor allem Ozil (1990), Abdülhayoğlu (1990), Acar (2005) und Balcı (2006) zu erwähnen. Umfassendere valenzbasierte Darstellungen, die sich auf das Türkische beziehen, sind nicht bekannt. Kontrastive Analysen über die Substantive im Deutschen und im Türkischen existieren meines Wissens nicht. Aber es gibt einzelsprachliche kontrastive Arbeiten über die Valenz türkischer Substantive (vgl. Doğan, 2015).

2. DIE RELEVANZ DER VALENZ

Wenn man von "Valenz" spricht, kommen einem zu Recht die Verben in den Sinn, weil schon in der Geschichte des Valenz-Gedankens das Verb als prototypischer Valenzträger erkannt wird und dieser Gedanke auch heute Geltung hat. Dass auch die Substantive die Fähigkeit haben, um sich Leerstellen zu eröffnen, die mit Aktanten aufgefüllt werden müssen, klingt für viele merkwürdig. Stellt man sich aber einen Satz wie "Die Ähnlichkeit hat mich verwundert" vor, so fühlt man, dass im Satz irgendetwas nicht stimmt und störend wirkt. Dieses Etwas ist die Leerstelle um das Substantiv "Ähnlichkeit", die nicht fehlen darf, wenn man sich semantisch, syntaktisch bzw. pragmatisch korrekt ausdrücken will.

2.1. Das Wesen der Valenz

Die Valenzgrammatik hat ihren Ursprung in der Dependenzgrammatik und geht bei der Sprachbeschreibung davon aus, dass ein Verb um sich Leerstellen eröffnet, die durch Aktanten gefüllt werden müssen, um einen semantisch, syntaktisch und pragmatisch angemessenen Ausdruck zu erreichen.

Die Valenz hat eine semantische, syntaktische und pragmatische Ebene. Wörter, die als Aktanten fungieren, verfügen neben logischen Verknüpfungen

[1]Bu çalışma Çukurova Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen “Kontrastive Analyse der Valenz deutscher und türkischer Substantive” başlıklı proje çerçevesinde yapılmıştır.

über eine Menge von semantischen Merkmalen. Die semantische Valenz regelt die semantische Kompatibilität, nach der die semantischen Merkmale des Valenzträgers und der Valenzpartner einander nicht ausschließen dürfen. Die Elemente von "Domates Almanca öğreniyor" sind z. B. semantisch unverträglich, weil "öğrenmek" das semantische Merkmal "+menschlich" hat, während "domates" "-menschlich" ist.

Die syntaktische Valenz ist von der obligatorischen oder fakultativen Besetzung der vom Valenzträger geforderten Leerstellen verantwortlich, aber nicht nur von der Anzahl, sondern auch von der Art ihrer Besetzung. Stellen wir uns das Verb "folgen" vor, das zwei obligatorische Aktanten hat. Wenn wir also einen Satz wie "Kağan folgt" bilden würden, wäre der Satz inkorrekt, weil "folgen" zwei Leerstellen hat. Nun wäre aber auch "Kağan folgt mir" nicht akzeptabel, obwohl beide Leerstellen besetzt sind. Das Falsche am zweiten Satz ist also nicht die Anzahl der Aktanten, sondern ihre Art. "Folgen" erfordert ja zwei Aktanten, d. h. ein Substantiv im Nominativ und ein Substantiv im Dativ: "Kağan folgt mir".

Zwischen Valenz und Sprachgebrauch gibt es ein unverkennbares Verhältnis. Textsorten wie Dialog, Vertrag oder Dialog haben verschiedene Regularitäten. Je nachdem, ob ein Rede-Gegenstand vorerwähnt ist oder nicht, muss die Rede modifiziert werden, indem der Sprachbenutzer sprachökonomisch vorgeht und das bereits Bekannte eliminiert oder verkürzt. Helbig (1982, S. 23) gibt ein gutes Beispiel für Reduzierungen von Valenzforderungen in der Alltagssprache des Dialogs:

Hast du den Lehrer besucht?

a) Ich habe den Lehrer besucht.

b) Das habe ich gemacht.

c) Habe ich gemacht.

d) Habe ich.

*e) *Habe gemacht.*

f) Das habe ich.

Abgesehen von "*Habe gemacht" sind alle anderen akzeptabel, aber nicht adäquat. Je nach der Art der Frage oder der Stimmung des/der Fragenden könnte in seltenen Fällen auch a) angenommen werden. Aber in einer normalen Sprechsituation würde man sicherlich mit d) antworten, weil es trotz gleicher Information am kürzesten ist. Das zeigt, dass nicht jeder obligatorische Aktant, den die syntaktische Valenz vorschreibt, realisiert werden muss, und dass je nach der geforderten Information auch freie Angaben obligatorisch sein können. Wenn man z. B. die Frage "Wann

kommst du in die Türkei?" mit "Ich komme in die Türkei" beantwortet, wäre die Antwort pragmatisch inadäquat, obwohl keiner der obligatorischen Aktanten fehlt.

2.2. Valenz und Aktanten

Synonyme zum Begriff „Valenz“ sind die Termini „Fügungspotenz“, „Fügungswert“, „Stellenplan“, „Stelligkeit“ und „Wertigkeit“. Diese Begriffe bezeichnen, dass ein Wort – ob Verb, Substantiv, Adjektiv oder Adverb – , das als Valenzträger fungieren und somit eine prädikative Funktion erfüllen kann. Als Beispiel nehme ich die Verben. Unterschieden wird zwischen

- **avalenten / nullwertigen Verben,** die es im Türkischen nicht gibt. Deutsche Wetterverben (regnen, hageln, donnern, gewittern, schneien, blitzen) die als Subjekt statt eines typischen Substantivs im Nominativ nur das grammatische bzw. unpersönliche „es“ erlauben, wobei andere mögliche Satzelemente als freie Angaben zu klassifizieren sind, gelten als avalent.

- **monovalenten / einwertigen Verben** sind diejenigen, die in ihrem Stellenplan nur einen Aktanten haben. In „Hormon nedeniyle hıyarlar tatsızlaştı“ hat das Verb „tatsızlaşmak“ nur einen Aktanten, also „hıyarlar“; „hormon nedeniyle“ ist eine freie Angabe. Bei „Aus unbestimmten Gründen sind alle Reifen geplatzt“ ist „platzen“ wiederum monovalent, „aus unbestimmten Gründen“ eine freie Angabe.

- **Bivalent / zweiwertig** sind die Verben „çekmek“ bzw. „verfassen“ in den Sätzen „Çocuk annesine çekmiş“ und „Ayaz verfasst seine Masterarbeit“; „çocuk“ und „Ayaz“ sind jeweils Aktanten (Substative im Nominativ); „annesine“ (Substantiv im Dativ) und „seine Masterarbeit“ (Substantiv im Akkusativ) sind auch Aktanten.

- **Trivalente / dreiwertige Verben** sind vor allem Verben des Gebens und Erzählens, weil die Handlung, die sie ausdrücken, einen Sender, einen Empfänger und einen Sachverhalt haben, der gesandt und empfangen wird. Die Verben „vermek“ und „erzählen“ in „Annen bana gül verdi“ und „Şaban erzäht uns Schwänke“ sind jeweils trivalent, weil die anderen Satzelemente „annen“, „bana“, „gül“, „Şaban“ und „Schwänke“ obligatorische Aktanten sind.

2.3. Valenz und Wortarten

Ich habe schon erwähnt, dass der Valenzgedanke auf die Fähigkeit eines Wortes zurückgeht, seine Umgebung zu bestimmen und dass einem das Verb einfällt, wenn man von „Valenz“ spricht. Aber das Wesen der Valenz ist nicht nur auf die Verben beschränkt. Die Verben sind zwar prototypische Valenzträger, aber es gibt auch andere Wortarten, denen Valenz zugesprochen wird; diese Wortarten unterscheiden sich von den sog. Funktions- oder Leer-

Wörtern dadurch, dass sie knotenbildende bzw. prädikatsfähige Wörter sind.

3. VALENZ DER SUBSTANTIVE

Sommerfeldt & Schreiber (1983a, 983b) widmen den Adjektiven und den Substantiven je ein Valenzwörterbuch und heben hervor, dass das Substantiv als Teil des nominalen Prädikats Valenzträger des Satzes und in anderen syntaktischen Rollen (Subjekt, Objekt, adverbiale Bestimmung, Attribut) Kern der Wortgruppe und damit ebenfalls Valenzträger sein kann (Sommerfeldt & Schreiber 1983a, S. 9). Die Verfasser gehen bei ihrer theoretischen Erklärung der Valenz des Substantivs auf den Versuch von Behaghel ein, der zwischen absoluten und relativen Begriffen unterscheidet und zur ersten Substantivgruppe Bezeichnungen von Lebewesen und Sachen (Hund, Tisch), von Naturerscheinungen (Regen, Donner, Morgen, Abend) und von allgemeinen Begriffen (Friede) zählt. Interessanter seien hinsichtlich der Substantiv-Valenz die relativen Begriffe, die Behaghel folgendermaßen unterteilt:

a) Teilbegriffe:

- „Bezeichnungen von Teilstücken und Mengen (Anfang, Mitte, Ende, Meter, Pfund)
- Bezeichnungen von Eigenschaften (Alter, Stärke, Festigkeit)
- Nomina actionis (Fahrt, Schlaf, Trauer, Haltung)

b) Verknüpfende Begriffe:

- Bezeichnungen von Personen, die zu anderen in einem bestimmten Verhältnis stehen (Vater, Junge, Bote, Genosse)
- Bezeichnungen von Besitzverhältnissen (Besitz, Heimat)
- Bezeichnungen für körperliche und geistige Verhältnisse (Ähnlichkeit, Treue)
- Nomina agentis zu relativen Verben (Überbringer, Verehrer)
- Nomina actionis (Liebe, Versöhnung (Sommerfeldt & Schreiber (1983a, S. 13).

Nach Sommerfeldt & Schreiber (1983a, S. 14) sind mit dem Begriffsgehalt eines Substantivs auch Abbilder der Relationen gegeben, die zwischen den abgebildeten Erscheinungen in der Wirklichkeit bestehen, und so eröffnen auch Substantive Leerstellen.

Bei Konkreta unterscheiden Sommerfeldt & Schreiber (1983a, S. 14f.) folgende Klassen:

a) Täterbezeichnungen: (Nomina agentis), bei denen es Verbindungen zum Ziel (Objekt) der Tätigkeit gibt. Zum Substantiv „Überbringer" gehören die semantischen Merkmale „Mensch" und „x überbringt y": (Hasan ist) Überbringer eines Briefes.

b) Beziehungsbezeichnungen: (Vater, Mutter, Tochter, Sohn, Genosse, Freund, Feind, Kamerad). (Seyhan ist) die Frau meines Kollegen.

c) Tätigkeitsbezeichnungen: das Tippen der Arbeit durch die Sekretärin; die Teilnahme der Dozenten am Kongress.

d) Vorgangsbezeichnungen: das Verfaulen der Gurken.

e) Zustandsbezeichnungen (deverbale Ableitungen): die Lage der Dinge; die Angst des Schülers vor der Katze.

f) Eigenschaftsbezeichnungen (Diese deadjektivischen Ableitungen haben dieselbe Valenz wie die Adjektive): die Breite des Tuches; der Glaube des Mannes an Nichts.

3.1. Besetzung der Leerstellen des Substantivs

In der deutschen Sprache gibt es verschiedene Attributarten; besonders die ersten fünf sind fähig, als Aktanten des Substantivs zu fungieren, weil sie semantische Merkmale wie „Prozess, Eigenschaft, Relation" bezeichnen:

a) Substantiv im Genitiv: Träger einer Tätigkeit: das Lernen der Kinder

b) Träger eines Vorganges: der Ausfall deiner Haare

c) Träger eines Zustandes: das Schlummern der Katze

d) Ziel einer Tätigkeit: die Abgabe der Klausur

e) präpositionales Substantiv: der Mann ohne Eigenschaften, der Hass auf das Andere, die Liebe zum Andersartigen, die Unterhaltung mit dem Dozenten über die Linguistik.

f) Possessivpronomen:

- Träger eines Zustandes: der Junge singt - sein Singen

- Träger einer Eigenschaft: die Güte des Nachbarn – seine Güte

- relatives Adjektiv: das Lob des Bruders – das brüderliche Lob

- Infinitivgruppe / Nebensatz: sein Wunsch, das Auto zu fahren; mein Stolz darauf, dass mein Sohn eine gute Prüfung abgelegt hat…

- Adverbialattribut: die Arbeiter dort

- Appositionsattribut: Karabaş, mein Hund…

- Partizipialattribut: Die Nachbarn kamen lachend auf mich zu.

Nun geben wir auch türkische Beispiele:

a) Substantiv im Genitiv: köpeğin uykusu, tuzun kokması, dil sorunu

b) postpositionales Substantiv: beyaz sineğe karşı mücadele

c) Possessivpronomen: onun gürültüsü, onların haykırısı

d) relatives Adjektiv: dilsel sorun

e) Appositionsattribut: oğlum Kaan

f) Partizipialattribut (vgl. Balcı, 2009, S. 90f.): Kavrulmuş kahve, Werther'i yazan kişi, içtiğin su, dinmez ağrılar, yıkılası duvar

g) Nebensatz: Çok istiyorum ki sana döndüm.

3.2. Leerstellen und Aktanten der Substantive

Bei Sommerfeldt & Schreiber (1983a, S. 24) gilt das Valenzmodell lediglich als Gliederungsprinzip, innerhalb dessen sie semantische Klassen von Valenzträgern unterscheiden, die um sich Leerstellen eröffnen, die durch bestimmte lexikalische Mittel besetzt werden. Nun führen wir die Valenzarten der Substantive an:

3.2.1. Substantive ohne Aktanten

Hierbei handelt es sich um Substantivierungen von Wetterverben: das Donnern, das Regnen, das Blitzen. Das Türkische verfügt über keine avalenten Substantive.

3.2.2. Substantive mit einem Aktanten

Dieser Aktant bezeichnet den Träger des jeweiligen Merkmals und wird durch einen Genitiv ausgedrückt, wobei die Umschreibung durch ein Possessivpronomen möglich ist:

- Eigenschaft: die Bosheit des Direktors, seine Bosheit
- Tätigkeit: das Fällen der Bäume, ihr Fällen
- Vorgänge: das Fallen des Laubes, sein Fallen
- Zustände: die Stellung der Beamten

Türkische Beispiele: hocanın iyiliği / onun iyiliği, haftaya bakış, balonun patlaması, oğlumun (onun) uykusu

3.2.3. Substantive mit zwei Aktanten

In diese Gruppe gehören die von transitiven Verben abgeleiteten Tätigkeitssubstantive: das Vermessen des neuen Bauabschnittes durch den Ingenieur (abgeleitet von: Der Ingenieur vermisst den neuen Bauabschnitt).

Es gibt aber auch intransitive Verben mit zwei Aktanten: die Hilfe des Nachbarn für die alte Frau (abgeleitet von: Der Nachbar hilft der alten Frau).

Türkische Beispiele: annenin kızına bakışı (abgeleitet von: Anne kızına bakıyor), belediyenin sinekle mücadelesi abgeleitet von: Belediye sinekle mücadele ediyor), öğrencilerin barış için yürüyüşü (abgeleitet von: Öğrenciler barış için yürüyüyor).

3.2.4. Substantive mit drei Aktanten

Zu dieser Gruppe gehören Ableitungen von Verben, die neben einem Akkusativ der Sache einen Dativ der Person haben: die Beschneidung der Flügel des Vogels durch den Knaben (abgeleitet von: Der Knabe beschneidet dem Vogel die Flügel); die Lieferung der Getränke in den Hochzeitssaal durch den Großhandel (abgeleitet von: der Großhandel liefert die Getränke in den Hochzeitssaal); der Bericht des Abteilungsleiters an das Rektorat über die Projekte (abgeleitet von: Der Abteilungsleiter berichtet dem Rektorat [an das Rektorat] über die Projekte); die Beschwerden der Bauern bei der Regierung über die niedrigen Weizenpreise (abgeleitet von: Die Bauern beschweren sich bei der Regierung über die niedrigen Weizenpreise); die Dankbarkeit der Bürger gegenüber der Gemeinde für die großzügige Hilfe (abgeleitet von: Die Bürger sind der Gemeinde für die großzügige Hilfe dankbar).

Türkische Beispiele: büyükbabanın çocuklarına masal anlatışı (abgeleitet von: Büyükbaba çocuklarına masal anlattı), öğrencinin öğretmenine not için teşekkürü (abgeleitet von: Öğrenci öğretmenine not için teşekkür etti).

4. SCHLUSSWORT

Valenz bedeutet die Tatsache, dass manche Wortarten die Potenz haben, um sich Leerstellen zu eröffnen, die durch Aktanten gefüllt werden müssen, um einen angemessenen Ausdruck zu erreichen. Seit der 2. Hälfte der 1960er Jahre gibt es Bücher und Lexika über die Valenz der Verben, Adjektive und Substantive. Derartige Arbeiten erscheinen in der Türkei erst in den 1990er Jahren.

Die Valenz ist hinsichtlich einer semantisch, syntaktisch bzw. pragmatisch korrekten Ausdrucksweise relevant. Als prototypische Valenzträger gelten die Verben. Aber auch andere prädikatsfähige Wortarten können Valenz haben. Dementsprechend verfügen auch deutsche und türkische Substantive über Valenz.

Die türkischen Äquivalente der oben genannten Substantiv-Klassen als Valenzträger weisen ähnliche Valenzeigenschaften auf, die mit dem Begriffsgehalt eines Substantivs auch als Abbilder der Relationen gegeben sind, die zwischen den abgebildeten Erscheinungen in der Wirklichkeit bestehen: son → sezon sonu; akış → suyun akışı; arkadaş → oğlumun arkadaşı; bacak → hastanın bacağı; öğretmen → kızımın öğretmeni; benzerlik → öğrencinin annesiyle benzerliği; katılım → kongreye katılım; güzellik → havanın güzelliği; çürüme → kabağın çürümesi.

LITERATURVERZEICHNIS

Abdülhayoğlu, S. (1990). *Türkisch - Deutsches Valenzlexikon. Bedeutungsvarianten von 512 ausgewählten türkischen Verben, sowie von deren abgeleiteten Verbal- und Nominalformen*. Hohengehren: Schneider, 1990.

Acar, D. (2005). *Die syntaktische Valenz deutscher und türkischer Verben und ihr Einfluss auf das Deutschlernen türkischer Studierender.* ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Unveröffentlichte Masterarbeit. Adana.

Ágel, V. (2000). *Valenztheorie*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Balcı, T. (1995). Bildirişimsel Birleşim Değeri ve Dil Öğretimindeki Yeri. In: *TÖMER Dil Dergisi,* Nr.: 30. Ankara. S. 42-46.

Balcı, T. (1995). Ad Takımı - Sıfat Takımı Sorunu. In: *Çağdaş Türk Dili,* Nr. 92. Dil Derneği Yay. Ankara. S. 5-7.

Balcı, T. (1996). Emanzipierte Lerneräusserungen in der Lerner-Lehrer und Lerner-Lerner-Kommunikation. In: *TÖMER Dil Dergisi,* Nr. 40. Ankara. S. 55-62.

Balcı, T. (2006). Valenzstrukturabhängige Probleme beim DaF-Lernen türkischer Studierender. *Deutsch als Ffremdsprache,* 4. Quartal. Herder - Institut. Leipzig. S. 239-241.

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

Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri.* 8. Baskı. TDK Yayınları, no: 528. Ankara.

Bußmann, H. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschft*. Alfred Kröner Verlag. Stuttgart.

Doğan, N. (2016). Türkiye Türkçesinde İsimlerin İstem Bilgisi. 8. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, 01-03*

Ekim 2015, İstanbul.

Glück, H. (2010). *Metzler Lexikon Sprache Sondereinband*. 4. Aufl. Verlag J. B. Metzler. Stuttgart/Weimar.

Helbig, G. (1982). *Valenz - Satzglieder - semantische Kasus - Satzmodelle*. Verlag Enzyklopädie Leipzig.

Helbig, G. & Stepanowa, M. D. (1981). *Wortarten und das Problem der Valenz in der deutschen Gegenwartssprache*. 2., unveränderte Aufl. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig.

Helbig, G. & Schenkel, W. (1983). *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. M. Niemeyer Verlag. Tübingen.

Ozil, Ş. (1990). *Valenzwörterbuch deutsch-türkisch*. Hamburg.

Serindağ, E. (2001). Türkçe ve Almanca Dil Kullanımında *Olumsuzluk* Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çözümleme: Olumsuzluğun Türkçe ve Almancada Veriliş Biçimi ve Dil Öğretimi Açısından Önemi. In: Ekmekçi, Ö. u.a. (Hrsg.). *Bildiriler. XIV. Dilbilim Kurultayı*, 27-28 Nisan 2000. Adana: Çukurova Üniversitesi Yayınevi. S. 243-253.

Sommerfeldt, K-.H. & Schreiber, H. (1983a). *Wörterbuch zur Valenz und Distribution der Substantive.* M. Niemeyer Verlag. Tübingen.

Sommerfeldt, K-.H. & Schreiber, H. (1983b). *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive.* VEB Bibliographisches Institut. Leipzig.

SPRACHLOGIK, SPRACHGEFÜHL UND SPRACHKOMPETENZ[1]

Prof. Dr. Otto HOLZAPFEL
Freiburg i. Br.

VORBEMERKUNG

Zur Verdeutlichung setze ich tatsächliche und korrekte wörtliche Rede in Zitatzeichen „…“, wortwörtliche Aussagen (die inhaltlich nicht korrekt sein müssen) dagegen in Anführungsstriche «…». Wortteile, auf die es mir besonders ankommt, sind unterstrichen. Begriffe in übertragener Bedeutung werden mit einfachen Anführungsstrichen ‚…’ markiert.

Adverbiale Präpositionen

Adverbiale Präpositionen [im Folgenden zumeist einfach: Präpositionen] sind im Deutschen anscheinend (oder scheinbar!) kein Problem. „Ich mache auf“ entspricht dem Gegenteil: „Ich mache zu“. Gleiches Verb, gegensätzlich verwendbare Präpositionen; das ist der ‚Normalfall’. Im zweiten Fall muss ich, um den Gegensatz zu markieren, unterschiedliche Verben verwenden: „ich gebe aus“ gegen „ich nehme ein“. Oder: „ich wache auf“ gegen „ich schlafe ein“. Anscheinend ebenfalls problemlos. – Dann gibt es eine dritte Kategorie, in der gleiche Verben plus gegensätzliche Präpositionen Bedeutungsunterschiede ergeben. „Ich höre auf“ bedeutet etwas beenden, „ich höre zu“ bedeutet dem anderen Gehör schenken, zuhören. Aber ‚in der Regel’ kann ich doch problemlos den Gegensatz formulieren: „ich gehe aus“ und dagegen: „ich gehe ein“. Halt! Nein ich kann sagen: „ich gehe hinaus“ und dagegen korrekt „ich gehe hinein“, und ich markiere damit eindeutig Bewegungsrichtungen. Aber „ich gehe aus“ bedeutet etwa, dass ich ein Restaurant besuche; „ich gehe ein“ bedeutet, dass es mir sehr schlecht geht, im Extrem, dass ich sterbe. – Kommen Sie jetzt ins Grübeln? Dann sind Sie auf dem richtigen Weg!

Dieser Artikel ist ein (zugegebenermaßen laienhafter) Versuch, sich mit einem schwierigen Thema auseinanderzusetzen. Verständnis dafür setzt hohe Sprachkompetenz voraus, sollte aber auch dazu anregen, zu zeigen, wie diese erreichen bzw. vermitteln kann. – Man mag es wie folgt auf die scherzhafte Art ausdrücken. Wer zweisprachig denkt und dazu die Mehrdeutigkeit der Wörter liebt, kann darüber schmunzeln. Im Dänischen sagt man scherzhaft: „Forår: Træerne er sprunget ud, plænen er stukket af, flagstangen er rejst, der er ingen hjemme…“ Auf Deutsch bedeutet das: Frühjahr: Die Bäume sind «ausgesprungen», eben durch einen Sprung verschwunden, wie aus dem

[1] Diese Arbeit wurde in der Interkulturellen Zeitschrift für Germanistik (DİYALOG: 2015/2: 73-89) publiziert.

Gefängnis entsprungen. Richtig aber: Sie haben Blattgrün bekommen (die Knospen sind aufgebrochen). Die Wiese ist «abgestochen», d. h. abgehauen, verschwunden, ebenfalls wie ein Bösewicht „sich auf die Socken macht". Richtig aber: Das Gras wurde mit einem Spatenstich am Rand begrenzt. Die Fahnenstange (in Dänemark wird bei jeder Gelegenheit geflaggt) ist «verreist», auf Reisen gegangen. Richtig aber: Sie ist (nach dem Winter wieder neu und frisch gestrichen) aufgestellt. (Fazit:) Es ist keiner zu Hause.[2]

Man kann eine solche witzige Bemerkung ergänzen mit dem sprachlichen Gegensatz zwischen dänisch „træet er gået ud", d. h. der Baum ist abgestorben, wörtlich «hinaus gegangen», und deutsch „der Baum ist eingegangen", d. h. abgestorben, wortwörtlich «hinein gegangen». Ein solcher Vergleich zwischen Deutsch und Dänisch, zwei miteinander relativ eng verwandten Sprachen, lässt die Vermutung zu, dass jede Sprache ihre eigene Logik hat. Und sie entwickelt sich offenbar im Laufe der Sprachgeschichte unterschiedlich. – Dazu kommt die angedeutete Doppelbödigkeit der Sprache selbst. Die ist jedoch in sich durchaus nicht so logisch, wie man das eigentlich erwarten sollte. Ein Sprachsystem sollte doch in sich stimmig sein. Oder? Dann kann man auch eine fremde Sprache auf ‚logische' Weise erlernen. Wenn sie aber nicht logisch ist, fällt nicht nur das Erlernen schwer, man kann dann auf keinen Fall aus der eigenen Sprache wortwörtlich übersetzen (oder dem Computer die automatische Übersetzung überlassen: Jeder kann ausprobieren, was da für ein Unsinn herauskommt…). Ja man kann sich nicht einmal mit einem einfachen Wörterbuch behelfen, sondern man muss wohl in der (fremden) Sprache zu Hause sein, ‚leben', sie in der Art einer Muttersprache aufgesogen haben. Und dann ‚weiß' man, dass im Deutschen Bäume „eingehen", wenn ihnen das Leben ausgeht (und nicht umgekehrt wie im Dänischen).

Die Doppelbedeutung vieler Wörter, nämlich eine konkrete, reale und eine im übertragenen Sinn, ist ein Wesensmerkmal der (deutschen) Sprache.[3] Diese oben ‚Doppelbödigkeit' genannte Eigenschaft trägt im hohen Maß dazu bei, dass Wörter, unabhängig vom ersten Eindruck, den sie vermitteln, eine ganze Reihe von Assoziationen bzw. Konnotationen auslösen können. Sie geben der Sprache ihre (im positiven Sinn) Vieldeutigkeit, und sie tragen wesentlich zur ‚Farbigkeit' der Sprache bei. Auf einer hohen literarischen Ebene lebt die Lyrik davon. Aber auch im Alltagsleben ist das Phänomen allgegenwärtig. Besonders

[2] Von wem die dänische Sentenz stammt, ist mir nicht mehr erinnerlich. Sie könnte von Piet Hein (1905 - 1996) sein, einem dänischen Multitalent, der u. a. unter den Pseudonymen „Gruk" und „Kumbel" schrieb; es könnte in etwa in dieser Form ein „Kumbel" sein. - Mein Kollege in Odense, Dänemark, Prof. Flemming G. Andersen, erinnert sich an einen dänischen Witz aus seiner Kindheit: „Meine Fahnenstange ist «verreist» [aufgestellt]"; der andere antwortet: „Du kannst dich nicht beklagen, meine Wiese ist «abgehauen» [abgestochen]". In einem modernen dänischen Schlager (Shubidua) heißt es u. a. „Ich bin ein langweiliger Knud [Name]. Wenn ich hereinkomme, dann gehen die Blumen «aus» [deutsch «ein», sie sterben]". Solche Sprachwitze zeugen vom Verständnis für Mehrfachbedeutungen auf einem relativ hohen Sprachniveau.

[3] Vgl. bei *Wikipedia*.de (August 2015) der Artikel „Mehrdeutigkeit" und darunter besonders der Abschnitt „Bildliche Bedeutung neben wörtlicher" mit verschiedenen Beispielen.

die Werbung macht sich diese Eigenschaft zunutze. In einer Werbung der Straßenbahn in Freiburg lese ich (Juli 2015): „Wir fahren zusammen, wir halten zusammen!“ Die erste Satzhälfte zielt auf die konkrete Bedeutung: Große Teile der Bevölkerung sollen die Straßenbahn gemeinsam benutzen (etwa um die Last des Auto-Verkehrs abzumildern). Der zweite Satzteil assoziiert (im übertragenen Sinn) richtiges soziales Verhalten (das ist auch bereits in dem „wir“ der ersten Satzhälfte mitgedacht), nämlich: wir kümmern uns umeinander, wir solidarisieren uns, wir tragen Lasten gemeinsam und profitieren davon. Auch ein solcher Satz ist schwer übersetzbar, zumindest wortwörtlich, weil in der anderen Sprache vielleicht die Doppelbedeutung von „zusammenhalten“ nicht existiert. Man muss dann auf eine analoge Übersetzung ausweichen, welche allerdings das ‚Sprachspiel’ im Deutschen kaum nachvollziehen kann.

Ähnliche Sprachspiele sind im Deutschen häufig. Eine Bäckerei im Bahnhof macht mit Papiertüten und dem Aufdruck „Ihr Gebäckträger“ Reklame. Der „Gepäckträger“ war der Kofferträger auf dem Bahnhof; den Beruf gibt es praktisch nicht mehr, aber das Wort lebt im kulturellen Bewusstsein. Man kann zur Sprachlogik hier sogar anmerken, dass es das Wort selbst, „Gebäckträger“, sozusagen überhaupt nicht gibt, weder auf Standarddeutsch, noch in der Alltagssprache. Aber es ist ‚denkbar’, und es löst die richtigen Konnotationen aus. Auch damit muss man rechnen. – Es gibt beim Fahrrad einen „Gepäckträger“, grundsätzlich in der gleichen Bedeutung wie der Mann auf dem Bahnhof, aber eben keine Person sondern eine Sache. Ein nicht nur unter Kindern beliebtes Sprachspiel ist „Teekessel raten“ oder „Teekesselchen“. Da spielt man mit der Doppelbedeutung gleichklingender Wörter: „Schale“ ist die Haut einer Frucht auch ein Gefäß.[4] Für solche Wörter, oft nur gleichlautend, aber etymologisch unterschiedlicher Herkunft, gibt es viele Beispiele, die man auch gerade für den Unterricht gut verwenden kann: Absatz (Schuh und Text), Bach (Wasserlauf und Komponistenname), Decke (Wäschestück und Raumabschluss nach oben), Essen (Mahlzeit und Stadtname), Flügel (Vogelschwinge und Musikinstrument) und so weiter.[5]

Eine besondere Vielfalt entwickelt die Präposition in Verbindung mit dem Verb „stehen“. Aus der Werbung einer Fußpflegefirma: „Gesunde Füße, wir stehen drauf.“ Auf gesunden Füßen steht man gut (konkrete Bedeutung); „auf etwas stehen“: wir bemühen uns darum, für uns ist das wichtig, wir verstehen uns darauf, wir bestehen darauf (übertragene Bedeutung). Daneben unter anderem: „zu etwas stehen“ (sich dazu bekennen), „es steht nicht dafür“ (es lohnt sich nicht), „es steht etwas ins Haus“ (es ist zu erwarten; offenbar halb konkreter und halb übertragener Sinn), „das stehen wir durch“ (das erleiden wir gemeinsam) und so weiter. – Zu „ich stehe drauf / darauf“ in bildlicher Bedeutung für „das

[4] Dieses Beispiel bei *Wikipedia*.de (August 2015) in dem Artikel „Teekesselchen“ mit weiteren Beispielen und Verweisen, etwa auf „Mehrdeutigkeit“ (siehe Anmerkung 2).
[5] Beispiele aus Holzapfel, Kirsten (1983): *Heiteres Teekessel-Ratelexikon*.

gefällt mir“, „das ist mir wichtig“ und so weiter kann man etwa den an sich mehrdeutigen (aber in seiner bildlichen Bedeutung eindeutigen) Ausdruck „ich bin gut drauf“ vergleichen. Auch da ist man nicht „auf etwas oben darauf“ (im wörtlichen Sinn), sondern man hat „gute Laune“. An sich würde der Satz auch in seiner konkreten Bedeutung Sinn machen, wenn nämlich auf die Frage etwa, ob man bei einem Foto im Augenblick gut getroffen, gut abgebildet wurde, ob alles zu sehen ist und so weiter, man die Antwort bekäme: „Du bist gut drauf“. Aber in erster Linie denkt man bei diesem Satz an eine übertragene, bildliche Bedeutung. Gerade auch das mögliche Spiel in der Sprache mit zwei Bedeutungsebenen, macht Deutsch interessant. Es ist ein ‚Spiel’ nach Regeln, die aber variabel auslegbar sind. Die eigentliche Bedeutung des obigen Satzes erschließt sich aus seiner Verwendung im Zusammenhang, aus dem Kontext.

Zu den folgenden Beispielen, die unsystematisch aneinandergereiht werden, mag der Türkisch-Sprechende selbst Parallelen in seiner eigenen Sprache vergleichen bzw. parallele Erscheinungen dazu suchen – und sich (hoffentlich) wundern. Verwunderung ist ein Weg zur Neugierde und auch ein Weg, um etwas mit fundierter Begründung zu lernen und dadurch besser zu verstehen. Dabei geht es natürlich nicht nur um die adverbialen Präpositionen, die hier (für die deutschen Beispiele) einen Schwerpunkt bilden, sondern um vergleichbar schwierige Sprachstrukturen, die sich dem die Fremdsprache Lernenden schwer erschließen, die sich aber auch für den Muttersprachler einer einfachen Erklärung entziehen.

Logische Gegensatzpaare

Ich hätte gerne als theoretischen Überbau zur gesamten Fragestellung und zu den Einzelbeispielen solche Erklärungen und insgesamt eine ‚fundierte Begründung’ geliefert. Ich sehe mich aber dazu nicht in der Lage; ich versuche jedoch naheliegende Erläuterungen. Bleiben wir also vorerst bei der Verwunderung, und nehmen wir die folgenden Beispiele mit einem Schmunzeln zur Kenntnis. Ich beschränke mich im Folgenden natürlich auf Beispiele aus dem Deutschen. – Übrigens heißt es Muttersprache (von der Mutter lernt man sie), aber Vaterland (der Vater bringt einem offenbar Patriotismus u. ä. bei). Es gibt auch ein Mutterland (das Herkunftsland einer Idee oder einer Mode etwa), aber es gibt keine «Vatersprache». Die Sprache verwendet offenbar nicht alle Begriffe, die möglich und ‚logisch’ sind. Sondern man wählt aus, was üblich ist, und man vermeidet, was nicht zur allgemeinen Alltagssprache gehört. Sprache ist Kommunikation, und die funktionert nur, wenn man die gleichen Begriffe verwendet – und mit diesen Begriffen weitgehend das Gleiche versteht.

Vor allem interessieren mich hier die Gegensatzpaare, die es wohl in jeder Sprache gibt. Im Deutschen kann man sie problemlos mit einer Präposition konstruieren: Es gibt einen Hinweg und einen Rückweg, einen Weg hin zu

einem Ziel und einen Weg zurück vom Ziel. Es gibt aber Gegensatzpaare, die merkwürdigerweise aus verschiedenen Bereichen stammen.

Vorsicht ist der Blick nach vorne. Rücksicht ist jedoch kein Blick nach hinten, sondern ebenfalls eher nach vorne, wo ich auf den anderen achte, ihn beachte. Bei Vorsicht ‚sehe' ich, bei Rücksicht ‚denke' ich. Aber: Ich sehe mich vor. Ich nehme jedoch Rücksicht. Eigentlich „gebe" ich doch Rücksicht. Ich kann keine Vorsicht «nehmen», sondern höchstens beachten; ich kann keine Rücksicht «sehen» (wie unlogisch, das „sieht" man doch), sondern eben nur nehmen. Ich kann „Vorsicht" mit keinem ‚normalen' Verb verbinden (mir fällt keines außer „beachten" ein); „Vorsicht kann ich nur in der Einzahl verwenden. „Rücksichten", die man nehmen muss, gibt es auch im Plural. Ich kann „vorsichtig" sein, aber nicht «rücksichtig». „Rücksicht" gibt es offenbar nur im übertragenen Sinn, „Vorsicht" in beiden Bereichen bzw. ohne scharfe Grenzziehung zwischen realer und übertragener Bedeutung. Ich kann „weitsichtig" und „kursichtig" sein (dann brauche ich eine Brille), aber beide Adjektive kann ich auch im übertragenen Sinn verwenden.

Wenn ich jemanden auf den Rücken blicke, sehe ich seine Rückansicht, die kann ich ihm nicht ‚nehmen'. Dass man Vorderansicht sagt, z.B. bei der Fassade eines Hauses, hat sprachlich damit zu tun, dass wir eine Fuge mit -er- einbauen, damit das Wort leichter auszusprechen ist. Eine «Voransicht» gibt es wohl nicht. Man könnte ein solches Wort konstruieren: Ich gebe etwas zur Ansicht, die aber noch nicht veröffentlicht ist, überlasse also jemanden eine Voransicht. Das wäre parallel zu einem Entwurf, der noch nicht gültig ist und den man Vorentwurf nennen kann (unlogisch, weil ein Entwurf in sich ja bereits zeitlich vor der festen Planung liegt). Aber «Voransicht» ist (so behaupte ich) nicht üblich; „das sagt man nicht". Der Duden kennt ein solches Wort nicht, nur den Voranschlag, d. h. die Schätzung der Kosten im Voraus.

Es gibt also ‚logisch' mögliche Wörter, die man aber nicht verwendet. Und es gibt einen Hintersinn (eine Doppelbedeutung, die hinter einem Wort steckt), aber es gibt keinen «Vordersinn». Beim Gewehr gibt es allerdings einen Vorder- und einen Hinterlader, nämlich das ältere und das neuere Gewehr. Wenn Präpositionen sich dem übertragenen Sinn nähern (wie bei Hintersinn), dann stimmt der ‚logische' Gegensatz zum Gegenteil offenbar nicht mehr. Wortzusammensetzungen sind nicht wie Pole umkehrbar. Nicht zu jedem Begriff gibt es ein Gegenteil mit der einfachen ‚Umkehrung' der Präposition. Das liegt offenbar an der Sichtweise des Sprechenden: Auf meiner Seite ist der Verkehr, auf der Gegenseite ist der Gegenverkehr. „Verkehr" als einzelnes Wort braucht keine Präposition. Wenn etwas wiederkehrt, kommt es zurück (zeitlich). Es gibt aber nichts, was in diesem Sinne «kehrt» (außer ein Besen). Eine „Kehre" ist eine Wegbiegung. Wenn ich mit dem Besen arbeite, ist das jedoch keine «Kehre». – Das etymologische Wörterbuch führt die beiden Wörter „kehren" für „umwenden" und „kehren" für „mit dem Besen reinigen"

nebeneinander auf, ohne auf ihren möglichen Zusammenhang in der Sprachentwicklung näher einzugehen.[6]

„Auskehren“ und „einkehren“ ist also nur scheinbar ein polares, gegensätzliches Wortpaar. Die beiden Grundwörter „kehren“ haben unterschiedliche Herkunft. Etymologische Unterschiede können demnach eine Erklärung dafür sein, dass scheinbare Paarbildungen ‚unlogisch’ erscheinen. „Einkehren“ tue ich in ein Gasthaus. Ich wende sozusagen der weiterführenden Straße ‚den Rücken zu’; „auskehren“ kann ich nur mit dem Besen. Aber auch darauf (etymologische Unterschiede) kann man sich nicht immer verlassen. Ich habe „Aussicht“ aus einem Fenster, ganz konkret. Und im übertragenen Sinn: ich habe Verständnis für etwas. Aber ich habe keine «Einsicht» in ein Fenster; ich habe höchstens konkret „Einsicht“ in Akten. „Sicht“ (Substantiv zu „sehen“) ist hier etymologisch in beiden Fällen das gleiche Wort, aber die Verbindung mit einer Präposition lässt diese Wörter in verschiedene Bedeutungsbereiche geraten.

Etymologie

Während die Etymologie erläutern kann, aus welchen (manchmal verlorenen) Wurzeln Wörter entstanden sein können (nicht: entstanden sind, weil große Unsicherheiten bleiben), hilft ein Blick auf die ‚Systemgeschichte’ der Sprache (manchmal verschüttete) Zusammenhänge deutlich zu machen. Dieses System erscheint manchmal unlogisch, weil es im Laufe der Sprachentwicklung einerseits lückenhaft geworden ist (weil Wortbildungen verschwinden bzw. vergessen werden), sich andererseits differenziert und durch Neubildungen reichhaltiger wird. Dabei verändern sich häufig die Bedeutungen der Begriffe. Um die Bedeutung der Sprache zu verstehen, muss man sie deuten (aber jede Deutung kann fehlerhaft sein).

Oft sind etymologische Wortzusammenhänge auch für den Muttersprachler kaum noch erkennbar; scheinbar unterschiedliche Wortbedeutungen stehen zusammenhanglos nebeneinander. Das gilt vor allem für die Differenzierung mit Hilfe von präpositionalen Präfixen. Einige Beispiele unter vielen: „Leid“ bedeutet „Schmerz“, „Krankheit“ usw. „Erleiden“ bedeutet in etwa „aus dem Leid heraus etwas erleben“; „beleidigen“ bedeutet dagegen „kränken, verletzen“ [-igen: „etwas machen“].[7] „Ergehen“ gehört zu „Gehen“ und „Gang“ („Wie ist es dir ergangen?“), und Verbum und Substantiv entsprechen sich. Ebenso gilt das für „begehen“ und „Begehung“, schon nicht mehr für „ergeben“ und (Substantiv) „Ergebnis“ (das wird anders konstruiert, wie „ereignen“ und „Ereignis“). Überhaupt nicht mehr gilt das für „ertragen“ (nämlich fast synonym mit „erleiden“) und dem Substantiv „Ertrag“ (in etwa „Ergebnis“,

[6] Drosdowski, Günther , Paul Grebe u. a. (1963): *Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*, S. 319 f. – Das Buch ist nicht neu, aber eine Etymologie veraltet nicht so schnell.

[7] Drosdowski, Günther , Paul Grebe u. a. (1963): *Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*, S. 397.

„Ausbeute“); ähnlich gilt es nur bedingt für „betragen“ (in etwa in einer Bedeutung: gut erzogen sein, sich betragen; dazu substantiviert „gutes Betragen“), während der „Betrag“ etwa eine Geldsumme ist, die man schuldet. Am System der Verwendung solcher Präfixe ahnt man die lange und abwechslungsreiche Sprachgeschichte, die zum heutigen Deutsch geführt hat. – Um es nicht zu kompliziert werden zu lassen, verzichte ich hier auf etymologische Überlegungen. Solche stellt man in der Alltagssprache ebenfalls nicht an, wenn es um die Bedeutung von Wörtern geht. (Und im Dickicht der Wortbildungslehre sollten wir uns hier nicht verlieren.) – Wie funktioniert die Verständigung also?

Ein Problem sind offenbar die Präpositionen, die (so der Duden)[8] „ein räumliches, zeitliches oder logisches Verhältnis zu einem anderen Satzteil“ angeben, offenbar jedoch einer Systematik entbehren. Für die Verwendung ist man auf sein Sprachgefühl angewiesen (und das kann auch den Muttersprachler täuschen). Dazu ein Beispiel, das ich zufällig im Vorbeigehen auf der Straße in Freiburg aufschnappte. Touristen gehen vor mir in einer kleinen Gruppe; es sind wohl eher Besucher aus Norddeutschland oder aus dem Rheinland. Sie bleiben stehen, diskutieren miteinander, und einer sagt dann: «Wir gehen langsam zu.» Was bedeutet das? Sind wir dann „verschlossen“? In dem Sinn: Die Tür geht langsam zu. Nein. Umgangssprachlich (und man könnte hier vielleicht von einer Regionalsprache reden) bedeutet das: „Wir gehen langsam weiter.“ Sprachlich korrekt, aber höchst ungebräuchlich (vielleicht nur in einem Roman des 19. Jahrhunderts) wäre: Wir gehen langsam voran. Es gibt also sprachlich Korrektes, das aber so nicht verwendet wird (vielleicht so im heutigen Deutsch nicht verwendet wird). – Es wird noch schwieriger: Ein ähnlicher Ausdruck wäre: «Mach mal zu.» und das bedeutet je nach Zusammenhang: „Mache bitte die Tür zu, schließe sie.“ oder „Geh etwas schneller weiter, beeil dich.“ Wörter und Begriffe brauchen also ein Umfeld, das ihnen die korrekte Bedeutung gibt; isolierte Sätze sind oft mehrdeutig.

Das ist offensichtlich ein Problem, mit dem wir umzugehen lernen müssen. Die deutsche Sprache kennt gleichlautende Wörter, die verschiedene Herkunft haben. Ihre unterschiedlichen Bedeutungen bleiben erhalten, der äußerlichen Form nach scheinen sie gleich. In der Benützung bekommen sie ihre Eindeutigkeit oft durch Präpositionen. Also ich „kehre“, wenn ich mit dem Besen arbeite. Aber ich „kehre zurück“, wenn ich mich in die Gegenrichtung bewege. Kann man sich darauf verlassen? Nein! „Ich kehre ein“, wenn ich in

[8] Beziehungsweise Hermann, Ursula u. a. (1999): *Die deutsche Rechtschreibung*, die ich hier benütze (nach der letzten, eingreifenden Rechtschreibreform von 1996). Aber umgangssprachlich reden wir alle einfach vom «Duden» und meinen damit die ‚amtliche‘ Sprachnorm. Im Gegensatz etwa zum Französischen (siehe allerdings bei den weiterführenden Fragestellungen) gibt es keine staatliche Stelle, welche die Rechtschreibung festlegt; der «Duden» richtet sich und wird von Zeit zu Zeit korrigiert nach dem tatsächlichen Sprachgebrauch.

ein Gasthaus gehe. „Ich kehre aus“, wenn ich mit dem Besen arbeite (siehe oben).

Nicht einmal auf die grammatikalische Zuordnung kann man sich verlassen. Ich kann über die Wirtschaft diskutieren (nicht die Gastwirtschaft, das Gasthaus, sondern die Volkswirtschaft, die wirtschaftliche Lage z.B. der Bundesrepublik). Ich sage dann: „Es geht voran.“ Die Wirtschaft. Ich kann nicht sagen «sie geht voran». Die Wirtschaft ist keine Person, die sich bewegt; „es“ ist grammatikalisch sächlich (neutrum, nicht feminin). Es gibt also Ausdrücke, die grammatisch richtig sind, sogar logisch sind, die man aber so nicht verwendet. Kann man daraus schließen, dass die Sprache eine ‚eigene’ Logik hat? Vielleicht überhaupt keine Logik, sondern nur Konventionen, was jetzt gebräuchlich ist und was nicht?

Logik der Sprache

‚Logik’ assoziiert bei mir die Vorstellung von Eindeutigkeit. Aber Sprache ist mehrdeutig, vieldeutig, und manchmal ist sie eben herrlich unlogisch. Hier die Aufgabe [zum Überlegen]: „Ich habe eine Aufgabe“ (und ich will sie lösen, erledigen). Aber „ich gebe auf“ bedeutet, dass ich aufhöre, dass ich meine Aktivität beende, dass ich mich „ergebe“.[9] Dieses Wort „ergeben“ verleitet Übersetzern zu wunderbaren Fehlleistungen. Auf Deutsch „ergibt“ man sich; im Dänischen „overgiver (man sig)“ [übergeben], falsch übersetzt ins Deutsche mit „sich übergeben“, vulgär „kotzen“, sich erbrechen. Nun ist „er-“ keine Präposition, sondern ein Präfix, eine angehängte Vorsilbe.[10] Aber wie soll ich das ‚logisch’ erkennen? „Über“ ist eine Präposition, aber „er-“ eben nicht. Beim Präfix sind wir sprachlich in einer anscheinend völlig anderen Kategorie: entnehmen (wegnehmen; ich nehme weg [Präposition!]), Gebirge (mehrere Berge zusammen), verlieren, ankommen (ich komme an [Präposition!]). Ach; es gibt also „trennbare Präfixe“, die den „Wortakzent tragen“ (án-kommen), und es gibt „untrennbare“, die „unbetont“ sind (be-díenen).[11] Ich ahne ein System, aber sehr ‚logisch’ erscheint es mir nicht (vor allem nicht für den armen Studierenden, der die Sprache lernen will).[12]

---

[9] Ich kann allerdings auch einen Brief „aufgeben“, dann kommt er zur Post und wird nicht „aufgegeben“ (verlassen, vernichtet). Der Kontext erklärt den richtigen Zusammenhang.

[10] Spielen Sie mal mit dem Präfix „er-“. Es bedeutet etymologisch „heraus“, „hervor“; man kennt es nicht als adverbiale Präposition, sondern nur in der unbetonten Stellung als Präfix. Es markiert den Anfang eines Geschehens, etwa „erblühen“, „erblassen“, oder den Verlauf und das Ergebnis: „ergeben“, „erinnern“, „erkennen“ und so weiter.

[11] Hermann, Ursula u. a. (1999): *Die deutsche Rechtschreibung,* S. 1030.

[12] Beim Wort „verlieren“ hilft die Etymologie weiter. Das Grundwort, das Verb, das zu „–lieren“ gehört, ist untergegangen, verloren gegangen. Mein Sprachgefühl kann es überhaupt nicht näher identifizieren. Bei „verrotten“ ahne ich noch ein Verbum «rotten», das es zwar im Deutschen auch nicht mehr gibt, aber doch in anderen germanischen Sprachen, zum Beispiel „rådne“ (dänisch „verfaulen“). Soll ich jetzt meinen Studierenden erst Dänisch beibringen, bevor sie Deutsch verstehen?

Ich suche ein anderes Beispiel, mit dem ich weiterkomme. Im Café lese ich (Juli 2015) in einer Illustrierten über ein Interview mit einem Politiker. Im Gespräch geht es um einen politischen Gegner, der aber auch im Gespräch und in Verhandlungen offenbar ‚unangenehme' Seiten zeigt. Der Reporter fragt: „Sind Sie durch mit ihm?". Ich kenne den Ausdruck nicht (und würde ihn auch nicht verwenden), aber aus dem Zusammenhang ist ersichtlich (auch dafür braucht man, meine ich, ‚Sprachgefühl'), dass er danach fragt, ob dieser Politiker jemals mit seinem Gegner wieder sprechen werde oder wolle (natürlich ‚muss' er). Bedeutung in diesem Fall etwa: Ich bin mit ihm durch viele Diskussionen gegangen; jetzt will ich keine Gespräche mehr, damit bin ich „durch". – „Durch": Pferde gehen durch (werden scheu und rennen wild davon, aber sie „gehen"; mit „rennen" oder einem ähnlichen Verb kann man in diesem Sinn das „durch" nicht verbinden – wie unlogisch!). Die Phantasie geht mit mir „durch" (wird ‚wild' und unkontrollierbar; im übertragenen Sinn gebraucht); ich gehe durch etwas hindurch (durch die Tür; eigentlich durch die Türöffnung) und so weiter. Aber: Ich bin mit ihm durch? Warum eigentlich nicht? Tolerantes ‚Sprachgefühl' lässt manches zu, was man selbst nicht verwenden würde.

Es scheint so, dass Wörter, die im konkreten Sinn gebraucht werden, variierbar sind, während man sich bei einer übertragenen Bedeutung festlegen muss, festlegen auf eine Redewendung, die (weil sie stabil formuliert ist) verständlich bleibt. Gemeinsames Sprachgefühl erfordert offenbar diese feste Konvention für Begriffe in übertragener Bedeutung. „Mit ihm durch sein" scheint mir sprachlich auf der Grenze zwischen konkretem Sinn und übertragener Bedeutung angesiedelt zu sein. Hier schwankt dann mein Sprachgefühl, weist eine Unschärfe auf, die zwischen Ablehnung und (tolerierender) Zustimmung pendelt.

Sprachgefühl

Wir sagen, dass wir nach Sprachgefühl entscheiden. Aber was bedeutet das? Sprachgefühl[13] ist kaum angeboren. Man kann eine Sprache lernen, man kann darin aufwachsen, und zwar über viele Jahre (ich selbst habe erst mit neun Jahren Deutsch gelernt). Sprachgefühl ist aber vor allem individuell gefärbt. Man passt sich der Mode an, ändert die Sprache mit den Jahren. Und man schafft und erfindet eigene Ausdrücke. Es gibt zum Beispiel eine Familiensprache. Meine Großmutter sprach von „dem Huhn", wenn sie einen

[13] «Als Sprachgefühl bezeichnet man das intuitive, unreflektierte und unbewusste Erkennen dessen, was als sprachlich richtig und angemessen bzw. als sprachlich falsch oder nicht angemessen empfunden wird (insbesondere in Wortwahl und Satzbau). Geprägt wird es im Zuge des Erwerbs der Muttersprache, wobei Herkunft, soziales Umfeld und Bildung und die entsprechenden sprachlichen Erfahrungen des Kindes eine maßgebliche Rolle spielen. Durch intensive und bewusste Beschäftigung mit der Sprache kann das Sprachgefühl aber auch in späteren Jahren modifiziert und intensiviert werden.» (*Wikipedia*.de, Juni 2015; mit weiterführender Literatur). – In der französischen Literatur heißt es, dass grammatikalisches Wissen bereits in der frühesten Kindheit durch die ständige Wiederholung von gehörten Satzmustern erworben wird (Houdart, Olivier – Prioul, Sylvie [2009]: *La grammaire, c'est pas de la tarte!*, p. 12).

bestimmten Schreibsekretär, ein Möbelstück, meinte. Ich weiß nicht, warum. Und ein solcher Ausdruck wäre etwa in einem Zitat völlig unübersetzbar. Aber über Familiensprache schreibe ich hier nicht. – Ein Gradmesser, wie weit das Sprachgefühl individuell ist, mag folgendes Beispiel verdeutlichen. „Gut“ kann man auch als verstärkendes Adjektiv benützen: „Das Glas ist gut gefüllt“, gleichbedeutend mit „Das Glas ist ziemlich voll“. Ein Satz wie „Es fängt an gut zu riechen“ bezieht sich ziemlich eindeutig auf die Feststellung „… das Essen ist bald fertig; es riecht bereits lecker“. Wenn ich die Satzstellung nur geringfügig verändere, kann ich im Hinblick auf die erstgenannte Möglichkeit formulieren: „Es fängt gut an zu riechen“ und kann damit konnotieren: Es fängt ziemlich an zu riechen, bald wird es stinken. Damit bekommt der Satz (nach *meinem* Sprachgefühl) die gegenteilige Bedeutung zum oben Zitierten. Aber der zweite Satz wird für viele missverständlich bleiben bzw. seine doppelte / andere Bedeutung je nach Sprachgefühl verbergen. Gleiche Wörter können Unterschiedliches bedeuten.

Ein zusätzliches Problem wäre auch, wenn man im zweisprachigen Vergleich bemerkt, dass unterschiedliche Wörter für die gleichen Inhalte verwendet werden, in diesem Fall im Alltagsslang. Auf Deutsch sagen Kinder «das ist hammer» (auch: «das ist hammermäßig») und meinen: „Das ist großartig“. Sie verwenden das Hauptwort Hammer als Adjektiv. Französische Kinder sagen: „c’est mortel“, auf Deutsch «das ist tödlich». Wie soll man das eine oder das andere etwa übersetzen, ohne ins Stolpern zu geraten? Auch davon soll hier nicht die Rede sein.

Ein anderes Beispiel, das ich zufällig in diesen Tagen hörte, ist die Redewendung aus Nordrhein-Westfalen „ich habe den Kaffee auf“ in der Bedeutung: mir reicht es, ich habe die Nase voll, ich will nicht einmal noch eine Tasse Kaffee trinken. Im Internet findet sich unter Narkive.de eine Diskussion von 2006 mit einigen Belegen. Im Ruhrgebiet soll das etwa bedeuten: ärgerlich sein, schlechte Laune haben. Jemand verweist auf das überaus nützliche *Wörterbuch der deutschen Umgangssprache* (Heinz Küpper, 1955-1970, 6 Bände, Hamburg: Claasen) mit dem Beleg, der „Überdruss“ bedeutet: „Man hat ihn [den Kaffee] aufgetrunken und wünscht keine weitere Tasse mehr.“ Im Standardeutsch hat man allerdings ausgetrunken (auf einer anderen Internetseite wird jedoch als mögliche Parallele an „aufgegessen“ erinnert). Ein Österreicher reagiert schmunzelnd, wie ich es ebenfalls getan hätte: „ich würd’ mich schön bedanken, wenn ich den Kàffe [Kaffee] auch noch aufhaben müsste! Wir haben bestenfalls einen Hut auf“ (auch „schön bedanken“ bedeutet nicht „schön…“, sondern: ich wäre genervt und ähnlich – also inhaltlich eine parallele Redewendung). Mir war die Redewendung fremd, und ich würde sie auch nicht verwenden (aus Unkenntnis nicht verwenden können).

Mein Sprachgefühl deckt sich nur teilweise mit dem anderer. Gewisse Ausdrücke übernehme ich nicht oder vermeide sie gar. Ein Beispiel für mich ist

etwa die heute verbreitete Zustimmung: „Das ist kein Thema.“ oder kurz „kein Thema“. Das war mir bis vielleicht vor zehn Jahren (sagen wir ca. 2005, aber das ist nur eine vage Vermutung) fremd, und ich verwende den Begriff auch heute nicht. Ich brauchte einige Zeit, um zu verstehen, dass das nicht nur eine Person, die ich kennenlernte, sagte, sondern dass viele so sagen. Ich hatte den Beginn einer Sprachmode ‚verschlafen'. Ich würde noch immer etwa sagen: „Ich bin ganz Ihrer Meinung“. Ich habe ja kein ‚Thema' auf irgendeine ‚Tagesordnung' gestellt, sondern vielleicht nur meine Meinung geäußert („Ich bin der Meinung, dass…“). Ich kann also mit der Antwort «kein Thema» eigentlich nichts anfangen. Doch zurück zu unseren Präpositionen, die offenbar ein ‚Problem' sind.

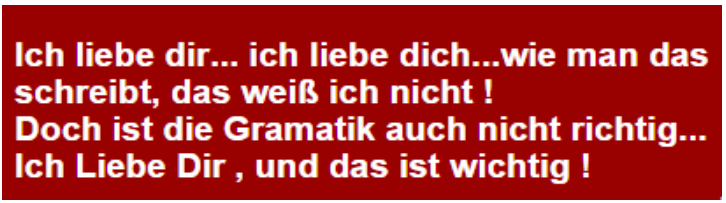
Ich orientiere mich in *Wikipedia*.de über das Stichwort „Präpositionen“. Sie sind vorangestellt (lateinisch prae-positio) und markieren die Lage des Hauptwortes, auf das sie bezogen werden. Sie sind einerseits eine grammatische Markierung, andererseits geben sie einen Inhalt wieder; sie werden nicht gebeugt (flektiert, je nach Bedeutung verändert). Im Deutschen können sie auch nachgestellt werden oder, zweigeteilt, den Hauptbegriff umschließen (in dieser Vielfalt der Stellung nennt man sie Adpositionen, d. h. sie sind beigefügt). Ihre unterschiedliche Herkunft in der Sprachgeschichte erklärt ihre Vielfalt. Zum Beispiel besagt „anhand einer Skizze“, dass ich sozusagen die Skizze in die Hand nehme und mich daran orientiere. Die Präposition „anhand“ stammt aus dem erweiterten Satz „ich nehme an die Hand / in die Hand“, also aus einem Substantiv.[14]

Eine Besonderheit der Präposition im Deutschen ist, dass sie den Kasus (Fall) des Hauptwortes bestimmt. Ich muss also „angesichts“ mit dem Genitiv verbinden: „Angesichts der Tatsache…“; ich muss „außer“ mit dem Dativ verbinden: „Außer mir passiert das auch anderen…“ Meine Mutter (mit dänischer Muttersprache) musste in ihrem Deutschunterricht in der Schule Reihen auswendig lernen, die sie noch im hohen Alter konnte, etwa „An, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor und zwischen“, ohne dass sie noch wusste, was sie mit dieser Reihe anfangen sollte (das hatte sie inzwischen längst vergessen). Es sind lokale Präpositionen, bei denen man zwischen dem Dativ und dem Akkusativ wählen muss, je nachdem, ob damit eine Ortsangabe gemeint ist („ich sitze in dem / im Zimmer“; „die Milch ist in dem / im Kühlschrank“) oder eine Richtungsangabe („ich gehe in das Zimmer“; „ich stelle die Milch in den Kühlschrank“). Das ist offenbar für Sprachlernende ein Problem. Denn „bei relativ festen Verbindungen… kann der zu verwendende Kasus nicht logisch erschlossen werden“ (so die *Wikipedia*.de). Damit sind wir bei einem Kern unseres hier erörterten Problemkomplexes.

[14] Entsprechend informiert *Wikipedia*.de übersichtlich über die Herkunft von Präpositionen aus Adjektiven und aus Verben.

Wir überspringen den Rest der (an sich nützlichen) Erklärungen bei *Wikipedia*.de [15] und wenden uns wieder unserem speziellen Problem zu: redensartlich festgelegte Fügungen mit Präpositionen ohne bezugnehmendes Substantiv vom anfangs genannten Typ „ich gehe ein / ich gehe aus“. Über sie sagt *Wikipedia*.de nichts. Und gerade sie machen uns ernsthafte Probleme, weil sie offenbar nicht logisch in der Sprache verankert sind, sondern nach Form und Bedeutung gelernt werden müssen. Das gilt natürlich auch für das die Muttersprache lernende Kind. Und auch für manche Erwachsene. Schon die Unterscheidung zwischen Dativ und Akkusativ (siehe oben mit den durchaus logisch erklärbaren Beispielen) macht vielen zu schaffen. Man sagt humorvoll dem Berliner nach, er könne diese beiden Fälle nicht unterscheiden. „Ik [ich] liebe dir, ik liebe dich; wie’s richtig ist, das wes [weiß] ik nich [nicht].“ Gerade im Dialekt hält sich die Umgangssprache nicht an die Regeln der Hochsprache (bzw. die Mundart hat andere Regeln).[16] In meinem heimatlichen Freiburg im Südwesten Deutschlands wünscht man nicht „einen schönen Tag“, sondern (mundartlich korrekt) „schöner Tag“.

Die Internet-Seite „spass/gefaelltmir.cc“ meldet sich (Juli 2015) mit folgendem Spruch:



Es sind nur wenige Kommentare, aber offenbar fällt keinem auf, dass man „Grammatik“ mit zwei m schreibt (und „liebe“ schreibt mein klein). Deutsch ist eine ‚schwere’ Sprache, auch für jene, die sie im Alltag benützen. – Bei „lustig.de“ finden wir den Spruch ähnlich:

[15] in der Fassung vom Juli 2015.

[16] In der französischen Sprachwissenschaft spricht man mit Ferdinand de Saussure und den Strukturalisten von „eigenen, inneren Regeln“, die allerdings „willkürlich“ sind (Hinweis von Clara Schwarze, 2015). Nach Saussure gibt es in der Sprache „nur Unterschiede“. - Einfacher und deutlicher ist es für die Studierenden, im Deutschen zwischen Standardsprache und Umgangssprache zu unterscheiden und dabei die Extreme, nämlich Hochsprache als literarische Bühnensprache auf der einen Seite und den regionalen Dialekt auf der anderen Seite, aus dem Grundunterricht auszuklammern. Die grundsätzliche Unterscheidung verdeutlichen folgende Beispiele: „Woran ist er erkrankt?“ als Standardsprache und „An was ist er erkrankt?“ als Umgangssprache. Man vergleiche dazu Hermann, Ursula (1999): *Die deutsche Rechtschreibung*, S. 130. Unterrichtsziel sollte es natürlich zuerst sein, die Standardsprache zu erlernen, allerdings mit dem Ziel, sich sprachlich in der gegebenen Situation, so Clara Schwarze) neu und angemessen orientieren zu können. Sprache ist auch ein „Soziolekt“, eine Kommunikationsform bestimmter Bevölkerungskreise in spezifischen Kontexten. Nach dem Soziologen Pierre Bourdieu entsteht eigene Sprache, wo man sich von anderen unterscheiden will (Hinweis von Clara Schwarze, 2015).

Ich liebe dir, ich liebe diech!
Wie mann das schreibt das weiss ich nicht!
ist die Grammatick auch nicht richtig, ich liebe dir und das ist wichtig

Hier lässt dann doch die Häufung der Fehler darauf schließen, dass man auch damit einen Scherz machen will. Nehmen wir zu Gunsten der Deutsch Sprechenden an, dass das auch im obigen, erstgenannten Beispiel der Fall ist. Und kombinieren wir das mit der Beobachtung, dass Kinder, die ihre Muttersprache lernen, in einem gewissen Alter anfangen, sich über Fehler in der Sprache lustig zu machen. Damit Witze machen zu können, signalisiert, dass man die ‚richtige' Sprache beherrscht; man weiß, wie es richtig ist. Das ist ein bedeutsamer Schritt im Spracherwerb.[17]

Sprachwandel

Ich möchte noch eine Dimension mit der eigenen Erfahrung in der dänischen Sprache illustrieren. Bis zum neunten Lebensjahr sprach ich nur Dänisch. Ich war in den folgenden Jahren mehrfach in den Ferien in Dänemark, aber ‚meine Sprache' blieb die meiner Mutter (bzw. Großmutter, die mich sehr beeinflusst hat). Mein Dänisch wurde durch die kurzen Aufenthalte nicht aktualisiert. Das merkte ich, als ich mit 36 Jahren mit der Familie für drei Jahre nach Dänemark zog. Andere bemerkten, dass ich ein ‚altertümliches', konservatives Dänisch sprechen würde (die Aussprache hatte sich inzwischen erheblich verändert). Aber auch in der Wortwahl war mir manches fremd. Ein Beispiel: Wenn man in Dänemark Verkehrsopfer wurde, wurde man „niedergefahren" oder „heruntergefahren" (dänisch „kørt ned"); so kannte ich dieses Verb. Ich lauschte zufällig einer Unterhaltung. Da ging es um einen Apfelbaum, dessen Früchte, da er älter wurde, weit oben hingen und die Ernte schwieriger wurde. Man dürfe, sagte der andere, den Baum nicht plötzlich alle Äste kürzen, ihn insgesamt stark zurückschneiden; das würde ihm schaden. Aber man könne ihn „langsam herunterfahren". Es machte bei mir klick, und innerlich musste ich schmunzeln.

Ein Sprachwandel kann sich also auch in relativ kurzer Zeit bemerkbar machen; wenn man in der Sprache lebt, merkt man ihn kaum – im Abstand kann er einem durchaus auffallen. Wortneuschöpfungen, Modetrends, Einfluss von Fremdwörtern, der Einfluss des technischen Wortschatzes („herunterfahren" kann man einen Computer) und so weiter können durchaus das Sprachgefühl verändern. Sprachgefühl habe ich zum großen Anteil mit anderen gemeinsam (sonst hätten wir Kommunikationsprobleme), aber es kann individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Und es ist generationenbezogen; Ältere sprechen anders als Jugendliche heute. Das gilt, selbst wenn wir den Slang und

[17] Andere Webseiten wie *Magistrix*.de, *liebessprueche*.de und *gutefrage*.net beschäftigten sich auch mit „Ich liebe dir, ich liebe dich…" Die Kommentare sind zum Teil bemerkenswert; inhaltlich bringen sie nichts Neues. Aber es ist (für mich) erstaunlich, worüber man sich im Netz unterhalten kann.

die Umgangssprache bestimmter sozialer Schichten ausklammern. Wenn etwas besonders toll ist, ist es „abgefahren“; ich würde diesen Ausdruck kaum verwenden.

Die hier behandelten Probleme könnten in einem weitaus größeren Rahmen erörtert werden. Da würde man z.B. auf Sondersprachen wie etwa die Jägersprache hinweisen, die ein eigenes, zusätzlich angelerntes Sprachgefühl (bzw. Sprachverständnis) voraussetzt. Auch manche Fachsprachen sind für den Außenstehenden schwer zu begreifen. Der Richter etwa „fällt“ ein Urteil, aber auch ein Baum wird „gefällt“. Gleichzeitig kann ich sagen: „Du gefällst mir“ (ich finde dich gut), „bitte, tue mir einen Gefallen“ (ich bitte dich um Hilfe) und „wir denken an die Gefallenen“ (die Toten des Krieges). In all diesen Fällen kann der Muttersprachler vom wachsenden und vom beim Kind mitwachsenden Sprachgefühl her die ähnlichen Wörter völlig unterschiedlichen Zusammenhängen zuordnen. Der Sprachlernende muss diese Unterscheide mühsam erlernen. Aber was ist nun dieses Sprachgefühl?

Zuerst wiederum ein Blick in die *Wikipedia*.de; zur ersten Orientierung kann man das durchaus empfehlen – und es ist (leider) fast die einzige ‚Literatur', die überall greifbar ist. In diesem Fall wird der Artikel „Sprachgefühl“ (Juli 2015) allerdings als verbesserungswürdig bezeichnet; eine Überarbeitung wäre wünschenswert, und auf der Diskussionsseite findet eine zum Teil heftige Auseinandersetzung statt. Nicht immer ist so etwas sachlich (leider), aber gerade im literatur- und sprachwissenschaftlichen Bereich hat *Wikipedia*.de meiner Meinung nach nicht seine Stärke. Richtig ist meines Erachtens, dass Sprachgefühl weitgehend „unreflektiert“ zu Erkennen gibt (oder meint), was „als sprachlich falsch oder nicht angemessen empfunden wird“. Verschiedene Voraussetzungen und Erfahrungen bestimmen die Entwicklung des Sprachgefühls, welches sich auch „in späteren Jahren“ verändern kann. „Kommunikative Kompetenz“ (ein weiteres Stichwort) kann man lernen und entwickeln.[18] Hervorgehoben wird auch – in unserem Zusammenhang scheint mir das wichtig –, dass „der Sprachlernende große Schwierigkeiten (hat) bei der Übertragung schulischen Regelwissens auf natürliche Sprechsituationen“. Anders gesagt: Meiner Mutter nützte die oben erwähnte Aufzählung „An, auf, hinter, in…“ nichts, wenn sie sich entscheiden sollte, den Dativ oder den Akkusativ zu verwenden.

[18] Um Sprachkompetenz zu ‚messen', gibt es beliebte Beispiele im Deutschen, etwa die korrekte Unterscheidung von der „selbe“ (identisch) und der „gleiche“ (gleiches Aussehen) oder von „scheinbar“ (nicht wirklich) und „anscheinend“ (vielleicht, könnte sein). Aber in der Umgangssprache hält sich kaum einer daran. Selbst bei Muttersprachlern ist in dieser Hinsicht die Sprachkompetenz gering (bzw. sie spielt im täglichen Leben keine Rolle). Bertelsmanns *Die deutsche Rechtschreibung* (1999), S. 138, hat bei „anscheinend“ ein erklärendes Info-Kästchen, das offenbar notwendig ist.

Fremdsprachenunterricht

Verwiesen wird in der Literatur bei *Wikipedia*.de auf ein Buch von Wilhelm Köller (1988) mit dem signifikanten Untertitel „Vom Sinn grammatischen Wissens“. Man kann sich fast vorstellen, dass dieser ‚Sinn’ nicht sehr hoch gehandelt wird. Empfohlen wird (mit Verweis auf ein Buch von 1995) ein „ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht“, also ein Fremdsprachenerlernen, das sich weniger auf Regelwerke beruft als auf gelebte Alltagssprache. Hier gibt es viele Möglichkeiten, von denen ich vor allem eine überzeugend finde, nämlich die von Umut Balcı beschriebene Methode, durch Rollenspiele die Sprache des Alltagslebens zu lernen und zu üben.[19] Das ist wohl das erste anzustrebende Ziel: Der Sprachlernende soll sich in der fremden Alltags- und Umgangssprache zurechtfinden, sie verstehen und sie verwenden können. Wenn das ‚spielend’ geschieht (eben mit Rollenspielen), kann es sogar Spaß machen. – Von dort aus kann man dann auf einer weiteren Stufe die Sprache der Literatur kennen- und verstehen lernen. Das ist das höhergesteckte Ziel für die Studierenden: Lesen, Verstehen, gar Interpretieren deutscher Literatur – und (wiederum in einem weiteren Schritt selbst als Lehrende etwa in der Schule) das Vermitteln solcher Literatur.[20] – Ich denke, das ist keine falsche Vorgehensweise, wobei nicht ausgeschlossen ist, beide Bereiche miteinander zu verknüpfen, also den Spracherwerb auch am Anfang an einfachen literarischen Texten zu messen.[21] Was ‚richtig’ und was ‚falsch’ in einer Sprache ist, muss man lernen, und dazu braucht es Zeit und Geduld, Erfahrung und Übung, Interesse an der fremden Sprache und an der fremden Kultur (und und und). ‚Irgendwann’ wird sich dann auch ein Sprachgefühl einstellen… – Da fällt mir ein Titel auf über „Sprachgefühl und Sprachsinn“, und da ich beide Autoren kennen- und schätzen gelernt habe, interessiert mich dieses Buch von 1982 in besonderer Weise.

Sprachkompetenz

Der oben genannte Beitrag von 1982 entstand als Antwort auf eine Preisfrage, welche die „Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung“ stellte, und die (anonyme) Einsendung von Gauger und Oesterreicher erhielt den ersten Preis; die Arbeit wurde dann unter den tatsächlichen Autorennamen veröffentlicht – beide sind ausgewiesene und in ihrem Fach hoch angesehene

[19] Dabei werden vorgegebene literarische Texte in die Art kleiner Theaterstücke umgeschrieben, und die Studierenden bekommen durch dieses Rollenspiel einen individuellen Zugang zum literarischen Text; vergleiche dazu Balcı, Umut (2008): *Theoretische Konzeption* […]. - Allgemein dazu, d. h. Einbettung in den gesamten Unterrichtsstoff und seine Methoden, auch: Balcı, Umut (2013): *Das Kursbuch* […]. – Solche Rollentexte gar auswendig zu lernen hilft sich geeignete Satzmuster einzuprägen; gleiches gilt überhaupt für auswendig gelernte Texte.

[20] Man vergleiche dazu Öztürk, Ali Osman (2007): *Zum Literaturunterricht in der Fremdsprachenlehrerausbildung* [auf Türkisch].

[21] Hans-Martin Gauger (siehe unten und Publikation von 1982) spricht in einer anderen Veröffentlichung 1976 vom „literarischen Sprachbewusstsein“ (vergleiche Gauger, Hans-Martin, und Wulf Oesterreicher, 1982, S. 55).

Sprachwissenschaftler der Romanistik. Dass es eine solche Akademie gibt, welche sich um die deutsche Sprache kümmert, ergibt sich daraus, dass Sprachpflege und Sprachkritik in Deutschland von wissenschaftlichen Institutionen betrieben wird (neben z. B. dem Duden-Institut als verlagseigene Institution).[22] Hier wird beobachtet, kritisiert, es werden Vorschläge gemacht, aber es wird nicht ‚normiert' (wie z. B. in Frankreich von einer staatlichen Stelle). Die ‚Norm' ist das Hochdeutsche, aber was innerhalb dieser Norm als ‚richtig' oder ‚falsch' eingeschätzt wird, unterliegt vielen Kriterien, die sich im Laufe der Zeit verändern und auch Sprachmoden und Sprachwandel berücksichtigen.[23] Es geht also nicht darum, eine Norm für die ‚richtige' Sprache festzuschreiben, sondern man bemüht sich, den Sprachwandel zu begleiten, zu kommentieren, zu erläutern, nicht ihn zu lenken. In solcher ‚Zone der Unsicherheit', in einem Feld der Mehrdeutigkeit, in Bereichen der (scheinbaren) Beliebigkeit bewegt sich das Sprachgefühl als (scheinbar) feste Größe. Gauger und Oesterreicher geben dazu einige bemerkenswerte Hinweise.[24]

Vom Sprachgefühl wird gefordert – falls ein solches überhaupt festzumachen ist -, dass es seine Berechtigung damit nachweist, dass wir darin „einen verlässlichen Zeugen für Sprachrichtigkeit […] erblicken" dürfen (S. 14). Zweifel melden sich gleich, wenn ‚Sprachgefühl' kein Terminus der wissenschaftlichen Sprachbeschreibung ist (S. 15). „Ein bestimmter Satz kann in einer Situation sinnlos, in einer anderen sinnvoll sein." (S.19) „Sätze können sprachlich richtig sein oder sprachlich falsch" (S. 23), aber das entscheidet nicht über die inhaltliche Richtigkeit eines Satzes. „Sinn oder Sinnlosigkeit" eines Satzes muss man von seiner „Wahrheit oder Falschheit" (S. 24) trennen; „sinnlose und unwahre Sätze können sprachlich ganz richtig sein" (S. 24). Die „sprachliche Richtigkeit ist unabhängig von Sinn, Absicht und Wahrheit" (S. 24).

Sprachgefühl ist in Wirklichkeit „die Fähigkeit des ‚Könnens' einer Sprache" (S. 28). Sprachgefühl kann man also lernen, durch Erfahrung und Übung erwerben. Richtiger wäre es demnach von „Sprachkompetenz" (S. 31) zu

[22] Sehr ausführliche Hinweise geben in der *Wikipedia*.de (Juli 2015) die Artikel „Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung", „Duden", „Gesellschaft für deutsche Sprache" und „Sprachpflege" (jeweils mit vielen Verweisen).

[23] Eine quasi amtliche Rechtschreibung gibt es im Deutschen erst seit 1901 (Orthographische Konferenz in Berlin); den Wandel zeigen die verschiedenen Auflagen des Duden (und ähnlicher Publikationen). Die letzte, umfassende Rechtschreibreform war 1998. Sie ist z. B. für Schulbücher normgebend und Zeitungen halten sich daran, aber weiterhin gelten unterschiedliche Regeln und unterschiedlicher Gebrauch z. B. in der Schweiz und in Österreich.

[24] Tragischerweise lese ich, während ich diesen Artikel vorbereite, in einer Todesanzeige, dass Prof. Dr. Wulf Oesterreicher, geboren 1942, Professor der Romanistik, am 7. August 2015 verstorben ist. Der Romanist Prof. Dr. Hans-Martin Gauger ist Jahrgang 1935; zu beiden vergleiche die Artikel bei *Wikipedia*.de.

sprechen.[25] – Die Wissenschaft, welche nur beobachtet, stellt regional und soziokulturell die „Uneinheitlichkeit einer Sprache“ (S. 37) fest. Auch die Hochsprache lebt in „Varianten“ (S. 37), nicht von einer einzigen Norm. Sprachkompetenz, so sollten wir es nennen, ist erworbenes Wissen um „Richtigkeit oder Angemessenheit bestimmter sprachlicher Formen“ (S. 44), ist ein Element der Bildung (S. 62); wir fügen hinzu: der Ausbildung. *Wikipedia*.de (Juli 2015) sagt unter dem Stichwort „Kompetenz (Linguistik)“ u. a. richtig, das sei „die Fähigkeit, den Inhalt einer Aussage grammatisch, orthografisch und syntaktisch korrekt zu formulieren“ und (als weiteren wichtigen Punkt) „die Fähigkeit sich im sozialen Kontext adäquat auszudrücken“. – Die Autoren Gauger und Oesterreicher schließen ihre bemerkenswerte Darstellung mit dem Hinweis, die Linguistik (die wissenschaftliche Sprachforschung) könne sich nicht darauf berufen, ‚nur’ zu beobachten. Die Autoren fordern zudem eine „normbewußte Sprachpflege“ (S. 74; das ist nicht eine normierende Sprachvorschrift). Die Wissenschaft soll zwar nicht vorschreiben (S. 75), aber z. B. historisch erläutern (S.76). Wissenschaft und Sprachpflege können so Hand in Hand arbeiten; sie müssen sich nicht gegenseitig ausschließen.

Weiterführende Fragestellungen

Wenn man sich mit dem Sprachwandel, mit der Geschichte einer Sprache und mit der Etymologie seiner Wörter beschäftigt, tut man das notwendigerweise im Vergleich mit weiteren Sprachen der gleichen ‚Familie’, beim Deutschen als einer der ‚germanischen’ Sprachen etwa mit dem Dänischen, vor allem aber mit dem Englischen. Manche der angeschnittenen Probleme sollten im Englischen ähnlich sein; dem kann ich hier nicht weiter nachgehen. Ich möchte aber für den Interessierten auf zwei Bücher verweisen (aus einer Vielzahl von vielen, vielen anderen). Das eine habe ich vor vielen Jahren mit großem Vergnügen gelesen; es beschäftigt sich mit der Entstehung der Sprache und seiner Grammatik (vor allem mit Beispielen aus dem Englischen), und es hat ein sehr umfangreiches Literaturverzeichnis, das zum Weitersuchen einlädt: Steven Pinker (1994): *The Language Instinct.*[26] Das zweite bekam ich vor kurzer Zeit geschenkt und habe es (in der deutschen Ausgabe) ebenso verschlungen (Man kann metaphorisch ein Buch „verschlingen“; es ist dann immer noch da, aber gelesen, und durchaus nicht „gegessen“. „Das ist gegessen“ etwa gleichbedeutend mit „das ist von

[25] Nach den Erfahrungen von Clara Schwarze (2015) hat sogar der Fremdsprachenlernende gegenüber dem Muttersprachler den Vorteil, dass er die Sprache ‚logisch‘ lernt, sie demnach in der Regel besser erklären kann als ein Muttersprachler.

[26] Pinker, Steven (1994): *The Language Instinct*. *How the Mind Creates Language*. New York: W. Morrow and Co. / New York: Harper-Collins Publisher, 1995. – Vergleiche zum Linguisten „Steven Pinker“ (geboren 1954, Professor in Harvard / USA) *Wikipedia*.de. Sein Buch von 1994 beschäftigt sich mit den allgemeinen Entstehungstheorien von Sprache als menschliches Kommunikationsmittel. Weiter schrieb er u. a. über den Spracherwerb von Kindern, die Sprachentwicklung bei Zwillingen, über das grammatische Problem der Vergangenheitsform und über unregelmäßige Verben.

gestern / das kann man vergessen“.): Guy Deutscher (2011): *Du Jane, ich Goethe. Eine Geschichte der Sprache*.[27]

Es wäre zudem reizvoll, die hier angeschnittenen Fragen für andere Sprachen zu diskutieren, etwa für das Französische, einer romanischen Sprache. Dazu gebe ich (wegen mangelnder eigener Kompetenz) nur einige Hinweise. In dem populär geschriebenen Buch „La grammaire, c’est pas de la tarte“ von 2009[28] geben die beiden Verfasser, der eine Korrektor bei der großen französischen Tageszeitung „Le Monde“, die andere Journalistin am „Nouvel Observateur“, eine Reihe von bedenkenswerten Hinweisen, die auch für die Sprachwissenschaft allgemein gelten können. Das Buch – meine anregende Ferienlektüre im August 2015 – behandelt schwerpunktmäßig Fragen der Genus-Zuordnung (feminin – maskulin), die im Deutschen anders behandelt werden, und das Problem femininer Formen in Zeiten der Gleichstellung von Mann und Frau (die im Deutschen anders gelöst sind). Generell deutlich wird aber, dass Sprache sich nicht an ‚Vorschriften’ hält, (im Französischen) auch nicht an die der ehrwürdigen Académie Française, die schon 1635 gegründet wurde, und zwar auch mit dem Ziel, die Sprache zu vereinheitlichen und ihr eine offizielle Grammatik zu geben, von der aber bereits im 17. Jahrhundert Kritiker meinten, das wäre nutzlos. Ja, junge französische Sprachwissenschaftler sehen in dieser staatlichen Regulierung eine „machtlose Widerstandsbewegung“ gegen den Sprachwandel.[29]

Sprachveränderung ‚von oben’ kann auf revolutionäre Weise geschehen, etwa 1918 in Russland, als das cyrillische Alphabet vereinfacht wurde (ja, es bestanden sogar Pläne, 1920 die lateinische Schrift einzuführen) oder mit der „kemalistischen Revolution“, die in der Türkei die arabischen Schriftzeichen ebenfalls durch die lateinischen ersetzte.[30] Die französische Akademie und verschiedene staatliche Stellen, ministerielle Erlasse usw. haben sich mehrfach der Frage nach den femininen Wortformen in bisher der Männerwelt vorbehaltenen Bereichen angenommen (z. B. gab es im Ersten Weltkrieg im Paris plötzlich „Kutscherinnen“, weil die Männer alle an der Front waren). Viele der Vorschläge sind sprachlich ‚logisch’, haben sich aber nicht durchgesetzt, und in der Praxis herrscht Unsicherheit (die ein Muttersprachler aber kaum bemerkt: ‚Fehler’ werden übersehen und toleriert). Im Dänischen hat man übrigens das Problem jetzt (angeblich) gelöst: Alle (bisher männlichen)

[27] Deutscher, Guy (2011): *Du Jane, ich Goethe. Eine Geschichte der Sprache*. Englisch: *The Unfolding of Language* (2005); auf Deutsch auch: München: C. H. Beck, 2008. – Zum Linguisten Guy Deutscher (geboren 1969, forscht und lehrt derzeit in Manchester / England) vergleiche *Wikipedia*.de mit weiteren Hinweisen.

[28] Houdart, Olivier – Prioul, Sylvie (2009): *La grammaire, c’est pas de la tarte!*

[29] Mein Dank für solche und andere Hinweise geht an die junge französische Literaturwissenschaftlerin Clara Schwarze (zur Zeit an der Universität Zürich).

[30] Houdart, Olivier – Prioul, Sylvie (2009): *La grammaire, c’est pas de la tarte!*, p. 17.

Wortformen gelten unterschiedslos für Männer *und* Frauen.[31] Ob es sich langfristig durchsetzt, muss die Zeit zeigen. Selbst die Académie Française musste 1984 zugeben, dass es ein „grammatisches Geschlecht" gibt, welches aber keine logische Entsprechung in einem „natürlichen Geschlecht" habe.[32] Zusätzlich gehen die französischen Teilsprachen in Kanada und in der romanischen Schweiz eigene Wege.[33] – Ein möglicher Ausweg ist der ministerielle französische Erlass von 1976, der zu einer „Toleranz" gegenüber Rechtschreibung und Grammatik aufrief[34] (um Fehlerquellen im Schulunterricht zu vermindern), und einen vergleichbaren Weg beschritt ja auch die umfassende deutsche Rechtschreibreform von 1996.

LITERATURVERZEICHNIS

Balcı, U. (2008). *Theoretische Konzeption für die Umgestaltung eines erzählenden Textes in die Form eines Dramas und die Erfahrungen und Ergebnisse aus deren Praktischen Umsetzung mit Studierenden der Onsekiz Mart Universität Çanakkale*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 17 (Sayı 1), s. 69-84.

Balcı, U. (2013). *Das Kursbuch* von Umut Balcı: *KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık: Konu Anlatımı ve Soru Örnekleri*. Çanakkale: Berdan Matbaası.

Deutscher, G. (2011). *Du Jane, ich Goethe. Eine Geschichte der Sprache*. Aus dem Englischen von Martin Pfeiffer. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. – Auf Englisch: *The Unfolding of Language* (2005); auf Deutsch auch: München: C. H. Beck, 2008.

Drosdowski, G., Paul G. u. a. (1963). *Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*, Mannheim: Bibliographisches Institut.

Gauger, H. M., und Wulf O. (1982). *Sprachgefühl und Sprachsinn*. In: Hans-Martin Gauger u. a: *Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage*, Heidelberg: Lambert Schneider.

Hermann, U., neu bearbeitet von Lutz Götze (1999). *Die deutsche Rechtschreibung*, München: Bertelsmann.

Holzapfel, K. (1983). *Heiteres Teekessel-Ratelexikon*, Hannover: Pelikan. [Kinderbuch]

[31] Interessanterweise wird jetzt im Deutschen etwa bei Stellenausschreibungen ein „m / w" (männlich – weiblich) verwendet, das im Dänischen bereits vor über 35 Jahren üblich war, aber jetzt durch die Neuordnung wegfällt. Benachbarte Sprachen entwickeln bzw. verändern sich unterschiedlich schnell.

[32] Houdart, Olivier – Prioul, Sylvie (2009): *La grammaire, c'est pas de la tarte!*, p. 42.

[33] Houdart, Olivier – Prioul, Sylvie (2009): *La grammaire, c'est pas de la tarte!*, p. 62.

[34] Houdart, Olivier – Prioul, Sylvie (2009): *La grammaire, c'est pas de la tarte!*, p. 92.

Houdart, O. und Prioul, S. (2009). *La grammaire, c'est pas de la tarte!* [Die Grammatik, die ist nicht ganz ohne {Probleme}], Paris: Seuil.

Öztürk, A. O. (2007). *Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi* [Zum Literaturunterricht in der Fremdsprachenlehrerausbildung], Anı, Ankara.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct*. *How the Mind Creates Language*. New York: W. Morrow and Co. / New York: Harper-Collins Publishers, 1995.

Wikipedia.de: *verschiedene Artikel*, aufgerufen im Juli und August 2015 (jeweils im Text und in den Fußnoten angegeben).

WORTSCHATZDIDAKTIK UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER KOLLOKATIONEN[1]

Yeşim KARADAVUT
Doktorandin an der Çukurova-Universität

1. BEGRIFFSERKLÄRUNG: WAS SIND KOLLOKATIONEN?

Linguisten und Sprachdidaktikern besteht keine terminologische und inhaltliche Einigkeit über den Begriff *Kollokation*. Dass der Begriff sich auf syntagmatische Relationen von wenigstens zwei Wörtern bezieht, ist das einzige Merkmal, über das eine Übereinstimmung herrscht. Unter verschiedenen Ansätzen zum komplexen Phänomen der Kollokationen schließe ich mich der bedeutungsbasierten Begriffsbestimmung an, die Kollokationen als phraseologische Einheiten betrachtet.

Im bedeutungsorientierten Ansatz werden Kollokationen -im Gegensatz zum frequenzbasierten Ansatz- als halbfertige Wortkombinationen betrachtet, die zu einem gewissen Grad fixiert sind. Als Hauptvertreter dieser Begriffsbestimmung ist Hausmann (1984) zu nennen. In seiner Typologie unterscheidet er zwischen *fixierten* und *nicht-fixierten* Wortverbindungen. Zu den fixierten Wortverbindungen zählt er zum einen Redewendungen (jmdn. durch den Kakao ziehen) sowie Wortbildungen (taubstumm). Diese beiden Typen sind nach Hausmann als *ein* sprachliches Zeichen zu begreifen. Die Bedeutungen solcher Wortverbindungen können also nicht aus der Summe der Einzelbedeutungen der Konstituenten ermittelt werden. Die nicht-fixierten Wortverbindungen stellen demgegenüber die Kombination zweier sprachlicher Zeichen dar und werden in drei Gruppen aufgeteilt, die Hausmann als *Ko-kreation, Kollokation* und *Konter-kreation* bezeichnet.

Die frei kombinierbaren lexikalischen Einheiten nennt er *Ko-kreation*. Ko-kreationen werden vom Sprecher entsprechend gewissen semantischen Regeln der Sprache kreativ gebildet. „Der Sprecher, der solche Kombinationen bildet, hat nicht das Gefühl, Versatzstücke der Sprache wieder zu verwenden, sondern entsprechend den Regeln des Sprachsystems Wörter kreativ zusammenzustellen.“ (Hausmann 1984: 398). Ihre Kombinationsmöglichkeiten sind also ziemlich groß. Ein Beispiel für diesen

[1] Diese Arbeit wurde im Rahmen des Projektes “Wortschatzdidaktik unter besonderer Berücksichtigung der Kollokationen. Erweiterung der produktiven lexikalischen Kompetenz bei fortgeschrittenen türkischen Deutschlernern” verfasst, das von der Çukurova-Universität in Adana finanziert wurde (Bu çalışma Çukurova Üniversitesi BAP Koordinasyon Birimi’nin onayladığı SDK-2016-7660 numaralı proje çerçevesinde gerçekleşmiştir).

Typus wäre *einen Baum ansehen*. Die Anzahl der Verben, die mit *Baum* kombinierbar sind, ist bekanntlich sehr groß. In ähnlicher Weise ist die Anzahl der mit *ansehen* kombinierbaren Substantive relativ groß. Hier werden die beiden Wörter vom Sprecher frei ausgewählt und kreativ zusammengestellt.

Die „Halbfertigprodukte der Sprache" nennt Hausmann *Kollokation*. Die Kollokationen definiert er als Wortverbindungen mit begrenzter Kombinierbarkeit. Sie „verbinden sich entsprechend differenzierten semantischen Regeln und einer gewissen zusätzlichen Üblichkeit mit Wörtern, zu denen sie in Affinität stehen." (Hausmann 1984: 398) Beispiele für diese Kombinationen wären *in Zorn geraten, Hass schüren, eingefleischter Junggeselle,* etc. Kollokationen sind –anders als Ko-kreationen- nicht kreativ zusammenzusetzen und als Ganzes aus dem Gedächtnis abzurufen. Als wesentliche Charakteristika der Kollokationen führt Hausmann also die Üblichkeit und Affinität, die er als „Neigung zweier Wörter, kombiniert zusammenzustellen" bestimmt.

Bei einer Konter-kreation handelt es sich wiederum um Wörter mit begrenzter Kombinierbarkeit, die sich unter gewissen semantischen Mindestbedingungen mit den außerhalb ihres normalen Kombinationsbereiches stehenden Wörtern verbinden. „Konter-kreationen verstoßen bewusst gegen allgemeine semantische Regeln und kennzeichnen literarischen Stil, verfügen somit über ein noch ausgeprägteres schöpferisches Element als Ko-kreationen." (Müller 2010: 15). Dabei spricht Hausmann auch von *konteraffinen Kombinationen,* weil hier die Wörter kombiniert werden, die keine Affinität zeigen. „Konter-kreationen sind selten, oft gar einmalig und kennzeichnen literarischen Still." (Hausmann 1984: 399)

Basierend auf dem Charakteristikum *Üblichkeit* fasst Hausmann seine Typologie so zusammen: „Unter dem Gesichtspunkt der Üblichkeit sind die Kollokationen Kombinationen von auffallender Üblichkeit, die Ko-kreation solche von unauffälliger Üblichkeit und die Konter-kreationen solche von auffälliger Üblichkeit." (1984: 399)

Die Unterscheidung zwischen *Basis* und *Kollokator* ist bei Hausmann besonders auffällig. Nach ihm besteht die Kollokation aus einer Basis, die semantisch autonom bzw. ko-kreativ ist, und einem Kollokator, der zu dieser Basis affin oder kollokativ ist.

Zusätzlich zu den hier vorgelegten zwei Grundansätzen und ihren Variationen werden Kollokationen von zahlreichen Linguisten und Didaktikern weiter definiert (vgl. z. B. Siepmann 2004; Cowie 1994) Die meisten Verständnisse von Kollokationsdefinitionen sind aber auf die Hausmannsche Klassifikation zu beziehen.

1.1. Typen von Kollokationen

Aus unterschiedlichen Kollokationsdefinitionen lässt sich folgern, dass die Kollokationen eine Typologie nach syntaktischen Charakteristika ermöglichen. In diesem Zusammenhang differenziert Hausmann (1999) sechs Grundtypen von Kollokationen (vgl. Tabelle 1), die in der Literatur immer wieder übernommen werden.

Tabelle 1.

Strukturtypen von Kollokationen nach Hausmann

Kollokationstyp	**Deutsch**	**Türkisch**
Substantiv (Objekt) + Verb	Aufmerksamkeit schenken	dikkate almak
Substantiv (Subjekt) + Verb	Hund bellen	köpek havlamak
Substantiv + Adjektiv	schütteres Haar	seyrek (dökülmüş) saç
Substantiv + (Präposition) + Substantiv	eine Prise Salz	bir tutam tuz
Adverb + Adjektiv	hundertprozentig sicher	yüzde yüz emin
Adverb + Verb	gänzlich vergessen	tamamen unutmak

1.2. Kollokationen aus Sicht der Fremdsprachendidaktik

Die Unterscheidung zwischen Basis und Kollokator spielt eine bedeutende Rolle in Hausmanns Kollokationstheorie, da er hieraus auf erhebliche Konsequenzen für die Methodik des Kollokationslernens schließt.

Um alle Kombinationsmöglichkeiten des Kollokators zu erfassen und ihn semantisch präzise zu definieren, schlägt Hausmann (1984: 403f.) „Lernen vom Kollokator aus“ bzw. semasiologische Kollokationsarbeit vor, die sowohl für rezeptive als auch für produktive Sprachkompetenz von großem Belang sei.

Die onomasiologische Kollokationsarbeit, d.h. Lernen von der Basis aus, spielt unter Hausmanns didaktischen Vorschlägen eine bedeutende Rolle. Wenn man in diesem Zusammenhang die Kollokationsproblematik aus der Sicht eines L2-Lerners betrachtet, wird die onomasiologische Kollokationsarbeit augenscheinlich.

Mit seiner Aussage, dass eine Dichotomie von Grammatik-Vokabular ungültig ist, weil eine große Menge der Sprache aus mehrwortlichen *Chunks*

besteht, misst Michael Lewis den syntagmatischen Mehrworteinheiten für seine Konzeption die tragende Rolle bei: „Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar." (Lewis 1993: 34). Unter verschiedenen Kategorien von Mehrwort-Elementen hebt er besonders die Kollokationen hervor, da sie über eine bedeutungserzeugende Kraft verfügen. Die Bedeutung mancher Wörter kann nach Lewis ohne Hinweis auf ihren Kollokationspartner nicht erklärt werden:

> *[…] collocation has an important role to play in the creation of meaning. It is almost impossible to explain the meaning of the verb bark without reference to dog…. The combination of the collocation and the set of oppositions* ***constitute*** *the meaning of bark. An important element of the Lexical Approach is the perception of the central role of collocation in language and its meaning-generating power.* (Lewis 1993:82).

Ferner betont Lewis (1993, 2002) den Vorteil der Kollokationen in der Sprachproduktion. Nach ihm kann die Sprachproduktion nur dann sowohl rezeptiv als auch produktiv schneller gewährleistet werden, wenn die Multiwort-Elemente als unanalysiertes Ganzes wahrgenommen werden, was gleichzeitig eine zunehmende Flüssigkeit bedeutet. Da Lerner eine natürliche Tendenz haben, die Texte Wort für Wort zu lesen, ist es im Lexical Approach erforderlich, durch *chunking*[2] beim Lerner eine gewisse Sprachbewusstheit zu größeren lexikalischen Einheiten zu schaffen. Sprachbewusstheit spielt also eine bedeutende Rolle bei Lewis, denn „Students find the multi-word items difficult for the simplest of all reasons – they are frequently unaware of their existence." (Lewis 1993: 120).

Die Arbeiten von Bahns (1989, 1993a, 1993b, 1997; Bahns&Eldaw 1993) betonen die Bedeutung von Kollokationen auf jeder Stufe des Spracherwerbs. In seinen Arbeiten hat er an mehreren Stellen hingewiesen, dass es nicht nur wichtig ist einzelne Wörter zu kennen, sondern dass es noch viel wichtiger ist zu wissen, mit welchen anderen Wörtern diese kombiniert werden können. (vgl. Bahns 1989: 497).

Mit Bezug auf fortgeschrittene Lerner stellt Bahns fest, dass Kollokationsfehler einen Großteil der lexikalischen Fehler ausmachen und dass viele Kollokationsfehler auf Interferenzeinflüsse aus der L1 des Lerners zurückzuführen sind (vgl. Bahns 1993a: 59ff.; 1997: 66ff.) Eine Auswahl der im Unterricht zu behandelnden Kollokationen spielt daher bei Bahns (1993a; 1997) eine äußerst wichtige Rolle. Wenn der größte Teil der Kollokationsfehler auf L1-Interferenz zurückgeführt werden kann, sieht er

[2] "Unter *chunking* versteht Lewis die Analyse des Textes vor allem mit Blick auf die verschiedenen Arten von *multi-word items*. Dadurch könne den Lernern bewusst gemacht werden, dass sich Texte nicht aus Einzelwörtern, sondern aus größeren lexikalischen Einheiten zusammensetzen." (Bahns 1997: 191).

dann einen möglichen Weg zur Auswahl der zu lehrenden/lernenden Kollokationen in einer kontrastiven Analyse. So leitet Bahns (1997: 192ff.) aus seinen Arbeiten vier Leitlinien der Kollokationsschulung ab: nämlich ein Kollokationsbewusstsein beim Lerner zu schaffen, die Kollokationen auswendig zu lernen, die Kollokationsarbeit von der Basis und vom Kollokator aus zu etablieren und die Kollokationsschulung in allen Phasen der Wortschatzarbeit zu integrieren.[3]

2. KOLLOKATIONEN UND MENTALES LEXIKON

Im Rahmen des methodischen Umgangs mit Kollokationen im Fremdsprachenunterricht besitzt die Repräsentationsweise der Kollokationen im mentalen Lexikon des monolingualen und insbesondere ausgewogen-bilingualen Sprechers eine große Relevanz; denn diese Halbfertigprodukte stellen nicht nur für Anfänger, sondern auch für Fortgeschrittene ein zentrales Problem dar. Denn „Kompetenzzuwachs in der Lernersprache Fortgeschrittener misst sich zu einem großen Teil an der wachsenden Beherrschung solcher Formulierungen." (Börner/Vögel 1997: 17).

In Anlehnung an die Kollokation *heavy smoker* bzw. *starker Raucher* zeigt Bahns (1997: 81) die Relevanz dieser Fragestellungen auf und leitet zwei Hypothesen zur Repräsentation von Kollokationen ab. Die erste lautet: Die Bestandteile einer Kollokation sind als Einzellexeme getrennt gespeichert. Beide Bestandteile stehen in einem Beziehungsgeflecht zu anderen Lexemen. Zwischen einzelnen Lexemen bestehen auch *collocational links*. Nach der zweiten Hypothese sind die Bestandteile wieder getrennt gespeichert und jeweils in Netzwerke an Beziehungen eingebunden. Eine Existenz von *collocational link* ist in diesem Fall nicht erforderlich, sondern es gibt einen gesonderten Eintrag für die jeweilige Kollokation. So sind drei Einheiten im mentalen Lexikon abgespeichert: 1. *heavy*, 2. *smoker*, 3. *heavy smoker*. Daraus lässt sich sagen, „dass sich die Repräsentation einer Kollokation im mentalen Lexikon (in fließendem Übergang) wandelt von einem *collocational link* hin zu einer separat, zusätzlich gespeicherten Kollokation." (Müller 2010: 27).

Wenden wir uns nun dem ausgewogen-bilingualen Sprecher zu, so ist davon auszugehen, dass das mentale Lexikon eines bilingualen Sprechers Verbindungen zwischen den für die jeweilige Sprache zuständigen Teilen aufweist. Hier skizziert Bahns (1997: 183) zwei Möglichkeiten, die andeuten, wie gewährleistet ist, dass ein bilingualer Sprecher bei Bedarf die jeweils korrekten Kollokationen abrufen kann: Die erste ist die Annahme einer Verbindung zwischen *heavy smoker* und *starker Raucher*. Dies setzt voraus, dass in beiden Teilen des bilingualen Lexikons die fraglichen Kollokationen gesondert gespeichert sind. Sie sind also im mentalen

[3] Zu Interferenz- u. ä. Problemen vgl. Balcı (2009).

Lexikon ähnlich wie ein Wort als Einheit gespeichert und werden nicht aus den Bestandteilen produziert, sondern als Einheit gespeichert und abgerufen (vgl. Reder 2006:55) Die zweite Möglichkeit geht von der Annahme aus, dass wenn sich nur für *heavy* und *smoker* sowie für *stark* und *Raucher* Einträge finden, müssten Verbindungen zwischen *smoker* und *Raucher* und/oder *heavy* und *stark* bestehen.

Für Zwecke der Sprachproduktion kann es schwierig sein, aus den Forschungen zum mono- und bilingualen mentalen Lexikon allgemeingültige Regeln für den Fremdsprachenunterricht abzuleiten. Aber es ist doch möglich, durch Kontrastierungen und gesonderte Übungen im Rahmen der Kollokationsschulung die Sprachbewusstheit beim Lerner zu schaffen.

3. KOLLOKATIONEN UND SPRACHBEWUSSTHEIT

In der Fremdsprachendidaktik und auch in der unterrichtlichen Praxis haben lexikalische Phänomene bzw. syntagmatische Relationen in Wortschatz im Rahmen des bewusstmachenden Verfahrens allerdings nur wenig Beachtung gefunden. (vgl. Lütge 2002: 144; Wolff 1993: 516) Aber wenn ein Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenz und der Sprachbewusstheit angenommen wird, dann soll eine Förderung von Sprachbewusstheit auch auf Wortschatz übertragen werden - sei es durch den bewussten Vergleich der Mutter- und Fremdsprache oder durch andere methodische Formen. Sprachbewusstheit kann als ein Zustand besonderer Aufmerksamkeit oder Wahrnehmungsbereitschaft für lexikalische Phänomene - in unserem Fall für Kollokationen - aufgefasst werden.

Ich gehe davon aus, dass Kollokationen – wie auch andere Syntagmen - von den Lernenden nicht adäquat angenommen werden, weil Texte häufig inhaltsfokussiert, aber nicht formorientiert gelesen werden. Kollokationen werden dabei verstanden, aber nicht erworben, was zu Abweichungen bei aktiver Verwendung führt. So stoßen die Lernenden auf kollokationale Ausdrucksprobleme, wenn sie Übersetzungs- oder Textproduktionsaufgaben machen. Dann liegt die Vermutung nahe, dass Lernende mit einer höheren Sprachbewusstheit Kollokationen leichter erwerben und sie - von der Norm der Zielsprache her betrachtet - adäquat produzieren können, weil bewusste Behandlung dieser Phänomene ihre Verarbeitung erleichtern kann. Durch bloße Didaktisierung der Kollokationen wird also dem Lernenden bewusst, wie/wo sich die Merkmale dieser Syntagmen von denen in der eigenen Sprache unterscheiden.

4. KOLLOKATIONEN ALS FORMULIERUNGSHILFE

Es ist festzustellen, dass ein Aspekt der Sprachproduktion von Kombinationen der lexikalischen Einheiten vertreten wird, deren großen Teil

die Kollokationen samt ihren bedeutungstragenden und kulturspezifischen Eigenschaften ausmachen.

Die Notwendigkeit der Kollokationen findet bei Hill&Lewis&Lewis (2000) besondere Beachtung. Sie behaupten, dass das schwierigste Problem, auf das die Lerner bei Textproduktion meistens stoßen, im Gedankenmangel liegt, was wiederum auf den Mangel am kollokationalen mentalen Lexikon zurückzuführen ist. „[I]t is important to realise that many lexical collocations, for example *verb + noun* (*accept the outcome*, *predict the future*) or *verb + adverb* (*struggle unceasingly against*), are most precise and economical way of expressing a particular 'idea', so that lack of a sufficiently large collocational lexicon is the same thing as a lack of ideas, or at least of precise, ready-made, easily expressible ideas." (Hill&Lewis&Lewis 2000: 93).

Die in der Fachliteratur als wesentliches Merkmal von Sprachproduktion verstandene Flüssigkeit ist anhand Kollokationen zu erreichen:

> *Wie wichtig sie sind, nimmt ein erwachsener Sprecher erst wahr, wenn sie versagen, was ihm z. B. widerfahren kann, wenn er sich in einer Fremdsprache mitteilen oder sich zu einem ungewohnten Thema äußern muss. Dem Sprecher wird dann bewusst, dass er nicht die entsprechende Terminologie, sondern auch die üblichen Kontexte, Formen und Formeln kennen müsste, anders gesagt: Er muss, will er flüssig über dieses neue Thema sprechen, sich einen Vorrat an vorgeformten Strukturen zulegen. Die vorgeformten Strukturen sind offenbar allgegenwärtig, und ihr Gebrauch ist nicht Ausnahme, sondern die Regel*. (Gülich&Krafft 1998: 31).

Auch Lewis (1993) geht von einem ähnlichen Verständnis aus und sagt, dass man zum größten Teil anhand von lexikalischen Einheiten die Flüssigkeit erreichen kann. Diese Aussage bekommt weitere Unterstützung aus der psycholinguistischen Sicht. Weil die Sprache als Einheiten gespeichert und abgerufen wird, reduziert der Einsatz dieser Einheiten beim Fremdsprachlernprozess die Verarbeitungs- und Produktionsschwierigkeiten.

5. FORSCHUNGSDESIGN

Die Beobachtungen, dass Fremdsprachenlerner bei Kollokationsproduktion häufig Abrufschwierigkeiten aus dem mentalen Lexikon haben und dass die Kollokationsproduktion für sie aus Unauffälligkeitsgründen als fehleranfällig gilt, dienen als Ausganspunkt dieser Untersuchung. Diese Beobachtungen sind jedoch durch systematisch gesammelte Daten zu ergänzen.

5.1. Probanden

An der Untersuchung haben 17 Studenten der fünften Jahrgangsstufe teilgenommen, die an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Çukurova-Universität studieren. Der Grund für die Wahl fortgeschrittener Lerner ist, dass ihre Deutsch- sowie Wortschatzkenntnisse möglichst vielfältig einsetzbare Wörter enthalten, die in der vorliegenden Arbeit als Basis berücksichtigt werden.

5.2. Datenerhebung

Im Wesentlichen verläuft die Untersuchung in drei Phasen. Es besteht aus Pre-Test, Didaktisierung und Post-Test. Mittels der aus den zwei Zeitpunkten gezogenen Beispielen zielsprachlicher Kollokationen wird gezielt versucht, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, inwiefern die Kollokationen seitens der Lerner bei freier Abfassung von Texten zum Einsatz kommen und inwiefern das zur erhöhten Wortschatzkompetenz und Flüssigkeit führt bzw. welche auf die zwischenzeitlich durchgeführte Didaktisierungsphase zurückgeführt werden können. Die Didaktisierung, mittels derer auf die Bewusstmachung der Lerner gezielt wird, basiert auf einer Einführung in das Phänomen der Kollokation und gleich hinterher zu üblichen Kollokationsübungen und –aufgaben, die dem Entdecken, Einüben und Anwenden der Kollokationen als Einheit dienen. Der Großteil der aus *Substantiv+Verb* bestehenden Kollokationen stammt aus Lexemen, die aus *Lagune DaF, 2-3* abgerufen wurden. Diese Kurs- und Arbeitsbücher wurden von allen beteiligten Lernern an ihrer Vorbereitungsklasse ein komplettes Jahr lang als Hauptreferenzwerk verwendet. Im Pre- und Post-Test besteht jedoch die Aufgabe darin, aufgrund von gegebenem Kontext bzw. Mustertext einen deutschen Text von etwa 150 Wörtern zu schreiben, indem die Lerner ihre Erfahrungen aus einer Reise zum Thema machen, und das wird als Reisebericht veröffentlicht. Die Versuchspersonen sollten sich 80 Minuten lang mit den Aufgaben befassen. Als Hilfsmittel waren einsprachige und/oder zweisprachige Wörterbücher, die den Versuchspersonen unmittelbar zur Verfügung standen, zugelassen.

5.3. Datenanalyse

Nach dem Produzieren der Texte von den Lernern als Post- und Pre-Tests werden die Produktionen jedes Probanden ausführlich untersucht und kontrastiert. Aufgrund der Ziele unserer Arbeit werden nur auf die Kollokationen und ihre Effizienz für die Erweiterung des produktiven Sprachgebrauchs im Sinne von Flüssigkeit und effektiver Vermittlung der Gedanken aufmerksam gemacht. Bei der Auswertung wird demgemäß die Zahl der seitens der Lerner in ihren Pre- und Post-Tests adäquat verwendeten Substantiv+Verb-Kollokationen ermittelt. Damit soll die Häufigkeit des Kollokationsgebrauchs an zwei Zeitpunkten verglichen werden. So haben

die Lerner aus 60 Gesamtkollokationen 40 Kollokationen bei den Pre-Tests adäquat gebraucht, während bei den Post-Tests 166 der 177 Kollokationsverwendungen als adäquat gewertet werden. Dieses Resultat zeigt demzufolge 66,6 % gegen 93,7 % adäquate Verwendung von Kollokationen. Der Anstieg lässt sich also auf zwischenzeitliche Kollokationsschulung zurückführen.

6. SCHLUSSFOLGERUNG

Ausgehend von der Annahme, dass eine breite Kollokationskompetenz als ein Indikator für das hohe Sprachniveau gilt, wurde eine Untersuchung durchgeführt, um die Rolle einer expliziten Kollokationsschulung auf Kollokations- bzw. Wortschatzkompetenz klarzumachen.

Unter Kollokationskompetenz wird hier die Fähigkeit des Lerners verstanden, Kollokationen als feste Einheiten in Texten zu erkennen, zu verstehen und in Äußerungen zu gebrauchen (vgl. Reder 2011: 63). Das Ziel der in diesem Zusammenhang durchgeführten Kollokationsschulung ist, durch die Bewusstmachung und durch intensive Übungsphase die Repräsentationen dieser üblichen festen L2-Wortverbindungen im mentalen Lexikon des Lerners auszubauen. Somit wird eine Erweiterung des aktiven Wortschatzes der Lernenden erwartet, was als flüssigere, akzeptablere und natürlichere Sprachproduktion reflektiert wird.

Wenn wir unser Augenmerk auf die Ergebnisse der Untersuchung lenken, sehen wir einen auffallenden Fortschritt bei der Kollokationsproduktion von Probanden. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die bewusste Schulung der Kollokationen lernfördend wirkt, weil die Lerner diese dadurch als Einheit zu behandeln verstehen, was als Regel betrachtet werden kann, um aus dem mentalen Lexikon anstatt der falschen oder fremdauffälligen Wortverbindungen die ganz akzeptablen, hocheffektiven Kollokationen abzurufen.

LITERATUR

Bahns, J. (1989). Kollokationen als Korrekturproblem in Englischunterricht. *Die Neueren Sprachen 88, H. 5*, 497-514.

Bahns, J. (1993a). Lexical collocations: a contrastive view. *English Language Teaching Journal 47, H.1*, 56-63.

Bahns, J. (1993b). Kollokationen kontra Kontext: Wider ein zu weites Verständnis des Kollokationsbegriffs. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts 40*, 30-37.

Bahns, J. & Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations? *System 21*, 101-114.

Bahns, J. (1997). *Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. Tübingen: Narr.

Balcı, T. (2006). Valenzstrukturabhängige Probleme beim DaF-Lernen türkischer Studierender. *Deutsch als Fremdsprache*. 4. Quartal. Herder - Institut. Leipzig. S. 239-241.

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

Balcı, T. (2013). Die Germanistik ist heimatlos. *LILI - Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik.* Heft 172, S. 151-152.

Balcı, T. & Balcı, H. (2016). Türkische Numeralklassifikatoren und ihre Kollokationen mit Nomen. Mit Anspielung auf deutsche Entsprechungen. *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*. Nr. 1206. S. 9-20.

Börner, W. & Vogel, K. (1997). Mentales Lexikon und Lernersprache. In: Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr, 1-17.

Cowie, A. P. (1994). Phraseology. In: Ronald E. Asher (Hrsg.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, 3168-3171. Oxford: Pergamon.

Gülich, E. & Krafft, U. (1998). Zur Rolle des Vorgeformten in Textproduktionsprozessen. In: Wirrer, J. (Hrsg.): *Phraseologismen in Text und Kontext*, 11-38.

Hausmann, F. J. (1984). Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts, Jg. 31*, 395-406.

Hausmann, F. J. (1999). Le dictionnaire de collocation- Critês de son organization. In: Greiner, N. & Kornelius, J. & Rovere, G. (Hrsg.): *Texte und Kontexte in Sprachen und Kulturen*. Festschrift für Jörn Albrecht. Tier: Wissenschaftlicher Verlag, 121-139.

Hill, J. & Lewis, M. & Lewis, M. (2000). Classroom strategies, activities and exercises. In: Lewis, M. (Hrsg.): *Teaching Collocation*. *Further developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation. Further developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications, 88-117.

Lütge, C. (2002). *Syntagmen und Fremdsprachenerwerb: ein Lernersprachenproblem*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Müller, T. (2010). *Aware of Collocations. Ein Unterrichtskonzept zum Erwerb von Kollokationskompetenz für fortgeschrittene Lerner des Englischen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Reder, A. (2006). *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien, Praesens Verlag.

Reder, A. (2011). Kollokationsrezeption. In: Katelhön, P. & Settinieri, J. (Hrsg.): *Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb*. Wien, Praesens Verlag, 48-68.

Siepmann, D. (2004). Kollokationen und Fremdsprachenlernen. Imitation und Kreation, Figur und Hintergrund. *Praxis Fremdsprachenunterricht, Jg. 1*,107-113.

Wolff, D. (1993). Sprachbewußtheit und Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen, 92:6*, 510-531.

EINSATZMÖGLICHKEITEN VON AUTENTISCHEN TEXTEN ALS LERNTEXTE IM GRAMMATIKBEREICH DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS

Yrd. Doç. Dr. Ali Sami AKSÖZ
Çukurova Universität

Okt. Erdal KAÇAR
Çukurova Universität

1. EINLEITUNG

Wie auf der ganzen Welt ist das Fremdsprachenlernen auch in der Türkei ein Bestandteil der Allgemeinbildung. Es ist für jeden von beruflichem Vorteil, wenn man eine Fremdsprache erlernt oder seine Kenntnisse einer bestimmten Fremdsprache vertieft bzw. auffrischt, deswegen wächst auch der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen. Hier stellt sich aber die Frage, wie man eine Fremdsprache (besser) lernen oder lehren kann. Die Antwort auf diese Frage wird seit langem als ein aktuelles Thema diskutiert. Obwohl man sich darum sehr bemüht, eine Fremdsprache effektiv zu lernen, bekommt man leider nicht immer die gewünschten Ergebnisse. Können wir heute guten Gewissens sagen, dass Fremdsprachenlerner eine Fremdsprache schneller und besser lernen als z.B. vor 40 Jahren? Rauch deutet auch auf diese Misere hin und erklärt: „Trotz intensiver Forschungsarbeit seit 25 Jahren, trotz immer aufwendiger gestalteter Lehrbücher, trotz Leistungskursen, d.h. trotz aller Fortschritte (auch in der Sprachwissenschaft) hat das Leistungsvermögen der Studienanfänger in dieser Zeit sich nicht im geringsten verbessert“ (Rauch, 2007, S. 2). Als einer der Hauptverantwortlichen für diese Situation sind die Lehrbücher zu nennen, die unter ihrer aufgepeppten Schale immer noch künstliche und mechanische Vorgehensweisen verbergen, die besonders in grammatischen Übungen zum Vorschein kommen. Auch wenn immer wieder die Rede von einem kommunikativen, interkulturellen Fremdsprachenunterricht ist, kann sich vor allem die Grammatik (besonders in der Türkei) von der künstlichen, mechanischen und zerbröckelten Darbietung der jeweiligen Fremdsprache nicht befreien. Das Einüben von Strukturen mit sinnlosen, von einander unabhängigen Sätzen erschwert den Verstehensprozess. Demzufolge dauert das Streben nach effizienteren Methoden, Techniken, Materialien immer noch an, und mit der Forderung nach mehr Natürlichkeit im Lern/Lehrprozess ist besonders im letzten Jahrzehnt eine Diskussion über authentische Materialien bzw. authentische Texte entfacht worden. In

Anlehnung an die Diskussion über authentische Texte und von der oben genannten Problemstellung ausgehend befasst sich dieser Artikel mit der Frage, ob und wie weit authentische Texte im DaF-Unterricht in der grammatischen und in der Wortschatzebene eingesetzt werden können. Das Hauptanliegen liegt darin zu zeigen, dass durch Einsatz von authentischen Texten mit bestimmten strukturellen Besonderheiten diese grammatischen Strukturen effektiver eingeführt und somit auch der Deutschunterricht effektiver gestaltet werden kann. Bevor auf bestimmte authentische Texte bzw. Textsorten eingegangen wird, wollen wir uns kurz mit einigen (zu unterscheidenden) Begriffen, Vorgehensweisen und Kriterien befassen.

2. DER TEXT UND SEINE FUNKTION IM FU

Ein Text ist "eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich Kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare Funktion signalisiert" (Brinker, 1998, S. 17). Brinker erklärt, dass der Text die kommunikative Einheit der Sprache ist, weil sprachliche Kommunikation sich in Form von Texten vollzieht. Ein Brief, ein Witz oder ein Buch kann als ein Text angesehen werden, denn sie sind alle kommunikative Ereignisse. Nach Edelhoff (1985, S. 8) ist der Text das eigentliche Vehikel des Fremdsprachlernens. Dies gilt besonders für Fremdsprachen, die in dem jeweiligen Land weniger populär sind bzw. nicht so verbreitet sind, denen man nicht so oft wie anderen – sei es im Fernsehen, durch andere Medien oder durch Touristen – begegnen kann. Bezüglich der Eigenschaften und Bedeutung von schriftlichen Texten als Lernmateriel erklärt Storch (2001, S. 125):

> *Leser haben Zeit. Die Textinformation ist nicht flüchtig wie bei gesprochener Sprache, sie ist dem Leser vielmehr beständig präsent, sodass er sich ohne Zeitdruck auf einen geschriebenen Text konzentrieren kann. .... Bei einem schriftlichen Text hat der Leser/Lerner alle Informationen in ihrem räumlichen Neben- und Miteinander vor sich. Er braucht der Text nicht linear zu lesen*, sondern kann innerhalb des Textes springen: von Abschnitt zu Abschnitt, von Zwischenüberschrift zu Zwischenüberschrift, von Textanfang zu Textende und umgekehrt usw.

Genau durch diese oben genannten Eigenschaften eines schriftlichen Textes, dass er also nicht flüchtig ist, dass er nicht linear bearbeitet werden muss, eignet er sich auch für den Grammatikbereich des Fremdsprachenunterrichts. Denn besonders in diesem Bereich werden unseres Erachtens viel zu wenige Texte eingesetzt. Dieser Bereich stützt sich mehr auf unabhängige, sinnlos aneinandergereihte Sätze, in denen nur die einfache Gebrauchsweise der jeweiligen Struktur gezeigt, aber der kontextuelle Hintergrund total vernachlässigt wird. Durch solche Beispiele sieht der Lerner zwar, wie man

ein „Perfekt“ oder ein „Futur I“ bildet, aber er kann nicht erschließen warum, wann und in welchen Zusammenhang man diese Struktur tatsächlich braucht. Wir sind der Ansicht, dass durch den Einsatz gut ausgewählter authentischer Texte dies auf einer natürlichen Ebene vermittelt werden kann.

2.1 Lerntexte und Verstehenstexte

Um einen Text richtig einsetzen und den erhofften Effekt erzielen zu können, muss sich der Lehrende dessen Funktion im Fremdsprachenunterricht bewusst sein und diesen funktionsgerecht einsetzen. Aus didaktischer Sicht unterscheidet man bezüglich der Funktion von Texten zwischen „Lerntexte“ und „Verstehenstexte“. Diese Unterteilung bringt auch unterschiedliche Bearbeitungsweisen und anzustrebende Ziele mit sich. So werden Lerntexte inhaltlich und sprachlich bis ins Detail erarbeitet und der neue Lernstoff wird geübt, wobei die Inhaltsebene eines Textes eher im Hintergrund steht und man sich mehr auf die Formebene konzentriert. Lerntexte sind in der Regel von den Lehrbuchautoren verfasste, didaktisch konzipierte Texte, die einen intensiven Gebrauch der jeweiligen Struktur zeigen, jedoch einen künstlichen Beigeschmack hinterlassen. Nach Solmecke können solche Texte die Lerner demotivieren, da auch Anfängern schnell klar sein wird, dass es sich nicht um “richtiges Deutsch” handelt (1993, S. 40).

Bei „Verstehenstexten“ handelt es sich um Texte, in denen die Verstehensabsicht bzw. die Inhaltsebene im Vordergrund steht. D.h. der Aufbau des Globalverständnisses wird in erster Linie angestrebt und das Detailverstehen wird je nach Bedarf und Ziel des Unterrichts erweitert. Hier gibt es in der Regel keine einzuübenden Strukturen.

Zwar wurde bezüglich der Bearbeitung von Lerntexten erklärt, dass die Inhaltsebene eher im Hintergrund steht, dies sollte aber nicht heißen, dass kein Globalverständnis aufgebaut werden muss. Auch wenn in Lerntexten unser Augenmerk auf den einzuübenden Strukturen bzw. Vokabeln liegt, ist ein Globalverständnis vonnöten, da es den Lernenden ermöglicht, die Zusammenhänge der Strukturen zu verstehen. Die Vorgehensweise sollte sich von der pragmatischen Ebene (Bestimmung der Textsituation, Textsorte und -funktion), Inhaltsebene (Globalverständnis) hin zur Formebene (Fokussierung auf die grammatischen Strukturen, Satzmuster etc.; vgl. Storch, 2001, S. 124) erweitern. Nur so kann der Grammatikbereich von einer mechanischen und dem Lerner sinnlos erscheinenden Vorgehensweise befreit werden. Um den Übergang auf die Formebene zu beschleunigen, sollte mit (authentischen) Textsorten gearbeitet werden, die dem Lerner bekannt sind und die die gewünschten Strukturen beinhalten. Um auf die anfangs erwähnten Frage, ob und in wie weit authentische Texte im Grammatikunterricht eingesetzt werden können, eine gerechte Antwort

geben zu können, müssen besonders bei der Textauswahl manche Kriterien berücksichtigt werden, auf die im Folgenden kurz eingegangen wird.

Bezüglich des Einsatzes authentischer Texte gibt es immer wieder den Einwand, dass authentische Texte – besonders für Anfänger – zu schwierig seien. So sehr dieser Einwand auf den ersten Blick gerechtfertigt erscheinen mag, ist dem Folgendes zu entgegnen,

- meistens ist nicht ganz klar, was unter „authentischen Texten“ zu verstehen ist.

„In Lehr-/Lernkontexten versteht man darunter Texte, die nicht speziell für den Unterricht mit Deutschlernerinnen verfasst wurden, sondern sich auch an Muttersprachler richten, wie zum Beispiel Zeitungsartikel, Schilder, Fahrpläne oder Informationsbroschüren” (Ferling, 2008, S. 62).

- es besteht die Tendenz „authentische Texte“ auf literarische Texte zu beschränken.

Oftmals verlieren wir die Vielzahl der verwendbaren Textsorten aus dem Blickfeld, denn authentische Texte sind nicht nur literarische Werke, Zeitungsartikel, sondern ebenso ‚Kurztexte‘ wie Schilder, Prospekte, Aufschriften oder Etiketten auf Lebensmittelverpackungen. Es ist also zum einen sehr gut möglich, durch die Wahl der Textsorte dem Kenntnisstand der Lernerinnen angemessen Rechnung zu tragen (vgl. Ferling, 2008, S. 62).

- es ist in der Verantwortung des Lehrers, das angemessene Material bzw. einen angemessenen Text auszuwählen. D.h. die Schuld des Lehrers, der ein falsches Material bzw. einen falschen Text ausgewählt hat, disqualifiziert das entsprechende Material.

Niemand zwingt den Lehrer, in die Klasse mit Goethes „Faust“ und anderen gehobenen Texten oder mit einem Artikel aus der „ZEIT“ zu kommen und die Schüler zu quälen. Er muss sich im Klaren sein, „wie“ er „was“ auswählen muss. Hier treten zwei Begriffe „Textschwierigkeit“ und „Textangemessenheit“ in den Vordergrund.

2.2 Textschwierigkeit und -angemessenheit

Sind authentische Texte an sich schwieriger als didaktische Texte oder wann ist ein Text als schwierig einzustufen?

Die Schwierigkeit eines Textes kann nicht nur durch die darin vorkommenden sprachlichen Merkmale bestimmt werden. Der Leser/Lerner spielt hier auch eine große Rolle. Oftmals stehen wir als Lehrkraft der Situation gegenüber, dass ein Text unter Gruppen mit gleichen Sprachniveau für die einen leichter zu entschlüsseln ist als für die anderen. Es sind also mehr Faktoren im Spiel als nur die sprachlichen Merkmale des jeweiligen

Textes. Die Textschwierigkeit ergibt sich „… aus dem Zusammentreffen eines Textes mit bestimmten Eigenschaften und eines Hörers/Lesers mit einem bestimmten Niveau der Sprachkenntnisse, des Vorwissens und der Verstehensstrategien. Ein Text ist daher nicht an sich, sondern stets mit Bezug auf einen bestimmten Rezipienten schwierig oder leicht, verständlich oder weniger verständlich" (Solmecke, 1993, S. 34).

Ein weiterer Faktor, der hier ins Spiel kommt ist die Textangemessenheit zumal „die Entscheidung, ob ein authentischer Text im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden soll oder nicht, […] in jedem Falle davon abhängig gemacht werden [sollte], ob derselbe angemessenes Verstehen bei den Lernenden garantiert" (Nebe-Rikabi, 1997, S. 3). Wie die Textschwierigkeit ist auch die Textangemessenheit variable und hängt vom anzunehmenden Sachstoffwissen, vom vorhandenen sprachlichen Niveau, vom Vorwissen, von Leseerfahrung und von Verstehensstrategien ab (vgl. Nebe-Rikabi, 1997, S. 7).

In Anlehnung an Müller-Michaels (1993, S. 8) Kriterien – die sich eher auf die Auswahl von literarischen Texten beziehen – möchten wir hier noch die "Exemplarität" nennen. Darunter ist zu verstehen, dass der ausgewählte Text die Eigenschaften seiner Sorte widerspiegeln sollte. In unserem Fall heißt das, dass z.B. ein Märchen, das wir als Lerntext einsetzen möchten, auch die textsortenspezifischen Merkmale und Strukturen (z.B. Präteritum) aufweisen müssen.

3. AUSGEWÄHLTE TEXTSORTEN

Eine Textsorte umfasst alle diejenigen Texte, welche die gleiche kommunikative Funktion realisieren, ähnlich strukturiert sind und in einem übereinstimmenden Kontext stehen.

Authentische Texte sind nicht speziell für Sprachlerner geschrieben, sondern für Sprecher der Sprache. Als Lehrer haben wir selbst erlebt, dass die Studenten mehr Interesse zeigen, wenn sie mit den aktuellen Texten aus einer Zeitung, einem Magazin etc. bzw. aus dem realen Leben arbeiten. Deswegen haben wir 9 Textsorten (Märchen, Tagebuch, Inhaltsangabe, Kleinanzeige, Protokoll, Horoskop, Kochrezept, Gebrauchsanleitung und Wetterbericht) ausgewählt, die bestimmte Grammatikstrukturen oder sprachliche Muster aufweisen. Wir möchten nochmals betonen, dass es nicht heißt, dass z.B. jedes Märchen, jede Kontaktanzeige für jede Gruppe geeignet ist und die Auswahl unter bestimmten Kriterien (Sprachkenntnisse der Lerner, Alter, Vorwissen, Textsorte usw.) geschehen muss.

3.1 Märchen

Die sprachlichen Eigenschaften: Die Märchensprache enthält eine gewisse Formelhaftigkeit ("Es war einmal"…) und wiederkehrende Formulierungen.

So gibt die Sprache dem Märchen auch Struktur. Die Sätze stehen im Präteritum. Wiederholungen von Sprüchen, Reden, Formeln oder Wünschen und Gebeten werden im Märchen eingebaut.

Für die Lernziele "Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, Förderung der Lesekompetenz, Wortschatzerweiterung, kreatives Schreiben" können Märchen im Unterricht verwendet werden. Als Beispiel findet man unten einen Abschnitt aus dem Märchen "Die Bremer Stadtmusikanten". Neben der Zeitform Präteritum können die Lernenden anhand der "Bremer Stadtmusikanten" die Namen der Tiere erfahren, welche Laute sie machen, die Adjektive usw. üben. Die Sätze, die im Präteritum gebildet sind, sind unterstrichen, um sie hervorzuheben.

DIE BREMER STADTMUSIKANTEN

Es hatte ein Mann einen Esel, der schon lange Jahre die Säcke unverdrossen zur Mühle getragen hatte, dessen Kräfte aber nun zu Ende gingen, so dass er zur Arbeit immer untauglicher ward. Da dachte der Herr daran, ihn aus dem Futter zu schaffen, aber der Esel merkte, dass kein guter Wind wehte, lief fort und machte sich auf den Weg nach Bremen. Dort, meinte er, könne er ja Stadtmusikant werden. Als er ein Weilchen gegangen war, fand er einen Jagdhund auf dem Wege liegen, der jappte wie einer, der sich müde gelaufen hat. „Nun, was japst du so?" fragte der Esel. „Ach", sagte der Hund, „weil ich alt bin und jeden Tag schwächer werde… Und weil sie müde waren von ihrem langen Weg, schliefen sie auch bald ein. Als Mitternacht vorbei war und die Räuber von weitem sahen, dass kein Licht mehr im Haus brannte, auch alles ruhig schien, sprach der Hauptmann: „Wir hätten uns doch nicht ins Bockshorn jagen lassen sollen", und hieß einen hingehen und das Haus untersuchen … (www.goethe.de).

Wie oben schon erwähnt wurde, können die Lernenden anhand von diesem Märchen sowohl die Geschichte selbst als auch die grammatischen Strukturen im Präteritum erfahren.

3.2 Tagebuch

Die sprachlichen Eigenschaften: Das Tagebuch wird immer in der Ich-Form geschrieben, das heiβt, man spricht mit sich selber. Sinnvoll ist es, das Datum zu Beginn eines Eintrags zu vermerken, damit man die Gedanken und Geschichten zeitlich einordnen kann. Die Sätze stehen meistens in der Zeitform Perfekt und/oder Präteritum. Das Präteritum verwendet man meist in Schrift- und Alltagssprache für Erzählungen. Mit der Zeitform Perfekt erzählt man die vergangenen Ereignisse, die erst vor Kurzem geschehen sind und noch bis in die Gegenwart einwirken. "Der Stil eines Tagebuchs kann sehr unterschiedlich sein; möglich ist alles von der anspruchslosesten

Alltagsprosa bis zur Höhe des sprachlichen Kunstwerkes" (www.wikipedia.org).

Für die Lernziele "Förderung der Lesekompetenz, Wortschatzerweiterung und die Zeit Formen Präteritum und Perfekt" kann ein Tagebuch im Unterricht verwendet werden. Als Beispiel steht unten ein Teil des sehr bekannten Tagebuchs, das "Tagebuch der Anne Frank". Die Sätze, die im Präteritum und Perfekt gebildet sind, sind unterstrichen, um sie hervorzuheben.

Liebe Kitty,
Samstag, 20. Juni 1942

Zuerst will ich meine Lebensgeschichte erzählen. Als meine Eltern heirateten, war mein Vater 36, meine Mutter 25 Jahre alt. Meine Schwester Margot ist im Jahre 1926 in Frankfurt am Main geboren. Am 12. Juni 1929 bin ich dort geboren. Da wir Juden sind, emigrierten wir im Jahre 1933 nach Holland. Dort wurde mein Vater Direktor der Firma Travis A.-G. Die Travis A.-G. arbeitete eng mit der Firma Kolen u. Co. in demselben Gebäude zusammen. Unsere Familienmitglieder, die in Deutschland zurückgeblieben waren, wurden von den Hitler-Faschisten verfolgt. 1938 flüchteten die beiden Brüder meiner Mutter nach Amerika. Meine Großmutter kam zu uns. Sie war damals 73 Jahre alt. Nach 1940 kamen für uns schlechtere Zeiten. Erst kam der Krieg, dann zogen die Deutschen in Holland ein. Sie erließen immer neue Gesetze und für die Juden wurde es besonders schlimm. Sie mussten den Stern an der Kleidung tragen, sie mussten ihre Fahrräder abgeben, sie durften nicht mehr mit der Straßenbahn fahren, mit dem Auto schon gar nicht. Juden durften nur von 3 bis 5 Uhr einkaufen… (www.sos-halberstadt.bildung-lsa.de).

Anhand von diesem Tagebuch ist es möglich für die Lernenden Informationen über diese bekannte Geschichte zu bekommen und die Zeitformen Präteritum und Perfekt zu lernen. Natürlich können sie auch viele neue Wörter lernen wie z.B. Juden, flüchten, emigrieren, Gesetz, Vergnügungsstätten.

3.3 Inhaltsangabe

Die sprachlichen Eigenschaften: Die Inhaltsangabe muss mit eigenen Worten formuliert werden (keine Sätze abschreiben). Sie wird sachlich und nüchtern geschrieben. Sie wird immer im Präsens geschrieben. Sprachliche Ausschmückungen sollen nicht verwendet. Anhand einer Inhaltsangabe können die Lernenden die Zeitform Präsens üben und neue Wörter lernen. Unten findet man die Inhaltsangabe von dem Film "Almanya-Willkommen in Deutschland" als Beispiel. Die Verben im Präsens sind unterstrichen, um sie hervorzuheben.

…Gemeinsam fliegt die Großfamilie in die Türkei und macht sich in einem Kleinbus auf den Weg nach Ostanatolien ins alte Heimatdorf, um das neu erstandene Haus zu besichtigen. Hüseyin errät Canans Schwangerschaft und reagiert verständnisvoll. Die Familie überlegt, wie man auf die Einladung an Hüseyin reagieren soll, auf einer offiziellen Dankveranstaltung für Gastarbeiter in Schloss Bellevue eine Rede zu halten. Auf der weiteren Fahrt stirbt Hüseyin plötzlich. Da er zuletzt den deutschen Pass hatte, verweigern die türkischen Behörden eine Beerdigung auf einem islamischen Friedhof. Die Familie bringt seinen Leichnam in sein altes Dorf und beerdigt ihn in heimischer Erde. In Cenks Augen sind alle Generationen der Familie in ihren verschiedenen Alterszuständen um das Grab versammelt. Das von Hüseyin erstandene Haus erweist sich als Ruine. Sein in Deutschland arbeitsloser Sohn Muhamed beschließt in der Türkei zu bleiben, um es wiederaufzubauen. Der Rest der Familie kehrt nach Deutschland zurück. Der kleine Cenk hält vor Bundeskanzlerin Angela Merkel die Rede, die Hüseyin vorbereitet hatte (de.wikipedia.org).

3.4 Kleinanzeige

Die sprachlichen Eigenschaften: Viele Wissenschaftler, die sich mit der Untersuchung der Wortartenverteilung in der Werbesprache beschäftigen, betonen die besondere Rolle der Adjektive in Werbeanzeigen (Römer, 1968, S. 77). Als Beispiel ist unten eine Kleinanzeige für ein Haus zu finden. Die Adjektive (Nominativ, Steigerung, Deklination) sind unterstrichen, um sie hervorzuheben.

Objektbeschreibung:
Ihr neuer Hauswirtschaftsraum wird Sie begeistern. Mit einer Größe von ca. 10 m2 finden Waschmaschine, Trockner, Gefrierschrank und Bügelbrett mehr als reichlich Platz. Und gleich von Ihrer Küche aus begehen Sie Ihre geräumige Abstell- oder Vorratskammer. Eine hochwertige Marmortreppe führt Sie in die erste Etage. Dort finden Sie neben dem riesigen Schlafzimmer noch zwei Kinderzimmer und ein geräumiges Bad vor. Hell durch Tageslicht und Beleuchtung, mit liebevollen Details, weißen Fliesen, Eckbadewanne, (Anschlüße für Dusche vorhanden) Hänge-WC und Bidet ausgestattet, können Sie hier Ihren neuen Körperpflegetempel genießen. Hier befindet sich noch ein weiterer Abstellraum für Staubsauer & Co. Sie wollen noch mehr Platz? Sie wollen ein Dachstudio? Kein Problem. Der Spitzboden bietet Ihnen noch eine zusätzliche Ausbaureserve. Für eine angenehme Wärme in Ihrem neuen Haus sorgt eine sparsame Gaszentral-Heizung. Die Warmwasserversorgung erfolgt effizient über die Heizung. Das Gäste-Bad, die Küche, die Diele und das Badezimmer verfügen zusätzlich über eine angenehme Fußbodenerwärmung. (www.ebay-kleinanzeigen.de).

3.5 Protokoll

Die sprachlichen Eigenschaften: Die Sprache des Protokolls ist sachlich, ohne Wertungen und präzise, auch z. B. bei weniger ernsten oder ernst gemeinten Redebeiträgen. Die Sätze sind kurz und klar. Eine häufig benutzte stilistische Form im Protokoll ist die indirekte Rede. Gesprächsbeiträge werden nur in ganz seltenen Fällen wörtlich wiedergegeben. Ein Verlaufsprotokoll könnte wie folgt aussehen:

Tagesordnung: Wintersporttag im laufenden Schuljahr

Frau Honscheid führt aus, dass es im Moment nur geringes Schülerinteresse für die Abhaltung des geplanten Wintersporttages gebe. Daher müsse wohl eine Absage in Betracht gezogen werden. Dagegen stellt Hr. Aberle (Verbindungslehrer) fest, dass dafür allein die Art der Durchführung in diesem Jahr verantwortlich sei. Die Schüler sollten weiterhin frei zwischen den Angeboten wählen und nicht an den Klassenverband gebunden sein. Hr. Rumpf betont, dass eine Abstimmung in der SMV sich allein gegen diese Art der Durchführung ausgesprochen habe… Hr. Meier stellt den Antrag folgende Empfehlung an die Gesamtlehrerkonferenz auszusprechen:

"Die Gesamtlehrerkonferenz möge beschließen, dass die Schüler frei zwischen den verschiedenen Angeboten wählen dürfen."

Abstimmung: 7 : 2 : 3

Der Antrag ist angenommen…

Leiter Schriftführerin Lehrervertreter

(www.teachsam.de)

Anhand von unterstrichenen Verben, die in der Konjunktivform stehen, können die Lernenden die grammatischen Strukturen in einem Text des realen Lebens besser verstehen.

3.6 Horoskop

Die sprachlichen Eigenschaften: Neben der sehr häufig verwendeten Direktadressierung mit “Sie” findet sich auch die indirekte Form der imperativischen Adressierung mit Hilfe des Infinitivs. Als Beispiel stehen unten zwei Horoskope von einer aktuellen Internetseite, und die Imperativ- und Präsens-Strukturen sind unterstrichen, um sie hervorzuheben.

Tageshoroskop

Was sagen die Sterne?

Lesen Sie, was die Astrologie über den Tag sagt, was Sie beruflich und privat erwartet und worauf Sie achten sollten. Ihr persönliches Horoskop bei 20 Minuten Online auf einen Blick.

Fische, 20.2. - 20.3.

Sonntag, 10. April 2016

Sie fühlen sich heute unpässlich und schlapp. Akzeptieren Sie dies, denn Sie können es nicht ändern. Gönnen Sie sich unbedingt Ruhe und setzen Sie sich nicht unnötigem Stress aus. Dies beinhaltet auch neue Bekanntschaften. Bewegen Sie sich heute nur im vertrauten Umfeld und gönnen Sie sich entspannte Stunden im Kreise Ihrer Liebsten. Falls Sie Veränderungen geplant haben, warten Sie mit diesen unbedingt noch ab, bis Sie Ihre Kräfte wieder gesammelt haben.

Stier, 21.4. - 20.5.

Sonntag, 10. April 2016

Da funkt und blitzt es heute in und aus Ihrem Kopf. Ob nun grandiose Ideen, Pläne für private Unternehmungen mit Freunden oder der Drang sich einfach weiterzubilden – versuchen Sie so viele Dinge wie möglich umzusetzen, denn diese Energie sollten Sie nutzen. Denken Sie aber auch daran Ihrem Verstand Pausen zu gönnen, denn sonst gibt es einen Kurzschluss. Am Besten lässt es sich bei einem Spaziergang oder leichter sportlicher Betätigung abschalten (http://www.20min.ch).

3.7 Kochrezept

Die sprachlichen Eigenschaften: “Es ist wichtig, das Kochrezept präzis und so kurz wie möglich zu formulieren: Anweisungen werden durch kurze und einfache Infinitivkonstruktionen formuliert, Artikel fallen oft weg, Abkürzungen der Mengenbezeichnungen usw.” (Antonsen, 2015, S. 8). Es ist möglich, ein Kochrezept für das Thema “Passiv” und „Präsens“ zu benutzen. Unten findet man zwei Beispiele dafür und die Strukturen sind unterstrichen, um sie hervorzuheben.

Obsttorte:

Zutaten: 2 Eiweiß, 2 Eidotter, 100 g Kristallzucker, 1/16 l Wasser, 1/2 TL Backpulver, 1EL Marillenschnaps, 90 g Mehl (glatt), 1 Päckchen Vanillezucker, 1/16 l Öl. Zum Bestreichen: 70 g Himbeermarmelade

Für den Obstbelag: 1 Handvoll Himbeeren, 1 Handvoll Brombeeren, 1/2 Zuckermelone, 2 Stück Mandarinen. Zum Überziehen: 1 Päckchen Tortengelee

Zubereitung: Für die Obsttorte zunächst den Biskuitteig vorbereiten. Dazu das Eiweiß steif schlagen. Mit dem Handmixer das Eigelb mit dem Vanillezucker, Wasser, Öl und einem Schuss Marillenschnaps schaumig rühren. Das Backrohr auf 180°C Umluft vorheizen. Das Backpulver mit dem Mehl versieben. Nun das geschlagene Eiklar abwechselnd mit der Mehl-Backpulver-Mischung unter die Dottermasse heben. Eine Tortenform ausfetten, die Biskuitmasse einfüllen und ca. 20 Minuten backen lassen. Die Melone schälen und in kleine Stückchen schneiden. Die Mandarine schälen und in Spalten trennen, Beeren waschen … (www.ichkoche.at).

Rotweinkuchen

Zutaten: 250gr Butter, 250gr Zucker, 250gr Mehl, 1/8 Liter Rotwein 1 Teelöffel Zimt, 4 Eier, 3 Teelöffel Kakao, 150gr Schokostreusel, 1 Päckchen Backpulver, 1 Päckchen Vanillezucker, Puderzucker und Rotwein für die Glasur

Anleitung: Butter, Zucker, Mehl, Eier und Wein werden in einer großen Schüssel gut verrührt. Dann wird der Zimt, Kakao, die Schokostreusel, das Backpulver und der Vanillezucker in den Teig gegeben. Dieser Teig wird dann in eine gut gebutterte Kuchenform gefüllt und wird ca. eine Stunde gebacken. Nach dem Backen wird der Kuchen mit einem Guss aus Puderzucker und Rotwein glasiert. Wenn der Kuchen kühl ist, wird er in Stücke geschnitten (www.blogs.jccc.edu).

3.8 Gebrauchsanleitung

Die sprachlichen Eigenschaften: Die Sätze werden kurz und prägnant im Imperativ und/oder Passiv geschrieben. Genaue zutreffende Verben werden verwendet. Unten findet man die Gebrauchsanweisung von Samsung galaxy ace 4 9357f.

SIM- oder USIM-Karte und Akku entfernen:

Nehmen Sie die rückwärtige Abdeckung ab. Nehmen Sie den Akku heraus. Nehmen Sie die SIM- oder USIM-Karte heraus.

Speicherkarte installieren:

Achten Sie darauf, dass Sie die Speicherkarte mit der richtigen Seite einsetzen. Nehmen Sie die rückwärtige Abdeckung ab. Setzen Sie eine Speicherkarte mit den goldfarbenen Kontakten nach oben ein. Bringen Sie die rückwärtige Abdeckung wieder an.

Speicherkarte entfernen:

Bevor Sie eine Speicherkarte entnehmen, müssen Sie sie zum sicheren Entfernen im Gerät deaktivieren. Nehmen Sie die rückwärtige Abdeckung ab. Ziehen Sie die Speicherkarte heraus. Bringen Sie die rückwärtige Abdeckung wieder an. (www.handy-deutschland.de).

3.9 Wetterbericht

Die sprachlichen Eigenschaften: Die Sätze werden im Präsens gebildet und Adjektive können auch verwendet werden. Unten sind einige Wetterberichte zu finden.

Die Aussichten:

Am Dienstag ziehen über den Norden und die Mitte von Deutschland Wolken mit vereinzeltem Regen hinweg. Im Süden ist es heiter oder locker bewölkt und durchweg trocken. Die Luft erwärmt sich auf 9 bis 17 Grad. Am Mittwoch wandern über den Norden und Osten weitere Wolken hinweg, Schauer gibt es dabei kaum. Nur an der Ostsee scheint zeitweise die Sonne. Im Westen und Süden ist es dagegen heiter oder locker bewölkt und durchweg trocken. Nur im Südwesten werden die Wolken zahlreicher. Die Temperaturen steigen auf 9 bis 19 Grad. Am Donnerstag ist es nach teils leichtem Nachtfrost tagsüber heiter oder locker bewölkt und trocken. Die Temperaturen klettern auf 11 bis 21 Grad. Am Freitag ist es vom Schwarzwald bis nach Schwaben und an den Alpen leicht wechselhaft mit Regen oder gewittrigen Schauern. Sonst bleibt es noch locker bewölkt und trocken. Die Temperaturen erreichen 11 bis 22 Grad. Am Wochenende erfasst uns erneut Polarluft mit vielen Wolken und Schauern (www.wetter.net).

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Dass die Grammatik im Fremdsprachenunterricht eine spezielle Rolle einnimmt, ihm zum Teil eine überbewertete Relevanz zugesprochen wird, ist wohl unumstritten, aber die Fragen wie, wie viel und nach welcher Progression die Grammatik zu lehren ist, bleiben oft unbeantwortet. Wir haben hier versucht zu zeigen, dass man durch den Einsatz von authentischen Texten der verschiedensten Textsorten, den zu oft verhassten und für zu schwierig gehaltenen Grammatikunterricht leichter gestalten kann. Sie ermöglichen eine natürlichere und kontextgebundene Vermittlung der jeweiligen Strukturen. Die Lerner können durch Einsatz solcher Texte den natürlichen Gebrauch und den Zusammenhang der jeweiligen Struktur mit anderen Strukturen erschließen. Denn in der Regel ist das Problem nicht das Erlernen einer Grammatikstruktur, sondern deren Einsatz und natürlicher Gebrauch in einer Kommunikationssituation. Das heißt aber nicht, dass nur authentische Texte eingesetzt werden sollen. Der Lehrer muss sich über die

Vorteile der jeweiligen Materialien im Klaren sein und diese auch zielgerichtet einsetzen können. Besonders als Zusatzmaterialien zur Vertiefung und Befestigung der jeweiligen Strukturen eignen sich authentische Texte sehr gut. Es besteht aber die Tatsache, dass auf die Lehrperson viel Mühe zukommt, denn die passenden Texte zu den jeweiligen Grammatikphänomenen zu finden, ist eine zeitaufwändige Arbeit, die sich aber auf jeden Fall lohnt. Abgesehen davon ist das Internet die größte Bibliothek hinsichtlich authentischer Texte. Damit wird die Arbeit erleichtert, und man kann eine vielfältige Auswahl anbieten.

LITERETURVERZEICHNIS

Antonsen, T. (2015). *Von Hjertesalat zu Salatherzen*. Magisterarbeit, Aarhus school of business and social sciences, Aarhus

Brinker, K. (1998). *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmid Verlag

Edelhoff, C. (1985). *Authentizität im Fremdsprachenunterricht*. In: Christoph E. (Hg.): Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unter-richtsmodelle. München, 7-31.

Ferling, N. (2008). Lesen im DaZ-Unterricht, in: Kaufmann, S. / Zehnder, E./Vanderheiden, E./Frank, W. (Hrsg.), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2: Didaktik – Methodik*, Ismaning: Hueber, 35-68.

Gebrauchsanleitung, verfügbar als Online-Dokument über: http://www.handy-deutschland.de/bedienungsanleitung/samsung_galaxy_ace_4_g357f.pdf, Zugang am: 10.02.2017

Horoskop, verfügbar als Online-Dokument über: http://www.20min.ch/leben/horoskop/ Zugang am: 29.01.2017

Inhaltsangabe, Wilkommen in Deutschland, verfügbar als Online-Dokument über: https://de.wikipedia.org/wiki/Almanya_%E2%80%93_Willkommen_in_Deutschland, Zugang am: 25.01.2017

Kleinanzeige, Ihr Leben im Traumhaus, verfügbar als Online-Dokument über: https://www.ebay-kleinanzeigen.de/s-anzeige/-ihr-leben-im-traumhaus-5-zimmer-perle-mit-garage-/446528358-208-3034, Zugang am: 25.02.2017

Märchen, http://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/mad/gri/de9114374.htm, Zugang am: 10.01.2017

Müller-Michaels, H. (1993). Kanon der Denkbilder. Streit für das Recht auf Lektüre. In: Deutscher Germanistenverband NRW: Arbeit am Kanon – Arbeit ohne Kanon. O. O. S. 5-17.

Nebe-Rikabi, U. (1997). Authentische Texte im Fremdsprachenunterricht. In: Bickes, G./Dufeu, B./Willkop, E.-M. (Hrsg.). Umgang mit Texten - Unterrichtsbeobachtung - Grammatikmodelle und ihre Umsetzung in Lehrwerken (Jahrbuch Sprachandragogik 1995) Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, 6-13.

Kochrezept, Obsttorte, verfügbar als Online-Dokument über: http://www.ichkoche.at/obsttorte-rezept-9451, Zugang am: 27.02.2017

Kochrezept, Rotweinkuchen, verfügbar als Online-Dokument über: http://blogs.jccc.edu/tmcdon22/files/2013/08/Rezept-auf-Passiv-Rotweinkuchen.pdf, Zugang am: 27.02.2017

Protokoll, verfügbar als Online-Dokument über: http://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_schule/protokoll/prot_3_1_5.htm, Zugang am: 30.01.2017

Rauch, R. (2007). Übungstypen für den Fremdsprachenunterricht. Heruntergeladen am 8.12.2010 von http://rainerrauch.com/Download/ Uebungstypen.pdf.

Römer, R. (1968). *Die Sprache der Anzeigenwerbung*. Düsseldorf: Schwann Verlag

Solmecke, G. (1993). *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin-München: Lanenscheidt.

Storch, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache-Eine Didaktik* (2. Aufl.). München: Fink.

Tagebuch der Anne Frank, verfügbar als Online-Dokument über: http://www.soshalberstadt.bildunglsa.de/vergangenheit/pdf/AnneFrank. pdf, Zugang am: 15.01.2017

Tagebuch, verfügbar als Online-Dokument über: https://de.wikipedia.org/wiki/Tagebuch, Zugang am: 15.01.2017

Wetter, verfügbar als Online-Dokument über: http://www.wetter.net/deutschland/wetter-deutschland-0-tag.html

WORTSCHATZLERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: EIN VORSCHLAG ANHAND VON GEHIRNGERECHTEM LERNEN

Prof. Dr. Ergün SERINDAĞ
Çukurova-Universität

1. EINLEITUNG

Die Menschen lernen in der Schule bzw. während des Studiums eine Menge, doch leider können sie das angehäufte Wissen meist nicht einsetzen oder zumindest nicht zusammenhängend wiedergeben. Das führt oft dazu, dass sie wenig Freude am Lernen empfinden und das meiste schnell wieder vergessen.

Vor allem sind diese Folgen größer, wenn es um das Lernen einer Fremdsprache geht, wobei man in erster Linie nach der Aufgabe strebt, dem Lernenden eine möglichst vollständige zielsprachliche Kompetenz, also die vier Grundfertigkeiten Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen, zu vermitteln, die dem Lerner ermöglichen sollen, sich durch Erfragen, Beantworten, Behaupten, Begründen, Versprechen, Ablehnen usw. mit seiner fremdsprachlichen Umwelt auseinanderzusetzen, und das wird heute von Theoretikern und Praktikern des Fremdsprachenunterrichts als selbstverständlich angesehen (vgl. Doyé, 1989, 127; Engel, 1979, 50; Balcı, 1990, 267).

In diesem Zusammenhang liegt es auf der Hand, dass der Lernende neben einer ausgebauten grammatischen Kompetenz auch einen reichhaltigen fremdsprachlichen Wortschatz beherrscht. Aber fast jedem DaF-Unterrichtenden ist jedoch bekannt, dass dies trotz intensiven Deutschunterrichts kaum gelingt und dass Defizite im Bereich der Vokabelkenntnisse sowohl rezeptive Fertigkeiten (Hör- und Leseverständnis) als auch produktive Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) verhindern. Mit anderen Worten also, es wurde zwar gelehrt, aber nicht gelernt: Nach (Franke, 2008, 10)

> *Obwohl Lehrern wie auch Lernern häufig bewusst ist, dass es sich um einen zentralen Punkt handelt, wird das systematische und gezielte Wortschatzlernen im Unterricht häufig nicht thematisiert. In der Regel beschränken sich Hilfestellungen der Lehrer auf wenige Hinweise, wie z.B. dass beim Lesen eines Textes Wörter aus dem Kontext erschlossen werden können, dass Wörter anhand ihrer Struktur analysiert und erraten werden können oder auf die Demonstration der Verwendung von Wörterbüchern. Mit dem häuslichen Vokabellernen werden Lerner häufig komplett alleine gelassen.*

Besonders die Äußerung „Die Grammatik verstehe ich ja, aber ich kenne keine Wörter“ seitens des Lernenden kann man immer wieder hören, wenn sie zu freier Textproduktion oder Textrezeption aufgefordert werden. Diese Äußerung bedeutet aber nichts anderes, als dass grammatisch falsche Satzbildungen die Kommunikation bzw. Verständigung im fremdsprachlichen Wortschatz verhindern. Nach Freudenstein gesagt: “Eigentlich sollte es sich ja inzwischen herumgesprochen haben, dass die Grammatik sehr viel weniger wichtig für die Kommunikation ist als die Kenntnis eines relevanten Wortschatzes. Ich kenne nicht eine einzige Gesprächssituation, die wegen grammatischer Unsicherheit oder Unkenntnis zusammengebrochen wäre, wohl aber sehr viele Fälle, wo die Kommunikation wegen unbekannter Wörter nicht zustande kam.” (Freudenstein, 1992, S. 544f.; zit. nach Hong/Min, 2005, 59). Auch das folgende Zitat betont die Wichtigkeit des Wortschatzlernens: „Man kann sich in einer fremden Sprache auch dann verständigen, wenn man ihre Grammatik nur rudimentär beherrscht. Fehlen einem aber die Wörter, ist die Kommunikation unmöglich“ (Quetz, 1998, 272).

Aus der soeben skizzierten Sachlage geht also hervor, dass die Didaktisierung des Wortschatzes grundlegendes Ziel und Hauptaufgabe eines Fremdsprachenunterrichts sein sollte. Aufgrund dessen ergibt sich mit Recht die Frage, ob es überhaupt ein Wortschatzlehren und Wortschatzlernen geben kann, das gehirngerecht ist. Die Antwort lautet ja, wenn es mit der Arbeitsweise des Gehirns vereinbar ist. D.h. solche Lern- und Lehr-Methoden bzw. Ansätze sind gehirngerecht, wenn sie der natürlichen Arbeitsweise des Gehirns entsprechen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, für eine musterbezogene Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht einen Vorschlag zu machen, der, nach gegenwärtigem Verständnis der Gehirnforschung bezüglich des gehirngerechten Lernens, auf das Wortschatzlernen besonders die Verknüpfung der neuen Informationen mit bereits vorhandenem Wissen im Zusammenhang von sprachkontrastivem Vorgehen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache im Kontext des Fremdsprachenlernens in den Vordergrund stellt und damit traditionelle Konzepte ergänzt.

2. DAS GEHIRN: ORGAN DES LERNENS

Obwohl es Lehrende gibt, die den praktischen Nutzen der Gehirnforschung für das Lernen bezweifeln und jegliche Relevanz der Neurowissenschaften für die Didaktik kritisch verneinen, weil sie das Lernen als einen vielschichtigen Prozess ansehen, der sich nicht auf die Verstärkung synaptischer Verbindungen reduzieren lässt (vgl. Roth 2011: 282ff.), ist die Frage durchaus berechtigt, ob die Erkenntnisse der Gehirnforschung für ein erfolgreicheres Lehren und Lernen umgesetzt werden können. Auf diese

Frage gibt Spitzer (2002: 19) die Antwort: „Wer lehrt, sollte etwas vom Lernen und dem Organ des Lernens, dem Gehirn, verstehen“. Mit anderen Worten gesagt: Die Gestaltung eines effizienten und effektiven Lernens setzt unvermeidlich die Kenntnis über die im Gehirn beim Lernen ablaufenden Prozesse voraus. Aus neurobiologischer Perspektive wird Lernen wie folgt definiert:

> *Die bleibenden Spuren der flüchtigen Eindrücke von draußen in uns haben einen Namen: Man spricht von Repräsentationen der Außenwelt. Diese Repräsentationen entstehen und ändern sich, und man bezeichnet genau diese Vorgänge als Lernen. Gehirne und deren Bauteile, die Nervenzellen (Neuronen), sind darauf spezialisiert, Repräsentationen in Abhängigkeit von der Umgebung auszubilden und zu verändern. Nervenzellen stehen für bestimmte Aspekte der Umgebung (...) (Spitzer, 2002: 12, zit. nach Franke, 2008: 5)*

Die in dieser Definition erwähnte Repräsentation ist ja nichts anderes als die mentale Repräsentation eines Objekts, über die die Beziehung zwischen einem Zeichen und dem entsprechenden Objekt indirekt verläuft. Erst über ein geistiges Konzept, 'Begriff' genannt, mit welchem das Objekt in Einklang gebracht werden kann, wird die Zuordnung von Zeichen zu Objekten ermöglicht, und dann wird der 'Begriff', Lexik genannt, im mentalen Lexikon – dem Wortspeicher im Gehirn – gespeichert.

Im Gegensatz zu einem Wörterbuch gleicht das mentale Lexikon einem gigantischen Netzwerk, in dem über unzählige Verknüpfungen die richtigen Wörter und Ausdrücke blitzschnell zu Sätzen kombiniert werden.

Die Vernetzung der Wörter wird von Aitchison (1994, 228; wörtlich übernommen von Meerholz-Härle, 2008, 17ff.) mit einem sehr anschaulichen Bild beschrieben:

Sie vergleicht die Wörter mit den Bewohnern einer Stadt, die in vielfältigen sozialen Beziehungen zueinander stehen. In jeder Stadt gibt es dabei bestimmte Gruppen von Personen, die sehr häufig miteinander zu tun haben und sich relativ vertraut sind. Diese Personengruppen sind allerdings nicht in sich geschlossen, denn es wird sicher immer auch Beziehungen der Gruppenmitglieder nach außen zu anderen Gruppen geben. Diese Beziehungen sind vielleicht nicht so stark und vertraut wie diejenigen innerhalb der eigenen Gruppe, aber sie sind dennoch vorhanden.

> *Aitchison überträgt dieses Bild auf die Speicherung und Vernetzung von Wortschatz im Gehirn. Wörter sind die Bausteine von 'Wortstädten'. Jede 'Wortstadt' enthält unzählige Wörter, die über einzelne Merkmale miteinander verbunden sind, die aber auch Verbindungen zu anderen 'Wortstädten' eingehen können. Wie*

zwischenmenschliche Beziehungen können sich auch die Beziehungen zwischen Wörtern verändern. Allerdings weist Aitchison auf einen wesentlichen Unterschied zwischen ihren 'Wortstädten' und menschlichen Städten hin: Ein abgespeichertes Wort wird immer und auf jeden Fall mehr Verbindungen entwickeln als es einem einzelnen Menschen je möglich wäre.

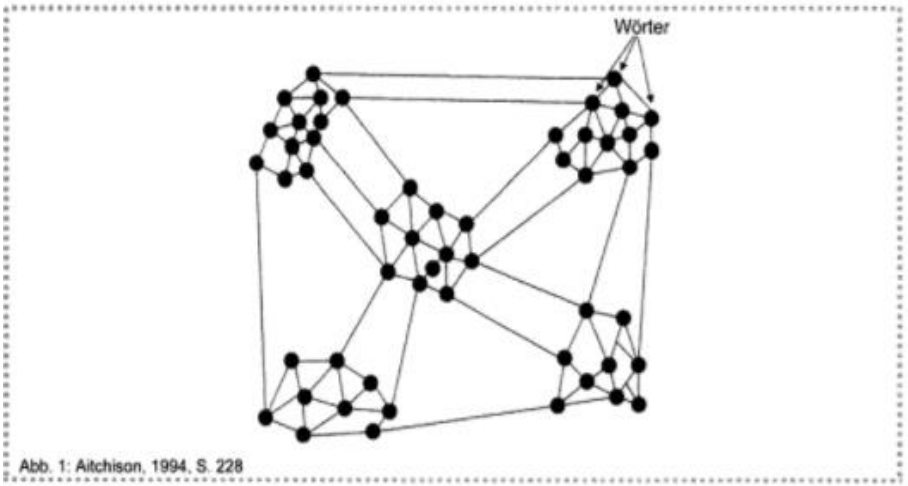


Abb. 1: Aitchison, 1994, S. 228

Die in unserem Gehirn abgespeicherten Wörter sind also auf vielfältige Weise miteinander vernetzt. Wenn ein Wort abgerufen wird, kommt es dabei gleichzeitig zur Aktivierung der mit diesem Wort verbundenen anderen Begriffe. Diese Tatsache kann man sich bei der Wortschatzvermittlung sowie beim Einüben von neuem Wortschatz zunutze machen. Wird neuer Wortschatz im Zusammenhang mit schon bekannten Begrifflichkeiten vermittelt bzw. geübt, kann er so mit diesen schon vorhandenen Bezugspunkten oder Wissensmustern vernetzt werden.

Beim aktiven oder passiven Sprachgebrauch werden die entsprechenden Merkmale bzw. Repräsentationen, wie phonologische, orthographische, syntaktische und semantische in den Netzwerken aktiviert. Angesichts der zentralen Rolle der Wörter beim Sprachgebrauch und im Kontext der Thematik Wortschatzlernen drängt sich offensichtlich die Frage auf, inwieweit beim Erlernen des fremdsprachlichen Wortschatzes der muttersprachliche Wortschatz mit aktiviert wird (vgl. Geissman, 2010).

3. SPRACHKONTRASTIVES WORTSCHATZLERNEN

Das folgende Zitat beschreibt das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit deutlich:

„Neue Erkenntnisse mit bereits vorhandenen zu vergleichen bedeutet, dem

optimalen Sprachlernprozess etwas näher zu kommen“ (Böttger, 2016, 22).

Denn es ist doch heute in der Fachdiskussion fast unbestritten, dass jede Fremdsprache, die der Muttersprache folgt, auf der Basis dieser bereits internalisierten Muttersprache erlernt wird, so dass manche Fehler in der fremdsprachlichen Produktion eines Lernenden, neben anderen Einflussgrößen, zum Teil auch muttersprachlich bedingt sein können (vgl. z.B. Rösler, 1994, 34f.; Balcı, 1990, 261; Schlak, 2003, 4).

Überzeugend sagt auch Apeltauer, dass „beim Erwerb einer zweiten Sprache der Muttersprache eine Schlüsselfunktion zu[kommt], da einerseits auf die Fähigkeiten, die beim Erstsprachenerwerb entwickelt wurden, zurückgegriffen werden muss, andererseits die Entfernung bzw. Nähe zur Zielsprache Auswirkungen auf den Lernprozess hat“ (Apeltauer, 1987: 30).

Auf die Frage, inwieweit der muttersprachliche Wortschatz beim Erlernen des fremdsprachlichen Wortschatzes mit aktiviert wird, kann man also mit vorhandenen neurobiologischen und psycholinguistischen Erkenntnissen zum Konstrukt des mentalen Lexikons eine Antwort finden.

Es gibt heutzutage eine sehr große und breite Übereinstimmung darüber, dass sich die einzeln miteinander verbundenen Einträge in dem netzwerkförmigen mentalen Lexikon befinden und semantisch zusammenhängende Einträge, wie in Aitchisons Wortstädten, näher beieinander liegen. In diesem so konstruierten Netzwerk werden „alle Elemente, Einheiten und Strukturen der neuen Sprachen verankert“ (Neuner 2003: 19). Entsprechend der „Extended System Hypothesis“ bedeutet dies also, dass sich alle muttersprachlichen und fremdsprachlichen Wörter den gleichen Speicher teilen. Mit anderen Worten: Beim Erlernen fremdsprachlicher Wörter werden „neue Repräsentationen für bereits vorhandene Konzepte gelernt (werden). Die Sprachen werden also nicht getrennt gespeichert, sondern aufeinander bezogen“ (Kazimiera 2013, 92f.; vgl. auch Kersten 2010, 26; Stork 2003, 76f.).

Nach Levelt (1999), so in (Geissman, 2010), ist ein Wort aus einer **Form**, einer **Bedeutung** und einem dahinter stehenden **geistigen Konzept** zusammengesetzt. Die Form wird arbiträr und nach einer Konvention innerhalb „einer Sprach- und Kulturgemeinschaft festgelegt“, so dass sie als Bezeichnendes in einem arbiträren Bezug zu dem Bezeichneten steht. In dieser Ausdruckseite sind die phonetisch-graphischen Merkmale über ein zu lernendes Wort gespeichert, während „Wortbedeutungen unsere geistigen Konzepte in sprachlicher Form“ repräsentieren. „Sie können konventionell, individuell und kontextuell sein. In Wortbedeutungen ist das semantisch-syntaktische Wissen abgelegt. Die kognitiv-konzeptuellen Strukturen sind das Grundgerüst der Wortbedeutungen. Diese Strukturen enthalten unser geistiges Wissen über die Welt sowie Erfahrungen und Gefühle“.

Zusammenfassend kann man schlussfolgern: Da das Lernen von Wörtern von der Entstehung von Repräsentationen im mentalen Lexikon abhängt, beschreibt man die komplexen Abläufe, die während des Lernens im Gehirn stattfinden, auch mit der Metapher des vernetzten Lernens oder Denkens (vgl. Spitzer 2002: 37). D.h. also, dass die ins Gehirn eingehenden Informationen nicht beliebig und ziellos im Gehirn angehäuft werden, sondern sie suchen unter bereits vorhandenen Informationen Ankerplätze, um sich mit denen verbinden zu können. So ein Prozess läuft auch beim Wortschatzlernen ab.

4. KONSEQUENZEN FÜR WORTSCHATZLERNEN

4.1. Wortschatzlernen ist Kollokationslernen

Wortschatzarbeit ist unbestritten ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Warum aber können Fremdsprachenlernende die gelernten Vokabeln beim Sprechen oder Schreiben oft nur falsch oder überhaupt nicht einsetzen?

Es kommt häufig vor, dass Wörter falsch gelernt werden, z.B. isoliert als Einzelwort. Folglich werden sie oftmals falsch angewendet. Eine gute Begründung hierfür ist, dass Wörter meist nicht nur eine Bedeutung haben, sondern immer auch in Beziehungen zu anderen Wörtern stehen. Für das Abrufen von Wörtern ist die Kenntnis über diese Beziehungen unabdingbar. Der Lerner muss wissen, wie er die Wörter kombinieren kann (vgl. Bohn 1999: 84).

Zum Beispiel einem türkischen Deutschlerner leuchtet es kaum ein, warum man im Deutschen anstelle „**Er bürstet sich die Zähne"* die Äußerung *„Er putzt sich die Zähne"* macht, wo *„dişler"* auf Türkisch *Zähne* im Deutschen und *„fırçalamak*" auf Türkisch *„bürsten"* im Deutschen heißen. Ganz klar versucht der Lerner, die einzeln gespeicherten Wörter vom Speicher abzurufen und diese Wörter nach auswendig gelernten grammatischen Regeln zusammenzusetzen. Anders ausgedrückt: Da er die Wörter isoliert lernt, kann er die Partnerschaften dieser Wörter nur erraten – eine Situation, die Interferenzfehler verursacht und auch zu Missverständnissen oder Verstehensblockaden führt. Wenn also der türkische Deutschlerner diese Wörter gehirngerecht mit entsprechenden Kollokatoren gelernt hätte, hätte er solch einen Interferenzfehler nicht gemacht. Wenn wir unser Sprachverhalten genauer betrachten, so stellen wir fest, dass wir unsere Sätze mehr mit semantisch zusammenhängend vernetzten Wörtern bilden als mit einzelnen Wörtern, so dass wir in den meisten Situationen im alltäglichen Leben mit solchen Wortkombinationen auskommen, die ja bereits im frühen Kindesalter als zusammenhängende Einheiten erworben und im mentalen Lexikon gespeichert sind. Genau die Beherrschung dieser bereits vorhandenen formelhaften Sequenzen von Mehrworteinheiten, zu denen auch Kollokationen gehören, machen unsere sprachlichen

Ausdrucksmöglichkeiten natürlich und flüssig.

In Bezug auf das Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht folgt daraus, dass die Vokabeln am besten mit Kollokationen gelernt werden. Dabei ist das kontrastive Vorgehen nicht zu vernachlässigen, da der Lerner bereits Einheiten in seinem mentalen Lexikon für Kollokationen in der Muttersprache gespeichert hat. Er braucht nur für die nichtäquivalenten zielsprachlichen Kollokationen neue mentale Repräsentationen zu bilden und diese zu üben.

Es empfiehlt sich für die Wortschatzvermittlung, den Unterricht bis zum B1-Niveau so zu gestalten, dass die unterrichtliche Kommunikation in der Zielsprache die Semantisierung in der Muttersprache ergänzt. Sprachkontrastives Vorgehen schafft Sprachbewusstheit und Sprachbewusstheit fördert den Lernerfolg, weckt Interesse und Neugier für andere Sprachen, steigert die Lust auf Fremdsprachenlernen. Absolute Einsprachigkeit ist also kontraproduktiv.

4.2. Ein Unterrichtsvorschlag und Schlussfolgerung

Unser Vorschlag stützt sich einerseits auf Weinrichs Untersuchung, dass man nach sorgfältiger Analyse von auftretenden Erscheinungen der Interferenz, Transferenz und des Codewechsels auch daraus Regeln vernünftiger didaktischer Steuerung ableiten kann (Weinrich, 1995, 302) , sowie auf Butzkamm (1986), der auf muttersprachliche Verstehens- und Ausdruckshilfen einen großen Wert legt: “Für die Bewusstmachung von Strukturen und die Semantisierung gilt nach dem bekannten Prinzip der aufgeklärten Zweisprachigkeit, dass Rückgriffe auf die Muttersprache dem Unterricht zugute kommen können, statt ihn zu behindern.”

Das Vorgehen setzt also Spontaneitäten, persönliches Engagement der Lernenden voraus, was nicht schwierig zu erreichen ist.

Der Lehrer gibt den Lernenden ein themenrelevantes Reizwort in der Muttersprache vor oder lässt das einen von den Lernenden sagen. Als Ausgangspunkt könnte dies z.B. ein Verb sein, zu dem kombinationsfähige Substantive genannt werden sollten, die den Lernenden spontan einfallen. Man erstellt also quasi einen Wortvorrat. Die Kombinationen werden muttersprachlich erfragt, indem die Lernenden sie anhand von sinnvollen Sätzen in einem Text, bezogen auf ihre Gefühlswelt, ihre Lebenswelt und ihren Alltag verwenden. Danach wird der gleiche Vorgang in der zu lernenden Fremdsprache wiederholt. So kann erricht werden, dass die Lernenden einerseits für unterschiedliche und ähnliche Bedeutungen und Gebrauchsweisen von Wörtern verschiedenen Typs in beiden Sprachen sensibilisiert sind und anderseits kombinationsfähige Substantive als neue Einträge mit dem Ausgangswort vernetzen können.

Durch solch ein der natürlichen Arbeitsweise des Gehirns entsprechendes Verfahren erricht man das Ziel,

- dass die Lernenden dessen bewusst sind, dass die Bedeutung des fremdsprachlichen und muttersprachlichen Wortes begrifflich nicht gleichzusetzen ist,

- dass die Wörter sofort und dauerhaft im episodischen Gedächtnis gespeichert sind, weil die Kombinationen stark mit eigenen Emotionen verknüpft sind,

- dass im mentalen Lexikon der Lernenden neue Verbindungen zwischen den Wörtern geschaffen werden,

- dass die Lernenden auf das autonome und kreative Lernen vorbereitet werden,

- dass sich die Motivation und die Lust auf das Fremdsprachenlernen erhöhen, weil der Lerner gerade die Wörter lernt, mit denen er seine persönlichen Gefühle, seine eigenkultur- bzw. lebensweisebezogenen Inhalte zur Sprache bringen kann (vgl. Serindağ, 2012).

LITERATURVERZEICHNIS

Aitchison, J. (1994). *Words in the mind*. Oxford: Blackwell

Apeltauer, E. (1987). *Gesteuerter Zweitsprachenerwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht.* München: Hueber Verlag.

Balcı, T. (1990). Linguistisch-Didaktische Bearbeitung sprachlicher Interferenzfehler bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache unter den Sprechern des Türkischen. *Unveröffentlichte Dissertation* an der Universität für Bildungswissenschaften, Klagenfurt.

Bohn, R. (1999). *Probleme der Wortschatzarbeit*. Fernstudieneinheit 22. Berlin: Langenscheidt

Böttger, H. (2016). *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens: Wo die Sprache zuhause ist*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Butzkamm, W. (1986). Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Franke

Doyé, P. (1989). Lehr- und Lernziele. In: Bausch, K.-Richard; Christ, Herbert, u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* Tübingen: Francke Verlag, S. 126-131.

Engel, U. (1979). Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Bd.5, Heidelberg, S. 49-66.

Franke, M. (2008). *Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. Am Beispiel des Wortschatzlernens im schulischen Kontext*. http://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/Miriam_Franke_Wissenschaftliche_Hausarbeit_2008.pdf

Freudenstein, R. (1992). Wählen Sie Kanal 93! – Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert. *Info DaF, 5*, 543-550.

Geissman, H. (2010). *Welche Bedeutung hat der frühe Wortschatz für den Spracherwerb?* http://www.logopaedieschweiz.ch/media/bulletin_archiv/140_Welche%20Bedeutung%20hat%20der%20frhe%20Wortschatz%20fr%20den%20Spracherwerb.pdf

Hong, M.S, Min, H.-K. (2005). Kulturspezifische Wortschatzvermittlung für die aktive Kommunikation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 2, Nu. 2, pp. 58-70. National University of Singapore.

Kersten, S. (2010). *The Mental Lexicon and Vocabulary Learning. Implications for the foreign language classroom*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Levelt, W. J. M.; Roelofs, A.; Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. In: *Behavioral and Brain Sciences* 22, 1-75

Meerholz-Härle, B. (2008). Wortschatzvermittlung im DaZ-Unterricht. In: Susan Kaufmann (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache: Band 2 Didaktik, Methodik. Ismaning: Hueber Verlag, S. 1-34

Myczko, K. (2013). Transfer im Fremdsprachenunterricht aus didaktischer Sicht. *Studia Germanica Posnaniensia*,.33/08. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Neuner, G. (2003). Das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: B. Hufeisen, G. Neuner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing, S. 13-34.

Quetz, J. (1998). Der systematische Aufbau des mentalen Lexikons. In: Timm, Johannes-P.(Hrsg.) *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin:Cornelsen, S. 272-290.

Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart; Weimar: Metzler.

Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt*, Stuttgart: Klett-Cotta

Schlak, T. (2003). Die Auswahl grammatischer Lernziele: Linguistische, psycholinguistische und didaktische Perspektiven. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(1), 14 pp. Available: http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/schlak4.htm

Serindağ, E. (2012). Wortschatzarbeit im DaF_Unterricht: Ein examplarischer Vorschlag anhand von Kollakationsinterferenzen. *Tribüne, Zeitschrift für Sprache und Schreibung*, 4/2012, S. 17-19, (2012)

Spitzer, M. (2002*). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl.

Stork, A. (2003). *Vokabellernen.* Tübingen: Narr Verlag.

Weinrich, H. (1995). *Wege der Sprachkultur*, Stuttgart

ALMANCA VE TÜRKÇEDE CÜMLE ŞEKLİNDEKİ ADLAR

Prof. Dr. Dursun ZENGİN
Ankara Üniversitesi

1.GİRİŞ

Türkçede *isim*, "canlı cansız varlıkları, duygu ve düşünceleri, çeşitli durumları bildiren kelime, ad" olarak tanımlanır (Türkçe Sözlük 2005: 981) ve ad, unvan, nam, alem, şöhret, lâkap gibi anlamlara gelir. Bildiğimiz gibi, isimlerin ya da adların, anlamlarına, kullanım yerlerine, biçimlerine, cümledeki görevlerine göre farklı bölümlemeleri söz konusudur.

Görev alanlarına göre iki gruba ayrılırlar:

1- Somut ve soyut adlar

2- Tür adları ve özel adlar

Tür adları, aynı türden tek varlıkların birini, bir bölümünü ya da tümünü gösteren adlardır. Özel adlar, tek bir kişiyi, belli bir canlı ya da cansız varlığı, bir düşünce ya da belli bir yeri ifade eden adlardır. Özel adlar kişi, yer, dil, din, mezhep, tarikat, ulus, ülke, kitap, dergi, gazete, kurum, dernek adları gibi geniş bir kullanım alanına sahiptir.

Özel adlar, adbiliminin ya da özel adbiliminin (Alm. Onomastik) inceleme alanına girer. (Vardar 2002: 136; Aksan 1982: 93-139) Adbilim genel olarak özel adların tarihi, sosyo-kültürel özellikleri, kökeni, oluşumu, gelişim süreci, yayılma alanı, yapısı, ifade ediliş biçimi, işlevi, kullanılması gibi özelliklerini inceleyen ve araştıran bir bilim dalıdır. Adbilimi, kültür, halkbilim, tarih, coğrafya, edebiyat, dil, dilbilim, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, etnografya gibi birçok alanla yakından ilgisi ve ilişkisi olan ilginç bir alandır. Bunların içinde özellikle de dil ve dilbilimle çok yakın bir ilişkisi vardır, çünkü adlar da her sözcük gibi, bir dilin ve o dilin sözvarlığının önemli bir bölümünü oluşturur. Her adın bir dil yönü, yani yapısı, anlamı, ses yönü, yazılışı, okunuşu, kullanılması gibi birçok dilbilimsel özelliği vardır. Bu nedenle adların sesbilimsel, anlambilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel, kullanımbilimsel gibi yönleri söz konusudur. Adbiliminin alanları konusunda birbirinden çok farklı gruplandırmalar söz konusudur. Ancak genel olarak kişi adları, coğrafya ile ilgili adlar, kurum ve kuruluş adları, insanlar tarafından üretilen ürünlerin adları gibi çok geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. (Lewandowski 1990:759)

Konumuzu oluşturan kişi adları da özel ad konumunda oldukları için, genel olarak adbilim (özel adbilim) (Alm. Onomastik) alanına, özel olarak da kişi

adları (Alm. Anthroponymie) grubuna girer. (Vardar 2002: 136; Aksan 1982: 116-126). Kişi adları, genel olarak sadece bir kişiye ait olan ve sadece bir kişiyi tanımlayan adlardır. Ancak bazı durumlarda birden fazla kişiyi yani bir insan grubunu da ifade edebilir. Kişi adları ad (önad), soyadı, göbek adı, takma ad, lâkap, mahlas gibi adları kapsar.

Bilindiği gibi adlar ya da önadlar kişi adlarının en önemli unsurlarından biridir ve geçmişten günümüze insanların yaşamında çok önemli bir yere sahip olmuştur. Adlar, insanın kültürel ve bireysel kimliğini yansıtmasının yanı sıra, toplumdaki her bireyi belirli kılarak kargaşayı, karışıklığı, yanılma ve yanlışlığı önler, ilişkiyi düzenler. Kuşkusuz bir çocuğa ad verirken bunun belli nedenleri, kuralları ve kriterleri vardır. Bunlar arasında anne ve babanın arzu ve istekleri başta gelir, çünkü verilen ad bir taraftan çocuğu, diğer taraftan da çocuğun ailesini ve çevresini ilgilendirir. Bunun yanında psikolojik, sosyolojik, kültürel, çocuk ve dil ile ilgili kriterler, kitle iletişim araçları ve modanın etkisi gibi çok farklı kriter yer alabilir.

Adların özellikle dil ve dilbilimle çok sıkı bir ilgisi ve ilişkisi söz konusudur, çünkü ad olarak tanımladığımız unsurlar dilden oluşmaktadır, diğer bir anlatımla hammaddeleri dildir. Durum böyle olunca da dil açısından birtakım özellikleri yansıtmaları kaçınılmaz olur. Bu açıdan Almanca ve Türkçedeki adlara yakından bakıldığında bazı adların cümle şeklinde olduğu kolaylıkla görülür.

2.ALMANCA VE TÜRKÇEDE CÜMLE ŞEKLİNDEKİ ADLAR

2.1. Almancada Cümle Şeklindeki Adlar

Tarafımdan yapılan incelemede Almancada bu tür adlardan sadece beş adet tespit edilmiş, bunlardan dördü erkek, diğeri bayan adından oluşmaktadır:

Erkek Adı:	
Ehregott	(Tanrıya hürmet et)
Fürchtegott	(Tanrıdan kork)
Traugott	(Tanrıya güven)
Lebrecht	(Dürüst yaşa)
Bayan Adı:	
Bringfriede	(Barış getir)

Almancadaki bu tür adlar yeni değil, çok eskiden, yani 17. ve 18. yüzyılda verilen adlardan oluşmaktadır. (Seıbıcke 1982: 139, 110-139; Gottschald 1971: 120-123) Çünkü Almancada ad verme kanununa göre dilde kullanılan sözcüklerin ad olarak verilmesi yasaktır. Dolayısıyla bu tür adların sayıca az olmasının en önemli nedenlerinden biri budur.

Adlara yakından bakıldığında, bütün adların yapı bakımından emir cümlesinden oluştuğu görülür. (Wıtkowskı 1964: 77) Bu tür cümlelerle anne ve babalar kendi arzu ve isteklerini ad aracılığıyla çocuğa yansıtmaya çalışmaktadır. Örneğin dini özellik taşıyan ilk üç adda çocuğun Tanrıya karşı nasıl davranması gerektiği ad aracılığıyla çocuğa yansıtılmaya çalışılmaktadır ya da son adda olduğu gibi, çocuğun barış getirmesi veya barışa neden olması istenilmekte ve arzu edilmektedir. Dilbilgisi ya da sözcük yapısı açısından bakıldığında, adların daha çok iki sözcükten oluştuğu görülür. Sözcüklerin çoğu fiil ve isim, sadece bir tanesinde zarftır. Dikkat edilirse emir cümlelerinde 2. tekil şahsa göre emredilmektedir. Diğer bir anlatımla anne ve babanın çocuğa doğrudan bir emri, yani arzu ve isteği söz konusudur.

2.2. Türkçede Cümle Şeklindeki Adlar

Türkçedeki adlara bakıldığında cümle şeklindeki adların hem erkek hem de bayanlarda sıkça yer aldığı görülür. Bunun en önemli nedeni, dilde kullanılan ve ad olarak uygun olan her sözcüğün ad olarak verilebilmesidir. Durum böyle olunca anne ve babalar çocuğa ilişkin bütün duygularını, arzu ve isteklerini, sevgilerini, çocuğun geleceğine ilişkin beklentilerini vs. adlara yansıtmaya çalışmış, deyim yerindeyse adeta içini dökmekte ve ortaya çok renkli ve çeşitli bir durum ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı adların çoğu emir cümlelerinden oluşmaktadır, diğerleri ise ya normal ifade cümlesi ya da eksiltili cümle şeklindedir. Ayrıca cümlelerde *zaman, etken* ya da *edilgenlik, çekim ekleri* gibi birtakım özellikleri de tespit etmek mümkün. Sadece tek sözcükten, daha doğrusu tek fiilden oluşabildikleri gibi, birden fazla sözcükten de oluşabilmektedirler.

2.2.1. Emir Cümleleri

Türkçede cümle şeklindeki adlar arasında emir cümlesi şeklindeki adlar büyük bir çoğunluğu oluşturur. Emir cümleleri genel olarak ya tek ya da birden fazla sözcükten oluşmaktadır. Cümlelerde 2. tekil şahsa göre emir söz konusudur. Ayrıca bazıları etken, bazıları da edilgen cümle şeklindedir:

> Erkek adları:
>
> Başar, Çalış, Diren, Eriş, Gürle, İnan, Övün, Yücel, Yüksel, Anıl, Sayıl.

Bu tür adlarda Başar, Övün, Yücel, Yüksel şeklinde etken, Anıl, Sayıl şeklinde edilgen cümle olanlar da vardır.

Bayan adları:

Bağlan, Nazlan, Parla, Ürper, Serpil, Yüksel, Övül, Seçil, Sevil.

Burada da Parla, Serpil, Yüksel gibi adlar etken, Anıl, Seçil, Sevil gibi adlar ise edilgen cümlelerden oluşmaktadır.

Emir cümlelerinde 3. tekil şahıs da yer almaktadır.

Erkek adları : Aksın, Dursun, Ersin, Erdursun.

Bayan adları : Çağlasın, Gülsün, Nurersin.

Emir cümlelerinden bazıları birden fazla sözcükten oluşmaktadır:

Erkek adları: Gör-al, Güven-al, Sev-al, Vur-al, Yen-al.

Bayan adları: Gül-sevin, Gül-al, Sev-gül, Sev-tap, Sev-al, Sevin-gül.

Bunlar daha çok etken bir anlam içermekte, ancak Sev-sevil ya da Gül-sevil gibi yarısı etken(-gül), yarısı edilgen anlam (-sevil) içerenler de vardır.

Adlara yakından bakıldığında bazılarında çekim eklerinin bile yer aldığı görülür:

Erkek adları: Yurd-u-sev.

Bayan adları: Yurd-a-tap.

Ayrıca fiilin dışında isim, sıfat, belirteç, şahıs zamirleri gibi farklı sözcük türleri de yer almaktadır:

Erkek adları: Sen-ol, Sen-gül, Şen-ol, Mert-kal, Pek-ol, Dur-can, Tez-er-ol.

Bayan adları: Beni-an, Bil-sen, Şen-kal, Hep-gül, , Sev-ay,

İstek kipine bile rastlanabilmektedir:

Bayan adları: Gülesin, Güldöne.

Dilbilgisi ya da sözcük yapısı açısından bakıldığında, emir cümleleri, hem erkek hem de bayan adlarında ya bir sözcükten ya da birden fazla sözcükten oluşmaktadır. Sözcüklerin çoğu fiillerden oluşmaktadır, bunun dışında isim, sıfat, zarf, şahıs zamiri gibi sözcük türleri de yer almaktadır. Cümlelerin çoğunda 2. tekil şahıs, bazıları da ise 3. tekil şahsa göre çekim söz konusudur. Hatta cümleler etken ya da edilgen şekilde olabilmekte, çekim eklerine ve istek kipine bile rastlanabilmektedir. Bu tür adlar aracılığıyla anne ve babalar bütün arzu ve isteklerini ve çocuğun geleceğine ilişkin beklentilerini ifade ederler. Bu şeklide gelecekte çocuğun ne olması, nasıl olması, neler yapması, nasıl düşünmesi, davranması ve yaşaması gerektiği vs. dile getirilmiş olur.

2.2.2. İfade Cümleleri

Emir cümlelerinin dışında normal ifade cümlelerine de rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları isim cümlesi şeklindedir:

> Erkek adları: Can-sın, Hoş-sun, Çok-er, Pek-demir, Pek-şen, Adı-gün, Eli-bol, Ünü-bol.
>
> Bayan adları: Ay-sın, Can-sın, Aslı-gül, Pek-bal, Pek-ak, Hep-şen, Bahtı-şen, Gönlü-şen.

Dikkat edilirse Yurd-a-can, Adı-güzel ya da Ay-da-nur örneklerinde olduğu gibi, çeşitli çekim eklerinin yer aldığı adlar da söz konusudur.

İfade cümlelerinde fiilin dışında, isim, sıfat, belirteç gibi sözcük türleriyle karşılaşmak mümkün. Bu tür adlarla anne ve babalar çocuğa ve çocuğun geleceğine ilişkin arzu ve isteklerini, sevgilerini, beklentilerini vs. dile getirirler.

2.2.3. Adlarda Zaman

Türkçe adlarda zamana bile rastlamak mümkün. Zaman açısından adlarda *geniş, belirli geçmiş, belirsiz geçmiş zaman* gibi zamanların yer aldığı görülür.

Geniş Zaman

Bazı adlar –ki bunlara hem erkek hem de bayan adlarında rastlanmaktadır- geniş zamanla ifade edilmektedir. Bunlardan bazıları bir bazıları da iki sözcükten oluşmaktadır. Sözcükler türleri arasında fiil başta olmak üzere, isim, sıfat ve belirteç gibi çeşitli sözcük türleri yer alabilmektedir. Fiiller bayan ve erkek adlarında hep 3. tekil şahsa göre çekilmiştir:

> Erkek adları: Çağlar, Yaşar, Yener, Özler, Çağ-açar, Can-sever, Tanrı-över, Hür-yaşar, Hep-güler.
>
> Bayan adları: Diler, Güler, Gülümser, Özler, Sezer, Yaşar, Gül-sunar, Ün-sever.

Hatta olumsuzluk ekinin yer aldığı adlar da söz konusudur ve hepsi 3. tekil şahsa göre çekilmiştir:

> Erkek adları: Kork-maz, Öl-mez, Sol-maz, Sön-mez, Yıl-maz, Türk-yıl-maz, Baş-eğ-mez, Hiç-sön-mez.
>
> Bayan adları: Sol-maz, Sön-mez Hiç-sön-mez.

Belirli Geçmiş Zaman

Bazı adlar da belirli geçmiş zamanla ifade edilmektedir. Bunlarda bazıları bir bazıları iki sözcükten oluşmaktadır. Sözcükler türleri arasında fiil başta olmak üzere, isim, sıfat ve belirteç gibi çeşitli sözcük türleri yer alabilmektedir. Fiiller bayan ve erkek adlarında hep 3. tekil şahsa göre çekilmiştir:

Erkek adları: Durdu, Erdi, Gördü, Ün-aldı, Tanrı-verdi, Hak-verdi, Türk-doğdu, Gür-doğdu.

Bayan adları: Döndü, Erdi, Gül-açtı, Gül-doğdu, Nur-doğdu.

Belirsiz Geçmiş Zaman

Adlarda belirli geçmiş zamanın yanında belirsiz geçmiş zamanda görülmektedir. Bu tür adlarda da bazıları bir bazıları iki sözcükten oluşmaktadır. Sözcükler arasında fiil başta olmak üzere, isim, sıfat ve belirteç gibi çeşitli sözcük türleri yer alabilmektedir. Fiiller bayan ve erkek adlarında hep 3. tekil şahsa göre çekilmiştir:

Erkek adları: Okumuş, Özenmiş, Satılmış, Tanrı-vermiş, Gün-görmüş, Bey-doğmuş, Gür-doğmuş.

Bayan adları: Gelmiş, Gülmüş, Gül-dermiş, Ay-doğmuş.

Kısacası Türkçe adlarda *geniş, belirli geçmiş, belirsiz geçmiş zaman* gibi zamanlara bile rastlamak mümkün. Bu durum hem erkek hem de bayan adları için geçerlidir. Sözcükler arasında isim, sıfat, fiil ve belirteç gibi sözcük türleri yer almaktadır. Fiiller bayan ve erkek adlarında hep 3. tekil şahsa göre çekilmiştir. Bu tür adlarda da yine anne ve babaların çocuğa ilişkin arzu ve istekleri, sevgileri, beklentileri söz konusudur.

3. SONUÇ

Sonuç olarak, Almanca ve Türkçede bazı adların cümle şeklinde olduğu görülmektedir. Almanca ve Türkçede yer alan cümle şeklindeki adlar karşılaştırıldığında Almancadaki adların sayıca çok az, Türkçedeki adların ise oldukça fazla, renkli ve çeşitli olduğu görülür. Almancadaki adlar çok eskiden verilen adlardan oluşurken, Türkçedeki adlar daha çok günümüzde verilen ve çok geriye gitmeyen adlardan oluşmaktadır. Bunun en önemli nedeni Türkçede ad verme kanununa göre, çocuğu rencide etmediği ve küçük düşürmediği sürece her adın verilebileceği kriteridir. Oysa Almancada normal dilde kullanılan sözcüklerin ad olarak verilmesi yasaya göre yasaktır.

Almancadaki adların hepsi emir cümlelerinden oluşuken, Türkçedeki adlar emir cümleleriyle birlikte, ifade ve ad cümleleri, etken ve edilgen cümleler şeklinde görülebilmekte ve hatta *geniş, belirli geçmiş, belirsiz geçmiş zaman* gibi zamanlar bile yer almaktadır. Almancadaki adların hepsi iki sözcükten oluşurken Türkçedeki adlar bir ya da birden fazla sözcükten oluşabilmektedir. Sözcük türleri açısından Almanca adlarda daha çok fiil ve isimler yer alırken Türkçe adlarda fiilin dışında isim, sıfat, belirteç, şahıs zamiri gibi çeşitli sözcük türleri, hatta çekim ekleri bile yer alabilmektedir. Adlarda yer alan fiiller Almancada 2. tekil şahsa göre çekilirken, Türkçede daha çok 2. tekil şahsa, bazılarının ise 3. tekil şahsa göre çekilmektedir. Her iki dilde yer alan cümle şeklindeki adların en önemli özelliği, anne ve babaların adlar

aracılığıyla bütün arzu ve isteklerini ve çocuğun geleceğine ilişkin beklentilerini ifade etmeleridir. Bu tür adlar aracılığıyla gelecekte çocuğun ne olması, nasıl olması, neler yapması, nasıl düşünmesi, davranması ve yaşaması gerektiği vs. dile getirilmektedir.

Sonuç olarak Almanca ve Türkçede yer alan cümle şeklindeki adların bazı benzerliklerin yanında büyük farklılıkları da gösterdiği ve Türkçedeki adların bu konuda oldukça zengin ve çeşitli olduğu görülür.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil*. Cilt III, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

Bach, A. (1952). *Deutsche Namenkunde. Die deutschen Personennamen*, Bd. I 1, Heidelberg.

Bach, A. (1953). *Deutsche Namenkunde. Die deutschen Personennamen*, Bd. I 2, Heidelberg.

Bahlow, H. (1985). *Deutsches Namenlexikon*, Baden-Baden.

Başgöz, İ. (1976). İnsan Adları ve Toplum. *Türk Dili*, Cilt XXXIII, Sayı 294, Mart 1976, s.164-170.

Debus, F. (1987). *Namensbuch*. Stuttgart.

Erol, A. (1992). *Şarkılarla Şiirler1e Türkülerle ve Tarihi Örneklerle Adlarımız*. Ankara.

Fleischer, W. (1964). *Die deutschen Personennamen. Geschichte, Bildung und Bedeutung.* Berlin.

Gottschald, M. (1955). *Die deutschen Personennamen*. Berlin.

Gottschald, M. (1971). *Deutsche Namenkunde*. Berlin.

Hilgemann, K .(1979). *Die Semantik der Eigennamen*, Göppingen.

Lewandowski (1990). *Linguistisches Wörterbuch 2*. Heidelberg, Wiesbaden.

Mackensen, L. (1998). *Das große Buch der Vornamen*, Frankfurt am Main-Berlin.

Örnek, S. V. (1979). *Geleneksel Kültürümüzde Çocuk*, Ankara, s.113-176.

Örnek, S. V. (1977). *Türk Halkbilimi*. Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.

Sakaoğlu, S. (2001). *Türk Ad Bilimi I. Giriş*, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.

Sakaoğlu, S. (1991). *Folklor Bibliyografyaları Bibliyografyası*, Mustafa Naci Gücüyener Matbaası, Konya.

Seibicke, W. (1982). *Die Personennamen im Deutschen*. Berlin.

Seibicke, W. (1977). *Vornamen*. Wiesbaden.

Seibicke, W. (1962). *Wie nennen wir unser Kind*. Lüneburg.

Siebs, B. E. (1977). *Die Personennamen der Germanen*. Wiesbaden.

Türkçe Sözlük Tdk, Ankara 2005.

Ülkütaşır, M. Ş. (1964). "Türklerde Ad Verme ve Türk Adları". *TFA*, Cilt 8, No 175, s. 3301-3302.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü.* İstanbul.

Witkowski, T. (1964). *Grundbergriffe der Namenkunde*. Berlin.

BAĞIMSAL DİLBİLGİSİ BAĞLAMINDA TÜRKÇE VE ALMANCADA SIFATLARIN BİRLEŞİM DEĞERİ[1]

Yrd. Doç. Dr. Yasemin DARANCIK
Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Tahir BALCI
Çukurova Üniversitesi

1. GİRİŞ

Çağdaş anlamda bağımsal dilbilgisinin (Dependenzgrammatik) kuruluş yılı, Lucien Tesnière'in "Éléments de syntaxe structurale" adlı kitabının yayımlandığı 1959 yılı olarak kabul edilir. Tesnière 1937 yılından itibaren Fransa'nın Montpellier Üniversitesi'nde çalışır ve 1954 yılındaki ölümüne kadar kafasındaki yapısal sözdizim ile ilgili çalışmalarını sürdürür. Bilindiği üzere geleneksel dilbilgisi anlayışı, tümceyi "bilinen" (Thema) ve "bilinmeyen" (Rhema) biçimindeki ikili dallanmaya göre ayıran Aristo mantığına dayanır. Buna göre "Zeynep dersine çalışıyor" gibi bir tümcede "Zeynep" bilinendir, "dersine çalışıyor" ise tümcedeki yeni bilgidir, bilinmeyendir. Bu yaklaşım göre ad öbeği/özne diye adlandırılan "Zeynep" ile geriye kalan ve eylem öbeği diye gösterilen , "dersine çalışıyor", tümce içindeki ağırlıkları eşdeğermiş gibi bir izlenim bırakmaktadır. Oysa bu böyle değildir.

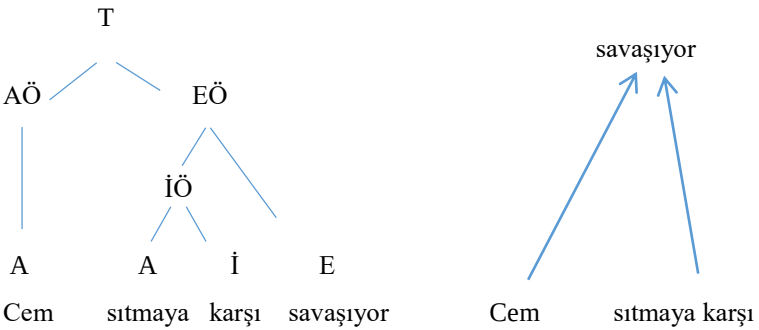
Dilbilimsel öğeleri özne – yüklem gibi ikili karşıtlıklara dayandırmanın yanlış olduğunu çağdaş dilbilimin çerçevesinde kuramsallaştıran ilk kişinin Lucien Tesnière olduğunu yukarıda belirttik. Ancak eylemin tümcenin çekirdeği / merkezi olduğu düşüncesi Tesnière'e ait değildir ve Weber'in (1997: 13) belirttiğine göre 13. Yüzyıla kadar izlenebilir. Daha o yıllarda Siger von Kortrijk bu konudan söz etmiş, Thomas von Erfurt ise "dependentia" (bağımsallık) kavramını kullanmıştır.

Bağımsal dilbilgisine göre tümcenin merkezi eylemdir. Tümcedeki diğer öğeler eyleme bağlıdır. Birleşim değeri (Valenz) terimini bu bağlamda 20. Yüzyılda ilk olarak 1948'de Rus dilbilimci Solomon D. Kaznelson, 1949 yılında ise Hollandalı A. Willem de Groot kullanmıştır. 1960'lı yıllarda kuramsal dilbilim uzmanı Karl Bühler metaforik bir ifadeyle her dilde bazı sözcüklerin kendine yakın olan diğer sözcükleri seçtiğini belirterek bağımsal dilbilgisine şu göndermede bulunmuştur:

[1] Bu çalışma 20-23 Nisan 2017 tarihlerinde Roma'da düzenlenen "ISLET-2017 3. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu"nda poster bildiri olarak sunulmuş olup Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Biriminin onayladığı SBA-2017 7790 numaralı proje çerçevesinde yapılmıştır.

Es bestehen in jeder Sprache Wahlverwandtschaften; das Adverb sucht sein Verbum und ähnlich die anderen. Das läßt sich auch so ausdrücken, daß die Wörter einer bestimmten Wortklasse eine oder mehrere Leerstellen um sich eröffnen, die durch Wörter bestimmter anderer Wortklassen ausgefüllt werden müssen (Weber 1997: 13).

Lucien Tesnière'in öncüllerinden farkı, "bağımsallık" ve "birleşim değeri" kavramlarını sezgilere ve çağrışımlara dayalı kavramlar olarak bırakmaması, onları kuramsallaştırmasıdır. L. Tesnière'in bağımsal dilbilgisinin temel unsurları, çekirdek (Nucleus) ya da düğüm (Knoten) diye adlandırılan sözcükler ve bu sözcükler arasındaki sözdizimsel bağımsallıktır. Aralarında alt-üst ilişkisi bulunan en az iki çekirdeğin varlığı bu bağımsallığın önkoşuludur. Gerçi Chomky'nin üretici - dönüşümsel dilbilgisinde de tümceyi oluşturan öbekler / öğeler arasında düğümler ve hiyerarşik bir bağımsallık ilişkisi vardır. Ancak üretici - dönüşümsel dilbilgisinin en üst düğümü, yani çıkış noktası tümcedir ve tümce düğümünde başlatılan dallanmayı geleneksel dilbilgisi gibi ikil (binär) mantığa göre sürdürür. "Cem eve doğru gidiyor" tümcesini önce geleneksel dilbilgisine, sonra bağımsal dilbilgisine göre betimleyecek olursak (T= tümce; A= ad; İ= ilgeç; E= eylem; AÖ= ad öbeği; EÖ= eylem öbeği; İÖ= ilgeç öbeği):



Bağımsal dilbilgisi kuramına göre sözcükler anasözcükler ve yardımcı sözcükler diye ikiye ayrılır. Anasözcükler (Voll-Wörter) çekirdek olabilen sözcüklerdir; bunlar eylemler, adlar, sıfatlar ve belirteçlerdir. Yardımcı sözcükler – ki bunlara Almancada "Leer-Wörter" denmektedir – ise çekirdek olamayan, başka sözcüklerle bağımlılık ilişkisi kuramayan bağlaç vb. sözcüklerdir. Şimdi çekirdek olabilen dört sözcük türüne bağımlılık örnekleri verelim.

1.1. Eylem tümcesi

koşuyor

↑

Süleyman

Yukarıdaki eylem tümcesi (Verbalsatz) “Süleyman koşuyor” tümcesinde “koşuyor” tümcenin başdüğümü ve merkezi olan eylem çekirdek, “Süleyman” ise ona bağımlı olan ad türünden başka bir çekirdektir. “↑” imi ise bağımsallık ilişkisinin göstergesidir.

Bir de eksiltili tümce diye nitelendirebileceğimiz, eylemi bulunmayan tümce örnekleri vardır. Bu tümcelerin çekirdeği adlar, sıfatlar ve belirteçlerdir. Bazı örnekler:

1.2. Belirteç tümcesi

pek

↑

sakin yer

Bu örnekteki “pek” belirteç, “sakin yer” ona bağlı bir çekirdektir. “Gelecek misin?” sorusuna verilebilecek “Belki” yanıtı da belirteç tümcesidir (Adverbialsatz), ancak ona bağlı başka bir çekirdek yoktur.

1.3. Ad tümcesi

Geleneksel dilbilgisine göre ad tamlaması diye nitelenen aşağıdaki örnek ise, bağımsal dilbilgisine göre ad tümcesi (Substantivsatz) olarak kabul edilir; asıl çekirdek “kitap”, “elimdeki” ise ona bağlı başka bir çekirdektir.

kitap

↑

elimdeki

kırgın

↑

sana

1.4. Sıfat tümcesi

Geleneksel dilbilgisine göre sıfat tamlaması, bağımsal dilbilgisine göre ise sıfat tümcesi (Adjektivsatz) diye adlandırılan yukarıdaki “sana kırgın”da “kırgın” çekirdek, “sana” ise ona bağlı ikinci bir çekirdektir. Çekirdek

olamayan edat türünden diğer dilsel birimler genellikle bağlama işlevi görür. Örneğin

sorumlu

↑

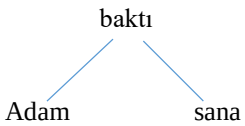
ailesine karşı

sıfat tümcesine bakacak olursak, "sorumlu" sıfat ve çekirdek, "ailesine" ise ona bağlı bir öğedir. Fakat Türkçede "ailesine sorumlu" denemeyeceği için, iki öğeyi birbirine bağlayan bir ilgeç zorunludur.

Vardar ve diğerlerinin (1988: 49) "Bağımsal dilbilgisinde, eylemleri, bunlara bağımlı eyleyenlerin sayısına göre nitelendirme ve sınıflandırma ölçütü" diye tanımladıkları birleşim değeri (Valenz) kavramı da Lucien Tesnière'e dayanır. Tesnière'in kimya biliminden dilbilime kattığı bu kavramı esas alan özellikle H. Brinkmann, J. Erben, G. Helbig, W. Schenkel ve H. Schuhmacher gibi Alman dilbilimciler bu konuyu derinleştirmişler, yeni bakış açısıyla oluşan yeni kurama "Dependenzgrammatik" (bağımsal dilbilgisi) yerine "Valenzgrammatik" (birleşimşel dilbilgisi) demeyi tercih etmişlerdir.

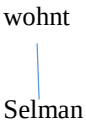
Birleşim değeri, farklı yumurta ikizleri gibi değerlendirdiğimiz bağımsal dilbilgisi ya da birleşimsel dilbilgisi kuramlarının özünü oluşturur. Tesnière tarafından tasarlandığı şekliyle bu kuramın çıkış noktası sesbirim, biçimbirim ya da sözcükler değil, tümcedir. Tümcenin özünü, merkezini, çekirdeğini eylem oluşturur. Bu merkezin çevresinde boşluklar vardır; boşluklar eyleyenlerle (Aktant) doldurulur. Tümcede bir de eylemin çevresindeki boşluklar olarak görülmeyen, sınırsız şekilde eklenebilen veya hiç eklenmeyebilen tümleyenler (Circumstantant) vardır. Tümleyenler genelde zaman, yer, neden ya da tarz belirteçleridir.

Tesnière'e göre, "eylemin belirttiği oluşa etken ya da edilgen biçimde katılan varlık ya da nesnelerin her biri"ne (Vardar vd. 1988: 102) eyleyen denir. Örneğin

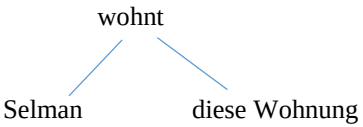


Tümcesinde "adam" ve "sana" eyleyen rolündedir ve çekirdek olan "bakmak" eyleminin eksiksiz bir anlam ifade edebilmek için gerektirdiği öğelerdir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere Tesnière sadece ad türünden sözcükleri eylemin çevresindeki boşlukları dolduran birimler olarak görmektedir. Bu bakış açısı eksiktir. Nitekim hem Almancadan hem Türkçeden bunu gösteren çok örnek vardır. Özellikle ilgeçli ad nesnesi

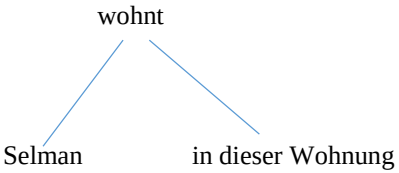
(Präpositionalobjekt) ile kullanılan çok sayıda eylemin bulunduğu Almancada bunu çok net görmek olanaklıdır.



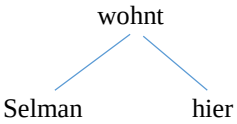
gibi bir tümce kesin olarak eksik ve dolayısıyla yanlıştır. Zira eyleyenlerinde eksiklik vardır ve



denemeyeceğine göre, eyleyenler sadece nesne (ya da Almanca Akkusativobjekt, Dativobjekt, Genitivobjekt) değildir; ilgeçli ad nesnesi (Präpositionalobjekt)



ya da belirteç de eyleyen olabilir:



2. BAĞIMSALLIK, BİRLEŞİM DEĞERİ VE YÖNETİM İLİŞKİSİ

Tümceyi özne-yüklem mantığına göre tanımlayan geleneksel dilbilgisinde eylemler geçişli ve geçişsiz diye ikiye ayrılır. Bu bağlamda bir eylemin belirtili nesne (Ali seni gördü / Cihangir hat seine Freundin geküsst), bulunma nesnesi (Burcu bizde kaldı / Almancada yok), çıkma nesnesi (Ahmet yoldan çıkmış / Almancada yok), yönelme nesnesi (Bu adam sana bakıyor / Das Küken folgt dem Huhn), birliktelik nesnesi (Turgut Neşe'yle evlendi / Almancada yok), tamlayan nesnesi (Suna erfreut sich ihrer Kinder; Genitivobjekt / Türkçede yok) ve ilgeçli nesne (Türkiye terörizme karşı savaşıyor / Seine Krankheit beruht auf einem gefährlichen Virus) almasından, gerektirmesinden ya da yönetmesinden söz edilir.

Ágel'in (2000: 47) belirttiğine göre L. Tesnière'in biçimsel ve anlamsal özellikler taşıyan birleşim değeri (Valenz) kavramı Tesnière'in (Dependenz) ve yönetim (Rektion) kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bağımsallıkla ilişkili olmasının nedeni, birleşim değerinin eylem ile ad arasındaki bağımsallık ilişkisinin sayısal görünümünü motive etmesidir. Yönetim (Rektion) kavramıyla ilişkili olmasının nedeni ise, yönetimin bağımsallık ilişkisinin tersi olmasındandır. Yani "çocuk" birimi "büyüdü" birimine bağımlı ise, o zaman "büyüdü" birimi "çocuk" birimini yönetiyor demektir.

Yönetim kavramının birleşim değeri ve bağımsallık ile olan ilişkisini açıkladıktan sonra, birleşim değeri ve bağımsallık arasındaki ilişkiye bakalım; birçok dilci veya dil öğretmeni tarafından her iki kavram eşanlamlı kavramlar olarak görülmelerine karşın bağımsal dilbilgisi tarihinde bunların eşanlamlı olduğunu söyleyen hiçbir dilbilim kuramcısı olmamıştır (bak. Ágel 2000: 68). Aslında bağımsallığın ne olduğunu yukarıda az çok açıkladık. Bağımsallık, dilsel birimler arasında alt – üst ilişkisi olması anlamına gelir. Birleşim değeri ise, alt – üst içerisindeki dilsel birimlerden bağımlı birimlerin niceliği ve niteliği ile ilgilidir. Ágel 2000: 74) bu ilişkileri aşağıdaki şemalarla görselleştirmektedir:

Birleşim değeri	A, belirli sayıdaki B'ler için boş yer açar.
Bağımsallık	B, A'ya bağımlıdır.
Yönetim	A, B'yi yönetir.

V. Ágel bu şemadan yola çıkarak yönetim ve birleşim değeri kavramlarının aynı temel düşünceye dayandığını belirtmiş, bağımsallığı da yönetim ve birleşim değeri kavramlarının tersine çevrilmesi olarak görmüş, ortaya çıkan durumu şöyle şemalaştırmıştır:

A, B'yi kontrol eder: Birleşim değeri ve yönetim	Tersi	B, A tarafından kontrol edilir: Bağımsallık

Başka bir öğeyi kontrol etme ya da bir öğe tarafından kontrol edilme biçimindeki bu ilişkisel bağımsallık, yönetim ve birleşim değeri kavramlarının benzer olduğunu yadsımak elbette olanaksızdır. Ancak aynı olduğunu kabul etmek mümkün değildir. Bu konuya açıklık getirmeye çalışan Helbig/Buscha (2013: 52) bir eylemin belli durumlarda (Kasus) bulunan adları yönetme / isteme / gerektirme (Rektion, regieren) yeteneği olduğunu, ancak bunun birleşim değeriyle aynı şey olmadığını belirtmektedir. Nitekim birleşim değeri yönetilen ve eylemin kendi çevresinde yarattığı ve boşluk diye nitelenen eyleyenlerin (Aktant,

Ergänzung) sayısını ve niteliğini belirler. Bu nitelikler, yönetimin (Rektion) konu etmediği şeylerdir. Örneğin eylemin gerektirdiği eyleyenler ad mı, belirteç mi, sıfat mı, ilgeçli ad mı, yan tümce mi, zorunlu mu (obligatorisch), isteğe mi bağlı (fakultativ) gibi sorulara ancak birleşim değeri yanıt verir. Ayrıca yönetim (Rektion) özelliği yalnız eylemlere özgü değildir. Örneğin hiçbir şekilde birleşim değerinden söz edilemeyecek ilgeçlerin (Adposition) de belli bir ad durumunu yönetme / isteme / gerektirme özelliği vardır. İşte sadece yönetim kavramı üzerinden özne-yüklem ikiliğiyle tümceyi açıklamaya çalışan geleneksel dilbilgisine göre faklı bir bakış açısı getiren bağımsal dilbilgisi, yukarıda adını andığımız Alman dilbilimciler tarafından geliştirilen birleşim değeri kavramı ışığında birleşimsel / birleşim değeri dilbilgisi (Valenzgrammatik) adıyla yeni bir aşamaya girmiştir.

3. BİRLEŞİM DEĞERİNİN TÜRLERİ

İlgili kaynaklara bakıldığında (Helbig 1982: 11; Sommerfeldt /Schreiber 1983: 17) üç tür birleşim değerinden söz edildiğini görüyoruz. Birleşim değerinin bu katmanları, dil, düşünce ve dil dışı gerçekliğin diyalektik ürünü olarak değerlendirilmektedir.

3.1. Mantıksal birleşim değeri

Buna göre dil dışı gerçekliğin konuları düşüncenin konularıdır ve dilsel yapıların temelini oluşturur. Dil dışı gerçekliğin bilincimizdeki yansımaları dilsel yapılar olarak, yani mantıksal yüklemler olarak biçimlendirilir. Dil dışı "çürümek" olayından söz edersek, bunun zihnimizdeki yüklemsel yansıması bir "değini"dir (Argument)[2]; örneğin "Tahta çürüdü" tümcesinde "tahta", "çürüdü"nün değinisidir. "Halil sana kitap verecek" tümcesinde ise "verecek" yükleminin mantıksal anlamda üç değini vardır. Dil dışı gerçeklik ile bu gerçekliğin dilsel/yapısal yansıması aynı değildir. Örneğin "Umut oğluna ödül verdi" ile "Umut oğlunu ödüllendirdi" aynı dil dışı gerçekliği dile getirdikleri halde farklı dilsel yapılara sahiptir.

3.2. Sözdizimsel birleşim değeri

Yukarıda sözünü ettiğimiz değinilerin somut bir biçimde dilsel yansımasını eyleyenlerde (Aktant, Ergänzung) görürüz. Eylemin çevresinde açtığı boşlukları belli sayıda ve türde olan eyleyenlerle doldururuz ve bunları belli bir sıraya göre dizeriz. Eylemin çevresinde yarattığı boşluklardan olmalarına karşın, eyleyenlerin kimisi zorunlu (obligatorisch), kimisi de isteye bağlıdır (fakultativ). İsteye bağlı olmak demek, eyleyenin kullanılmaması durumunda anlamlı bir tümce elde edebilmek demektir. "Benziyor" birimini ele alalım; bunun bir tümce olduğunu söyleyemeyiz; çünkü burada açık bir yargı yoktur, bildirilmek istenen yargı eksiktir. "Barış benziyor" demek de eksik

[2] "Değini" (Argument) mantıksal birleşim değeri bağlamında yüklemin çevresindeki boşluk demektir; sözdizimsel (syntaktisch) bağlamda eyleyen (Aktant) denir.

bir yargıdır, çünkü "Barış"ın kime benzediği belirtilmemiştir; böyle bir tümce kullanırsak dinleyici "kime" diye soracak, eksikliğin giderilmesini isteyecektir. "Barış annesine benziyor" der isek eksiksiz bir yargı bildirmiş oluruz. Çünkü "benzemek" eyleminin zorunlu olan iki eyleyeni vardır. "Gitmek" eyleminin de iki eyleyeni olduğu halde, "Çocuklar gidiyor"da eksik yargı yoktur; yönelme durumundaki ad, eylemin özünde vardır, yönü/yeri bildirmek istersek ekleriz ve "Çocuklar tiyatroya gidiyor" deriz; öyleyse gitmek eyleminin eyleyenlerinden birisi zorunlu, diğeri isteye bağlıdır.[3] "Bıçak paslandı"da eyleyen bir tanedir. "Bıçak nemden paslandı"da "nemden" eyleyen değildir, çünkü eylemin çevresinde açtığı boşluklardan birisini dolduran bir öğe değildir; bu öğelere tümleyen (freie Angabe) diyoruz. Kuramsal açıdan tümleyenlerin tümce içindeki sayısı sınırsızdır. Oysa bir dilde en çok üç eyleyenli eylem olabilir. "Dedem torununa masal anlattı" tümcesinde "anlatmak" eyleminin "dedem", "torununa" ve "masal" olmak üzere üç eyleyeni vardır. Türkçeye baktığımızda bir, iki ya da üç eyleyeni olan eylemler vardır. Almanca gibi dillerde "unpersönliche Verben" ya da "Wetterverben" diye adlandırılan ve yapanı/öznesi kişi olamayan eylemler (avalente Verben) vardır; bu eylemlerin birleşim değeri yoktur, yani sıfırdır. Almanca dilbilgisi kurallarına göre bir eylemin tümce oluşturabilmesi için yalın durumdaki ad (özne) pozisyonunun doldurulması gerektiği için onun yeri "es" ile doldurulabilir, dolayısıyla "Es donnert" vb. tümcelerdeki "es" (eyleyen değildir ve "donnern, regnen, hageln, blitzen" gibi eylemlerin birleşim değeri sıfırdır.

3.3. Anlamsal birleşim değeri

Mantıksal ya da sözdizimsel birleşim değeri kusursuz olan bir tümceyi oluşturan eyleyenler arasında anlamsal uyum da olmak zorundadır. Mecazi bir kullanım söz konusu olmadığı sürece, "Kelebekler Almanca öğreniyor" yanlıştır, çünkü "öğrenmek" insan özelliğine sahip yalın durumda bir eyleyen gerektirir.

Birleşimsel dilbilgisi kaynaklarında daha farklı sınıflandırmalar da yapılmaktadır. Mantıksal birleşim değeri dil dışı gerçeklikten yola çıktığı ve dilsel düzlemde belli sayıda ve nitelikteki anlambirimcikler olarak ortaya çıktığı için yeni sınıflandırmalarda mantıksal-anlamsal birleşim değeri (logisch-semantische Valenz; bak. Majorin 2008: 30) ya da sadece anlamsal birleşim değeri adıyla anılmaktadır. Ancak asıl farklılık, 1970'lerden itibaren dil çalışmalarında ve dil öğretiminde görülen iletişimsel yönelim birleşim değerine bakış açısını da değiştirmiştir. Bu bağlamda R. Růžička'nın 1978 yılındaki bir makalesinde (İçinde: Majorin 2008: 60), ayrıca Kaçar (2016:

[3] Türkçede önceden bilinen bir öznenin eksiltilmesiyle oluşan gizli özne de bir eyleyendir.

32) bu konuyla ilgili çalışmasında bildirişimsel (edimsel) birleşim değerinden (pragmatische Valenz) söz etmektedir.

3.4. Bildirişimsel (edimsel) birleşim değeri

Bu birleşim değeri, kuram ile uygulama arasında önemli farklar olduğu gerçeğine dayanır. Sözdizimsel birleşim değerinden yola çıkarak bir eylemin kaç eyleyeninin olduğuna bakılır ve bunların zorunlu mu, isteğe mi bağlı olduğu sorulur. Tümleyenler, eylemin açtığı boşlukları dolduran birimler olmadıkları için birleşim değeri bağlamında hiç dikkate alınmaz. Oysa gerçek bir iletişim ortamında, yani dilin edimsel/bildirişimsel boyutunda durumun hiç de öyle olmadığını görürüz. Çünkü dil ediminde tutumluluk, yani bir şeyi mümkün olduğu kadar kısa, gerektiği kadar uzun aktarmak önemlidir. Dolayısıyla önceden bilinmişlik (Vorerwähntheit) öne çıkar ve bilinen şey yinelenmez, atılır. Hatta eylemin sözdizimsel birleşim değerine ait olmayan bir tümleyen, iletişim için eksik bilgi, yani istenen bilgi olabilir ve tümcede / sözcede odak haline gelebilir. Türkçeyle ilgili olarak Balcı (1995) bu konuyu ayrıntısıyla irdelemektedir. Örneğin "Annen sana harçlık verdi mi?" soru tümcesinde eylemin birleşim değeri üçtür. Yanıt verecek olursak da eyleyenlerin sayısı - sözdizimsel birleşim değerine göre – değişmez, yine üçtür. Ama sinir, şaşkınlık vb. özel işlevler yüklemek istemediğimiz sürece, normal koşullarda "Evet, annem bana harçlık verdi" ya da "Annem bana harçlık verdi" demeyiz; kısaca "Evet", "Verdi" ya da "Evet, verdi" diye yanıt veririz; öyleyse sözdizimsel birleşim değerinin öngördüğü eyleyenleri bilindikleri için – bildirişmsel birleşim değeri gereği – eksiltiriz. Bir başka örnek: "Annen sana ne zaman harçlık verdi?" tümcesindeki "ne zaman" tümleyendir, eylemin yarattığı bir boşluğu doldurmamaktadır. Buna karşın yukarıdaki gibi "Evet", "Verdi" ya da "Evet, verdi" biçiminde yanıt veremeyiz. Çünkü konuşucu ile dinleyici arasındaki bildirişimin asıl amacını, sözdizimsel birleşim değerine göre eylemle ilgisi olmayan zaman belirteci – örneğin "dün" – oluşturmaktadır. Bu örneklerden anlaşıldığı üzere, sözdizimsel birleşim değerine göre zorunlu olan öğe(ler)in kullanılması, dilsel edim açısından yanlış olabilmektedir. Tersinden söyleyecek olursak, istenen bilgi sözdizimsel birleşim değeri açısından bir tümcenin tümleyeni olsa bile birleşimsel birleşim değeri açısından zorunlu olabilir.

4. SONUÇ

Sonuç olarak bağımsal dilbilgisi ya da onun geliştirilmiş biçimi olan birleşimsel dilbilgisi kuramlarının tümceye yeni bir bakış açısı getirdiği görülmektedir. Üretici – dönüşümsel dilbilgisi aşamasına kadarki evrede dilbilgisi kuramları tümceyi ikil (binär) sisteme göre ele alıp tümceyi başdüğüm kabul ederken, incelediğimiz kuramlar eylemi esas alarak bütün öğelerin eyleme bağlı olduğunu kabul etmiştir. Bu bağlamda gerek

Türkçedeki gerekse Almancadaki her sözcüğün birleşim değerinin olmadığı, dillerin özelliğine göre eşdeğer olarak kabul edilebilecek birçok sözcüğün birleşim değerinde bile gerek nitelik gerekse nicelik açısından farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır.

4.1. Sıfatların ve Adların Birleşim Değeri

Her sıfatı yüklem (prädikativ) olarak kullanabildiğimize göre, geniş anlamda belirteçlerin de birleşim değeri vardır demiştik. Fakat dar anlamda çekimi yapılmayan sözcük türünü kastettiğimizde (pek, çok, oldukça) belirteçlerin birleşim değerinden değil, yalnızca bağımsal anlamda çekirdek olabileceklerinden söz edilebilir. Bu durumda eylem, ad ve sıfatların birleşim değeri vardır. Eylemlerle ilgili yukarıda örnekler verdik. Dolayısıyla çalışmamızın adında sıfat ve belirteçlerin birleşim değerinden söz edilmesine karşın sadece sıfatların birleşim değerini bir başlık altında inceleyeceğiz.

Adların birleşim değeri vardır, ancak her adın birleşim değerinden söz etmek çok anlamlı olmaz. Örneğin „pencere“ vb. adların birleşim değeri olduğunu iddia edemeyiz. Fakat birden çok öznenin katılımını gerektiren işteş anlamlı adlarla eylemden ya da sıfattan türetilmiş adlarda genellikle birleşim değeri vardır ve birleşim değerleri çoğunlukla türetildikleri eylem veya sıfatla örtüşür. „Güvenmek, bakmak, evlenmek, benzemek“ eylemlerine dayanan aşağıdaki adlar ve birleştikleri diğer adlar bunu açıkça göstermektedir:

Ad / sıfatın nitel birleşim değeri	**Eylemin nitel birleşim değeri**
dosta güven (yönelme durumu)	*dosta güvenmek (yönelme durumu)*
duruma bakış (yönelme durumu)	*duruma bakmak (yönelme durumu)*
Rıza'yla evli(lik) (birliktelik durumu)	*Rıza'yla evlenmek (birliktelik durumu)*
sıtmayla savaş (birliktelik durumu)	*sıtmayla savaşmak (birliktelik durumu)*
gerçeklerden kaçış (çıkma durumu)	*gerçeklerden kaçmak (çıkma durumu)*
ayıya benzer bir ... (yönelme durumu)	*ayıya benzemek (yönelme durumu)*

Buna karşın aynı kökene dayanıp da nitel birleşim değerleleri açısından farklılık gösteren ad / sıfat – eylem çiftleri yok değildir:

ayıyla benzerlik (birliktelik durumu)	*ayıya benzemek (yönelme durumu)*
ona ilgi (yönelme durumu)	*onunla ilgilenmek (birliktelik durumu)*
ona karşı ilgi (yönelme dur. ilgeçli ad)	*onunla ilgilenmek (birliktelik durumu)*
sana sevgi(m) (yönelme durumunda ad)	*seni sevmek (belirtme durumunda ad)*

Bir de „bir niceliği, o nicelik için kabul edilmiş birimlerden birine göre oranlayarak değerlendirme” amacıyla kullanılan adlarda birleşim değeri zorunludur, “iki kilo”, “üç derece”, “10 metre” gibi.

Almancadan bazı örnekler vermek gerekirse: „die Frage nach unserem Verhältnis, die Kritik an den Studenten, die Rücksicht auf die Menschenrechte, der Zweifel an ihren Worten, die Voraussetzung für die Teilnahme, die Teilnahme an der Prüfung".

4.2. Almanca ve Türkçe sıfatların birleşim değerine ilişkin örnekler

abhängig – İAD[4]: Dies ist nach Angaben der DFL **abhängig vom Ausgang** der Playoffs.

alt – BEAD: 53 Jahre alt ist Friedemann Weigle geworden.

ansässig – İAD: Wo immer sie auch **in der Welt ansässig** waren, ….

ärgerlich – İAD: Ich bin viel weniger **ärgerlich auf Deutschland** als auf viele …

arm – İAD: Die **an Vitaminen arm**en Speisen kannst du entbehren.

aufgelegt – İAD: Er ist **zum Scherzen aufgelegt**.

aufgeschlossen – İAD: Sie ist **Neuem gegenüber** nicht aufgeschlossen.

bar – TAD: Der Kranke war **bar jeder Unterstützung**.

bedürftig – TAD: Wie oft habe ich es nur gedankenlos geplappert und nicht geahnt, daß ich **der Hilfe** einmal so **bedürftig** sein würde.

behilflich – YAD / İAD: Kann ich **Ihnen behilflich** sein, Monsieur? / Ihnen werde vorgeworfen, als Schlepper tätig und **den Kosovaren bei ihrer Ansiedlung** in der EU **behilflich** gewesen zu sein.

beflissen – İAD: Sein Tonfall ist berlinerisch beflissen. **Beflissen darin**, Wärme herzustellen.

acemi – BUAD: Fakat PC **konusunda acemi** sayılırım.

acımasız – BUAD / İAD: Bu **konularda** çok da **acımasız** olmamalıyız / Hele bakanlıktan ayrılanların, kendilerinden sonraki **dönemlere karşı acımasız** eleştirilerine de sık sık tanık olurum.

aç – YAD: Kenardan sahaya baktığımda **başarıya aç** bir takım göremiyorum dedi.

[4] Kısaltmalar: AD = Ad. BAD = Birliktelik durumunda ad (Substantiv im Komitativ). BEAD = Belirtili nesne durumunda ad (Substantiv im Akkusativ). BUAD = Bulunma durumunda ad (Substantiv im Lokativ). ÇAD = Çıkma durumunda ad (Substantiv im Ablativ). İAD = İlgeçli ad (adpositionales / postpositionales / präpositionales Substantiv). TAD = Tamlayan durumunda ad (Substantiv im Genitiv). YAD = Yönelme durumunda ad (Substantiv im Dativ). S = Sıfat; "geartet" gibi tek başına kullanılmayan sıfatları ya da belirteçleri tamlayan sözcükler için).

adaletsiz – İAD

Bu, **değerlere karşı adaletsiz** bir bakışı da ister istemez gündeme getirecektir.

adil – YAD / İAD: Devlet **herkese adil** olmalıdır / … kullanılması, **Ankara'ya karşı adil** bir tutum değil.

adlı – AD: Nobel ödüllü yazar Heinrich Böll'ün **Katherina Blum'un Yitik Onuru adlı** kitabı…

alışkın – YAD: Bizim gibi **asitsiz suya alışkın** insanlar için … maden suyu içmek işkence gibi...

amade – YAD: Her **emre amade** delegeler yasaklı meyva haline gelecek.

anlamdaş – BAD / İAD: İradecilik karşıtı … **usçulukla anlamdaş** olarak kullanılmıştır / **Güç / Kuvvet / Kudret ile anlamdaş** birçok kelime olmasına rağmen Sultan kelimesini kullanmıştır.

anlayışlı – İAD: Biz de bu **isteğine karşı anlayışlı** davrandık.

aşkın – BEAD: Yüzyılı aşkın bir süredir otomobil üreten Skoda bu yıl 500 bin adetten fazla otomobil üreterek kendi rekorunu kırdı.

bağımsız – ÇAD: Ancak bu şekilde **kişisel duygulardan bağımsız** … depremi kestirme hedefine ulaşılabilir.

aşık – YAD: Çok kısa zamanda tanışıp **birbirimize aşık** olduk.

KAYNAKÇA

Ágel, V. (2000). *Valenztheorie*. Gunter Narr Verlag. Tübingen.

Atabay, N. u.a. (1983). *Sözcük Türleri.* TDK Yayınları: 421. Ankara.

Balcı, T. (1995). Bildirişimsel Birleşim Değeri ve Dil Öğretimindeki Yeri. *TÖMER Dil Dergisi*, Sayı: 30. Ankara. S. 42-46.

Balcı, U. (2013). Direkte und indirekte Objekte im Deutschen und im Türkischen. *Turkish Studies* 8 (1), 871-879.

Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri.*8. Baskı. TDK Yayınları, No: 528. Ankara.

Bußmann, H. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschft.* Alfred Kröner Verlag. Stuttgart.

Erben, J. (1984). *Deutsche Syntax.* Eine Einführung. Peter Lang. Bern u.a.

Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ayraç Yayınevi. Ankara.

Helbig, G. (1982): *Valenz-Satzglieder-semantische Kasus-Satzmodelle*. Verlag Enzyklopädie Leipzig.

Helbig, G./Schenkel, W. (1983). *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. 7. Auflage. Max Niemeyer Verlag. Tübingen.

Helbig, G. / Buscha, J. (2013). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.* Klett-Langenscheidt. Berlin u.a.

Kaçar, E. (2016). Eylem – Eyleyen İlişkisi Bağlamında Nesne Kavramı. *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik.* Nr. 1. S. 29-39.

Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi).* TDK Yayınları: 827. Ankara.

Korkmaz, Z. (2007). *Gramer Terimleri Sözlüğü.* TDK Yayınları: 575. Ankara.

Köller, W. (1988). *Philosophie der Grammatik.* J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag. Stuttgart.

Majorin, M. (2008). Zur Sättigung der Valenz in den „Kleinen Meldungen" des Typus Notiz Eine pragmatisch fundierte Analyse. Peter Lang Verlag. Frankfurt/M. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19244/zursatti.pdf?sequence=2 (Erişim tarihi: 08.04.2016).

Sommerfeldt, Karl-Ernst/Schreiber, Herbert (1983). *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive*. 3. Auflage. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig.

Vardar, Berke vd. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. ABC Kitabevi. İstanbul. İzmir. Ankara.

Weber, Heinz J. (1997). *Dependenzgrammatik. Ein interaktives Arbeitsbuch*. 2. Auflage. Gunter Narr Verlag. Tübingen.

ÜNİVERSİTE YABANCI DİL HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME TUTUMLARI VE GEREKSİNİMLERİ

Okt. Mehmet DOĞAN
Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL
Trakya Üniversitesi

1. GİRİŞ

Türkiye'de yabancı dil eğitimi ilköğretimde başlayan ve üniversite eğitimi ile devam eden uzun bir süreçtir. 2013 yılında British Council ve TEPAV birlikte, 1. Türkiye Ulusal İhtiyaç Analizi (TUİA) raporu kapsamında, 'Türkiye'de Devlet Okullarında İngilizce Öğretimi' konusunda düzenledikleri geniş ölçekli bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yayınladıkları sonuç raporunda İngilizce öğretiminde gösterilen performansın beklentinin altında kaldığı ve bunun sebebinin ilk ve ortaöğretimdeki yabancı dil eğitiminin yetersizliğine dayandığı belirtilmiştir (West vd., 2015: 13). Üniversiteye kadar verilen tüm emek ve harcanan onca zamana rağmen elde edilen başarının düşük olduğu, üniversite hazırlık sınıfı giriş seviyelerinin CEFR ölçeğine göre A1 – A1+ olmasından net olarak anlaşılmaktadır (Arslan ve Akbarov, 2010: 180; West vd., 2015: 72). Ayrıca Türkiye maalesef geçtiğimiz yıllardaki gibi, 2016 yılının İngilizce Yeterlilik Endeksi'ne göre yine alt sıralarda yer almaktadır. Bu endekste Türkiye dünyada 72 ülke arasından 51'inci ve 26 Avrupa ülkesi arasında ise 25. sıradadır (EF EPI, 2016).

Dil konusundaki başarısızlığın en önemli sebeplerinden biri uygun yöntem ve motivasyon sorunudur (Arslan ve Akbarov, 2010: 180). Yaşam boyu devam eden bir süreç olan yabancı dil ediniminde başarı öğrencilerin motivasyonu ve başarı ihtiyaçları ile ilgilidir ve bu doğrultuda yürütülen eğitimsel etkinlikler güdüleme ve/veya motive etme olarak tanımlanmaktadır (Schröder, 1992: 149). Motivasyonun tanımı üzerine yapılan ilk çalışmalara bakıldığında, Gardner ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen araçsal ve bütünsel motivasyon kavramları irdelenmiş ve motivasyonu oluşturan ve harekete geçiren etmenler tartışılmıştır (Schlak vd., 2002: 2). Psikoloji ve pedagoji alanlarında yaşanan gelişmeler neticesinde Gardner' in bu ayrımı Dörnyei tarafından genişletilmiş ve çok yönlü bir motivasyon modeli ortaya konulmuştur (Schlak vd., 2002: 3). Dörnyei tarafından tartışmaya sunulan motifler ise geleneksel motifler ile birleştirmiş ve alan yazında mevcut tüm yabancı dil öğrenme motiflerini içsel motivasyon, dışsal motivasyon, araçsal

motivasyon, bütünsel motivasyon, seyahat yönelimi, arkadaşlık yönelimi, bilgi yönelimi, grup-sınıf içi ilişki, öz yeterlik, başarı ihtiyacı, ilgi, önem ve başarıyla beğenilme olmak üzere 13 başlık altında toplamışlardır (Schlak vd., 2002: 8-12). Günümüzde ise motivasyon kavramı dinamik bir yapı olarak kabul edilmekte ve bu kavramın zaman, farklı öğrenme ve yaşam şartları, kişisel tecrübeler, ebeveyn, arkadaş, öğretmen gibi etmenler tarafından değişebilmektedir (Kleppin, 2004: 3;Scales, 2008).

Yabancı dil öğrenme süreci, motivasyon ile bilginin işlenme süreci ile birbirini tamamlayan bir döngüdür. Öğrenenlerin yabancı dile karşı tutumları duygusal, bilgisel ve davranışsal özellikleri ile birlikte motivasyon (harekete geçme, isteklendirme ve teşvik etme) ile yönlendirilmektedir. Yeni bir bilgiye ulaşarak tamamlanan bilişsel süreç ise tekrar öğrenme isteğini ve motivasyonunu güçlendirmektedir (Schumann, 2004: 264). Bu sebeple motivasyon özellikle yabancı dili öğrenmeye başlarken önemli bir etmendir, çünkü motivasyon kişiyi bir hedefe odaklamakta ve eyleme geçmek için gerekli itici gücü sağlamaktadır (Kullmann ve Seidel, 2000: 26-27).

Türkiye'deki üniversitelerin hazırlık sınıflarına yönelik bir araştırmanın bulguları çerçevesinde, motivasyon olmadan dil öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşemeyeceğini ortaya koymuştur (West vd., 2015: 74). Başka bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin büyük kısmı uzun vadeli mesleki faydalar ve dil bilmenin sağlayacağı avantajlardan motive oldukları ortaya koymuştur (Kırkgöz, 2005: 118). Ancak birçok üniversite öğrencisi hazırlık sınıfında öğrendikleri ile lisans öğretiminde karşılaştıkları yabancı dil arasındaki farklılıklarından şikâyet etmekte ve bunun kendilerini olumsuz yönde etkilediğini bildirmektedirler (Kırkgöz, 2009, s. 88). Ayrıca hazırlık sınıfı öğrencilerinin, lisans ve/veya lisansüstü öğrenimlerinde kendilerinden beklenen yabancı dil konusunda ve hazırlık sonrası yabancı dil desteğinin azalacağı gerçeği ile ilgili pek bilgileri olmadığından, yabancı dile karşı motivasyonları en düşük seviyededir (West vd., 2015: 76). Ataman tarafından yapılan bir çalışmada ise, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin meslek kaygıları öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz şekilde etkilediğini ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul dışında İngilizce konusunda çalışmalarının az olduğunu ortaya koymuştur (Ataman, 2017: 68). Bu sorunlar çerçevesinde yabancı dil öğreniminde bireysel öğrenme sürecini destekleyen ve bireye bu öğrenme sürecini kendi başına bilinçli bir şekilde yönlendirme olanağı sağlayan yaklaşımların önemi giderek artmakta ve bu bağlamda motivasyon, otonom öğrenme, dil öğrenme danışmanlığı ve yabancı dil öğrenme danışmanlığı gibi kavramlar sıkça irdelenip tartışılmaktadır (Claußen und Peuschel, 2006: 2).

2. YABANCI DİL ÖĞRENME DANIŞMANLIĞI VE OTONOM ÖĞRENME

Doksanlı yıllardan beri yabancı dil dersinde bireysel öğrenme sürecini destekleyen ve öğrenene bu süreci kendi başına bilinçli bir şekilde yönlendirme olanağı sağlayan yaklaşımlar giderek artmakta (Hoffmann, 2006: 2) ve yabancı dil öğreten kurumlarda farklı şekillerde yabancı dil danışmanlığı uygulanmaları sürmektedir. Bireysel danışmanlığın yanında, akran öğrenme gruplarına yönelik ders içi ve ders dışı danışmanlık, online-dil programları ile öğrenmede tutorial danışmanlık (E-Tutor), özel amaçlı gruplara yönelik danışmanlık, belirli dil becerilerine veya spesifik amaçlı dil öğrenenlere yönelik danışmanlık, yüz yüze ve uzaktan danışmanlık gibi zorunlu tutulan veya isteğe bağlı sunulan farklı dil danışmanlık türleri bulunmaktadır (Kleppin, 2004: 3; Helmling, 2006: 3). Uzaktan danışmalık konusunda Kleppin (2006: 2), teknolojik alandaki hızlı gelişmelerden dolayı uzaktan sunulun danışmanlık ilk etapta cazip görünse de, yüz yüze olan danışmanlığın yerine geçemeyeceğini ifade etmektedir. Bu çerçevede yabancı dil danışmanlığında uzaktan sunulan iletişim amaçlı kullanılan araçlarının (e-posta, Skype, Chat, video-konferans vs.) özelliklerine göre şekillenmekte ve/veya kısıtlandığını ve bu sebepler ile uzaktan danışmanlığının yüz yüze yapılan danışmanlık ile kombine edilerek yapılmasının daha faydalı olabileceğini belirtmektedir (Kleppin, 2006: 3).

Yabancı dil öğrenme danışmanlıklarının temel ilkesi gönüllü katılımdır ve genel amacı öğrenenleri desteklemek, kendi öğrenim süreçleri ile ilgili sorumluluk almalarını sağlamak ve onlar için etkin öğrenme yolları sunmaktır (Kleppin, 2001: 53). Yabancı dil danışmanlığında görev alan danışmanlar öğrenenlere, kendi öğrenme hedeflerini belirlemede, uygun öğrenme stratejileri, materyal ve kendilerine uygun çalışma biçimleri seçmede, motivasyon oluşturmada, öğrenmeye karşı tutum ve motifleri hakkında bilinçlenmede, öğrenme zorluklarını tespit edip çözüm yolları bulmada, gelişimlerini ve elde ettikleri sonuçları değerlendirmede yardım etmektedirler (Mehlhorn und Kleppin, 2006: 2).

İlgili uluslararası alan yazında bireysel yabancı dil öğrenme danışmanlığının Rogers' in konseptine (1983, 1985) dayanarak direktif olmayan, bireysel ve öğrenenin otonom öğrenen olmasını destekleyen bir konseptin oluşturmasının önemi vurgulanmaktadır (Kleppin, 2004: 1; Mehlhorn ve Kleppin, 2006: 2; Claußen und Peuschel, 2006: 2.) Otonom öğrenen birey kendi başına davranmasını bilen ve kendi öğrenme sürecini değerlendirme, kontrol edebilme ve geliştirebilme yeteneğine sahip bir birey olarak kabul edilmektedir (Mehlhorn, 2006: 2). Otonom öğrenmede amaç, öğrenen bireylerin yabancı dil öğrenme sürecinde kendilerini kontrol edebilmesidir (Mehlhorn ve Kleppin, 2006: 3). Vogler (2011: 21) yabancı dil danışmanlığının teorik temeli olarak gördüğü otonom öğrenme kavramını,

her öğrencide mevcut olan, öğrenme sürecini eleştirel değerlendirmesini ve bu süreç hakkında bilinçli kararlar vermesini sağlayacak potansiyel bir yetenek olarak tanımlamaktadır. Bu tarz bir otonomi ise birçok farklı etkene bağlıdır: öğrenme alışkanlıkları, öğrenme ortamı, yabancı dil seviyesi, kendini değerlendirebilme ve eleştirebilme yeteneği, dil öğrenme motifleri vs. (Kleppin, 2001: 52). Otonom öğrenme bağlamında bireyler birbirinden farklılardır ve danışmanlık konusunda beklentileri de doğal olarak farklıdır. Bu bağlamda belirtilen gerekçeler çerçevesinde de her bir öğrenci ile ayrı ayrı yürütülen bireysel yabancı dil danışmanlığı ön plana çıkmaktadır. (Kleppin, 2001: 52). Yabancı dil öğrenme danışmanlığının danışmanlığı yürütecek kişiye önemli sorumluluklar ve görevler düşmektedir (Dietrich, 2009). Hoffmann'ın (2006: 2) da tespit ettiği gibi günümüzdeki mevcut uygulamalara bakıldığında, danışmanlık görevi genelde yabancı dil dersi veren öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Bu durumda öğretmen artık sadece bilgiyi paylaşan değil, aynı zamanda sınıftaki organizatör ve sınıf içerisindeki öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını tespit eden kişidir (Hoffmann, 2006: 3). Özellikle kalabalık sınıflarda ve yoğun ders saatleri olan öğretmenin her öğrenciye yeteri kadar vakit ayırması neredeyse olanaksızdır (Dietrich, 2009: 126).

Yabancı dil danışmanlığı sürecini üç aşamada ele almak mümkündür (Kleppin, 2001: 57). Mehlhorn ve Kleppin' e göre (2006) sürecin devamlılığını sağlamak ve danışmanlığı daha şeffaf hale getirmek için ise farklı danışmanlık araçları kullanılmaktadır. Bunların başında **Öğrenme Sözleşmesi** gelmektedir. Bu araçlar danışmanlığı daha bağlayıcı hale getirmek ve hedef odaklı çalışmayı sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Çünkü gönüllü olarak sunulan danışmanlıklarda görüşme tarihlerine uyulmadığı, hedeflere ulaşılamadığı, mevcut öğrenme ortamlarının yeteri kadar kullanılmadığı gibi sonuçlar tespit edilmiş ve danışmanlığa karşı olumsuz bir yaklaşıma sebebiyet vermiştir. **Öğrenme Sözleşmesi** danışmanlığın başlangıcında danışmanlığa bir tanım getirmekte, hedefleri belirlemekte, çalışma planını kayıt altında almakta ve süreci şeffaf ve izlenebilir hale getirmektedir. Ancak **Öğrenme Sözleşmesi** mutlak bir kurallar bütünü olarak algılanmamalı, sürekli gelişime ve revizyona açık olmalıdır. Her ne kadar bu tarz bir sözleşme ilk bakışta direktif olmayan, gönüllü bir danışmanlık konsepti ile çelişiyor gibi görünse de, yabancı dil öğrenenlerin büyük kısmı belirli düzeyde ön bilgi olmadan yabancı dil öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini kabul etmektedir. Bu tarz bir sözleşme zaten temelinde danışman ile danışmanlığı alan öğrenciler arasındaki karşılıklı güvene dayanmakta ve yabancı dil öğrenme sürecini organize ederek bilinçli ve hedef odaklı öğrenmeye katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca gönüllü olarak danışmanlıktan faydalanma kararını veren öğrenciler de, sürecin başarılı bir biçimde yürütülebilmesi için gerekli uygulamaları ve kuralları da kabul etmiş olurlar. Bu sebeple öğrenenlere sözleşme öncesinde

bir bilgi semineri düzenlenerek danışmalığın uygulama şekli, kuralları ve hedefleri ile kendilerine neler sunulacağının ve kendilerinden neler beklendiğinin aktarılması danışmanlığı daha şeffaf bir hale getirecektir. Ayrıca öğrenenler de danışmanlık ile bilinçlenecek ve başarıya ulaşmaları için kendilerinin de sorumluluk alması gerektiğini anlaşmış olacaklardır (Mehlhorn und Kleppin, 2006: 4-6). İlk aşamada karşılıklı tanışma ve samimi bir güven ortamının oluşması ön plandadır. Danışman öğrenci ile birlikte **Dil Öğrenme Biyografisini** oluşturarak öğrencinin yabancı dil tecrübesi, mevcut seviyesi, kullandığı yabancı dil materyalleri ile yabancı dil öğrenme platformlarını ve stratejilerini belirlemektedir (Vogler, 2011: 23). **Dil Öğrenme Biyografisi** karşılıklı görüşme ile kayıt altına alına bilineceği gibi daha önceden hazırlanan bir formu doldurma şeklinde de uygulanabilmektedir (Mehlhorn ve Kleppin, 2006: 6). Bu aşamada önemli olan belirlenen hedefleri, mevcut öğrenme ortamları ve imkânları ile yabancı dil için ayrılacak zaman gibi konuların açıklanması ve danışmanlığın etüt ile karıştırılmaması gerektiği üzerinde durulmasıdır.

İkinci aşamada ise danışmanlık gerçek anlamda başlamakta ve öğrencinin somut ihtiyaçları ve hedefleri ele alınmaktadır. Bunlar ilk aşamada oluşturulan öğrenme biyografisi ve mevcut öğrenme ortamının koşulları ile birlikte değerlendirilmekte ve öğrenenin yaşadığı öğrenme zorlukları ele alınmaktadır. Son aşama ise danışmanlık sürecinin değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Öğrenciye danışmanlık süresince elde ettiği başarılı sonuçlar ve ulaşılan hedefler hakkında bilgi verilmekte ve gelecek ile ilgili olumlu görüşler aktarılmaktadır (Claußen, 2008: 54). Danışmanlık süresince öğrenenden uyguladığı aktiviteleri, kullandığı stratejileri, karşılaştığı sorunları ve harcadığı zamanı not ettiği bir **Öğrenme Günlüğü** ya da **Ağ Günlüğü** (web log, blog) tutması danışmanlığın etkinliğini artırmaktadır (Vogler, 2011: 23; Mehlhorn ve Kleppin, 2006: 6). Çünkü danışmanlık görüşmesinde öğrenen bir önceki görüşmede değinilen öğrenme hedeflerine ulaşmak için izlediği yolları, kullandığı öğrenme stratejilerini ve kendi başarısını değerlendirmektedir (Helmling, 2006: 83). Ayrıca bu süre zarfında karşılaştığı, üstesinden gelemediği ve çözüm için yardıma ihtiyaç duyduğu zorlukları tanımlamaktadır (Mehlhorn ve Kleppin, 2006: 6). Öğrenenin isteklerinin, hedef belirleme tahminlerinin ve imkânlarının ön planda tutulduğu görüşmelerde, danışman öğrenene hedeflerini belirlerken gerçekçi olmayan ve çelişen tahminlerini düzeltmede ve bir sonraki adım için belirlenen hedeflerin somutlaştırılmasında yardımcı olmaktadır. Danışmanın görevi tüm hedef ve sorun çözümlerinin belirlenmesinde öğrenene kendi kararını vermede destek sağlamaktır (Claußen, 2008: 54). Danışmanlık süresince kullanılabilecek diğer araçları ise **Materyal Listeleri** ve **Kontrol Listeleri**' dir (Langner, 2006: 5). **Materyal Listeleri** sayesinde öğrenenler yabancı dil öğrenim süreci boyunca kullanabilecekleri yazılı, görsel, işitsel, online vb. materyalleri, bunlara nasıl ulaşabileceklerini görebilmekte ve

kullandıklarını takip edebilmektedir. **Kontrol Listeleri** ise öğrenenlerin kendi dil yeterliklerini değerlendirecekleri formlar (ör. CEF Kendi Kendini Değerlendirme Test Maddeleri veya Yapabilir Tanımlayıcıları) olabileceği gibi öğrenme strateji ve tekniklerini gösteren listelerde olabilir. Öğrenenler bu listelerde kullandığı, kullanmadığı, kendisine uygun olanları ve uygulamak istediği stratejileri seçebilmekte ve kendi strateji repertuvarını arşivleyebilmektedir (Mehlhorn ve Kleppin, 2006: 7). Öğrencilerin kendilerine sağlanan öğrenme ortamları, tavsiye edilen öğrenme platformları ve verilen çalışma materyalleri ile ilgili görüşlerini almak ve gerekli yenilik ve değişiklikleri yapabilmek için ise **Materyal Değerlendirme Formları** kullanılmaktadır (Mehlhorn ve Kleppin, 2006: 8). Danışmanlar için ise süreci kayıt altında tutabilmek ve şeffaf bir hale getirmek için danışmanlığına katılan her birey için ayrı bir **Danışmanlık Takip Formu** tutulması önerilmektedir. **Danışmanlık Takip Formunda** öğrenenin dil biyografisi ile ilgili bilgiler, öğrenme zorlukları, gelişmeler, anlaşmalar, randevulaşmalar, görüşme notları, verilen dönütler gibi birçok bilgi kayıt altına alınabilmekte ve bir sonraki görüşmeyi hazırlarken büyük faydalar sağlamaktadır (Mehlhorn ve Kleppin, 2006: 7). Günümüzde uygulan yabancı dil öğrenme danışmanlıkları genellikle bir ödev ya da proje süresince, bir kursun başlangıcında ya da bir dönem boyunca gibi kısıtlı sürelerde sunulmaktadır. Öğrencilerden bu süre sonunda kendi öğrenme stratejileri ve yabancı dil yeterlikleri hakkında bilinçli olmaları, alternatif öğrenme yollarını tanımış, uygulamış ve değerlendirmiş olmaları, motivasyon yönetimi hakkında bilgi sahibi olmaları ve kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönlendirebilmeleri beklenmektedir (Mehlhorn und Kleppin, 2006: 3).

Yabancı dil danışmanlığına önem veren ülkelerden biri olan Almanya'da yabancı dil danışmanlığı ile ilgili ilk seminer 2005 yılında Ruhr üniversitesinde yapılmıştır ve bu ülkenin bazı üniversitelerinde yabancı dil danışmanlığı ders olarak okutulmaktadır. Bremen Üniversitesinde ise 2007 yılından beri iki yılda bir "Otonom Yabancı Dil Öğrenme" başlıklı sempozyum gerçekleştirilmektedir (Vogler, 20011: 17). Üniversitelerdeki yabancı dil öğrenme danışmanlığı Bologna süreci ile birlikte belirli koşullara bağlanmış ve yabancı dil öğretimi ile ilgili olan iletişimsel-kültürlerarası yaklaşımların yapısalcılık kuramı bağlamında ilerlemesinde yabancı dil öğrenme danışmanlığının gerekliliği anlaşılmıştır (Langner, 2006: 2). Türkiye'de ulusal alan yazın çalışmalarında ise yabancı dil danışmanlığı veya bireysel dil danışmanlığı konusunda çalışmalara henüz rastlanmamıştır. Belirtilen alan yazınına dayalı olarak bu çalışma ile bir devlet üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil tutum ve beklentileri örneğinde, yabancı dil danışmanlığı veya bireysel dil danışmanlığı niçin ihtiyaç duyulabileceği konusu irdelenmeye çalışılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın amacı, çalışma grubu özellikleri, veri toplama aracı ve verilerin analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık sınıfları örneğinde Almanca, Fransızca ve İngilizce öğrenen öğrencilerin yabancı dil derslerine ve dil danışmanlık konusuna yönelik tutumları, düzeyleri ve gereksinimlerini tespit etmektir. Çalışmanın sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda 'Bireysel Yabancı Dil Danışmanlığı' ile ilgili öneriler geliştirilmiştir.

3.2. Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda Almanca, Fransızca ve İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören 122 öğrenci oluşturmaktadır. Gönüllülük ilkesi göre belirlenen çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bölüm ve cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 1' de verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubu Frekans Tablosu

	Almanca		**Fransızca**		**İngilizce**		**Toplam**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Kız	24	32,4	27	36,4	23	31	74	60,7
Erkek	18	37,5	10	20,8	20	41,6	48	39,3
Toplam	42	34,4	37	30,3	43	35,2	122	100

3.3. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplamak için çalışmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket formu oluşturulmuştur. 45 soru olarak hazırlanan anket görünüş ve kapsam geçerliliğini kontrol etmek amacı ile anket uzman görüşüne sunulmuş ve gelen görüşler doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Yapılan pilot çalışma sonrasında da öğrenciler tarafından anlaşılamayan ya da yanıtlanmayan üç soru uzman görüşü neticesinde anketten çıkarılmış ve 42 sorudan oluşan anket formuna son şekli verilmiştir. Anket formu beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ankette yer alan seçenekler "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde; "1,00 - 1,80=Kesinlikle Katılmıyorum", "1,81 - 2,60=Katılmıyorum", "2,61 - 3,40=Kararsızım", "3,41 - 4,20=Katılıyorum" ve "4,21 - 5,00=Kesinlikle Katılıyorum" aritmetik ortalama aralıkları temel alınmıştır (Tekin, 1996).

Ankette 42 adet soru öğrencilerin dil öğrenme durumlarını ve dil öğrenmeye yaklaşımlarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Anketteki sorular altı başlık altında toplanmıştır. 1. bölüm öğrencilerin kişisel bilgilerin belirlenmesine ve 2. bölüm öğrencilerin mevcut yabancı dil danışmanlık konusuna yönelik sorular yer almaktadır. Anket formunun 3. bölümünde öğrencilerin hazırlık sınıfı ile ilgili görüşlerini belirlemeye, 4.bölüm ise yabancı dil ders işleyişine yönelik sorular mevcuttur. Anketin 5. bölümünde öğrencilerin otonom olarak yabancı dil öğrenmeye ve son bölümde bilinçli öğrenme durumunu belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Puanlama sürecinde puanlar 5,00'e yaklaştıkça öğrencilerin önermeye yaklaşım düzeylerinin yüksek, 1,00'e yaklaştıkça ise düşük olduğu kabul edilmiş ve olumsuz cümleler puanlama aşamasında ters çevrilmiştir.

3.4. Verilerin toplanması ve analizi

Anket 2016-2017 eğitim-öğretim güz döneminde bizzat araştırmacılar tarafından sınıf ortamında uygulanmıştır. Almanca, Fransızca ve İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerine önce araştırma ve veri toplama aracı olarak kullanılacak anket ve dikkat edilmesi gereken hususlar hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu vurgulanmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen nicel verilerin hesaplanmasında SPPS 23 paket programı kullanılmıştır. Alınan veriler istatistiki olarak betimsel istatistik tekniği kullanılarak çözümlenmiş ve ortalama ve + standart sapma analizlerine yer verilmiştir. Yapılan betimsel istatistik kapsamında anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonrasında elde edilen bulgular araştırmanın sorularına göre sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil eğitimi ve danışmanlığı ile ilgili mevcut durumlarını tespit edebilmek için ortalama ve ± standart sapmalarının sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimi ve Danışmanlığı İle İlgili Mevcut Durumları

	Soru Maddeleri	N	$\bar{X}$	Ss
1	İlk ve orta eğitimim süresince bana bireysel dil öğrenme danışmanlığı hizmeti verildi.	122	1,983	1,0678
2	Şu ana kadarki yabancı dil eğitimimi gösteren dil özgeçmişim mevcuttur.	122	2,196	1,3276
3	Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Dil Seviyelerinin ne olduğunu biliyorum.	122	3,204	1,1566
4	Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Dil düzeylerini gösteren tablodan kendi seviyemi kişisel	122	2,795	1,2394

	değerlendirme yaparak belirledim.			
5	Mevcut dil seviyemi ölçmek için kullanabileceğim Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Dil seviyelerine uygun sınavlar hakkında bilgim yok.	122	2,418	1,2586
6	Yabancı dil becerilerinin ne olduğunu bilmiyorum.	122	3,565	1,2855
7	Yabancı dil becerilerimi nasıl geliştireceğim hakkında bilgi sahibiyim.	122	3,672	1,0558

Tablo 2' de belirtildiği gibi, öğrenciler kendilerine ilk ve orta eğitimi süresince bireysel dil öğrenme danışmanlığı hizmeti verilmesi, dil özgeçmişlerin olması, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Dil seviyelerini uygun sınavlarını bilmesi konularına katılmıyorum ($\overline{X}$ = 1,9836, $\overline{X}$ = 2,197, $\overline{X}$ = 2,4180) şeklinde cevap vermişlerdir. Yabancı dil becerileri ve bu becerilerin nasıl geliştirileceği konularına katılıyorum ($\overline{X}$ = 3,5656, $\overline{X}$ = 3,6721) olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin mevcut durumları ile ilgili görüşlerini genel olarak değerlendirdiğimizde, öğrencilerin Avrupa Ortak Çerçeve Dil Seviyeleri hakkında genel bir bilgiye sahibi oldukları görülmektedir. Ancak üniversite öğrenimlerinden önceki eğitim yaşantılarında bireysel dil danışmanlığı ile yeterince karşılaşmadıkları ve eksiklikleri olduğu söylenebilir.

Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin hazırlık sınıfı ile ilgili görüşlerini tespit edebilmek için ortalama ve ± standart sapmalarının sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Hazırlık Sınıfı İle İlgili Görüşleri

	Soru Maddeleri	N	$\overline{X}$	Ss
8	Hazırlık sınıfındaki ders yöntem ve yaklaşımların, beni dil gelişimim açısından olumlu geliştirdiğini düşünüyorum.	122	3,8525	1,0177
9	Hazırlık sınıfında aldığım dil eğitimi, devam edeceğim lisans bölümü için çok önemlidir.	122	4,4180	1,0820
10	Hazırlık okulunda dil öğrenmem için kullanabileceğim mevcut donanımlar hakkında bilgim var.	122	3,5902	1,1115
11	Hazırlık sınıfındaki ders programım (derslerin dağlımı, içeriği ve önemi gibi) hakkında detaylı bilgiye sahip değilim.	122	3,7459	1,27637
12	Hazırlık sınıfında bireysel dil öğrenme danışmanlığının olması gerektiğini düşünüyorum.	122	4,4344	,84294
13	Hazırlık eğitimi için dil hedeflerimi belirlediğim bir çalışma yapmadım.	122	2,5574	1,1926
14	Hazırlık sınıfı için dil hedeflerimi belirlemenin bana dil gelişimime katkısı olduğunu	122	4,1803	,84322

	düşünüyorum.

Tablo 3' de elde edilen verilerden belirlendiği gibi, öğrenciler hazırlık sınıflarındaki eğitimin devam edecekleri lisans bölümü için önemli olduğu ve hazırlık sınıfında bireysel dil danışmanlığı olması konusundaki düşüncelerini *kesinlikle katılıyorum* ($\overline{X}$ = 4,4180, $\overline{X}$ = 4,4344) olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler hazırlık sınıfı ile ilgili sorulara (uygulanan ders yöntem ve yaklaşımlar, dil öğrenim ile ilgili mevcut donanımlar, ders programı hakkında detaylı bilgi ve hazırlık sınıfı için dil hedeflerini belirlemeye) katılıyorum ($\overline{X}$ = 3,8525, $\overline{X}$ = 3,5902, $\overline{X}$ = 3,7459, $\overline{X}$ = 4,1803) cevabını vermişlerdir. Özetle öğrenciler hazırlık sınıfında öğrendikleri yabancı dilin lisans öğrenimlerinde yararlı olduğunu düşündüklerinden hazırlık sınıfının önemini vurgulamaktadırlar. Elde edilen verilerden, öğrencilerin hazırlık sınıfında uygulanan yöntem ile yaklaşımlardan ve hazırlık sınıfındaki dil öğrenme donanımlarına önem verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin hazırlık sınıfında dil hedeflerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapılması gerektiğine inandıkları, ancak böyle bir çalışmanın planlı ve sistematik bir şekilde yapılmadığı anlaşılmaktadır. Tablo 3'de belirlenen önemli bir bulgu, öğrencilerin hazırlık sınıfında yabancı dil danışmanlığı ihtiyaç duydukları konusudur.

Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil dersi ile ilgili görüşlerini tespit edebilmek için ortalama ve $\pm$ standart sapmalarının sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Yabancı Dil Dersi İle İlgili Görüşleri

	Soru Maddeleri	N	$\overline{X}$	Ss
15	Etkin öğrenme için ders esnasında nasıl davranmam gerektiğini biliyorum.	122	3,8525	1,0177
16	Derste bir konuyu anlamadığım zaman nasıl telafi edeceğimi bilmiyorum.	122	4,4180	1,0820
17	Derslerde uygulanan çalışma çeşitlerinin faydalarını biliyorum. (Grup çalışması, tekli çalışma vs.)	122	3,5902	1,1115
18	Hazırlık sınıfında kullanılan ders kitabının sistematiğini biliyorum.	122	3,7459	1,2763
19	Hazırlık sınıfında kullanılan ders kitabının online alıştırmalarına nasıl ulaşacağımı bilmiyorum.	122	4,4344	,84294
20	Derste yapılan uygulama ve alıştırmaların mantığı ile ilgili tarafıma bilgi verilmedi.	122	2,5574	1,1926
21	Derste nasıl not tutmak gerektiği hakkında	122	4,1803	,84322

	yeterli bilgi sahibiyim.			
22	Etkin sözlük kullanmayı bilmiyorum.	122	3,8525	1,0177
23	Online ek materyallere nasıl ulaşacağımı biliyorum.	122	4,4180	1,0820
24	Ders esnasında online uygulamalardan faydalanıyorum. (Cep telefonu/Tablet/PC vs.).	122	3,5902	1,1115
25	Alıştırma, ödev ve projelerin faydaları hakkında tarafıma bilgi verildi.	122	3,7459	1,2763

Tablo 4' de belirlendiği gibi, öğrenciler derste anlaşılmayan bir konuyu nasıl telafi edileceği, derste nasıl not tutulması gerektiği ve online ek materyallere nasıl ulaşılabileceği konuları hakkındaki sorulara kesinlikle katılıyorum ($\overline{X}$ = 4,418, $\overline{X}$ = 4,4344, $\overline{X}$ = 4,4180) şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrenciler derste not tutma, ders esnasında öğrenci davranışları, kullanılan ders kitabının sistematiği, etkin sözlük kullanımı ve alıştırma, ödev ve projelerin faydaları konularındaki görüşlerini katılıyorum ($\overline{X}$ = 4,1803, $\overline{X}$ = 3,8525, $\overline{X}$ = 3,7459, $\overline{X}$ = 3,8525, $\overline{X}$ = 3,7459) olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca derslerde uygulanan çalışma çeşitlerinin faydaları ve ders esnasında online uygulamalardan yararlanma konusuna ağırlıklı olarak emin değilim ($\overline{X}$ = 3,5902, $\overline{X}$ = 3,5902) olarak belirtmişlerdir. Ancak her iki görüşteki değerleri katılıyorum (3,60) sınırındadır. Derste yapılan uygulama ve alıştırmaların mantığı hakkındaki bilgi düzeylerine yönelik görüşlerini ise öğrenciler katılmıyorum ($\overline{X}$ = 2,5574) olarak ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulardan öğrencilerin ders işlenişi, pekiştirmesi ve telafisi konularında bilgi sahibi oldukları, ancak işleyiş ile ilgili konularda farkındalığın daha az olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu eksiklikleri, bilinçli bir öğrenme süreci için yol gösterici olabilecek sistematik bir yabancı dil danışmanlığının verilmemesinden dolay kaynaklandığı düşünülebilir.

Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin ders dışı otonom olarak yabancı dil öğrenme ile ilgili durumlarını tespit edebilmek için ortalama ve ± standart sapmalarının sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin Otonom Yabancı Dil Öğrenme Durumları

	Soru Maddeleri	N	$\overline{X}$	Ss
26	Ders dışındaki zamanımı ve mekânımı nasıl şekillendirmem gerektiğini biliyorum.	122	3,7295	1,0526
27	Ders dışı çalışma programım yok.	122	2,5738	1,3355
28	Ders dışında arkadaşlarımla beraber yabancı dil çalışırım.	122	2,6557	1,2181
29	Ev ödevlerinin bana getireceği faydaları bilmiyorum.	122	3,5574	1,3548

30	Düzenli olarak öğrenme günlüğü tutarım.	122	2,1066	1,1340
31	Yazılı ve görsel ek-materyallere nereden ve nasıl ulaşacağımı biliyorum.	122	3,3689	1,1797
32	Web ortamında yabancı dilimi nasıl geliştirebileceğimi bilmiyorum.	122	3,1148	1,2740

Tablo 5' de görüldüğü gibi, öğrenciler ders dışındaki zamanlarını ve mekânlarını nasıl şekillendire bilecekleri konusuna katılıyorum ($\overline{X}$ = 3,7295) şeklinde cevap vermişlerdir. Öğrenciler ders dışında arkadaşları ile beraber yabancı dil çalışma, ev ödevlerinin faydaları, yazılı ve görsel ek materyallere ulaşma ve web ortamında yabancı dil çalışma yolları hakkındaki maddelerde görüşlerini emin değilim ($\overline{X}$ = 2,6557, $\overline{X}$ = 3,5574, $\overline{X}$ = 3,3689, $\overline{X}$ = 3,1148) olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca ders dışı çalışma programı ve öğrenme günlüğü tutulması ile ilgili konulara katılmıyorum ($\overline{X}$ = 2,5738, $\overline{X}$ = 2,1066) olarak belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin ders dışındaki zamanlarını ve mekânlarını yabancı dil öğrenmeye yönelik nasıl şekillendirmeleri gerektiğini bildikleri, ancak ders dışındaki zamanlarında etkin bir dil öğrenme gerçekleşebilmesi için hangi teknik ve yöntemleri kullanmaları konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir. Elde edilen bulgulardan, hazırlık sınıfı öğrencilerini otonom öğrenme yöntem ve stratejileri konusunda yetkinliklerinin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilere otonom bir öğrenen olma yolunda yol gösterici bireysel bir yabancı dil danışmanlığı uygulandığında, ders dışında yabancı dilin öğrenimin otonom olarak öğrenmeye teşvik edebileceği düşünülebilir.

Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme konusundaki bilinç ve farkındalık düzeylerini tespit edebilmek için ortalama ve ± standart sapmalarının sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Bilinç Ve Farkındalıkları

	Soru Maddeleri	N	$\overline{X}$	Ss
33	Öğrenme motivasyonumu nasıl kontrol edeceğimi biliyorum.	122	3,2869	1,12433
34	Daha önceden öğrenme stilleri ile ilgili anket çalışmasına katıldım.	122	2,2623	1,25838
35	Nasıl bir öğrenen olduğumu bilmiyorum (Görsel, İşitsel vs.).	122	3,1230	1,34581
36	Yabancı dil öğrenme stratejilerinden düzenli olarak uyguladıklarım vardır.	122	2,8770	1,06467
36	Yabancı dil öğrenme stratejileri hakkında yeterli bilgim yok.	122	2,8361	1,22211

37	Bilinçli bir öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi gerektiğini biliyorum.	122	3,3426	,99627
38	Otonom öğrenme hakkında bilgi sahibiyim.	122	2,7377	1,21834
39	Yabancı dilde konuşurken hata yapmaktan korkuyorum.	122	2,3672	1,30596
40	Yabancı dilde yaptığım sözlü ve yazılı hataları nasıl düzelteceğimi bilmiyorum.	122	3,1230	1,15406
41	Verimli ders çalışma yöntemleri hakkında yeterince bilgim var.	122	3,2787	1,08531
42	Yabancı dil eğitimim süresince dil danışmanlığı uygulamasının çok faydalı olacağını düşünüyorum.	122	4,3033	,82211

Tablo 6'da elde edilen bulgulardan, öğrencilerin öğrenme motivasyonu kontrolü, kendi öğrenme stilleri, yabancı dil öğrenme strateji kullanımı, yabancı dil öğrenme stratejileri ile ilgili bilgi düzeyi, bilinçli öğrenmenin gerçekleşme şekli, otonom öğrenme hakkında bilgi düzeyi, sözlü ve yazılı hataların düzeltilmesi ve verimli ders çalışma yöntemleri ile ilgili maddelere yönelik görüşlerini emin değilim ($\overline{X}$ = 3,2869, $\overline{X}$ = 3,1230, $\overline{X}$ = 2,8770, $\overline{X}$ = 2,8361, $\overline{X}$ =3,3426, $\overline{X}$ = 2,7377, $\overline{X}$ = 3,1230, $\overline{X}$ = 3,2787) şeklinde ifade ettikleridir. Bu bulgular çerçevesinde, hazırlık sınıfı öğrencilerinin bireysel yabancı dil öğrenme konusundaki bilinç ve farkındalıklarının yüksek olmadığı belirlenmektedir. Öğrenciler yabancı dil eğitimleri süresince dil danışmanlığı uygulanmasının çok faydalı olacağı maddesindeki düşüncelerini ise kesinlikle katılıyorum ($\overline{X}$ = 4,3033) olarak ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara bakılarak öğrencilerin bireysel yabancı dil danışmanlığı kapsamında verilebilecek olan birçok konuya ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bunun sebebi olarak bu güne kadar aldıkları eğitim yaşantılarında sistematik bir yabancı dil danışmanlığı ile karşılaşmamış olmaları gösterilebilir. Ayrıca öğrencilerin dil danışmanlığının çok faydalı olacağı yönündeki görüşlerinden yola çıkarak, yabancı dil öğrencilerin bireysel bir yabancı dil danışmanlığına ihtiyaç duydukları söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Almanca, İngilizce ve Fransızca hazırlık sınıf öğrencilerinin yabancı dil derslerine ve dil danışmanlık konusuna yönelik tutumları, düzeyleri ve gereksinimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada verileri çerçevesinde elde edinilen bulgulardan, İngilizce, Almanca ve Fransızca hazırlık sınıfı öğrencilerinin bugüne kadar aldıkları yabancı dil eğitiminde yabancı dil danışmanlığı uygulamalı ile karşılaşmamış oldukları görülmektedir. Çalışmanın ortaya koyduğu diğer bir sonuç öğrencilerin ders içi ve ders dışında yabancı dil öğrenim yöntem ve yaklaşımları ile ilgili yeterli bilgiye

sahip olmadıklarıdır. Ayrıca öğrencilerin otonom öğrenme süreci, motivasyon kontrolü, hata yapma korkusunun üstesinden gelme, verimli ders çalışma, yabancı dil öğrenme stratejileri, sistematik ve bilinçli yabancı dil öğrenimi gibi konularda eksikliklerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırma verileri çerçevesinde elde edinilen bulgulardan üniversitelerin yabancı dil hazırlık sınıflarında bireysel yabancı dil danışmanlığı hizmetinin sunulması gerektiği kanaatindeyiz. Böyle bir yabancı dil danışmanlığının başarıya ulaşabilmesi için değerlendirilebilecek bazı öneriler şunlardır:

1. Gönüllü katılım esasına göre düzenlenmesi, ancak katılanların bir öğrenme sözleşmesi imzalayarak sürecin sürdürülebilir ve şeffaf hale getirilmesi,
2. Hazırlık sınıfı için gerçekçi ve ulaşılabilir yabancı dil hedeflerinin belirlenmesi,
3. Direktif olmayan, bireysel ve otonom öğrenen olmayı destekleyen bir konsept oluşturulması,
4. Öncelikle öğrenenleri desteklemeyi, onların öğrenim süreçleri ile ilgili sorumluluk almalarını sağlamayı ve onlara etkin öğrenme yollarını göstermeyi amaçlaması,
5. Yabancı dil danışmanlığın hem ders içi hem ders dışında birbirini tamamlayıcı bir şekilde planlaması ve bu yüzden danışmanın öğrencilere ders veren öğretim elemanları arasından seçilmesi, ancak öğretim elemanlarının konu ile ilgili eğitilmesi,
6. Danışmanlık türü olarak yüz yüze ve uzaktan seçeneklerinin kombine edilmesi ve bunların oranlarının (sıklıklarının) belirlenmesi,
7. Uzaktan sunulacak kısmının hangi platform ve yazılım aracılığı ile uygulanacağının tespit edilmesi,
8. Danışmanlıkta kullanılacak formların (Dil Öğrenme Biyografisi, Öğrenme Günlüğü, Materyal Listesi, Kontrol Listesi, Materyal Değerlendirme Formları, Danışmanlık Takip Formları) kurum ihtiyaçları doğrultusunda önceden hazırlanması ve bunların türlerinin (basılı, elektronik ortam, online vs.) belirlenmesi,
9. Öğrencilerin hazırlık sonrası lisans eğitimlerindeki yabancı dil eğitimlerinin de planlamada dikkate alınması,
10. Danışmanlık yapacak öğretim elemanlarının danışmanlık rolü ve görevi ile ilgili eğitilmesi gerektiğini düşünmekteyiz.

KAYNAKÇA

Ataman, O (2017). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Düzeyleri Ve Tutumları İle Hazırlık*

Sınıfı Başarı Puanları Arasındaki İlişki. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.

Arslan, M., & Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri/the matter of motivation-method and solution offers in foreign language teaching in turkey. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi (SEFAD)/Selçuk University Journal of Faculty of Letters, (24)*, 179-191.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 32*, 470- 483.

Ceyhan, E., & Namlu, A. G. (2000). Bilgisayar kaygı ölçeği (BKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2),* 77-93.

Claußen, T., & Peuschel, K. (2006). Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11(2).*http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/ index.php /zif/article/ view/376/364 (Erişim Tarihi: 24.03.2017).

Claußen, T. (2008). Individuelle (Sprach) Lernberatung–eine Hilfe zur Selbsthilfe für «autonome» Lerner in spe. *Magazin, 18*, 52-56.

Dietrich, S. (2009). *Der Lehrende als Lernberater*. http://blogs.fu-berlin.de/wp-includes/ms-files.php?path=/stary/&file =2009/11/ Basistext-2_Dietrich.pdf (Erişim Tarihi: 24.03.2017).

EF EPI. (2016). EF English Proficiency Index. Education First. http://www.ef.com.tr/epi/ (Erişim Tarihi: 09.04.2017).

Helmling, B. (2006). Peergruppenarbeit. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11(2).*http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/ index.php /zif/ article/view/373 (Erişim Tarihi: 24.03.2017).

Hoffmann, S. (2006). Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Projektarbeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11(2).*

Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and student perception of studying in an English-medium university. *Journal of Language and Linguistic Studies, 1(1*).

Kırkgöz, Y. (2009). Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. *Teaching in higher education, 14(1),* 81-93.

Kleppin, K. (2001). Vom Lehrer zum Lernberater. Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht. *In Franz-Joseph Meißner und Marcus Reinfried. (Hrsg.), Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*, S. 51-60. Narr. Tübingen.

Kleppin, K. (2004). Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung der Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 9(2).* http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/489/465 (Erişim Tarihi: 24.03.2017).

Kleppin, K. (2006). Sprachlernberatung auf Distanz. Zeitschrift für Interkulturellen *Fremdsprachenunterricht, 11(2).* http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/371 (Erişim Tarihi: 24.03.2017).

Kullmann, H.M. & Seidel, E. (2000). *Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter*. W.Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

Mehlhorn, Grit & Kleppin, Karin (2006). Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11: 2*, 12 S. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm (Erişim Tarihi: 24.03.2017).

Scales, P. (2008). *Teaching in the lifelong learning sector*. Open University Press. Buckingham, GBR.

Schlak, T. Banze, K., Haida, J., Kilinc, T., Kirchner, K. & Yilmaz, T. (2002). *Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse* http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal /jg_07_2/beitrag/schlak1.htm (Erişim Tarihi: 24.03.2017).

Schröder, H. (1992). *Grundbegriffe der Pädagogischen Psychologie:Von "Abnormalität" bis"Zugpferd- Effekt"*. Arndt Verlag. München.

Schumann, A. (2004). Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung, In: *Börner, W. & Vogel, K. (Hg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht.* Gunter Narr Verlag. Tübingen.

Tekin, H. (1996): *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 9. Baskı. Yargı Yayınları. Ankara.

Vogler, S. (2011). Theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung und kulturell bedingte Unterschiede in der Praxis. *In: Vogler, S., Hoffmann, S. (Hg.): Sprachlernberatung für DaF*. Frank&Timme,11-32. Frankfurt am Main.

West, R., Güven, A., Parry, J. & Ergenekon, T. (2015). Türkiye' de Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi. TEPAV ve British Council. Ankara

FATİH ERDOĞAN'IN "GÖZÜ ÇOK AMA ÇOK AĞRIYAN ADAM" ADLI ESERİNDE PSİKOSOMATİK RAHATSIZLIĞIN SPİRİTUEL İÇ GÖRÜ KAZANIMI İLE FARKINDALIK OLUŞUMUNUN İRDELENİMİ

Yrd. Doç. Dr. Cavidan ÇÖLTÜ İMREN
Çukurova Üniversitesi

Ham maddesi dil ve en temel malzemesi söz olan güzel sanat dalı edebiyatın en temel etkinliği toplumu her daim olumlu etkilemeye, estetik bir güzellik katmaya ve ona yol göstermeye çalışmasıdır. Aynı zamanda insana ait bir duyguyu, düşünce ve hayali de dile getiren edebiyat, birçok beşeri bilimle de iç içe etkileşim içindedir. Edebiyat yerine göre tarih, din, hukuk, psikoloji ve felsefe gibi disiplinlerle de ortak ürünleri ortaya koymaktadır. Edebiyat bu disiplinlerle beraber ortaya koyduğu eserleri farklı alt-kültür unsurlarından faydalanarak söz konusu var olan kültür içerisinde oluşturur. Edebiyat yani diğer bir ad ile yazın, kendi içinde de türlere ayrılmıştır. Bu türlerden birisi de çocuk ve gençlik yazınıdır.

1. ÇOCUK VE GENÇLİK YAZINI

Çocuk ve gençlik yazını hem tarihsel hem de ülkelerdeki gelişimlerine göre farklılıklar gösterir. Çocuk ve gençlik yazını ülkemizde diğer yazınsal türlere göre çok daha yenidir. Bu yazın türü genel anlamda çocuk ve gençlere hitap eden, onların gelişimi esnasında karşılaşabilecekleri sorunlara çözüm yolu sunabilecek olan bir türdür.

Heino Ewers'e göre, bu bağlamda çocuk ve gençlik yazını adı altında bu yaş grubu bireyler için yazılmış eğitim yazıları, çocuk ve gençlik yazıları, gençlik kitapları vs. gibi basılı, sözlü ve görsel materyallerin anlaşılabileceğini belirtir. (Lange, 2005, 2)

Tarihsel süreç içerisinde ele alındığında, Avrupa'daki çocuk yazını ilk önce çocuğun artık bir birey olduğunun kabul edilmesiyle başlamıştır. 18. Yy ortalarına kadar çocuğa yönelik özel olarak dikilmiş elbiseler bile yok iken çocukluk kavramından elbette bahsedilemezdi. Çocuk bir birey olarak görülmez ancak yetişkinliğe adım attığında kişilik kazanabilirdi. Bu yüzden çocuk yazınından bahsetmeden önce çocukluk kavramından bahsetmek gerekmektedir. Özellikle sosyoloji biliminin gelişimi ile çocuk sosyolojisi, eğitim bilimlerinin gelişimi ile de Erasmus von Rotterdam, Jan Amos Comenius ve Pestalozzi gibi eğitimci ve kuramcıların çocukluk terimini ele almış olmaları hem çocuğa yönelik önemin artmasına hem de bu yazın türünün gelişimine katkı sağlamıştır.

Otto Brunken'in başlangıçtan günümüze çocuk yazını adlı makalesindeki aktarımına göre çocuklara önem vermek, onların da birer birey olduğunu kabullenmek batıda tarihsel olarak 1371/72 yıllara dayandırılabilir der. Daha sonra yine Ezop masallarının çocuk yazını çerçevesindeki anlatımı 1530'da Luther, 1534-50 arası Alberus ve 1548'de Waldis'in aktarımları ile gerçekleşmiştir. Yine bu dönemlerde özellikle genç kızların evlendiklerinde nasıl iyi bir anne ve eş olacaklarını salık veren nasihat türü, baba öğütleri ve asil genç erkeklerin şiirlerinden oluşan eserler çocuk yazını olarak sayılmaktaydı (Lange, 2005, 19-20). Genelde dini yazılarda çocukların ahlaki gelişimlerine yönelik öneri yazıları ile başlayan günlükler püriten din adamı Ralph Josselin'in 1641-1683 arasında tuttuğu günlüğü örnek verebiliriz (Onur, 2007, 17). Dolayısıyla günümüz değerleri ve değerler eğitimine değinen, bunu yazarken birçok beşeri bilimlerden destek alan çocuk yazınının gelişimi çok uzun yol kat etmiştir.

Ülkemizdeki çocukluk kavramı ve çocuk yazınının tarihi Tanzimat döneminin başlamasıyla hız kazanır. Tanzimat öncesinde de çocuklara yönelik daha çok öğüt verici eserlere rastlamak mümkündür….Şinasi, Recai zade Ekrem ve Ahmet Mithat'ın Fransızcadan yaptıkları kısa şiir ve hayvan öyküleri çevirileri ilk çocuk kitapları arasında yer almaktadır (Yalçın & Aytaş, 2005, 24).

Çocuk ve gençlik yazını günümüzde daha da özelleşerek çocuk yazını ve gençlik yazını olmak üzere de ikiye ayrılabilir ve farklı terimler altında kullanılabilir hale gelmiştir. Ancak bizler yine de çocuk ve gençlik yazını ifadesini kullanmaya devam edeceğiz. Çocukluk kavramını aktarırken elbette çocuğun fiziksel ve bilişsel gelişimine de değinmek gerekir. Oğuzkan (2001, 2) çocukluk çağlarını birçok evreye ayırmıştır. Çocuk ve gençlik yazını için uygun görülen yaş aralığı ise ikinci veya son çocukluk çağı olan 6-10 yaş ile ilk erinlik çağı olan 13-17 yaş aralığındaki bireylere yazınsal açıdan hitap edebilmektir.

Yukarıda da belirtmiş olduğumuz çocukluk çağlarını Erikson'un psikososyal gelişim aşamalarına uyarlarsak, 6-12 yaş aralığını üreticilik yani çocuğun içinde yaşadığı kültürün bütün becerilerini (okumak, bisiklet sürmek vs.) kazanmak zorunda olduğu ve 13-18 yaş aralığını ise benlik özdeşleşmesi yani genç kişinin cinsel ve mesleksel benlik özdeşimini gerçekleştirmesi ve yeni değerler araması olarak açıklayabiliriz (Cüceloğlu, 1994, 337).

Çocuklar gelişimleri esnasında birçok etmenden etkilenerek kişiliklerini ve karakterlerini oluştururlar. Bu etmenler kimine göre televizyonda izlenen bir çizgi film, kimine göre duyulup dinlenen bir şarkı olabilmektedir. Dolayısıyla bu yaş aralığındaki çocuk ve genç bireyler başkalarına bakıp, onları kendilerine rol model olarak alabilmektedirler. İşte çocuk yazını da bireylerin bu yaş aralığında zaman zaman genç bireylere rol model olabilmektedir.

Yenilmez yeşil dev adam "Hulk" çizgi karakterinden etkilenip vücut geliştiren, "Demir Adam" filmini izleyip uçmaktan başka bir şey istemeyen ve meslek olarak pilotluğu seçmeye karar veren bireyler azımsanamayacak kadar çoktur. Bizler de her çocuk yazınını genç bireylere iyi bir rol model olabilir bakış açısı ile görmek isteriz.

Ancak elbette ki her eser iyi bir rol model olarak da benimsenmemelidir. Örneğin zenginden alıp fakire veren, haksızlıklara karşı bir kahraman olarak gösterilen Robin Hood eseri ana mesajında her ne kadar da iyilik yaptığını iletmek istese de, alt mesajında hırsızlık yapıldığını iletmektedir. Yani sözde yapılan iyiliğin toplumun kabul etmediği hırsızlık ile gerçekleştirilmesi elbette iyi bir rol model olmayacaktır. Bu yazın türünün amaçlarından bir diğeri de genç okurlara okumayı sevdirmek ve eğlenceli kıldırmaktır. Yine bu yazın türünün çocukluktan gençliğe geçiş yapan bireylerin yaşamış oldukları güncel sorunları daha kolay anlayabilmeyi, bu sorunların üstesinden gelebilmeyi, topluma uyum sağlayabilmeyi kolaylaştıran ve yol gösteren bir yazın türü olarak tanımlayabilmekteyiz.

1.1 Çocuk Yazını Aracılığı ile Değerler Eğitimi

Yukarıdaki tanıtımımızı destekleyici nitelikte çocuk ve gençlik yazınının en çok uğraşı alanını değerler eğitimi ve değerler kazanımı olarak betimleyebilmemiz olasıdır. Çocuk yazını değerler eğitimini ele almış olmakla aynı zamanda genç bireylerin benlik ve kişilik gelişimi ile ahlaki eğitimlerine de olumlu katkı sağlamış olmaktadır. Bilindiği üzere değerler, bir toplumda bireylerin yaşam ve davranışlarını olumlu yönde geliştiren, doğru ve yanlış ayrımını gösteren ulusal ve evrensel davranışlardır. Bu değerler; özgüven, sevgi, saygı, hoşgörü, yardımlaşma vs. adı altında sıralanabilir. Dolayısıyla toplumun genç bireylerinin bu denli erdemleri edinmeleri hedeflenerek istendik bir yapı oluşturula bilinir. Değerler eğitimi elbette ilk önce ailede başlayıp sonra okul ortamında olmak üzere öğretilip desteklenirken, çocuk ve gençlik yazını da bu bağlamda olumlu katkılar sunmaktadır. Bu yazın türü ister masal, ister fabl, ister öykü veya ister ise roman biçiminde yazılmış eserler olsun, okura birer öğüt ve örnek vermek suretiyle kişiyi doğruya ve güzele yönlendirmeyi hedefler.

Bu bağlamda 1980 yılından itibaren çocuk kitabı yazarlığı ve yayıncılık yapan ve toplamda 62 kitap (bkz. Erdoğan, 2016, 4-5) yayınlamış olan yazarımız Fatih Erdoğan'ın "Gözü çok ama çok ağrıyan adam" adlı eserini yorum bilimsel ve yazın psikolojisi yöntemiyle ele almak ve incelemek istemekteyiz. İncelememize eserimizi tanıtarak başlamaktayız. Her ne kadar da uzmanlık alanımız değilse bile eserimizi salt çocuk ve gençlik yazını bakımından değil psikoloji, toplumbilim ve felsefe bakımından da önemli mesajlar veren bir eser olarak ele almak isteriz. Yukarıda da sözü edildiği üzere, yazınsal eserler yerine göre tarih, din, hukuk, psikoloji ve felsefe gibi disiplinlerle de ortak

ürünleri ortaya koymaktadır. Ele almış olduğumuz eserimizde de psikolojiden ve psikolojik kavramlardan yola çıkarak bir takım çıkarımlarda bulunmaya çalışacağız. Her ne kadar bir psikolog ve psikiyatrist olmasak da eserdeki anlatımda bizler birer tanı koymak yerine tanımlama yapmak isteriz. Bu tanımlamaları gerçekleştirebilmek için psikolojik kavramları kullanmayı uygun görmekteyiz.

Eserimizin ana konusu aslında bir anlamda yazarımızın otobiyografik yaşantısından izler taşımaktadır. Çocuk yazını alanında Türkiye'de birçok ödülün, başarının sahibi olan ve yine birçok kez yılın edebiyat yazarı seçilen yazarımız Fatih Erdoğan, söz konusu eser ile kendi öz yaşam öyküsüne benzer bir anlatı vermiştir. Erdoğan 2014 yılında bel fıtığı ağrısı çeker. Sevdikleri ve doktorlar ona her açıdan yardımcı olmaya çalışırlar. Ağrıyı azalttığı bilinen hacamat ve sülük koyma yöntemlerini de tavsiye ederler ancak kendisi bunları yaptırmaz. Sonunda fıtık sorununun olmadığını ve ağrılarının büyük oranda kendi korkularından kaynaklandığını öğrenir. Eserimizin ana karakteri olan Kerametin 'de de özellikle çay içtikten sonra bir göz ağrısı başlar. Tıbbi olarak bir sorununun olmadığını öğrenir. Sonunda ağrılarının kendi iç dünyasından kaynaklandığını anlar. Böylelikle eser kahramanımız Kerametin de tıpkı yazarımızda olduğu gibi kendi kendisi ile yüzleşir.

Yazarımızın çocuk ve gençlik yazını türünde kendi öz yaşam öyküsünden esinlenerek de kaleme aldığı "Gözü çok ama çok ağrıyan adam" romanı 208 sayfalık bir eser olup bireyin kendi iç dünyasına bir ayna tutması gerektiğini aktar. Eser 22 ara bölüm ve başlıklardan oluşmaktadır.

Eser kahramanımız Kerametin'in henüz annesinin karnında yaşamaya başlarken, babası olacak olan Kazma Recep annesinden çay istemiş, çayın demini beğenmeyince demliği karısının kafasında kırmıştır. Sıcak çaylar annesi olan Raziye'nin saçından başından süzülerek kadının karnına doğru ilerlemiştir (bkz. Erdoğan, 2015, 7-10).

Kerametin 'in anne karnında hissedip kokusunu duymuş olduğu haşlanmış çaya karşı oluşturacağı psikolojik ret zaman zaman da olsa onun daha sonraki yıllarda hem işini, hem arkadaşlıklarını olumsuz etkileyecektir. Günümüzde yapılan bilimsel çalışmalarda anne karnındaki bebeğin her hafta farklı bir organının geliştiğini göstermektedir. Anne karnında da sadece fiziksel bir gelişimin olmadığı, bebek ile anne arasında son derece güçlü bir duygusal bağın da oluştuğu kanıtlanmıştır. Eserde Kerametin'in çay ile olumsuz karşılaşması, bebeğin henüz beş aylık olabileceğini varsaydırmaktadır okura. Çünkü henüz ses telleri tam oluşmamıştır yazara göre. Bilimsel olarak da bebeklerin ses tellerinin gelişimi 18 ila 20 hafta arasına denk düşmektedir. Bu dönemde bebeğin saçı, kaşları, kirpikleri, el ve ayak parmak tırnakları, parmak

izi; ses telleri ve özellikle tat duyusu gelişmektedir. [1] (www.annebebek.com.tr)

Anne karnındaki bebeğin gelişimi salt organik değil aynı zamanda da psişik, duygusal biçimde de gerçekleşmekte, anne ile bebek arasında ilk algılar ise bebeğin sinir hücrelerinin biyolojik olarak gelişmesiyle meydana gelmektedir. Böylelikle algılama zigotun ilk evresinden başlayıp embriyolojik gelişimin her birinde karmaşıklaşarak gelişmeye devam eder. Annenin heyecan ve stresi bebeğin vücudunda kimyasal değişiklikler yaratacaktır. (bkz. Özakkaş, 2015, 79-82)

Keramettin anne karnındayken annesinin yaşadığı stresin aynısını yaşamış, çayın haz vermesi gereken bir içecek olmasına karşın annesinin yaşadığı stres ve duyduğu acı onun çaya karşı psikolojik bir savunmaya geçmesine neden olmuştur. Keramettin anne karnındayken adeta doğum travması (Birth trauma) yaşar. Otto Rank, nevrozun sebebi olarak doğum travmasını göstermiştir. Bu travmaya, anneye yönelik atlatılamayan ilk bağlanmanın uzaklaştırılamamasının sürmesi sebep olabilmektedir. Rank; ilk travma üzerinde sonradan yapılan çalışmaların tamamlanması ile bütün nevrozu ortadan kaldırabileceğini umut etmişti (bkz. Peseschkian, 2009, 55). Belki de hiç önemsenmeyen bir fetüs dahası bebeklik anısı Keramettin'in yaşamını alt üst etmiş maddi ve manevi kayıplara sebep vermiştir.

Çünkü ne zaman çay içse gözü sabaha kadar ağrımaktadır. Bu ise onun duygularında negatif bir sonuç yaratmaktadır. Özellikle sosyal ortamlardan kendini izole eden Keramettin her alanda mutluluk, sevinç, haz ve keyif yaşaması gerekirken çay ve çayı içememsnin vermiş olduğu sıkıntı, stres, kızgınlık ve öfkeyle karşı karşıya kalır. Keramettin üniversite ortamında iken kendi gibi insanlardan oluşan bir kalabalığın içinde kendini çok güvende hissedeceğini zanneder, ancak daha ilk gün arkadaşıyla arası bozulur.

Arkadaşı, "Kendime çay alacağım, sana da alayım, kaç şeker istersin? Diye sormuştu. Keramettin şaşkın şaşkın bakıp "Ben çay içmem " deyince de "Olur mu lan, içersin işte!" diyerek ısrar etmiş, Keramettin de okkalı bir küfür sallamıştı". (Erdoğan, 2015, 15-16)

Çay içmekten olabildiğince uzak durmaya çalışsa bile her ne zaman çay içmeyi denese, sağ gözü bütün gece ağrımaktaydı. Üniversiteden sonra iş hayatına atılan ve üniversite arkadaşı Buse ile evlenen Keramettin çay içilen ortamlardan uzak durmak adına hiçbir sosyal etkinliğe katılmaz, kendi küçük çevresi içindeki özel hayatı dışında hiçbir şeyle ilgilenmez, toplumsal sorumluluk hissetmeyen birine dönüşür. Kendi merkezinde bir hayat sürmek

[1] Işığa duyarlılık ve ultrason dalgalarına duyarlılığı artar. Bebeğin böbrekleri çalışmaya başlar, amniyotik sıvının dolaşımı yapar. Bebek soluk alma ve verme hareketleriyle amniyon sıvısını içine çeker. Neredeyse tüm organları oluşuyor.

onun içten içe benimsediği bir varoluş felsefesi haline dönüşür. (Erdoğan 2015, 25-28)

Keramettin her ne kadar da arkadaşlarının tavsiyesine uyup doktorlara başvursa sonuç değişmez. Fiziksel hiçbir sıkıntısının olmaması Keramettin'i daha da sıkıntıya koyar ve çay içmenin göz ağrısı ile ne alakasının olduğunu çözemez.

Bazı ağrı ve acılar eserimizde de örneklendirilebileceği üzerine tıbbi olmayabilir. Bu tür ağrılar fiziksel olmaktan çok psikolojik biçimde oluşabilir. Psikolojik olan bu tür ağrılara ise somatoform ağrılar denilebilir.

2. PSİKOSOMATİK BİR RAHATSIZLIK OLARAK SOMATOFORM

> *"Somatoform rahatsızlık belli bir bedensel rahatsızlığı düşündüren, ama tıbbi muayeneler ve analizler sonucunda genel tıbbi bir rahatsızlıktan, organik bir durumdan ya da başka bir ruh hastalığından kaynaklandığı belirlenemeyen buna karşılık ruhsal etkenlerle ilişkili olduğuna ilişkin açık ipuçları bulunan bariz fiziksel semptomlar" (Budak, 2009, 657-658).*

Somatoform gibi aslıda birçok psikosomatik, yani hem ruhsal hem de bedensel etkenlerden kaynaklanan hastalıkların (Budak, 2009, 599) bazılarında belirtileri çok dramatik olsa da fiziksel bir neden bulunmaz, dolayısıyla semptomlar fizyolojik değil psikolojik kökenlidir.

Somatoform rahatsızlığın bir diğer adı da bedenselleştirme rahatsızlığı olarak da geçmektedir. Bedenselleştirme rahatsızlığı "Belirlenebilir organik bir temeli bulunmayan sıklıkla uzun süreli birçok bedensel şikâyetle (ağrı şikâyetleri, yutma, bulanık görme…) tanımlanan bir tür somatoform rahatsızlık" tır (bkz. Budak, 2009, 113).

Somatoform rahatsızlıklar aynı zamanda duygusal olarak yaşanmış bir korkunun sonucunda da karşımıza çıkmaktadır.

Eser kahramanımızın bir arkadaşı "Madem ki fiziki bir sorunun yok, o zaman sorun ruhundadır" Uzak doğuya git. Onlar hem çayı iyi bilirler, hem de insan ruhunu" der (Erdoğan, 2015, 64-65). Keramettin ise iş yerinden izin alarak Hindistan'a gitme kararı alır. Bu noktada yazar eser kahramanının aracılığıyla bireyin ruhunun da huzur bulması açısından manevi olarak doyuma ulaşmasını ister. Söz konusu olan hastalığa tıbben çare bulamayan yazar, ruhen arınmaya veya çözüm bulmaya çalışacaktır. Yazar bu noktada batı toplumlarının da kabul gördüğü ve meditasyonun neredeyse ana merkezi sayılan ve birçok spirituel yeteneği olan insanların yaşadığı yer olan Hindistan'ı işaret eder.

Yazınsal eserlerde sembol kullanımı son derece yaygındır. Canlı veya cansız varlıkların farklı şeyler çağrıştırması veya o edebi dönemin en önemli mesajı niteliğinde vurgulanması amacı ile sembol kullanımı son derece yaygındır. Edebi türe, yazara, döneme göre yazınsal eserlerin aktarımında sembollerin kullanılması yüzlerce yıldan beri süregelmiştir. Sembol kavramı yunanca "symbolon" sözcüğünden türemiş ve esas olarak yeniden tanınabilmenin bir işareti olduğu kastedilmiştir. (Spineto, 2003, 7)

Sembol ile iletişim kurmak tüm halk ve ulusların kültürlerinin temelini oluşturur. Bireylerin ve sosyal yaşamın farklı ifade tarzlarında sabitlenir. Bu ifade tarzları, müzikal tonlar, çizimler, resimler vs. olarak karşımıza çıkar. (Spineto, 2003, 15)

Yazınsal eserlerde sembol olarak Hindistan'ın ele alınması, bilgeliğin yanı sıra spirituel (düşünce ve tasavvur dünyası) yenilenmenin ve aydınlanmanın da bu ülkedeki ruhani yoğunluk ile yaşanabilmesidir. Hindistan yine özellikle Avrupa'nın 18.yy daki salt akla dayanan aydınlanma akımına karşın tinsel-ruhani bilgeliği ortaya atmak ve buradaki ruhsal yenilenmenin merkezi olarak gösterilmektedir. (Butzer & Jacob, 2012, 197)

Keramettin, Hindistan'a uçakta seyahat ederken yanında oturan bayan "Bilge Kişi" ve insanları ruhlarındaki yüklerden kurtaran kişi olarak Raghavanda'dan bahseder. Uçak "insan ruhunu bilenlerin" bulunduğu ülkeye inmek üzeredir. (Erdoğan, 2015, 76)

3. RAGHAVANDA

Sri Raghavanda 1595-1671 yılları arasında Hindistanda yaşamış olan bir gurudur. Guru; Sanskritçe'de öğretmen, usta, rehber anlamına gelip yaşamda örnek alınan kişi spritüel, ruhsal güçleriyle öğrencilere yardım eden kişidir. Sanskritçe de düalizm aynı zamanda kuşku, şüphe anlamına gelir ve iki prensibin, gerçeğin eşdeğer birbirinden bağımsız hüküm sürebileceğini gösterir. (www.wikipedia.org)

Yazarımız aynı zamanda metinlerarası bir yaklaşım ile yaklaşık dört yüzyıl önce yaşamış olan spritüel rehber Raghavanda'yı örnek alarak Kreamettin'in sorununa çözüm bulmaya çalışır. Keramettin Hindistan'da uzun uğraşlar sonunda Raghavanda'nın huzuruna çıkmayı beklerken kendisi gibi yüzlerce kişi kuyrukta durmaktadır. Aynı sırada duran biriyle konuştuğunda "Evet doğru yerdesiniz…ben de arkadaş tavsiyesiyle geldim. İnsanı kendisiyle yüzleştiriyormuş…sorunumuzun kaynağı aslında kendimiz mişiz. Bilge Raghavanda ise bizi kendimizle yüzleştirince sorunumuzun kaynağını da keşfediyormuşuz. Yani bize bir tür ayna tutuyor diyorsunuz" (Erdoğan, 2015, 118-119). İşte eserimizdeki bu dönüm noktasından sonra insanın kendi kendisi ile yüzleşmesinin birçok sorunu çözdüğünü görebiliriz.

Keramettin, asıl adı Ramazan olup Türk olan Bilge Raghavanda ile tanışır. Raghavanda kendi özünden birine rastlamanın mutluluğunu yaşar, Keramettin'in boynuna atlar ve ağlar. Kendisi aslında Şebinkarahisarlı Ramazan Beydir. Macera için geldiği Hindistan'da kaza geçirir ve kör kalır ve İngiliz hemşire ona hastanede bol bol kitap okur. Burada okumanın ve aydınlanmanın önemine değinilmektedir. Burada yazarın verdiği diğer bir alt mesaj okumanın insan yaşantısındaki önemini vurgular.

Çevresindeki insanların sorularıyla ilgili akıllı uslu laflar edince Fatih Erdoğan bu romanında insan psikolojisinin değişken evrelerine geçişler yaparken diyalektik devinim içerisinde ki eser kahramanının şiddet (sevgisizlik) sevgi, iyilik- kötülük, umut- umutsuzluk, içe kapanıklılık- içgörü duygu durumunu yansıtırken en önemli mesajı insanın kararlı olması gerektiğidir. Keramettin Raghavanda'ya derdini anlattıktan sonra, Raghavanda çay içildikten sonra göz ağrısına sahip olan Keramettin'e çözüm bulmak için onu ertesi gün mağaraya gelmesi için çağırır. (Erdoğan, 2015, 163-164)

Eserimizin bundan sonraki bölümü ağırlıklı olarak Keramettin'in mağaradaki inzivaya çekilmiş yaşamı ve kendi kendisi ile olacak olan yüzleşmesi şeklinde geçecektir. Bu bağlamda karşımıza başka bir yazınsal sembol olan mağara imgesi çıkmaktadır. Yazınsal eserlerde mağara sembolü gizemli olanı, tehditlerden uzak kalmayı, ruhsal inzivaya çekilmeyi ve dişilik cinsiyeti yani ana rahmini aktarır. Ayrıca bu sembolün önemli unsurları dış dünyadan uzaklaşma, neredeyse ışıksız bir ortam ve bu ortamda yaşanan sessizliktir. (Butzer & Jacob, 2012, 188)

Mağaranın içinde dışa ve dış dünyaya dönük var olan sessizlik ve tecrit edilmişlikten ötürü mağara adeta bireyin kendi kabuğuna çekilmesi olarak algılanır. Nasıl ki küçük bir bebek gelişim evresinde ana rahminde güven içinde ise, eser kahramanının mağaraya inzivaya çekilmesi de aynı anlama gelir. İşte aslında eser kahramanımızın anne karnında başlayan ve çaya karşı duyduğu anti sempati yine mağarada inzivaya çekilmesi ile adeta sorunun başladığı yerde çözüme ulaşmak olarak da değerlendirilebilir. Özüne ayna tutma mağarada gerçekleşir. Mağara, Freud'un bakış açısına göre dişilik cinsiyetini ve bilinçaltı psikolojisinde ana rahmini çağrıştırır. Mağaraya hakim olan karanlık aynı zamanda beşeri bilgisizliğin sembolüdür. Eser kahramanımız bu yüzden kitap okuyarak arınmaya çalışır. Böylelikle sağlıklı süreçler sonucunda "iç evrenimiz" oluşur ve ruhsal yapımız bir "derinlik" kazanır.

Ragvahanda'nın yardımcısı Keramettin'i mağaranın en derin dehlizlerinde bulunan odasına götürür. Odada basit eşyalar ve yatılacak olan bir sedirin yanı sıra kendi boyu yüksekliğinde içi kitaplarla dolu bir kitaplık bulunur. Yardımcı kişi Keramettin'e "Ulu Bilge burasını uygun gördü size. Bu

kitapların tamamını okuduğunuzda sorununuz çözülecekmiş, öyle dedi" diyerek yemek için ise kuru ekmek ve suyu işaret etti (Erdoğan, 2015, 167).

Yukarıda belirtmiş olduğumuz sembollere bir yenisini eklemek isteriz. Bu amaçla işlemek istediğimiz son sembolümüz kitap sembolüdür. Aydınlanmanın sembolü olan kitap bilgi deposu ve bilgi sayesinde özgürleşmeyi de simgeler (Gardin & Olorenschaw, 2014, 363). Yine kitap aynı zamanda tin ve ruhun sembolüdür. Çünkü Tanrı kanunlarını insanların kalbine kitaplar aracılığı ile yazmıştır. Ruh bir anlamda bir kitabı arındırır. Hatıralar ise zihinde geride bırakılmış geçmişin izleridir. (Butzer & Jacob, 2012, 66)

Raghavanda Keramettin'e otojenik bir eğitim sunmuştur. Otojenik eğitim Peseschkian'a göre (2009, 31) sözlü talimatnameler ile koku, serinlik, sıcaklık, hava akımı ve buna benzer şeylerin öğretilip çalışılması ile bir rahatlamaya sebep olan konsantre olmuş halde kendi kendine rahatlama ve hipnoz şeklidir. Otojenik eğitim, birçok ruhsal sebeplere dayanan ve somatik bozukluklarda uygulama bulmaktadır. Otojenik eğitimin verilmesi ile pozitif psikoterapide, terapi sürecinin evresine göre bir psikoserum devreye konmaktadır.

Psikoserum ise, danışana, çatışma hali ile dolu davranış biçimlerine bir düzeltme imkanı sunan ve bir davranış değişikliğini kolaylaştırmak için bir arzu itkisi, yani bir alternatif konsept oluşturan hedef ve anlam tasavvurunun kalıplaşmış kısaltmasıdır (Peseschkian, 2009, 107).

Eserimizdeki psikoserumun karşılığını bize okunan kitaplar vermektedir. Keramettin okuyarak kendi derdini unutur. Kitap+Ayna burada dışarıya kaçışın ve kurtuluşun sembolüdür. Keramettin'in kitap okuyarak ruhunu arındırması, kendi kendi ile yüzleşmesi ve bilgelik bakımından aydınlanmasının yanı sıra, kendisine sunulan kuru ekmek ve su ile de adeta bedensel bir meditasyon yapmaktadır.

Raghavanda, Keramettin'e sunduğu temel ruhsal tedavide sorunun özüne inebilmiş, Keramettin'in zayıf kalmış olan yönlerini ona kitap okutma vasıtasıyla güçlendirmiş ve onun hastalıklı ögelerini içgörü oluşturarak ortadan kaldırmıştır.

4. BEYNİMİZİN RUHSAL BİLEŞENLERİNDEN BİRİ OLAN İÇGÖRÜ

Bedenin ve ruhun merkezi sayılan beynimiz insan olmamızın temel organıdır. Biz insanları diğer canlı varlıklardan daha üstün kılan şey beynimizin ana hücresi olan nöronları kullanabilmemiz, onlarla düşünebilmemiz, onlarla bağımsız karar verebilmemiz ve onları geliştirebilmemizdir. Beynimiz biyolojik olarak nöronlar ile somut biçimde çalışmakta iken algı, kavrama, irade, duygulanım gibi soyut alanda da çalışmaktadır.

Beynimizin ruhsal bileşenlerini ise algılama, duygulanım, davranış, dürtü, zeka, konuşma, hafız ve iç görü olarak sıralayabiliriz (bkz. Özakkaş, 2015, 5-6). Sıralamış olduğumuz bu ruhsal bileşenlerin her biri bir diğeri ile birlikte zihinsel yapımızı belirlemektedir. Eserimizin bu bağlamdaki en önemli ruhsal bileşeni ise iç görüdür.

İçgörü, kişinin kendisini etkileyen güçleri ve etkilerini fark etmesi, farkındalık düzeyini arttırması normalle, anormali, doğruyla yanlışı ayırması gibi kendisiyle ilgili kendisini etkileyen pozitif ve negatif güçleri ayırt edebilmesidir. Bireyin ruhsal yapısına yerleşerek onu rahatsız eden, bunaltan, sıkıntıya sokan oluşumu ayırt edebilmesi içgörü sayesinde olmaktadır. Yine içgörü bireyin ruhuna işleyerek, kimliğini işgal etmiş, onun parçasıymış gibi görünen hastalıklı veya bozuk ögeleri fark edebilme yetisidir. Psikoterapinin ana hedefi; kişiye içgörü kazandırarak sağlıksız ve hastalıklı işleyen düşünce yapılarını kırmak ve yok etmektir.(bkz, Özakkaş, 2015, 75-76)

Keramettin'in dönüm noktası yani içgörü kazandığı ilk yer, Raghavanda'yı görmek için sırada beklediğinde sıra numarası alınması gerektiğini öğrenmesi ve aç bir gencin sıra numarasını ona satmasıyla başlar. Sıra numarasını bu gençten satın alan Keramettin gencin zor durumunu öğrenince sıra numarasını gene geri verir ve belki de Raghavanda'yı hiç görmeden ülkesine geri dönecektir.

Keramettin yaşamında zayıf kalmış olan yönlerini kitap okuyarak ve kendisinde içgörü oluşturarak ortadan kaldırmıştı. Keramettin kitap okudukça daha önce hiç düşünmediği şeyler düşünüyor, daha önce hiç hissetmediği şeyler hissediyordu. Kitaplardan bazıları onu derinden kederlendirdi. "Dünyada bu kadar büyük acılar mı varmış!" dedi ağlarken (Erdoğan, 2015, 177).

Keramettin'in okumuş olduğu kitapların bulunduğu rafın arka kısmında sonradan keşfedilecek olan bir ayna mevcuttur. Ayna sembolü gerçeklik ve hakikat fikirleri etrafında dönmeyi, gerçeği görmeyi sağlayan bir nesnedir (Gardin & Olorenschaw, 2014, 81). Aynanın bir diğer önemli işlevinden biri bireyin kendi özünü bulmasına yardımcı olması ve duygusal yapısını yansıtmasıdır. İşte Keramettin'in de kendi özünü bulması, acılarından kurtulması kendi özüne ayna tutması mağarada kitap okuyarak gerçekleşir ve böylelikle de içgörü oluşumu sağlanmış olur.

Aslında derinlemesine düşününce Keramettin'in göz ağrısı bu kitaplarda geçen hüzünlü, kederli ve acılı konuların yanında neredeyse yok denecek gibiydi. Keramettin'in kitapların tamamını okuması üç ayını almıştı. Rafın arkasında sonradan keşfettiği aynaya dikkatlice bakınca kendini gördü. Bu esnada çay içmeye çalışıyordu. İnanılmaz bir şeydi ama artık gözü ağrımıyordu. Terapi sonucunda çaya karşı olan tepkisi sönümleme (Budak, 2009, 668) yani tepki gücünün azalması ve yok olması ile son bulmuştur.

"Ragvahanda gülümsedi. Biliyor musun? dedi Keramettin Bey, yeniden doğmuş gibiyim. Bu mağarada sadece kendimi keşfetmekle kalmadım; hayatı da yeniden tanıdım sanki. Meğerse ben yaşamıyor muşum. Şimdiye dek kendim dışındaki insanların varlığından, neler yaşadıklarından habersizmişim. Hiç ilgilenmemişim onlarla. Dünyada sanki derdi olan tek insan benmişim gibi bencilce bir varoluş içindeymişim" (Erdoğan, 2015, 186)

diyerek aydınlanmış olur Keramettin. Tedavisinin sonunda ülkesine dönen Keramettin artık hem kendisine hem de çevresindeki insanlara çok daha farklı bakmakta, sosyal sorumluluklar almaktan çekinmeyen bir yaşam tarzı sürmektedir.

SONUÇ

Özellikle bu çalışmasında değerler eğitimi açısından bir kavram ve erdem olan sabır ve sabretmek konusuna değinmek, eser kahramanının bunca yıldan beri çekmiş olduğu acı karşısında bu acının en nihayetinde geçmesi için bekleme erdemi gösterdiğini ve sabredenin adeta bir imtihana tabi tutulduğunu göstermek istemiştir. Erdoğan yine bu çalışmasında insanların zaman zaman ister kendi bedeninde ister ise ailesi veya çevresinde olsun, bir takım sorunlarla karşılaşabileceğini, bu sorunlar karşısında yılmamak gerektiğini, sorunu çözmek için ise ne gerekiyor ise sabır erdemi ile sonuca varılmasını aktarır. İnsanı aslında kendi derdine çare bulabilen bir varlık olduğunu yazar hiçbir zaman umutsuzluğa kapılmaması gerektiğini vurgular. İnsanları dinlemeyi öğrenmiştir. Oysa bu yolculuğa çıkmadan insanları hiç dinlememişti. Dinler gibi yapıp sürekli uzaklaşmıştı. Eksik bilgiyle plansız yola çıkmanın gerektirdiği tehlikeleri yaşayan Keramettin bir insana iyilik yapmak için illa ki onu tanımanın gerekmediği mesajını verir. İnsan ruhunu iyileştirenler salt Hindistan'da değildir. Bu gibi insanlar her yerdedir. Bunun da kanıtı Raghavanda'nın aslında Türk Ramazan olmasıdır. İyilik yapmanın ruhsal yönden doyuruculuğunun vermiş olduğu manevi farkındalığına varılmıştır. Bireyin sorunu ne olursa olsun istedikten sonra bu sorunu kendinin çözebileceğinin mesajı verilmektedir.

KAYNAKÇA

Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara

Butzer, G. & Jacob, J. (2012). *Metzler Lexikon literarischer Symbole*. J.B. Metzler Verlag. Stuttgart

Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve Davranışı*. 5. Basım. Remzi Kitabevi. İstanbul

Erdoğan, F. (2015). *Gözü çok ama çok ağrıyan adam*. Mavibulut Yayıncılık. İstanbul

Erdoğan, F. (2016). *Tanıtım kitapçığı*. Mavibulut Yayıncılık. İstanbul

Gardin, N. & Olorenschaw, R. (2014). *Larousse Semboller Sözlüğü*. Çev: Beyza Akşit. Bilge Kültür Sanat Yayınevi. İstanbul

Lange, G. (2005). *Taschenbuch der Kinder und Jugendliteratur*. Band 1. Schneider Verlag. Hohengehren

Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum*. İmge kitapevi. İstanbul

Özakkaş, T. (2015). *Bütüncül psikoterapi*. Litera Yayıncılık. İstanbul

Peseschkian, N. & Aziz, A. (2009). *Lexikon der positiven Psychotherapie*. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main

Spineto, N. (2003). *Die Symbole der Menschheit*. Çev: Berg, Reiner. Patmos Verlag. Düsseldorf

Yalçın, A. & Aytaş, G. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. 3. Baskı. Akçağ Yayınları. Ankara

https://www.annebebek.com.tr/cocuk/Hamilelikte-Bebek-Gelisimi/Bebeginizin-Hangi-Haftada-Neresi-Gelisecek-/396--05.06.2017

https://en.wikipedia.org/wiki/Raghavendra_Tirtha

KONUK İŞÇİ EDEBİYATINDAN KÜLTÜRLERARASI EDEBİYATA EVRİLEN ADLANDIRMA SÜRECİNE TARİHSEL BİR BAKIŞ

Okt. Dr. Kazım KALKAN
Gazi Üniversitesi

1. GİRİŞ

II. Dünya Savaşı'nın getirdiği yıkımı üzerinden atarak hızla kalkınmaya başlayan Almanya iş gücüne ihtiyaç duymuş, fakat kendi kaynakları yeterli olmadığından bu ihtiyacı dışardan temin etmeye karar vermiştir. Böylelikle 1955 yılından itibaren çalışmak amacıyla Almanya'ya gelen yabancı işçilerin sayısı hızla artmıştır. Başlangıçta planlandığının aksine bu insanların gittikleri ülkelerde daimi olarak kalmaya başlamaları, o ülkelerdeki yabancı göçmen nüfusunun sürekli artması sonucunu doğurmuştur. 2015 yılı rakamlarına bakıldığında Almanya nüfusunun % 21'i (17 Milyon) göç geçmişine[1] (Personen mit Migrationshintergrund) sahip insanlardan meydana gelmektedir. (Bpb, 2015)

Rakamsal olarak ne kadar büyük olursa olsun, nihayetinde her kitle insanlardan, yani bireylerden oluşmaktaydı ve her bireyin kendi hayat algısının şekillendirdiği yaşanmışlıkları, korkuları, acıları, hayalleri, özlemleri, umutları vardı. Tüm bu duygu ve düşüncelerin başka insanlarla da paylaşılma arzusu neticesinde çeşitli edebiyat eserleri yazılmaya başlandı ve böylelikle ileride çok farklı isimlerle adlandıracak olan yeni bir edebiyat türü ortaya çıkmış oldu. Peki, Almanya'da yaşayan göçmenler tarafından yapılan bu edebiyat nasıl tanımlanmalıydı? Konuyla ilgili tartışmalara göz atıldığında söz konusu edebiyatın tanımlanmasının ne kadar zor olduğu görülmektedir. Bir taraftan temsil iddiasında olduğu edebiyatın hiç bir unsurunu dışarıda bırakmayacak derecede kapsayıcı, ama diğerlerinden farkını ortaya koyabilecek kadar da ayırt edici bir tanımın bulunması hiç de kolay değildi. Bahsedilen edebiyatın tanımlanması için kullanılan kavramlarda görülen çeşitlilik de aslında bu zorluğun göstergesiydi[2]. Nitekim Horn da (1986: 57) "Hepsi de içinde bir parça eğretilik barındıran etiketlemeler, gelişim aşamasındaki genç bir edebiyat dalını kendini kanıtlamış edebi formlar ve türlerle aynı kategoriye koymanın zorluğunu ortaya koymaktadır." cümlesiyle bu alanda yaşanan sorunu vurgulamaktaydı.

[1] 1950 den bu yana Almanya'ya göç edenler ve onların ardından gelen nesiller, doğdukları yer ve vatandaşlıkları dikkate alınmaksızın *göç geçmişine sahip kişi* şeklinde nitelenmektedir.

[2] Chellino (2007: 389-399) yaşanan çeşitliliğe dikkat çekmek için makalesinde 25 farklı adlandırmayı kaynaklarıyla birlikte tek tek sıralamaktadır.

2. KONUK İŞÇİ EDEBİYATI (GASTARBEİTERLİTERATUR)

Almanya'ya işçi göçü her ne kadar ellili yıllarda başlamışsa da ilk yazın ürünleri altmışlı yılların sonlarında oluşmuştu (Kuruyazıcı, 2001: 7). Bu dönemde vatan özlemi, farklı bir kültüre ayak uydurmanın zorlukları, kültür şoku, yalnızlık, dışlanmışlık, işyerlerindeki ağır çalışma şartları vb. konuların ağırlıklı olduğu eserler verilmeye başlanmıştı. Almanya'daki göçmenler tarafından meydana getirilen edebiyatın erken dönemini temsil eden bu edebiyat *konuk işçi edebiyatı* olarak adlandırıldı. Çünkü altmışlı-yemişli yıllarda *konuk işçi* kavramı Almanya'da yabancıları nitelendirmek için kullanılan en yaygın kavramdı (Yano, 2007: 1). *Konuk* ve *işçi* kelimelerinin birleşiminden meydana geldiğinden bizzat kendi içinde bir çelişkiyi içinde barındıran bu kavram, aslında bir ölçüde Almanya'nın yabancılar politikasının da yansımaydı. Bu sayede Alman kamuoyuna bu işçilerin geçici bir süre için geldiklerini ve işleri bittiğinde geri dönecekleri mesajını verirken, işçilere de Almanya'da konuk olarak bulunduklarını ve uzun vadeli kalma hayalleri kurmamaları gerektiğini hatırlatıyordu. Fakat bu adlandırmanın sorgulanması ve tartışılmaya başlanması çok uzun zaman almayacaktı.

Edebiyat eleştirmeni Lutz Tantov 1984 yılında yazmış olduğu makalesinde *konuk işçi edebiyatı* kavramının problemli olduğunu belirterek, Alman edebiyat dünyasında bir nebze de olsa okunan ve kabul gören birisinin artık işçi değil, "yazar" olarak adlandırılması gerektiği düşüncesini dile getirir (Tantov, 1984). *Göçmen edebiyatı* konusunda ilk bilimsel çalışmaları yapan, hazırladıkları seçkiler ve organize ettikleri toplantılarla *göçmen edebiyatının* Almanya'da kabul görmesine önemli katkılar sunan Harald Weinrich ve Irmgard Ackermann'ın da *konuk işçi edebiyatı* kavramı hakkında tereddüt yaşadıkları görülmektedir. Weinrich'in 1984 tarihli makalesi "Almanya'daki Konuk İşçi Edebiyatı" başlığını taşımaktadır. Ama 1986 yılına ulaşıldığında Weinrich bu dönemin artık sonuna gelindiğini ifade etmektedir. Araştırmacı Irmgard Ackermann ise, 1982 yılında *konuk edebiyatı* (Gastliteratur) tanımını tercih ederken, 1984 yılında *yabancılar edebiyatı* (Ausländerliteratur) demeye başlamıştır (Kuruyazıcı, 2001: 8). Göçmen edebiyatının Almanya'daki öncülerinden sayılan Franco Biondie ve Rafik Schami de *konuk işçi* kavramına karşı çıkanlardandır. Her iki yazar da *çalışan konuk* ifadesindeki ironiye dikkat çekerek, bu dönem edebiyatının adlandırılması için *acı çekenlerin yazını*[3] (Literatur der Betroffenen) tanımını tercih etmiştir. Specht (2011, 17) ise farklı bir yaklaşımla daha çok siyasi motivasyonu olan ve göçmen işçilerin sömürülmesine karşı Alman kamuoyunda duyarlılık yaratmayı amaçlayan metinlerin *konuk işçi edebiyatı* kategorisine girdiğini, göçün olumsuz etkilerini tema olarak işleyen metinlerin ise *acı çekenler edebiyatı* sınıfına dâhil edildiğini ifade eder. Hamm da (1988: 49) *konuk işçi*

[3] Çeviri Karakuş ve Kuruyazıcı'dan (2001: 19) alınmıştır.

edebiyatı veya *acı çekenlerin edebiyatı* gibi tanımlamalar yerine Frederking tarafından kullanılan *otantik edebiyat* (authentische Literatur) kavramının daha uygun olduğu görüşündedir. Hamm'a göre "Günümüzde yazanlar işçilerin bizzat kendileri değiller, Ford veya Thyssen'de bant başında duranlar değiller, aksine akademisyenler. Acı çekenlerin çoğu kalem kâğıda sarılmıyorlar." Hamm öne sürmüş olduğu bu tezini 1987 yılında yaptığı bir çalışmayla da desteklemiştir. İlgili çalışmada 15 antoloji mercek altına alınmış, Bu antolojilerde yer alan toplam 172 yazarın sosyal statüleri incelenmiş ve sadece 25'inin klasik işçi sınıfına dâhil edilebileceği tespit edilmiştir (Hamm, 1988: 49). Söz konusu edebiyatın ilk kuşak temsilcilerinden olan Pazarkaya da *konuk işçi edebiyatı* biçimindeki adlandırmayı okuyucuyu belli bir beklenti içerisine sokması nedeniyle reddeder. Ona göre bu kavram göçmen yazarlardan edebi metinler değil, aksine *konuk işçi edebiyatı* bekleniyor izlenimini uyandırmaktadır (Ackermann, 1986: 62). Helmut Kreuzer (1984: 7) ise Almanya'nın bu edebiyatı yaratanlar için bir misafir ülkesi değil, aksine göç ülkesi olduğu tezinden hareketle *konuk işçi edebiyatı* adlandırmasına karşı çıkanlardandır.

3. GÖÇMEN EDEBİYATI (MİGRANTENLİTERATUR)

Seksenli yıllara gelindiğinde *konuk işçi* kavramı anlamını kaybetmeye başlamıştır. Çünkü artık kısa bir süreliğine bir miktar para kazanıp geri dönmeyi hedefleyen göçmen tipinin yerini Almanya'da kendisine daha uzun vadeli yeni bir hayat kurma planları yapan göçmen tipi almıştır. Bunun doğal sonucu olarak göçmenler tarafından yapılan edebiyatın içeriğinde de farklılaşmalar yaşanmaktadır. Artık konuk işçilerin yaşamları ağırlıklı kullanılan tema olmaktan çıkmış, onun yerini kimlik arayışı, aidiyet sorunu, farklı kültürlerle bir arada yaşam gibi konular almaya başlamıştı. Burada en önemli unsur yazar profilinin değişmesiydi. Artık yazarlar çoğunlukla "konuk işçilerden" oluşmuyordu. Altmışlı yıllarda gelen ilk göçmenlerin küçük yaştaki çocukları artık büyümüş ve birer yetişkin olmuşlardı. Ama çocukluk dönemlerini ana vatanlarında, gençlik ve yetişkinlik dönemlerini göç ettikleri ülkede geçirmiş olmaları aidiyet ve kimlik sorunları yaşamalarına neden oluyordu. Dolayısıyla onlardaki Almanya algısı ve bunun eserlerine yansıması anne-babalarınınkinden çok farklıydı. Türk yazarlar özelinde düşünüldüğünde ise özellikle seksen ihtilali nedeniyle yurt dışına kaçmak zorunda kalan ve entelektüel düzeyi yüksek bir yazar grubu oluşmuştu Almanya'da. Ayrıca yükseköğretim için Almanya'ya gelen ve orda yerleşip kalan yazarlar da söz konusuydu.

Seksenli yıllarda bu yazını nitelemek için *göçmen yazını, göç yazını, azınlıklar yazını* gibi adlar kullanılmaktaydı (Kuruyazıcı, 2001: 10). Söz konusu edebiyatı tanımlamak için kullanılan isimlerin sayısı bir önceki döneme göre azalmış olsa da tartışmalar hâlâ devam etmektedir. Bu dönemin en belirgin isimlerinden biri Heidi Rösch'dür. Rösch (1998: 1) Hayatlarının büyük bir

bölümünü Almanya'da geçirmiş, burada doğmuş ve büyümüş yazarları yabancı veya göçmen olarak nitelendirmenin sorgulanması gerektiğini ifade ederek *göçmen edebiyatı* kavramını eleştirir. *Göçmen edebiyatı* şeklinde bir adlandırmanın yazarın biyografisini ve toplumsal statüsünü vurgulayarak edebi unsurlarını ihmal ettiğini, hatta bazı durumlarda, metinleri edebiyat dışı kriterlere dayanarak edebiyata dâhil etme tehlikesini içinde barındırdığına dikkat çeker. Yine Stolarczyk-Gembiak da (2015: 193) tanımlamanın kendi içinde farklılığı beslediğini ve böylelikle *göçmen edebiyatının* gettolaşmasını telkin ettiği fikrindedir. Nell de (1998: 39) göçmen kavramının politik ve sosyal boyutuna dikkat çekerek, *göçmen edebiyatı* kavramının sadece sosyo-politik bir tanımlama olarak faydalı olabileceği, ama edebiyat bilimsel bir kategori olarak veya metin türünün belirlenmesinde bir işe yaramayacağı kanaatindedir. Rösch karşı çıktığı *Göçmen edebiyatı* tanımlamasına alternatif olarak *göç edebiyatı* kavramını teklif eder (Rösch: S. 8). İki tanım arasındaki temel fark ise ilkinin sınıflandırma yaparken yazarların biyografisini ölçüt olarak ele alması, ikincisinin ise eserde işlenen temayı ölçüt olarak kabul etmesindedir. Fakat bu kavram da çok fazla kabul görmemiş ve yeni bir tartışmayı beraberinde getirmiştir. Nell'e (1998: 38) göre tema üzerinden yapılacak bir sınıflandırma da anlamlı değildir. Çünkü her göçmen sadece kendi göç tecrübeleri hakkında yazmaz. Ayrıca göç geçmişi olmayan Almanların yazdıkları eserlerde göçmen yazarların kullandığı temaların olmadığı da iddia edilemez. Postdam Üniversitesi profesörlerinden Ottmar Ette de (2005: 15) *göç edebiyatı* kavramına karşı çıkarak, karmaşık bir edebiyat eserini yalnızca göçe odaklanan bir bakış açısıyla ele almanın uygunsuzluğunu dile getirir. Stolarczyk-Gembiak (2015: 189) ise "Göç temasıyla bilhassa (sadece onlar olmasa bile) göç geçmişine sahip yazarlar ilgilenmektedir. Bu durumda biyografi metinlerin yazılmasında vazgeçilemez, etkili bir unsur olmaktadır." cümleleriyle yazarların biyografilerini devre dışı bırakarak, sadece tema odaklı bir çalışmanın zorluğunu dile getirmektedir.

Göçmen edebiyatı adlandırmasına yönelik eleştiriler yalnızca bilim dünyasıyla sınırlı değildir. Edebiyatçıların bizzat kendileri de söz konusu kavrama çeşitli gerekçelerle karşı çıkmaktadırlar. Olga Grjasnowa (2017) estetik veya tema bakımından hiçbir ortak yanları olmayan, tek ortak yanları kökenleri olan bir sürü yazarın tek bir kavram altında toplanmasının tuhaflığına vurgu yaparak göç edebiyatını "sorgulanması gereken, ırkçı ve vesayetçi" bir kavram olarak nitelemektedir. Seher Çakır (2007: 8) *göçmen edebiyatı* ve diğer alternatif adlandırmaların "dışlayıcı, ayrımcı, sınırlayıcı" olduklarından ve bu kavramlarla yaptıkları edebiyatın sadece belli temalara indirgendiğinden yakınmaktadır. Julya Rabinowich de (2010) "göçmen edebiyatı yazarı" etiketinin kendisini son derece rahatsız ettiği ve yeni bir yabancılaştırma duygusu yaşattığından şikâyet etmekte, ayrıca söz konusu sınıflandırmanın aslında kültürel bir getto yarattığını dile getirmektedir. Bu

konuda Leslie Adelson (2006: 38) eleştirinin dozunu daha da arttırarak, "Edebiyat biliminin […] sosyolojik pozitivizmin hâlâ hüküm sürdüğü tek alanı göç edebiyatıdır. Bu yaklaşım […] neredeyse edebi metni okumayı gereksiz kılmaktadır." cümleleriyle biyografinin edebi metnin önüne geçmesinden yakınmaktadır. Görüldüğü üzere yazarların kökenlerini esas alarak yapılan sınıflandırmalar ve tanımlamalar gerek edebiyatçılar, gerekse edebiyat bilimciler tarafından eleştirilmektedir.

4. KÜLTÜRLER ARASI EDEBİYAT (INTERKULTURELLE LİTERATUR)

Doksanlı yıllara gelindiğinde ise gitgide *kültürler arasılığın edebiyatı* veya *kültürler arası edebiyattan* bahsedilmeye başlanmıştı (Esselsborn, 2015: 118). İki binli yıllara gelindiğinde ise artık kavramın bilim ve edebiyat çevrelerinde geniş bir kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Bu alandaki çalışmalarıyla tanınan ve daha önceki dönemlerde farklı tanımlamalar kullanan Chiellino, Esselsborn, Rösch gibi isimler de bu dönemde artık *kültürler arası* edebiyat tanımını kullanmaya başlamışlardır. Hoffman (2006: 201) *konuk işçi edebiyatı, göçmen edebiyatı* gibi adlandırmaların ardından, *kültürler arası* edebiyat kavramının kullanılmasının doğru olduğu görüşündedir. Cerri de (2011: 392) *kültürler arası edebiyat* kavramının estetik özellikler için belli bir alan bırakan ve salt tematik-biyografik veya siyasi odaklı olmayan tek kavram olduğu düşüncesini taşımaktadır. Pastuszka (2014: 545) "*Kültürler arası edebiyatın* günümüzde kullanımda olan tanımı, Sosyal, ulusal veya etnik farklılıklara vurgu yapmaz (…)" diyerek söz konusu tanımın kültürler arasında diyaloğu, kültür transferini ve aktarımını içerdiğini belirtmektedir. Edebiyat eleştirmeni Plath da (2005) daha iyisi olmadığı için "kültürler arası edebiyat"ın kullanıldığını ifade etmektedir. Çünkü öncekilerin tamamı çoğunlukla kulağa olumsuz gelen, genellikle net olmayan hatta uygun olmayan adlandırmalardır. Ayrıca Almanya'nın birçok üniversitesinde *kültürler arası edebiyat* artık ders olarak okutulmaktadır (bkz. Universitat Hildesheim, Marburg, Saarland, duisburg-Esssen, Hamburg, göethe Frankfurt, vd.).

Özellikle son dönemlerde Söz konusu edebiyatı tanımlamak için zaman zaman *kültür aşırı edebiyat* (transkultureller Literatur)[4] kavramı da kullanılsa da, henüz yeterli ilgiyi ve kabulü gördüğünü söyleyebilmek için çok erkendir. Ama bu elbette ki ileride *kültürler arası edebiyat* kavramının yerini alamayacağı anlamına gelmez. Fakat *kültürler arası edebiyat* adlandırması her

[4] Lukas (2016:58) Makarska'ya dayanarak; "çok kültürlülük kültürlerin yan yana yaşamasını, kültürler arasılık aralarındaki değiş-tokuşu, kültürler aşırılık ise iç içe geçmelerini" ifade eder cümlesiyle üç kavramın farklılıklarını ortaya koymaktadır. Kültürel aşırılığın çok kültürlülükten temel farkı ise, kültürlerin yeni bir düzen oluşturacak şekilde karşılıklı olarak birbirlerinin içine nüfuz etmesinde, kendine ait olanın öteki ile kaynaşmasındadır.

ne kadar büyük kabul görse de sorunlardan ve tartışmalardan arınmış değildir. Örneğin Wrobel (2008: 23) *kültürler arası* kelimesinin kavram ve çerçeve olarak belirsiz olduğu görüşündedir. Leskoveç'e göre de *kültürler arasılık* kavramı enflasyonist kullanım nedeniyle artık netliğini kaybetmiştir ve dört dörtlük bir tanımı verilemez. Bölük pörçük biçimde dahi olsa, kültür aktarımı globalleşme, kültür aşırılık veya kültürel farklılıklarla ilişkili olan her şey *kültürler arası* olarak tanımlanmaktadır (LESKOVEC 2011: 7). Schmitz (2009: 9) ise "Ne göç gibi edebiyat dışı ve biyografik olgulardan, ne de salt estetik, biçimsel veya çok kültürlülüğün yansıtılması gibi tematik boyutları esas alarak etraflıca bir kavram türetmenin" mümkün olmadığına dikkat çekmektedir.

Genel olarak bakıldığında her üç ismin eleştirisi de *kültürler arası* edebiyatın sınırlarının yeterince net olmaması ve bu sınıfa dâhil edilip edilmeme ölçütü olarak nelerin alındığı noktasında toplanmaktadır ve oldukça haklı bir gerekçedir. Eğer salt içerik üzerinden değerlendirme yapılacaksa, eserlerinde sık sık Doğu kültürüne ait unsurlara yer veren Avusturyalı yazar Barbara Frischmuth nereye dâhil edilmelidir? Bu kategoriye dâhil edilmek için yalnızca içerik yeterli değilse ve biyografik arka plana da ihtiyaç varsa, Polonya'nın Danzig şehrinin çok kültürlü ortamında doğup büyüyen ve bunu eserlerine yansıtan Günter Grass'ı ne yapmak gerekir? Selim Özdoğan'ın "Kültürler Arası Edebiyat" kavramlarıyla ilintilendirilebilecek hiçbir özelliği (olmayan), (…) bir Alman tarafından yazıldığı düşüncesini doğurmayan. Ne Türk deyim ve atasözü aktarımlarına ne de iki kültürün etkisinden doğan yeni kavramlara rastlanmayan" (Zengin, 2010: 344) eseri *Zwischen zwei Träumen*'in, neden göçmen edebiyatı ya da kültürler arası edebiyat başlığı altında ele alınır?

Konunun netliğe kavuşturulması için farklı bilim adamlarından farklı öneriler geldiği de görülmektedir. Örneğin Blioumi(2006: 26) uygun bir kavram bulunabilmesi için "Biyografi, edebiyat dili ve içerik boyutu" üzerinden bir değerlendirme yapılmasını teklif etmektedir. Chiellino (2007: 395) ise "kültürler arası hafıza", farklı dillere ait yapıların bir araya gelerek yeni bileşimler meydana getirmesi ve muhatap olarak kültürler arası bir okuyucu kitlesinin bulunmasını ölçüt olarak kabul etmektedir. Görüldüğü üzere söz konusu edebiyatla ilgili adlandırma sorunu ve etrafında dönen tartışmalar hâlâ devam etmektedir ve yakın bir gelecekte de devam etme olasılığı son derece yüksektir.

5. SONUÇ

Çalışmak için Almanya'ya giden işçilerle başlayan ve ilk aşamada *konuk işçi edebiyatı* olarak adlandırılan edebiyat, günümüze gelindiğinde Alman edebiyat dünyasının çok önemli bir parçası hâline gelmiştir. İlgili edebiyatın elli yılı geçen macerasına bakıldığında başlangıçtan günümüze kadar

adlandırma amacıyla bir yığın kavramın kullanıldığı görülmektedir. Zaman içinde yazar profili, içerik ve Alman toplumunun bu edebiyatı algılama biçimi değişmiş, buna araştırmacıların farklı bakış açıları da eklenince, ilgili edebiyat farklı tanımlamalara açık hâle gelmiştir. Fakat bu kadar kısa bir zaman dilimi içerisinde bu kadar çok adlandırmanın yapılmış olması oldukça sıra dışı bir durumdur. Göç arka planına sahip yazarlar tarafından yaratılan edebiyatın adlandırılmasında yaşanan sürece yönelik üç temel eleştiri yöneltilebilir. İlki adlandırmada keyfiliğin hâkim olması, ikincisi adlandırma için sosyo-politik kavramların kullanılması, üçüncüsü de söz konusu edebiyatın Alman edebiyatının doğal bir parçası olarak algılanmak yerine, ısrarla özel bir konuma oturtulma çabasıdır. Bunlardan ilk ikisi bir nebze de olsa anlaşılabilir yaklaşımlardır. Bu edebiyatın henüz gelişim aşamasında olması ve sınırlarının nerede başlayıp nerede bittiğinin belirsiz olması, bilim adamlarının kendi bakış açılarına göre değerlendirme yapmaları sonucunu ve dolayısıyla da bir keyfiyeti doğurmuştur. İkinci eleştiri için ise ortaya çıkışında bir dizi sosyo-kültürel, ekonomik ve siyasi etkenin rol oynadığı bir edebiyatın adlandırılması için, yine aynı etkenlere göndermede bulunan terimlerden faydalanılması normaldir, şeklinde bir savunma geliştirilebilir. Fakat Almanların kendi millî edebiyatlarındaki dönemleri adlandırmak için kullandıkları isimleri(Aydınlanma, Barok, Realizm, Yeni Nesnelcilik, vb.) kültür-sanat dünyasına ait terimlerden seçtiklerini hatırlarsak, bu durumun çok da normal olmadığı anlaşılmaktadır. Üçüncü eleştiri noktası ise bizim kanaatimizce gerekçelendirmesi en zor olanıdır. Yüksel Pazarkaya'nın deyimiyle "Edebiyat edebiyattır". Artık okullarda ders kitaplarına girmiş, en çok satanlar listelerinde kendine yer bulabilen bir edebiyatı, Alman edebiyatının doğal bir parçası saymak yerine, ona özel bir konum atfederek farklı bir statü verilme çabasının anlaşılması çok zordur. Adı her ne olursa olsun, her türlü adlandırma çabası bir farklılığa işaret eder ve aynı zamanda bir ayrımcılığın da göstergesidir. Unutulmamalıdır ki, sürekli farklılıklara vurgu yapan birtakım sınıflandırmalara dâhil edilen insanların kendilerini farklı hissetmeleri kaçınılmazdır.

KAYNAKÇA

Ackermann, I. ve Weinrich, H. (Hrgb.) (1986). *Eine nicht nur deutsche Literatur.* Zur Standortbestimmung der „Ausländerliteratur". München: Piper Verlag.

Adelson, Leslie A. (2006). Against Between – Ein Manifest gegen das Dazwischen. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrgb.): *Literatur und Migration*. München: Edition Text + Kritik, 36-46.

Blioumi, A. (2006). *Transkulturelle Metamorphosen: deutschsprachige Migrationsliteratur im ausland am Beispiel Griechenland.* Würzburg: Königshausen/Neumann.

Bpb (2015). Die soziale Situation in Deutschland. http://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,0,Bev%F6lkerung_mit_Migrationshintergrund_I.html, 25.03.2017

Chiellino, C. (2007). Interkulturalitat und Literaturwissenschaft. In: Chiellino, Carmine (Hrgb.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland.* Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 387-396.

Chiara, C. (2011). Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht. *Info DaF*. Nr.4, 38. Jahrgang, August 2011, 391-414.

Çakir, S. (2007). Migrantenliteratur. In: Stippinger Christa (Hrgb.): *passwort-anthologie. das buch zu den exil-literaturpreisen "schreiben zwischen den kulturen".* Wien: Edition Exil, 5–11.

Esselsborn, K. (2015). Neue Beispiele transkultureller Literatur in Deutschland. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.* Jahrgang 20, Nummer 2 (Oktober 2015), 116-130.

Ette, O. (2005). *Zwischen Welten Schreiben*. Literatur ohne festen Wohnsitz. Berlin: Kulturverlag Kadmos.

Grjasnowa, O. (2017). Kritik an dem Begriff "Migrationsliteratur" http://www.deutschlandradiokultur.de/kritik-an-dem-begriff-migrationsliteratur.265.de.html?drn:news_id=725668, 10.04.2017

Hamm, H. (1988). *Fremdgegangen Freigeschrieben*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

Hoffman, M. (2006). *Interkulturelle Literaturwissenschaft*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Horn, D. (1986). Schreiben aus Betroffenheit – Die Migrantenliteratur in der Bundesrepublik. In: Tumat, Alfred J. (Hrgb.): *Migration und Integration*. Allgäu: Pädagogischer Verlag Schneider, 213-233.

Kreuzer, H. (1984). Gastarbeiter-Literatur, Ausländer-Literatur, Migranten-Literatur? Zur Einführung. *Lili: Zeitschrift für Literatur und Linguistik* 14, 7-11.

Kuruyazıcı, N. (2001). Almanyada Oluşan Yeni Bir Yazının Tartışılması. *Gurbeti Vatan Edenler Almanca Yazan Almanyalı Türkler* (yay. haz. Mahmut Karakuş, Nilüfer Kuruyazıcı). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 3-24.

Leskovec, A. (2011). *Einführung in die interkulturelle Literatur-wissenschaft*. Darmstadt: WGB.

Lukas, K. (2016). Zum kulturkritischen Potenzial der transkulturellen Literatur. In: Stephanie Lavorano, Carolin Mehnert, Ariane Rau (Hrgb.): *Grenzen der Überschreitung*. Bielefeld: Transcript Verlag, 57-76.

Nell, W. (1998). Zur Begriffsbestimmung und Funktion einer Literatur von Migranten, in: Nasrin Amirsedghi, Thomas Bleicher (Hrgb.): *Literatur der Migration*, Mainz (Donata Kinzelbach) 1998, 34-47.

Pastuszka, A. (2014). „Transit, Transfinit. Transnationality". Die Grenzgänge von Ilma Rakusa. *Kwartalnik Neofilologiczny*, LXI, 3/201, 545-558.

Plath, J. (2005). Schlemihls Schüler Interkulturelle Literatur? Gibt es sie überhaupt? Tagesspiegel von 17.02.2005. http://www.tagesspiegel.de/kultur/schlemihls-schueler-interkulturelle-literatur-gibt-es-sie-ueberhaupt-heute-erhaelt-feridun-zaimoglu-den-chamisso-preis/585838.html, 01.05.2017

Rabinowich, J. (2010). Interview mit Julia Pohl: Julya Rabinowich: "Wir haben das Ministerium der Liebe" http://derstandard.at/1288160305059/Integrationsdebatte, 18.04.2017

Schmitz, H. (2009). *Von der nationalen zur internationalen Literatur*. Amsterdam-New York: Editions Rodopie, 7-16.

Specht T. (2011). *Transkultureller Humor in der türkisch-deutschen Literatur*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Stolarczyk-Gembiak, A.(2015). Migrationsliteratur als transkulturelle und transnationale „andere Literatur" oder 'neue Weltliteratur'? *Koniner Sprachstudien.* KSJ 3 (2), 187-201.

Tantow, L. (1984). In den Hinterhöfen der deutschen Sprache. Die Zeit von 6.04.1984. http://www.zeit.de/1984/15/in-den-hinterhoefen-der-deutschen-sprache, 12.04.2017

Wrobel, D. (2008). Interkulturelle Literatur und Literaturdidaktik. *Germanistische Mitteilungen*. 68, 123-135.

Yano, H. (2007). Migrationsgeschichte. In: Chiellino, Carmine (Hrgb.): *Interkulturelle Literatur in Deutschland.* Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 1-17.

Zengin, E. (2010). Türk- Alman Edebiyatına Tarihsel Bir Bakış ve Bu Edebiyata İlişkin Kavramlar. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* 2010 Bahar (12), 329-349

ALMANCANIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİLDİĞİ DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜREL YAYILMACILIK VE ÖNYARGI ÖĞELERİ

Yrd. Doç. Dr. Nihat YAVUZ
Çukurova Üniversitesi

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminin en önemli araçlarından biri şüphesiz ders kitaplarıdır. Gerek öğretbilimsel gerekse yöntembilimsel boyutuyla ders kitapları aslında yabancı dil öğretiminin merkezi durumundadır. Toplumsal yaşamın devlet-halk, toplum-birey, birey-birey, görsel-işitsel ve yazılı medya gibi her alanında karşılaşılan yönlendirme (manipulasyon) kavramından ders kitaplarından da birtakım çıkarlar adına yararlanıldığı görülmektedir. Son yıllarda yabancı dil öğretiminde kuramsal ve uygulama alanında yaşanan birçok değişime alan dışı politik, toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişimlerin de yön verdiği bilinmektedir. Konu ve içeriklerin güncelleştirilme zorunluluğu, teknolojinin hızlı gelişimiyle sözcük dağarcığı alanında sürekli yeniliklerin oluşması, dilbilgisel, öğret- ve yöntembilimsel gelişimler bu tür bir değişimi zorunlu kılmıştır. Ancak salt bu alansal zorunluluklar değil, ayrıca ticari amaçlı bir pazar oluşturma isteği de ders kitapları konusundaki yenilikleri zorunlu hale getirmiştir. Ders kitaplarındaki bu yenilikler olmaması gerektiği gibi bazen güç ve iktidar sahiplerinin birtakım isterleri, çıkarları ve kültürel yayılmacılık (kültür emperyalizmi) anlayışları doğrultusunda da hizmet edebilmektedir.

Salt ulusal kaynaklarla, eşdeyişle öz kültürün varlıklarıyla değil, yabancı kültürlerle etkileşim sonucunda tam bir kültürel gelişim olanaklıdır. Kula, bunlardan birinin, özellikle de yabancı kültürel yaratıların kültürel gelişime ne denli etki yaptığını şu sözleriyle vurgular:

> *Kültürel değerleri ve yaratıları edinme, kültürel gelişimin temellerinden birini oluşturuyor. Ancak, birey veya toplum sadece kendi kültürel yaratıları ve yaratma yeteneği ile yetinirse, kültürel zenginleşmenin yollarından biri tıkanır (Kula 1992, 20).*

Kültürel zenginleşme, kültürel iletişimle paralellik gösterir. İletişimin olmadığı bir ortamda gelişmeden de söz edilemez. Kültürel iletişim tek bir kültür içerisinde olabileceği gibi kültürlerarası ortamda da gerçekleşebilir (Bkz. Luchtenberg 1999).

Ancak kültürlerarası alışverişi gerektiren kültürlerarası iletişimde karşılıklılık önkoşuldur (Bkz. Kula 1992, 39). En az iki kültürün birbirleriyle iletişimini,

dolayısıyla etkileşimini ve gelişimini olanaklılaştıran kültürlerarasılık kavramı sözkonusu kültürlere eşit yaklaşımı zorunlu kılar.

Kültürlerarası iletişim, etkileşim ve gelişim bağlamında eşit koşullardaki bir kültürel yayılmada herhangi bir kültürel sömürü sözkonusu değildir. Bu yolla kültürel gelişimin temel gereksinimlerinden etkileşimin karşılıklı işleyişi sağlanmaktadır. Dolayısıyla kaçınılmaz olan bu etkileşimde belli bir kültürün önplana çıkması da düşünülemez. Ancak günümüzde farklı kültürlerin kültürlerarasılık bağlamında her zaman eşit koşullarda etkileşmediği bir gerçekliktir. Özellikle ekonomik açıdan güçlü ülkelerin kendi çıkarları doğrultusunda bir kültürel yayılma politikası izleyebildiği de gözlemlenmektedir. Bu anlamda Güvenç'in kültürlerarası etkileşim, gelişim ve kültürel sömürü konusundaki görüşleri şu şekildedir:

> *Çağımızda kitle iletişim araçları, gazeteler, dergiler, kitaplar, radyo-televizyon programları, videolar, sinema filmleri, turizm, tiyatro, müzik ve sanat festivalleri, göçmen işçi kitleleri, ulusal kültürlerin yayılmasında etkili oldukları kadar, toplumlar arasındaki kültür alışverişinin boyutlarını da genişleterek kültürleşmenin etkinliğini artırmaktadır. Öyle ki, kültürlerarası etkileşim bugün artık karşılıklı olmaktan çıkıp, güçlü ülkelerin güçsüzleri etkilemesine ya da kültürün bir tür siyasal propaganda ve de kültürel sömürü aracı gibi kullanılmasına yol açabilmektedir. "Kültür emperyalizmi" adı verilen bu teknik gelişme, toplumlararası kültürleşme süreci olarak da görülüp değerlendirilebilir. (Güvenç 1991, 287).*

"Öz ve yabancı kültürün bir bütün olarak değerlendirilmesiyle sağlanan kültürel gelişimde kültürlerarası etkileşimi karşılıklı ve eşit platformda ele almak zorunludur" anlayışından hareketle Almancanın yabancı dil olarak öğretildiği ders kitaplarında dilin öğretiminde araç olarak yararlanılması gereken kültürel konuların amaca dönüşüp dönüşmediği, dolayısıyla ders kitaplarında farklı yönlendirme teknikleriyle kültürel yayılmacılığa hizmet edilip edilmediği araştırılmıştır.

Bu bağlamda Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda hazırlık sınıflarında daha önce kullanılan *"Stufen International"* ders kitapları ile hala kullanımına devam edilen *"Lagune"* ders kitapları kültürel yönlendirmeler bağlamında örneklerle değerlendirilmiştir. Eşdeyişle kültürel yayılmacılığa hizmet eden örneklerden bazıları söylem çözümlemesi bağlamında gerekçelendirmeleriyle birlikte yorumlanmış ve satırarası aktarılmak istenilen, dolayısıyla söylem belirlenmeye çalışılmıştır.

Her tür iletişimsel ortamda dilin farklı üç ayrı işlevini görmek olanaklıdır. Bühler'e göre dilin betimleme, anlatım ve çağrı işlevi şeklinde üç temel işlevi vardır. Dilin sözkonusu işlevlerinden betimleme işlevini yaşamsal

ortamlardaki nesnel durumlar ve bu durumlar arasındaki ilişkiler ile ilintilendiren Bühler, anlatım işlevini ise iletinin göndericisiyle sınırlandırmakta ve göndericinin duygu ve düşüncelerini iletiye yansıtması nedeniyle sözkonusu işlevi öznel olarak değerlendirmektedir. İletinin alıcısıyla ilgili işlevini ise çağrı işlevi şeklinde yorumlayan Bühler, bu tür bir iletinin alıcıyı belli bir davranışa ve tepkiye itmeyi amaçladığını savunur (Bkz. Bühler 1965, 28-33; aktaran Göktürk 2000, 24).

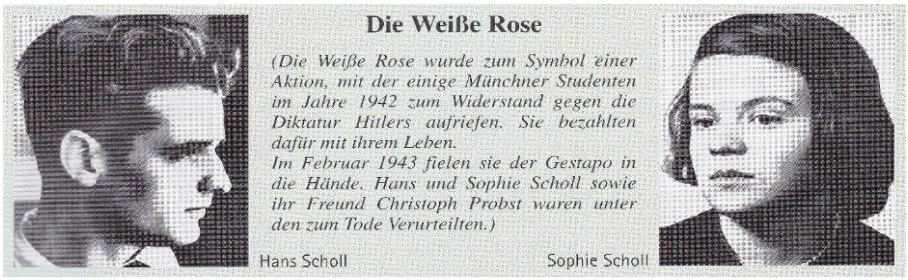
Dilin çağrı işlevi ile doğrudan ilintili olan yönlendirme kavramını da Lewandowski (1994) *"Bir grubun çıkarları doğrultusunda bilgi kaynaklarından bilginin seçimi ve düzenlenmesinde etkilemek, düşünce oluşturmak ve davranışı yönlendirmek amacıyla konuların güzelleştirilerek ya da üstü kapalı olarak yorumlayıcı ve duygusal biçimde dile getirilmesi"* seklinde tanımlamaktadır (Lewandowski (3) 1994, 1036).

Bu nedenle en önemli iletişim aracı olarak kabul edilen dilin özellikle çağrı işlevi (Apellfunktion) üzerinde yoğunlaşılmış, eşdeyişle dil-kültür bağıntısı çokyönlü değerlendirilerek kültürlerarasılık kavramı çerçevesinde bir yorumlamaya gidilmiştir. Bu bağlamda Almanca ders kitaplarında işlenen konular metin-resim ilintisini de kapsayacak şekilde söylem çözümlemesinden de yararlanılarak öz ve yabancı görünüm bakımından kültürlerarasılık ve önyargı çerçevesinde ayrıntılı olarak irdelenip, varsa ne tür yönlendirmelere, hangi gerekçelendirmeleri de kullanarak yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada yöntem olarak temelde çözümlemeli ve karşılaştırmalı yöntemlerden yararlanılmıştır.

Ayrıca ders kitabı çözümlemesi ve eleştirisi konusunda Hans-Jürgen Krumm'un hazırladığı soru kataloğundan yararlanılmıştır.

2. BULGULAR



Şekil 1. Beyaz Gül (Stufen Int. (3) 1997, 112)

Beyaz Gül" bazı Münih'li üniversite öğrencilerinin 1942'de diktatör Hitler'e karşı ayaklanmaya davet ettiği bir hareketin simgesi durumuna gelmiştir. Onlar bu hareketlerini yaşamlarıyla ödediler.

Şubat 1943'te Gestapo tarafından yakalandılar, Hans ve Sophie Scholl ile arkadaşları Christoph Probst idamla cezalandırılanlar arasındaydı [...] (Stufen Int. (3) 1997, 112).

1942'de Münih'te üniversite öğrencilerinden Hans ve Sophie Scholl ile arkadaşları Christoph Probst'un diktatör Hitler'e karşı direniş hareketi başlattıkları, hatta bu yolda canlarını bile seve seve verdikleri, dolayısıyla satırarasında aslında ırkçı bir ulus olarak anılmak istemedikleri söylemi oluşturulmuştur. Bu yolla Almanya ile ilintili en önemli tarihsel bir gerçekliğin sorumluluğu salt diktatör Adolf Hitler'e verilerek Alman toplumu aklanmaya çalışılmıştır. Resimler irdelendiğinde Scholl kardeşlerin sonlarını görebilen masum, temiz, onurlu, gururlu ve kendilerinden emin yüz ifadelerini görmek olanaklıdır.



Şekil 2. Noel Kutlamaları (Lagune (2) 2006, 12-17)

• *Çocuklar Noel Baba ile birlikte. Çuvalında oyuncaklar ve şekerlemeler var.*

• *Noel ağacındaki küreler parlıyor. Biz ağacı hep kırmızı renklerde süsleriz.*

• *Hz. İsa'nın doğduğu ortamı yansıtan maket tabii ki Noel ağacının altında yer almalıdır.*

• *Hindi her zaman bizim için çok lezizdir.*

• *O, Noeli seviyor.*

• *Sosis yiyor ve sıcak şarap içiyor.*

• *Bolca şekerleme yiyorlar.*

• *Pamuk şekeri çok güzeldir.*

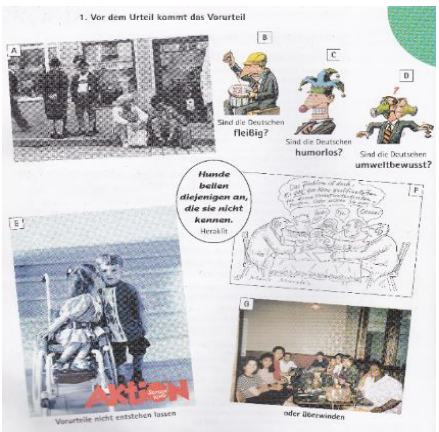
• *Noel pazarındaki atmosferi çok seviyor* (Lagune (2) 2006, 12-17).

Noel ile ilgili bolca, renkli ve çekici resimlerin yanında farklı dinleme metinlerine yönelik alıştırmalar için verilen şu başlıklar dikkat çekicidir:

- *"Noel pazarında".*
- *"Noel pazarı hoşunuza gidiyor mu?"*
- *"Noeli nasıl kutlarsınız?"*
- *"Noeli nasıl buluyorsunuz?"* (Lagune (2) 2006, 16-17).

Yazar, metni henüz öğrenci dinlemediği için resimler ve metin başlıkları ile onu Noele yönelik olumlu etkilemek, hatta yönlendirmek üzere bir algı yönetimine başvurmuştur. Bununla da yetinmeyerek alıştırmaların içerisine konuyla ilintili olumlu çağrışım yapan adlar ve ad tamlamaları (oyuncaklar, şekerlemeler, parlayan küreler, kırmızı renkteki süsler, Noel ağacı altında yer alması gereken maket, sosis yiyip sıcak şarap içmek, bolca şekerleme yemek) ve değer yargıları (çok leziz, seviyor, çok güzel, çok seviyor) barındıran yukardaki tümcelere sık sık yer vermiştir. Bu anlayışla özkültürün salt olumlulukları ve güzel yönleri tek taraflı verilerek kültürlerarasılık kavramının gerekleri gerçekten ders kitabında yer almış mıdır? Öz ve yabancı kültüre eşit yaklaşılmış mıdır?

Sadece az ders kitapları aracılığıyla değil, farklı yöntemlerle de diğer kültürler üzerinde etki yaratılarak toplumun yönlendirildiği bir gerçekliktir. Son yıllarda ülkemizdeki Alışveriş Merkezlerinde (AVM) aralık ayları dikkatle izlenildiğinde, Noele yönelik bolca materyallerin halkımıza sunulduğu görülebilir. Örneğin rengarenk Noel küreleriyle süslenmiş çam ağaçları, kırmızı rengin hakim olduğu hediyeler ve çeşitli ortamlardaki Noel şarkıları... Hatta bu konunun televizyonlarda ilintisiz ortamlarda dahi o dönemlerde yoğun bir şekilde işlenmesi aslında yönlendirme işleminin ne denli başarılı olduğunun bir kanıtı değil midir? Burada salt kültürel ve dinsel değil, aynı zamanda ekonomik bir yönlendirme de sözkonusudur.



Şekil 3. Yargıdan Önce Önyargı Gelir (Stufen Int. (3) 1997, 74)

• İki Almandan biri yabancılara şöyle der: "Siz, kalkmak!", ve onlara jestleriyle kalkıp gitmelerini işaret eder.

Yabancılar oturmaya devam eder. Biri, oturmalarının kendilerini rahatsız edip etmediğini kibarca sorar. Bu arada Almanlara "sen" şeklinde hitap eder.

Alman, karşılaştığı iyi Almancaya şaşırır ve şaşkın bir biçimde kendisine neden "sen"li konuştuğunu sorar.

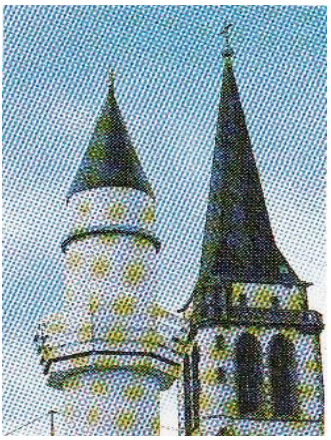
Yabancı, kendisinin de "siz"li konuşmadığını söyler (Stufen Int. (3) 1997, 75).

• *Köpekler, tanımadıkları insanlara havlarlar* (Stufen Int. (3) 1997, 74).

A resmi ile ilintili verilen bu metinde, bir Almanın bozuk bir Almanca konuşmalarını beklediği yabancılara yönelik yine bozuk bir Almancayla ve jestlerle kaba bir şekilde karşılık vermesi, aslında aşağılaması ve küçük görmesi konulaştırılmıştır. Esmer tenli yabancıların kaldırımda oturmaları, giyimleri, sarıkları, valizleri ve sigara içmeleri kaldırımda ayakta duran Almanlardan birinin onlara yukarıdan seslenmesi ve kovması bir önyargı olarak değerlendirilmiştir. Bir Almanın *"sen"*li ve bozuk Almancasına karşılık aldığı düzgün, ama yine *"sen"*li bir yanıt onu şaşırtır. *"Bir yabancı için düzgün Almanca konuşmak o kültürü özümsemesi anlamına gelmemektedir ve resimde de verildiği gibi o kültürden/toplumdan dışlanmalıdır"* yönlendirmesi yapılmıştır.

Özellikle de *"yargıdan önce önyargı gelir"* başlığı ve sayfa düzeni içerisinde merkezde yer alan Heraklit' in *"Köpekler, tanımadıkları insanlara havlarlar"* sözü ile Alman toplumuna ve kültürüne uyum sağlamayan yabancıların dışlanması, hatta hakarete uğraması haklı gösterilmeye çalışılmış, yargı öncesi oluşacak doğal önyargıların da belirleyicisi *"Siz yabancılarsınız, bu konuda bizim sorumluluğumuz yoktur"* şeklinde bir yönlendirmeye gidilmiştir.

Şekil 4. Ezan Rahatsız Ediyor (Stufen Int. (3) 1997, 70)



Ezan Sesi Hıristiyanları Rahatsız Ediyor

Ramazan ayı süresince müezzinin sesi her akşam Müslümanlar tarafından değil - bunlardan 55 bini Duisburg'da yaşamaktadır - Hıristiyanlar tarafından da duyulmakta idi. Ve bu konuda gerilimler ortaya çıktı. Ezan sesi (ibadet çağrısı) ramazandan sonra sadece cuma akşamları duyulsa da bu geleneğin uygulanmasının dinsel hoşgörüyle ne kadar bağdaştığı sorusu Duisburg'da sert bir şekilde tartışılmaktadır (Stufen Int. (3) 1997, 70).

Ders kitaplarında kullanılan resim, fotoğraf, çizim, grafik, sembol ve renk gibi görsel efektler bir sayfa düzeni içerisinde yerini alırken, öğrencilerin doğal olarak algılarını ilk etkileyen araçlardır.

Bu bağlamda ders kitabı yazarının kullandığı resim irdelendiğinde, cami ve kilisenin aynı karede yan yana yer aldığı ve dinlerarası bir hoşgörüyü imgeleştirme amacı taşıdığı varsayılmaktatır. Dinlerarası önyargıların ortadan kaldırılmasına katkı yapmak için kullanıldığı düşünlen sözkonusu resim

gerçekte bu amaçla mı ders kitabındaki yerini almıştır? Yoksa başlık ve metin irdelendiğinde oluşturulan imge ile resim arasında bir karşıtlık mı vardır? Başlık ve metin irdelendiğinde Hıristiyanların ezan sesinden *"gürültü kirliliği"* bağlamında duydukları rahatsızlık dile getirilerek resimdeki görüntünün aksine bir yorum yapılmıştır. Öğrencide görsel materyal ile olumlu bir algı yaratılarak metnin farklı bir duyguyla alımlanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sadece ramazan ayı içerisinde ve cuma günleri ezana izin verilmesine rağmen Hıristiyanların duydukları rahatsızlığa dikkat çekilmiş, başlangıçta *"dinlerarası hoşgörü"* algısı yerini önyargıya bırakmıştır. Dolayısıyla Hıristiyanların ezan yoluyla rahatsız edilmesini engellemeye yönelik olumlu bir görsel materyal yoluyla yönlendirme yapılmıştır. Aslında sağ gösterilip sol vurulmuştur. Ders kitaplarında resim-metin bağıntısının sağlanması gerekmektedir ve burada da bu konu bilinçli olarak dikkate alınmamıştır.

3. SONUÇ

Almancanın yabancı dil olarak öğretildiği *"Stufen International"* ve *"Lagune"* ders kitaplarında kültürel yayılmacılık bağlamında politik, toplumsal ve dinsel yönlendirmelere yoğun olarak yer verilmiştir. Sözkonusu yönlendirmeler iletişimsel yöntemin bir sonucu olarak yer alan yoğun ülkebilgisel ve kültürel konular çerçevesinde göstergebilimsel, istatistiksel, söylemsel, dilbilgisel (adlar, sıfatlar, v.s.) ve sözbilimsel (gerekçelendirme, tümevarım, tümdengelim, stereotipler, sloganlar, örtmece, hakaret, azarlama, ayıplama ve küçümseme) araçlarla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

İletişimsel yöntemle hazırlanan ders kitapları çok daha fazla kültürel konular içerdiğinden, ders kitabı yazarlarının araç olarak kullanılması gereken kültürel konuları bazı durumlarda dil öğretiminin önüne alarak amaca dönüştürdüğü, dili de tersine araç olarak kullandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu yolla kültürel yayılmacılığa da hizmet ettiği görülmüştür. Yazarlar, bazen resim-metin bütünlüğünü özellikle tuzak olarak kullanmış, oluşturulan dilsel yönlendirmeler çok daha gizli yapılarak karşı tarafın önlem alabilmesi olanaksızlaştırılmıştır.

Bu çalışmayla Türkiye'de yabancı dil öğretiminde (Almanca) kullanılan ders kitaplarının dil öğretimi dışında olumsuz anlamda farklı amaçlara da hizmet edebileceği bulgulanmıştır.

Ders kitaplarının kültürlerarasılığın gereklerini yeterince yerine getiremediği belirlenmiştir. Zira kitaplarda öz ve yabancı görünüm eşit olarak değerlendirilmemekte, özgörünüm (özkültür) diğer kültürlerle karşılaştırıldığında, genellikle baskın kültür olarak yansıtılmaktadır. Kültürlerarası iletişim ve etkileşimin yoğun olduğu yabancı dil öğretimi alanında sağlıklı bir kültürel alışverişin yapılabilmesinin öz ve yabancı kültüre eşit bakmaktan ve önyargısız yaklaşımlardan geçtiği anlaşılmıştır.

KAYNAKÇA

Akarsu, B. (1998). *Dil Kültür Bağlantısı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Aufderstraße, H.; Müller, J.; Storz, T. (2006). *Lagune 1-2, Ismaning*, Hueber Verlag.

Aufderstraße, H.; Müller, J.; Storz, T. (2008). *Lagune 3, Ismaning*, Hueber Verlag.

Bahner, W. (Hsrg.) (1982). *Imperalistische Manipulation und Sprache*, Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR VEB Kongreß-und Werbedruck Oberlungwitz.

Göktürk, A. (2000). Çeviri: *Dillerin Dili*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Güvenç, B. (1991). *İnsan ve Kültür*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Jäger, S. (1999). *Kritische Diskursanalyse*, Duisburg: Diss.

Kast, B., Neuner, G. (Hsrg.) (1998). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*, Berlin und München: Lagenscheidt.

Kula, O. B. (1992). *Demokratikleşme Süreci ve Eleştirel Kültür Bilinci*, Ankara: Gündoğan Yayınları.

Lay, R. (1980). *Manipulation durch die Sprache*, Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.

Lewandowsksi, T. (1994). *Linguistisches Wörtebuch 3*, Wiesbaden: Quelle & Meyer.

Luchtenberg, S. (1999). *Interkulturelle kommunikaative Kompetenz*, Opladen/ Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Mackensen, L. (1973). *Verführung durch Sprache*, München:Paul List Verlag.

Nirenberg, J. S. (1992). *Verstehen und Überzeugen*, Herrsching: Wissen Verlag.

Vorderwülbecke, A.; Vorderwülbecke, K. (1995). *Stufen International 1-2*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Vorderwülbecke, A.; Vorderwülbecke, K. (1997). *Stufen International 3*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Zöchbauer, F. (1975). *Manipulation und Macht*, Hamm: Hoheneck Verlag.

ELF KAYNAKLI MATERYAL KULLANIMININ DİL ÖĞRENENLERİN KÜLTÜRLERARASI FARKINDALIK VE TUTUMLARI ÜZERİNE ETKİSİ

Okt. Sedef GÜNEŞ
Batman Üniversitesi

1. ELF (GEÇER DİL OLARAK İNGİLİZCE)

Geçmişten bugüne değin ana dili İngilizce olmayanlara öğretilen ya da onların öğrendikleri İngilizceyi tanımlamak için pek çok terim kullanılmıştır. Bunlardan en sık kullanılanları İkinci Dil olarak İngilizce (ESL), Yabancı Dil olarak İngilizce (EFL), Uluslararası Dil olarak İngilizce (EIL)'dir. Bu terimlerin pek çoğunda "dil öğrenenler, hedef toplum tarafından kabul görmek için çabalayan yabancılar" olarak (Graddol, 2006:82) ya da İngilizcenin ana dil olarak konuşulduğu toplumlara asimile olabilmek için yerliler gibi konuşmaya çalışan kişiler olarak tanımlanmıştır (Ruusunen, 2011). Bu terimlerde ana dili İngilizce olanlar ve onların kültürleri merkeze alınır. Oysaki Mckay'a göre "Uluslararası bir dil olan İngilizce artık tek bir kültüre ait değildir" (2003a:19), çünkü ana dili İngilizce olmadığı halde İngilizce konuşanların sayısı ana dili İngilizce olanların sayısını üçe katlamıştır (Crystal, 2003). Bu durum bilim insanlarını İngilizceyi pek çok değişik sebeple öğrenen ve konuşan insanların İngilizcelerini tanımlamak için yeni bir terim oluşturmaya itmiştir. Geçer Dil olarak İngilizce (English as a Lingua Franca- ELF) bu ihtiyaçtan doğan bir terim olarak dünyanın pek çok bölgesinde dikkat çekmiş, benimsenmiş ve kabul görmüştür. ELF "ana dili İngilizceden farklı olan kişilerin kendi aralarında konuştuğu İngilizce" (Seidlhofer, 2011:7) olarak tanımlanmasına ve bu bakımdan anadili İngilizce olanları kapsam dışı bırakmasına karşın bazı eğitimciler anadili İngilizce olanları da bu tanımın içine almışlardır.

ELF, İngilizcenin ana dili İngilizce olanlara ait olduğu ya da standart yerli İngilizcesinin tek geçerli İngilizce olduğu gibi geleneksel anlayışları yıkmıştır (Gnutzmann, 2000; Jenkins, 2007; Widdowson, 1994) çünkü bu geleneksel tutumlar ana dili İngilizce olmayanlara kendi çeşitliliklerini dile yansıtma hakkı tanımamakla birlikte onları yerli İngilizce normlarına mahkûm etmektedir (Hülmbauer, Böhringer, & Seidlhofer, 2008). Yenilenen anlayışla birlikte İngilizceyi öğrenmekteki hedef model, ana dili İngilizce olanlar gibi konuşmak değil, "ana dili İngilizce olmayanlarla konuşurken, aksan açısından ulusal kimliği korumakla birlikte anlaşmayı sağlayabilecek yeteneğe sahip çift dilli bir konuşmacı olmak" olarak değişmiştir (Graddol, 2006:87).

2. DİL VE KÜLTÜR

Kültür; iletişimin omurgasını oluşturur çünkü sadece kimin kimle konuşacağını değil, ne hakkında konuşacağını, iletişimin nasıl ilerleyeceğini hatta insanların iletişimdeki mesajları nasıl yorumladıklarını bile o belirler (Thanasoulas, 2001). İletişim için önemli bir araç olan dil tam da bu sebeple kültürün ayrılmaz bir parçasıdır. Bu bağlamda dil kültürün şekillendiricisidir diyebiliriz.

2.1 Dil ve Kültür Arasındaki İlişkinin Dil Öğretimindeki Yeri

Dil ve kültür arasındaki bağ pek çok teoriyle yıllardır desteklenmiş olmasına rağmen, bunun yabancı dil öğretimine yansıması ancak 1980'ler ve 1990'larda mümkün olabilmiştir. 20. yüzyılın sonlarında dil öğreniminde iletişimsel yeterlilik (communicative competence) fikri ile dilin sosyokültürel tarafı dil öğreniminde daha çok ön plana çıkmıştır. Bu bakış açısına göre, eğer yabancı dil öğretmenin amacı öğrenenlerde iletişimsel yeterliliği artırmaksa, kültür bir tarafa atılamaz çünkü bazı dilsel öğeleri öğrenmek etkili iletişim için yeterli değildir. Dil öğrenenler aynı zamanda hedef dilin kültürünü de öğrenmek zorundadır (Purba, 2011). Bu onlara, dillerini öğrendikleri kültürün insanlarıyla iletişim kurarken bazı kültürel davranışları ve mesajları yorumlama gücü verecektir. Hatta bu dil öğrenenlere kendi kültürlerinin yanı sıra başka bir kültürün bakış açısından da dünyaya bakma noktasında yardımcı olacaktır (Bada, 2000).

Yabancı dil sınıflarında, özellikle de İngilizce öğretiminde hangi kültürün öğelerinin öğrencilerle buluşturulması gerektiği noktasında eğitimcilerin görüş ayrılıkları olmuştur. Sadece Amerikan ya da İngiliz kültürünü öğrenciye dayatmanın doğru olmayacağı çünkü İngilizcenin geçer dil olarak statüsünün onu tüm kültürel bağlardan kopardığı ve bir dünya dili yaptığı savunulmaktadır (Alptekin, 2002; Baker, 2009; McKay, 2003b; Smith, 1976). Bu eğitimcilere göre, İngilizceyi daha yoğunluklu olarak anadili İngilizce olmayanlarla iletişim kurmak için öğrenen kişilerin, ana dili İngilizce olanların kültürlerini öğrenmek zorunda bırakılması alakasız ve gereksizdir. Dolayısıyla dil öğrenenleri etkili bir kültürlerarası iletişim için gerekli olan bilgi ve beceriyle donatmanın daha iyi olacağı düşünülmektedir.

2.2 Kültürlerarası Farkındalık (Intercultural Awareness-ICA)

Dil öğrenenlerin kültürü; inançlar ve değerler bütünü olarak anlama, hem kendi kültürünü hem de iletişim içinde olduğu insanların kültürünü ve kültürel olarak geliştirdikleri davranışları, değerleri ve inançlarıyla ilgili farkındalık geliştirme olarak tanımlanmaktadır (Baker, 2009). Bu farkındalık ayrıca kültürlerarası iletişimde genellemeler ve önyargılardan kaynaklanabilecek muhtemel yanlış anlaşılmaların hoşgörü ve uzlaşmayla çözülebilmesini de kapsar. ELF'i kullanan kişilerin, kültürlerarası

iletişimdeki çeşitlilikle ve değişkenlikle başa çıkmayı öğrenmesi gerektiği savunulmaktadır. Çünkü bu tarz iletişimlerde sadece belirli kültürlerden insanlarla iletişim söz konusu değildir. Tam da bu sebepledir ki, İngilizceyi öğrenenlerin sadece İngiliz ya da Amerikan kültürüyle buluşturulmaları onların etkili bir kültürlerarası iletişim kurmalarını sağlamakta yeterli görülmemektedir.

3. DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN MATERYALLER

İngilizce farklı uluslardan insanlar arasında kültürlerarası iletişimi sağlayabilecek, kültürel ve dilsel çeşitliliklere katkıda bulunabilecek mükemmel bir etkileşim aracıdır. Bu çeşitlilikleri koruyabilmek için kültürel ve dilsel farklılıklara saygı duymak son derece önemlidir. Bu zamana kadar ELT (İngilizce Öğretimi Alanı) bu çeşitliliği korumak için çok az şey yapmıştır, çünkü İngilizce öğretimi alanındaki güç ve etki büyük oranda İngiliz ve Amerikalı kuruluşların elindedir, bunlar da odak noktalarını batı kültürüyle sınırlandırmışlardır (Phillipson, 1992). İngilizce öğretiminde kullanılan pek çok materyal ağırlıklı olarak ana dili İngilizce olan kültürlerle doludur. Oysaki İngilizcenin ELF olarak kullanıldığı ve resmî olarak statüsünün bulunmadığı Türkiye gibi toplumlarda bu sosyal ve kültürel normların çok az karşılığı vardır, hatta yoktur diyebiliriz. Çünkü bu tarz toplumlarda insanlar İngilizceyi yoğun olarak diğer ana dili İngilizce olmayanlarla kültürlerarası/uluslararası iletişim için kullanmayı amaçlamaktadırlar.

İngilizce öğretiminde, ana dili İngilizce olanların kültürlerinin yanı sıra diğer kültürlere ve en önemlisi de kaynak kültüre yer verilmesi gerektiği yapılan araştırmalarla desteklenmiştir (Cortazzi & Jin, 1999). Kaynak kültürü, yani kendi kültürlerini dil aracılığıyla öğrenmek öğrencilere diğer kültürlerle kendi kültürleri arasında kıyas yapma şansı verir, bu da onların kültürlerarası farkındalığını artırır. Ayrıca eğitimde bilinenden bilinmeyene doğru bir yol izlemek öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini kolaylaştırır. Bu bakış açısında olan Mckay (2002, 2003c) ve Matsuda (2003) İngilizce öğrenenlerin pek çok farklı İngilizce kullanımlarıyla tanışmasının en önemli yolunun sınıfta kullanılan materyaller olduğunu ve bunların güncellenmesine ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar. Aynı görüşü destekleyen Byram, Gribkova ve Starkey (2002) de öğretmenler için bu konuda bir el kitabı hazırlamışlardır. Kültürlerarası odaklı hazırlanan bu el kitabı ana dili İngilizce olmayanların İngilizcesinin de yer aldığı yazılı kaynakları, ders kitaplarını, gerçek materyalleri, ses kayıtlarını ve görselleri içermektedir ve bu içeriğin dil öğrenenlerin öğrenim sürecini kolaylaştıracağı savunulmaktadır. Bu tür materyallere, odak noktası ana dili İngilizce olanlar ve onların kültürleri olmadığı için ELF kaynaklı materyaller denilmektedir.

4. ELF'E KARŞI TUTUMLAR

ELF'e karşı tutumlar henüz araştırılmaya başlanmış ve daha fazla üzerinde çalışma yapılmasına ihtiyaç olan bir konudur. Jenkins (2007) ve Seidlhofer (2011) bu konuda az çalışma yapılmasının insanlarda ELF değişkelerinin (ELF varieties) daha değersiz ve sözde standart İngilizce değişkelerin daha değerli olduğu gibi yanlış bir izlenime sebebiyet verdiğini belirterek, bu konuda daha çok çalışmanın olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Dil öğrenenleri ELF değişkelerinden haberdar etmeden önce bu konuda dil öğretenlerde bir farkındalık geliştirmenin de son derece önemli olduğu bir gerçektir çünkü bu konuda öğrencileri yönlendirecek olan yine öğretmenlerdir. Onların ELF'e tutumlarının direkt olarak öğrencilerin tutumları üzerine etki etmesi kuvvetle muhtemeldir. Bu konunun önemini bilen bazı akademisyenler ELF'e karşı tutumları ölçmek için yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin genel olarak standart İngilizcenin normlarına bağlı kalma eğilimde olduklarını saptamışlardır (Timmis, 2002). İlginçtir ki, ana dili İngilizce olanlardan daha ziyade ana dili İngilizce olmayan öğretmenler bu normlara bağlı kalmaya daha eğilimlidir. Konuyla ilgili diğer bir çalışmada Avrupa genelinde 400 akademisyenin anket katılımıyla yapılmış olan Euro-English projesidir. Bu projenin neticesinde Mollin (2006) öğretmenlerin dilde standart normları karşılamaktansa iletişimi sağlamanın daha önemli olduğunu düşündüklerini belirtmiş ancak yine de onların bu normları takip etmeye fazlasıyla eğilimli oldukları sonucuna varmıştır.

Öğrencilerin farklı İngilizce değişkelerine karşı tutumları üzerinde çalışan Dalton-Puffer et. al. (1997) Avusturyalı dil öğrenenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin kendi aksanlarına karşı son derece olumsuz bir tutum sergilerken yerli İngilizce aksanlarına karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri sonucuna varmıştır. Aynı yönde çalışma yapan Friedrich (2000) de Brezilyalı öğrencilerin benzer tutumlar içerisinde olduklarını belirtmiştir. Yapılan pek çok çalışmadan çıkan sonuç öğrencilerin kendi İngilizce aksanlarına ve yerli İngilizce aksanlar dışındaki aksanlara karşı olumlu bir tutum geliştirmediklerini göstermektedir. Bu da hem dil öğrenmeyi hem de kültürlerarası iletişim kurmayı güçleştirmektedir.

Bu tutumun değişmesi gerektiğine inanan bazı akademisyenler, ELF'in kötü ya da eksik olarak tanımlanmasının doğru olmadığını, ELF'in yalnızca yerli İngilizcesinden farklı olduğunu ve farklı amaçlara hizmet ettiğini vurgulamaktadırlar (Hülmbauer, Böhringer ve Seidlhofer, 2008). Ayrıca bu akademisyenler, ELF'in tüm kullanımlar için yeterli ve etkili olmakla birlikte en basit konuşmalardan en ayrıntılı tartışmalara kadar her tür iletişimde geçerli olduğunu savunmaktadırlar. Buna ek olarak ELF'in dil öğrenenlere yeni İngilizce formları sunmadığının ya da dil sınıflarında neyin olması ya

da olmaması gerektiğini söylemediğinin; esas olarak iletişimde kültürlerarası farkındalığı artırmayı ve karşılıklı anlaşmanın standartlara bağlı kalmaktan daha önemli olduğunu vurgulamayı amaçladığının altını çizmektedirler.

Türkiye'de, İngilizce eğitimi alanında kültürlerarası bir bakış açısının müfredata girmesi gerektiğinin altı bazı akademisyenler tarafından çizilmiş olup (Hışmanoğlu, 2011) bu konuda öğrencileri değişik İngilizce değişkeleriyle buluşturmanın iyi bir başlangıç olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı ELF kaynaklı materyallerin kullanılmasının öğrencilerin kültürlerarası farkındalık geliştirmesinde ve tutumları üzerinde etkili olup olmadığı, ayrıca ortak dil olarak İngilizce ile kültürlerarası farkındalık arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını saptamaktır.

5. YÖNTEM

Bu çalışma Creswell'in (2012) karma desen araştırma modeli ile yürütülmüştür. Özel olarak karma araştırma desenlerinden iç içe geçmiş karma desen kullanılmıştır. Bu sebeple nitel ve nicel veriler toplanarak birbirlerini destelemek amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin tutumları ve kültürlerarası farkındalıklarıyla ilgili nicel veri toplamak için ön-test uygulanmış, ardından nitel veri için seçilmiş olan bazı katılımcılarla birebir görüşme yöntemi kullanılarak nitel veri elde edilmiştir. Deney sürecinin ardından katılımcılar üzerinde uygulanan son-test ile de bulgular desteklenerek sonuca varılmaya çalışılmıştır.

ELF tutum anketi ve ICA anketi olarak hazırlanmış olan iki anketin pilot testi yapılmış ve SPSS programında Cronbach Alpha katsayısı güvenirlik ve tutarlılık açısından hesaplanmıştır. ICA anketi için bu katsayı 0.88 iken ELF anketi için 0.60 çıkmıştır. Bu durumun ELF anketi için soru sayısının az olmasından kaynaklandığı düşünülerek anket görüşmelerle destelenmek suretiyle bu araştırmada kullanılmıştır.

Çalışma Batman Üniversitesinde deney ve kontrol grubu olarak ayrılan iki sınıf öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Deney grubunda 25 kontrol grubunda ise 26 öğrenci bulunmaktadır. Deney süresi toplamda 5 hafta olup öğrencilerle bu araştırma kapsamında her hafta iki saatlik dersler işlenmiştir.

Deney grubunda kullanılan materyaller 2009-2011 yılları arasında gerçekleştirilen ve bir Avrupa projesi olan Backbone kapsamında hazırlanmış olan materyallerdir. Bu proje 7 farklı ülkeden akademisyenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiş olup içerisinde ELF- içerikli (ELF-oriented) materyalleri de barındırmaktadır. Bu materyallerin özellikleri ana dil olarak İngilizce konuşmayanların kayıtlarıyla hazırlanmış olması ve içeriğinde değişik kültürlerden konulara yer verilmesidir. Kontrol grubunda kullanılan materyal ise İngiliz İngilizcesi ve İngiliz kültürü merkez alarak hazırlanmış bir ders kitabıdır.

Deney süresince toplanan nicel veriler SPSS programında bağımlı örneklem t-test, bağımsız örneklem t-test ve Pearson iki değişkenli korelasyon kullanılarak analiz edilmiştir. Bire bir görüşmelerin kayıtlarından elde edilen nitel veriler ise yazılı olarak dökümü çıkarıldıktan sonra nicel verilerle paralellik içinde nitel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

6. SONUÇ

6.1. ELF'e Karşı Tutumlar

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan ELF tutum anketinin ön-test sonuçlarında iki grubun da ELF'e karşı tutumları yüksek çıkmış ve iki grubun tutumları arasında önemli bir fark bulunamamıştır.

Tablo 1- ELF Tutum Anketi Ön-Test Deney ve Kontrol Grubu Bağımsız Değişken Örneklem T-test Sonuçları

Grup	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Deney	25	3,7018	,70296	-1,824	,074
Kontrol	26	4,0944	,82662		

Yapılan ön-test ve son-test sonuçları ışığında, aşağıda verilen tablolardan da anlaşılacağı üzere, ELF materyallerinin kullanılmasının öğrencilerin tutumları üzerinde istatistiki olarak önemli bir etkisi olmamıştır. Bire bir görüşmelerde her iki gruptaki öğrenciler de genel olarak İngilizce değişkelerine karşı olumlu bir tutum sergilemişlerdir ve bu durum anket sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Tablo 2- ELF Tutum Anketi Ön-Test / Son-test Deney Grubu Bağımlı Değişken Örneklem T-test Sonuçları

Grup	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Deney Ön-test	25	3,7018	,70296	,249	,806
Deney Son-test	25	3,6509	,68619		

Tablo 3- ELF Tutum Anketi Ön-Test / Son-test Kontrol Grubu Bağımlı Değişken Örneklem T-test Sonuçları

Grup	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kontrol Ön-test	26	4,0944	,82662	1,321	,199
Kontrol Son-test	26	3,8392	,55227		

Nitel veriler incelendiğinde her iki grubun ELF'e ilişkin şu konularda hemfikir oldukları açığa çıkmıştır: İngilizceyi, genel olarak İngilizceyi anadil olarak konuşmayanlarla kullanmaktadırlar. Yerli olmayan İngilizce aksanlara karşı sempati duymaktadırlar. Ana dili İngilizce olmayanların sözde hataları onları rahatsız etmemektedir. Çok kültürlü materyallerin dil derslerine dâhil edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu nitel veriler ELF anketinde paralel olarak hazırlanmış olan sorulara verilen cevaplarla paralellik içindedir.

Deney grubunda yer alan öğrenciler, ana dili İngilizce olmayanların konuşmalarında standart İngilizceye uymayan kısımları normal karşıladıklarını belirterek, sonradan öğrenilen dillerde bunun olabileceğini ve konuşma anlaşılabilir olduğu sürece bunun problem teşkil etmediğini belirtmişlerdir. Yine aynı öğrenciler, derste kullanılan materyallerin tutumlarından ziyade motivasyonlarına olumlu anlamda katkıda bulunduğunu dile getirmişler ve bu tarz materyallerin derslerinde yer almalarını faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Dili sonradan öğrenen insanların dili etkin biçimde kullanması öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini olumlu anlamda etkilemiş görünmektedir. Bire bir görüşmeye katılan 15 öğrenciden ikisi dışında hepsi "büyük sorunlar yaşamadan uluslararası iletişim kurma"nın "ana dili İngilizce olanlar gibi konuşmak"tan daha önemli olduğunu savunmuşlardır. Öğrencilerin standart İngilizceyle ilgili kati fikirleri olmamakla birlikte pek çoğu anlaşılabilir olduğu sürece herhangi bir standarda bağlı kalmaksızın iletişim kurulabileceğini belirtmişlerdir. Bu da onların ELF'e karşı genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo - ELF Tutum Anketi Son-Test Deney ve Kontrol Grubu Bağımsız Değişken Örneklem T-test Sonuçları

Grup	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Deney	25	3,6509	,68619	-1,081	,285
Kontrol	26	3,8392	,55227		

6.2 Kültürlerarası Farkındalık Geliştirme

Deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son-test olarak uygulanan ICA anketinden elde edilen veriler analiz edilmiş ve deney sürecinin başlangıcında her iki grupta da öğrencilerin belirli bir düzeye kadar ICA geliştirdikleri tespit edilmiştir. İki grup arasında ön-test sonuçları bakımından istatistiki olarak önemli bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4- ICA Anketi Ön-Test Deney ve Kontrol Grubu Bağımsız Değişken Örneklem T-test Sonuçları

Grup	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Deney	25	3,9530	,60765	1,039	,304
Kontrol	26	3,7843	,55181		

Deney sürecinin sonunda yapılan son-testlerin ön-testlerle karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar ise ELF materyallerinin kullanılmasının, öğrencilerin ICA düzeyleri üzerinde istatistiki olarak önemli bir etki bırakmadığını göstermektedir.

Tablo 5- ICA Anketi Ön-Test / Son-test Kontrol Grubu Bağımlı Değişken Örneklem T-test Sonuçları

Grup	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Kontrol Ön-test	26	3,7843	,55181	-1,544	,135
Kontrol Son-test	26	4,0518	,52607		

Tablo 6- *ICA Anketi Ön-Test / Son-test Deney Grubu Bağımlı Değişken Örneklem T-test Sonuçları*

Grup	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Deney Ön-test	25	3,9530	,60765	,717	,480
Deney Son-test	25	3,8209	,57916		

Öğrencilerle yapılan bire bir görüşmeler ve anket sonuçları karşılaştırıldığında her iki grup öğrencinin de bazı noktalarda paralel düşündükleri saptanmıştır. Her iki grup da diğer kültürlerden insanlarla iletişim kurmaktan keyif almakta ve diğer kültürlerden insanların değerlerine karşı duyarlı olduklarını belirtmektedir. Ayrıca kültürlere özgü beden dili ve tonlamaların var olduğundan haberdar olduklarını ve kültürel farklılıklardan keyif aldıklarını vurgulamışlardır. Yine de her iki grupta da kültürlerarası iletişimde karşımızdaki kişinin kültürünü bilmenin önemli olup olmadığı noktasında kafa karışıklığı yaşandığı veriler sonucunda saptanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler kültürlerarası iletişim konusunda daha özgüvenli bir tutum içerisinde olduklarını birebir görüşmelerdeki söylemlerinde daha çok

yansıtmışlardır. Yine de çalışma sonucunda varılan noktada iki grubunda çalışma süresince ICA seviyelerinde istatistiki olarak bir gelişme tespit edilememiştir. Bu bakımdan iki grup arasında önemli bir fark da bulunamamıştır.

Tablo - ICA Anketi Son-Test Deney ve Kontrol Grubu Bağımsız Değişken Örneklem T-test Sonuçları

Grup	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Deney	25	3,8209	,57916	-1,492	,142
Kontrol	26	4,0518	,52607		

6.3 ELF ve ICA Düzeyleri Arasındaki İlişki

ELF ve ICA düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını anlamak için sadece nicel veriler (ön-test ve son-testler) kullanılmıştır. Bu veriler Pearson Korelasyon yöntemiyle SPSS programında analiz edilmiş ve bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki eğilimi olduğu saptanmıştır. Bu çalışma için değerlendirilecek olursa, öğrencilerin ELF'e karşı olumlu tutumları artarsa ICA seviyelerinin de artmakta olduğu tespit edilmiştir. Çalışma süresince öğrencilerin ELF'e karşı tutumlarında ya da ICA seviyelerinde önemli bir değişim gözlenmemiş olmasına rağmen, bu iki değişken arasında önemli pozitif bir ilişkinin bulunması bile öğrencilerde kültürlerarası farkındalığın ve dolayısıyla ELF farkındalığının geliştirilmesi gerektiğini gözler önüne sermiştir. Kramsch'ın da dediği gibi günümüz iletişim problemleri dil yeteneğinin eksikliğinden değil kültürel farklılıklardan kaynaklanan yanlış anlaşılmalardandır (1998).

Bu çalışmanın neticesinde çıkarılacak genel sonuçlardan birincisi şudur: Öğrencilerin bu çalışma öncesinde de ELF' e karşı tutumları olumlu idi. Diğer bir deyişle öğrencilerin İngilizcenin küresel bir dil olduğu ve herkesin onu kendi amacı doğrultusunda kullanabileceği noktasında genel bir fikri vardı. Yine de bu tüm öğrencilerin tam olarak İngilizcenin onu kullanan herkese ait olduğunu düşündüklerini garanti etmemektedir. Öğrenciler İngilizceyi geçer dil olarak kabul etmeye hazır görünseler bile bunun beraberinde neler getireceğine dair fikirlerinin olmadığı gözlemlenmiştir. Bu noktada öğrencilere ELF hakkında verilecek bir çalıştayın onların yerleşmemiş fikirlerinden emin olabilmeleri için yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğrencilerin; kendilerinin de belirttiği gibi motivasyonlarının artacağı, kendilerine ve aksanlarına olan saygılarının yükseleceğine inanılmaktadır. Öğrencilerin ELF kaynaklı materyallere karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları ve ELF ile ICA düzeyi arasındaki önemli pozitif ilişki de göz önünde bulundurulduğunda ELF kaynaklı

materyallerin dil derslerinde salt olarak olmasa da ek kaynak olarak kullanılmasının kültürlerarası iletişim için önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Alptekin. C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, *56*(1), 57-64. doi: 10.1093/elt/56.1.57

Backbone Project. (2009-2011). *Pedagogic Corpora for Content & Language Integrated Learning.* Retrieved from http://projects.ael.uni-tuebingen.de/backbone/moodle/

Bada, E. (2000). Culture in ELT. C*ukurova University Journal of Social Sciences 6*, 100-110.

Baker, W. (2009). *Intercultural Awareness and Intercultural Communication Through English: An Investigation of Thai English Language Users in Higher Educatio*n (Unpublished doctoral dissertation). University of Southampton, School of Humanities.

Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel, *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. ABD: Pearson Education, Inc.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C., Kaltenboeck, G., & Smit, U. (1997). Learner attitudes and L2 pronunciation in Austria. *World Englishes, 16*(1): 115–128. doi: 10.1111/1467-971X.00052

Friedrich, P. (2000). English in Brazil: functions and attitudes. *World Englishes, 19*(2), 215-223. doi: 10.1111/1467-971X.00170

Gnutzmann, C. (2000). Lingua franca. In M. Byram (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp.356-359). London: Routledge.

Graddol, D. (2006). *English Next. Why Global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'.* London: British Council. Retrieved January 10, 2014 from http://vigdis.hi.is/sites/vigdis.hi.is/files/images/einangrun_enskumaelandi_folks.pdf

Hısmanoglu, M. (2011). An investigation of ELT students intercultural communicative competence in relation to linguistic proficiency, overseas experience and formal instruction. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(2011), 805-817. doi:10.1016/j.ijintrel.2011.09.001

Hülmbauer C., Böhringer, H., & B. Seidlhofer (2008). Introducing English as a lingua franca (ELF): precursor and partner in intercultural communication. *Synergies Europe, 3*, 25-36.

Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998). The Privilege of the Intercultural Speaker. In M. Byram and M. Fleming (eds), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Matsuda, A. (2003). Incorporating World Englishes in teaching English as an International Language. *TESOL Quarterly, 37*(4). doi: 10.2307/3588220

McKay, S. L. (2002). *Teaching English As An International Language: Rethinking Goals and Approaches.* Oxford: Oxford UP.

McKay, S. L. (2003a). Toward an appropriate EIL pedagogy: reexamining common ELT assumptions. *International Journal of Applied Linguistics, 13*(2), 1-22. doi: 10.1111/1473-4192.00035

McKay, S. L. (2003b). Teaching English as an international language: The Chilean context. *English Language Teaching Journal. 57*(2), 139-148. doi: 10.1093/elt/57.2.139

McKay, S. L. (2003c). EIL curriculum development. *RELC Journal*, 34(1), 31-47.

Mollin, S. (2006). *Euro-English*. *Assessing Variety Status*. Tübingen: Narr.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Purba, H. (2011). The Importance of including culture in EFL teaching. *Journal of English Teaching, 1*(1), 44-56.

Ruusunen, V. (2011). *Using Movies in EFL Teaching: The Point of View of Teachers* (Unpublished master's thesis). University of Jyväskylä, Department of Languages English, Finland.

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

Smith, L. (1976). English as an international auxiliary language. *RELC Journal*, 7 (2), 38-43.

Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*, *3*(3).

Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and International English: a classroom view. *ELT Journal, 56*(3), 240-249. doi: 10.1093/elt/56.3.240

Widdowson, H. (1994). The Ownership of English. *TESOL Quarterly 28*(2), 377-389. doi: 10.2307/3587438

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA YER ALAN TÜMEVARIM VE TÜMDENGELİM YÖNTEMLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Yrd. Doç. Dr. Gülden TÜM
Çukurova Üniversitesi

1. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ

Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi özellikle 1984 yılından sonra büyük bir ivme kazanmış ve günümüze kadar bu alanda değişik çalışmalar yapılmıştır. 1984 yıllarında yapılan çalışmalar çoğunlukla genel problemler üzerine yapılmış ve kullanılan ders araç ve gereçleri sınırlı sayı ve biçimde olduğundan bu alanda çalışmalar yetersiz kalmıştır. Halbuki yabancı dil öğretiminde kullanılan araç ve gereçlerinin başında gelen ders kitapları, öğrencinin ihtiyacını karşılayacak nitelikte olarak eğitim-öğretim sürecinin en önemli gereklerinden birisidir (Tok, 2013). Dahası, ders kitapları öğretim sürecinde sadece dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) değil aynı zamanda dil bilgisi ve hedef kültürün öğretiminde büyük önem taşımaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ise mevcut ders kitaplarının öğrenenlerin gereksinimlerine, düzeylerine ve çeşitliliğine uygun olmaması öğrenicilerin hedef dili öğrenmeleri ve iletişimsel becerileri edinmelerinin önündeki önemli engellerden birisidir. Özellikle de dile maruz kalırken hedef dilin yapılarının sunulabilmesi açısından incelendiğinde bu konuda fazla çalışma olmadığı görülmektedir. Dil yapılarının ders kitaplarında öğretilmesinin tümevarım yönetimiyle mi yoksa tümdengelim yöntemiyle mi öğretilmesi gerektiği yabancı dil öğretiminde sıklıkla tartışılan konulardan biridir. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi sürecinde kullanılan ders kitaplarının incelenerek hangi yöntemlerin gerek içerik, tutarlılık, şeffaflık ve kapsamlılık gerekse etkinlikler ve yönergeler bakımından öğrenmeyi kalıcı hale getireceğinin ortaya çıkarılması ve etkilerinin ders kitaplarına doğru yansıtılması büyük önem taşımaktadır.

1.1. Yabancı Dil Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi

Türk Dil Kurumu Sözlüğü, dil bilgisini "bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer" olarak tanımlarken Ergin (1999) dil bilgisini ses, hece, kök, ek, kelime, kelime grupları, cümle gibi dil birliklerini çeşitli açılardan inceleyen ve onların kanunlarını tespit eden bilim dalı olarak ifade eder. Korkmaz'a (1992) göre dil bilgisi, "çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlenin ögeleri arasınaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalıdır" 's. 68). Dilaçar (1989) ise gramer sözcüğünün anlamını Yunanca yazı demek olan gramma köküne dayandırır

ve dilin kullanılışında yerleşmiş kurallara göre dili meydana getiren sesleri, şekilleri, sözcükleri, yapı ve dizi işlem yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev ve bağıntılarını, düzenli olarak inceleyen bilim olarak tanımlar (akt. Onan, 2014: 72-73). Göğüş (1978) dil bilgisini bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce olarak dizimleri ve tümce içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalı olarak niteler. Yaman (2009) ise dil bilgisini, dilin biçimsel ve anlamsal olarak doğru kullanılması için gerekli kuralları içerdiğinden bahseder. Bu tanımlara bir başka boyut getiren Halliday (1978) ise dil bilgisini anlam oluşturma ve iletme kaynağı olarak görürken Thornbury (2004) dil bilgisinin bağlamdan koparılarak öğretilmesinin bir anlam ifade etmeyeceğini bu nedenle öğretmenlerin de magazin, gazete, karikatür, kitap ve şarkı gibi yazınsal metinleri kullanmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır (akt. Bulková, 2007). Metinler dilin nasıl yapılandırıldığı yönünde ipuçları verdiğinden dil öğretiminde uzun zamandır kullanılan ürünlerdir. Bu gerçek kullanım da hedef dilin değişik yapıların örneklerini barındırdığı için önemlidir. Dolayısıyla kullanılan kitap ya da materyal dil bilgisinin sunulması açısından büyük önem taşır. Ancak dil bilgisinin konularını içeren kitapların öğrencilerin dil becerilerini geliştirecek ve destekleyecek etkinlikler içermediği konusunda görüşler vardır (Göçer, 2010). Özellikle kitapların ana unsurunu oluşturan metinlerin seçiminde ve Türkçenin sistematik yapısının sunulmasında da duyarlı olunması gerektiğinin altı çizilmektedir Çeçen ve Aytaş, 2008). Dil bilgisi yapılarının öğretilmesinde metne dayalı olarak yapılması önem kazanırken bu alandaki kitapların daha çok davranışçı yaklaşımı benimseyen şekillerde cümle yapılarının tekrarını içeren örnekler sunduğu görülmektedir.

1.2. Yabancı Dil Ders Kitaplarında Yer Alan Yöntemler

Yöntem seçilen yaklaşımı temel alan, kendi içinde tutarlılığı olan, dersin düzenlenişini ve işlenişini belli bir düzene oturtan, kullanılacak öğretim tekniklerini belirleyen hedefe ulaşmak için izlenen bir yol olarak tanımlanır. Belirli bir amaç doğrultusunda öğrencinin öğrenimini gerçekleştirmek için izlenen düzenli ve sistemli yoldur (Güneş, 2016). Kısa zamanda daha çok amacın gerçekleşmesini sağlar. Öğrenci profiline göre verilecek dersin özelliğine göre etkinlik türleri, öğretmen ve öğrenci rolleri, kullanılacak malzeme ve izlence oluşturma konularında bir model oluştururlar (Harmer, 2007, Richards ve Rodgers, 2001: akt. Yaylı ve Yaylı, 2009). Başka bir anlatımla yöntem, sistemli bir öğretimin temel taşı (Memiş ve Erdem, 2013) ve sözlükte "bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, izlek, politika" ve "Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot" olarak tanımlanır (http://tdkterim.gov.tr/bts/:09.05.2013). Öğretimin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için izlenen bu yol, çağın yeniliklerine ve bireylerin ihtiyaçlarına göre sürekli yenilenmeye, iyileştirilmeye ve

geliştirilmeye muhtaçtır. Kısaca yöntem *"*Yaklaşımın uygulamaya dökülmesi, etkinlik türleri, öğretmen ve öğrenci rolleri, kullanılacak malzeme ve öğretim amaçlarına örnek oluşturacak bir modeldir". Ders kitaplarında kullanılan yöntemler genellikle iki kısımda görülmektedir: Tümevarım ve Tümdengelim.

Tümevarım özellikle dil bilgisi konularının öğretiminde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, gözleme, deneye ve araştırmaya dayandığı için çocuklarda ezbercilik yerine bilimsel düşünme alışkanlığının gelişmesine katkıda bulunma ve zihinsel yapılandırmanın gerçekleştirilmesine olanak sağlar (Kavcar vd., 1997). Böylece dil yapıları öğrencilerin zihinlerinde işlemden geçirilerek kavranır, anlamlandırılır, bellekteki bilgiyle karşılaştırılır, sıralanır, sınıflandırılır, yapılandırılır ve uygulanarak öğrenme kalıcı hale gelir. Böylece bir metnin içinde öğretilmek istenen örtük yapıların sunulması öğrencilerin dikkatini çekebilir ve bir genelleme yaparak geçen biçimbirim ile sözcüklerin kullanım ve işlevlerini sezmelerine olanak sağlar. Korkmaz (1995) da metinleri takip ederek metinlerden kurallara ve metinlerdeki işlevsel yapılardan şekillere gidildiğinde, dil yapılarının farklı bir görüş açısından ve kapsamlı bir şekilde değerlendirileceğini ve öğrencilerin edindikleri bilgileri beceriye dönüştürmesinin ve dil becerilerinin daha etkin biçimde kullanılmasının kolay olacağının vurgulamaktadır. Tümdengelim ise genelden özele gitme tekniği (Arıcı, 2006) yani öğrenmeye kurallarla başlama ve daha sonra bu kuralların uygulanmasını sağlama olarak tanımlanmaktadır (Prince ve Felder, 2007). Bir başka anlatımla tümdengelim yöntemiyle dilbilgisi öğretimi öğretmenin öğrenciye yeni bir dilbilgisi kuralını sırasıyla tanıtması, açıklaması ve kullandırması anlamına gelmekte olup öğretmen odaklıdır ve öğrencinin pasif katılımı sağlanır. Yeni bir dilbilgisi kuralının tanıtılarak, daha sonra onunla ilişkili kuralların açıklanarak öğrencinin bu bilgiyi farklı yerlerde kullanması sağlanacaktır (Şık, 2014).

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, uzun yıllardan beri Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaygın olarak kullanılan kurumsal Türkçe ders kitabı ile son zamanlarda yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan kurumsal Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi öğretiminin yöntem açısından yeterlilik ve etkinliğinin ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranacaktır.

- Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit 1 A1-A2, Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1-A2, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe isimli ders kitaplarında tümevarım ve tümdengelim yöntemlerinin kullanım oranı nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006) doküman incelemesini, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri çözümleme, tek başına bir veri toplama yöntemi olabilme ve/veya diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanılabilme özelliği taşıdığını ifade etmektedir.

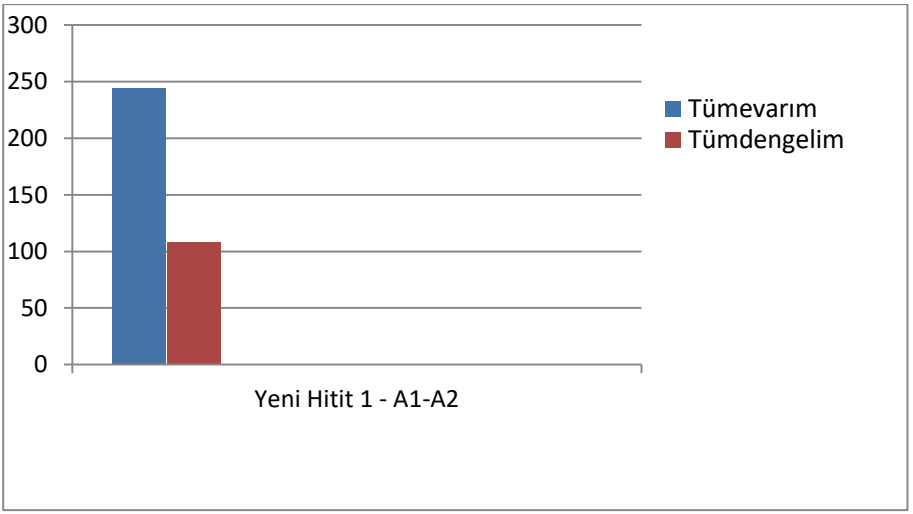
2.2. Sınırlılıklar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başlangıç düzeyinde bulunan öğrencilerin seviyesi göz önüne alınarak A1-A2 kitapları ile sınırlandırılmıştır. Eşik düzeyi B1-B2 ve ileri düzey C1-C2 kitapları çalışmanın dışında tutulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni HİTİT 1 Yabancılar İçin Türkçe

Tablo 1: Yeni HİTİT 1 Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 Ders Kitabında Yer Alan Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemi

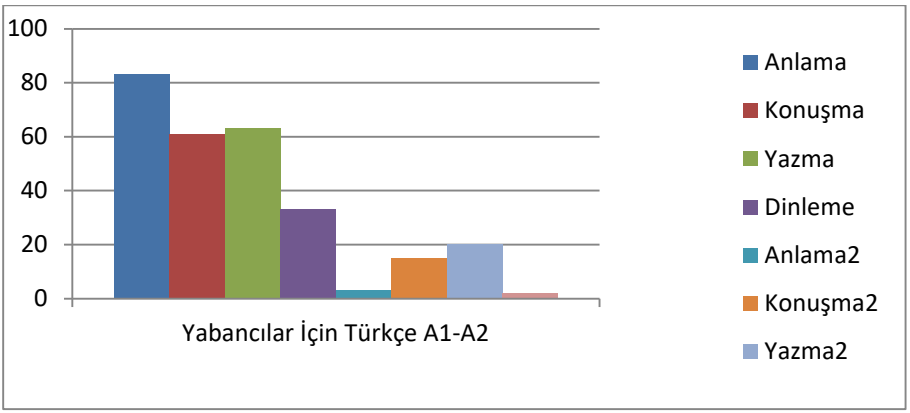


Tablo 1'de A.Ü. Yeni Hitit 1 ders kitabındaki dil bilgisi öğretim yöntemlerinden tümevarım ve tümdengelimin kullanımı görülmektedir. Tümevarım yöntemi 244 etkinlikte (69%), tümdengelim yöntemi ise 108 etkinlikte (31%) kullanılmıştır. Yeni Hitit 1 kitabında dil becerileri bütüncül olarak verilmiş olduğu için öğrenme alanlarıyla ilgili veriler üniteler bazında tabloda gösterilememiştir. Tabloda da gösterildiği gibi tümevarım yönteminin kullanımı tümdengelim yönteminden fazla yer almaktadır. Tümevarım

sezdirme yoluyla öğrenimi gerçekleştirdiğinden oranın fazla olması öğrencilerin kalıcı öğrenmesine katkıda bulunacaktır.

3.2. Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe

Tablo 2: GÜ Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 Ders Kitaplarında Yer Alan Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemi



Tablo 2'de Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 ders kitaplarında yer alan anlama, konuşma, yazma ve dinleme bölümlerinde sunulan tümevarım ve tümdengelim yöntemleri sunulmaktadır. Tümevarım yöntemi 242 etkinlikte (86%), tümdengelim yöntemi ise 40 etkinlikte (14%) kullanılmıştır. GU Yabancılar için Türkçe A1 ve A2 kitaplarında dil becerilerinden okuma, anlama başlığı altında verilmiş olup oransal olarak aşağıdaki tabloda da gösterildiği gibi tümevarım ve tümdengelim arasında büyük bir fark vardır.

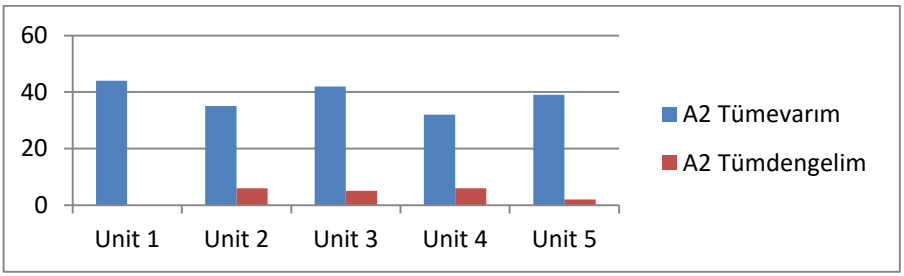
Tablo 3: G.Ü. Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitabında Yer Alan Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemi



Tablo 3, yabancılar için Türkçe A1 ders kitabında yer alan tümevarım ve tümdengelim yöntemi ile ilgili bilgi vermektedir. Tabloda da görüldüğü üzere tümevarım etkinlikleri 6 ünitede de (Ünite 1: %44; Ünite 2: %42; Ünite 3:

%37; Ünite 4 %38; Ünite 5: %34 ve Ünite 6 ise %35) birbirine yakın oranlarda kullanılmıştır. Ancak tümdengelim yönteminde en yüksek kullanılan 2. Ünitedir %16, daha sonra 1. Ünite %10 ve diğer üniteler %4 olarak görülmektedir. En az kullanılan tümdengelim yöntemi ise 6. Ünite'dedir (%3).

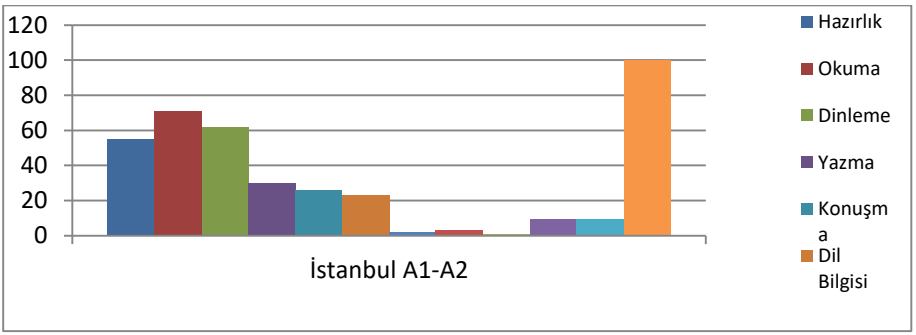
Tablo 4: G.Ü. Yabancılar İçin Türkçe A2 Ders Kitabında Yer Alan Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemi



Tablo 4. Yabancılar için Türkçe A2 ders kitabında yer alan tümevarım ve tümdengelim yönteminin oranlarını sunmaktadır. Tabloda da görüldüğü üzere A2 kitabında 5 ünite vardır ve tümevarım etkinlikleri ünitelerde birbirine yakın oranları göstermektedir (Ünite 1: %44; Ünite 2: %35; Ünite 3: %42; Ünite 4 %32; ve Ünite 5: %39). Bununla birlikte, tümdengelim yönteminin 1. Ünitede hiç kullanılmadığı, en fazla kullanılan ünitelerin 2. Ünite ile 4. Ünite %6 olduğu, 3. Ünitenin %5, 5. Ünitenin de %2 olduğu görülmektedir.

3.3. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe

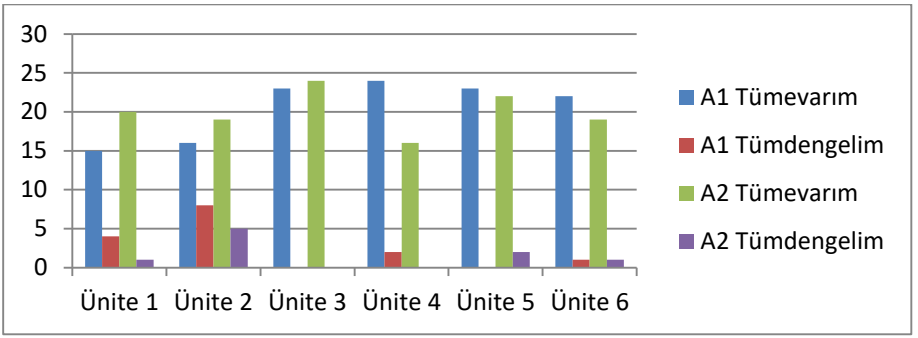
Tablo 5: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 Ders Kitabında Yer Alan Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemi



Tablo 5'te İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 ders kitaplarında yer alan hazırlık, okuma dinleme, yazma konuşma ve dil bilgisi bölümlerinde sunulan tümevarım ve tümdengelim yöntemleri vardır. Tümevarım yöntemi 242 etkinlikte (91%), tümdengelim yöntemi ise 24 etkinlikte (9%) kullanılmıştır. Dil bilgisi bölümünde tümevarım toplam 22 etkinlikte uygulanmış olup

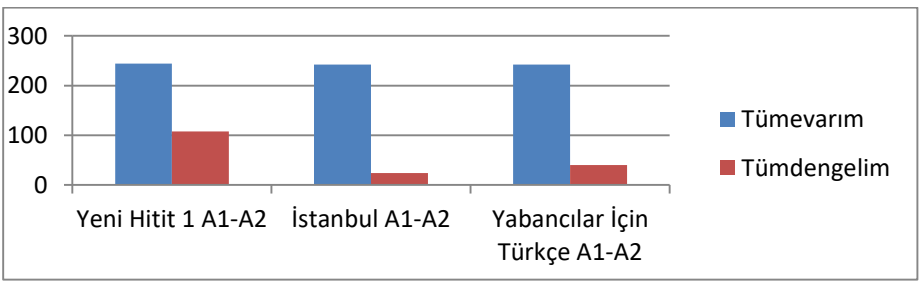
(%17), tümdengelim 110 etkinlikte verilerek (%83) istatistiksel olarak büyük bir fark göstermektedir.

Tablo 6: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 Ders Kitaplarında Yer Alan Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemi



Tablo 6'da İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ve A2 Ders Kitaplarında yer alan Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemi ile ilgili bilgi sunulmaktadır. Tabloda da görüldüğü üzere tümevarım etkinlikleri A1 de 6 ünitede de (Ünite 1: %15; Ünite 2: %16; Ünite 3: %23; Ünite 4 %24; Ünite 5: %23 ve Ünite 6 ise %22) birbirine yakın oranlarda kullanılmıştır. Ancak tümdengelim yönteminin oranların bakıldığında en yüksek kullanılan ünite 2. Ünitedir %8, daha sonra 1. Ünite %4, 4. Ünite %2, 6. Ünite %1 ile değer taşırken 3. ve 5. Ünitelerde tümdengelim yöntemine yer verilmemiştir. A2 ders kitabında ise 6 ünitede en yüksek tümevarım etkinliği (Ünite 3: %24; Ünite 5: %22 olarak görünürken Ünite 1: %20; Ünite 2 ve Ünite 6: %19 oranındadır. En az kullanılan unite ise 6. Ünitedir (%3). ve Ünite 6 ise %22) birbirine yakın oranlarda kullanılmıştır. Ancak A2 ders kitabında tümdengelim yönteminin oranların bakıldığında en yüksek kullanılan ünite 4. Ünitedir %16. Ünitelerdeki tümdengelim yöntemine en fazla Ünite 2'de (%5) yer verilirken, Ünite 5 %2, Ünite 6 %1 oranında yer vermiş olup Ünite 3 ve Ünite 4'te yer verilmemiştir (%0).

Tablo 7: Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Tümevarım ve Tümdengelim Yöntemi (Yeni Hitit 1, İstanbul, Yabancılar İçin Türkçe)



4. SONUÇ

Bu araştırmada, genellikle çok uluslu sınıflarda kullanılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan tümevarım ve tümdengelim yöntemlerinin kullanım oranları incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Yeni HİTİT 1 Yabancılar İçin Türkçe ders kitabında dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemine % 69 oranında ve tümdengelim yöntemine %31 oranında yer verildiği birbirine yakın olmayan oranlarda kullanıldığı tespit edilmiştir. Ancak, konulara göre hangi yöntemin kullanılacağına dair düzenli ve dengeli bir yaklaşım izlenmediği ve bu durumun öğretim sürecini olumsuz etkileyebileceği değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra, tümevarım yönteminin kullanıldığı bölümlerde etkinliklerin sonunda öğretilmesi hedeflenen dilbilgisi kuralının tablo içerisinde açık bir şekilde verildiği görülmüştür. Bu durumun tümevarım yönteminin yapısına tam olarak uymadığı değerlendirilmektedir. Nitekim, tümevarım yöntemiyle hedeflenen öğrencinin etkinlikler yoluyla kurala götürülmesi ve kuralı kendilerinin oluşturmasıdır. Ancak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenci kitlesi genellikle tümevarım yöntemini benimsediğinden verilen etkinliklerin sonunda yer alan tablolarda dil yapılarının bir kısmının açık verilmesi öğrencilerin dil öğrenme yaklaşımlarını olumsuz etkileyebilir. Halbuki beklenen durum öğrencilerin sezerek kuralları kendilerinin keşfetmesidir.

Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 ders kitaplarında yer alan anlama, konuşma, yazma ve dinleme bölümlerinde sunulan tümevarım (86%) ve tümdengelim (14%) yöntemleri arasında fark görülmektedir. Tümevarım, tümdengelim yöntemine göre daha etkin kullanılarak öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmelerine olanak sağladığından ders kitaplarında tümdengelim uygulamalarından daha fazla yer verilmesi öğrenmenin pekiştirilmesine katkıda bulunur.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1-A2 ders kitaplarında yer alan hazırlık, okuma, dinleme, yazma, konuşma ve dil bilgisi bölümlerinde sunulan tümevarım (%83) ve tümdengelim (%17) yöntemleri arasında istatistiksel olarak büyük bir fark vardır. Çoğunlukla tümevarım yöntemiyle konular işlenmiştir. Dil bilgisi bölümünde ise çoğunlukla daha kalıcı öğrenmeye olanak sağlayan ve öğrencileri daha çok güdüleyen tümdengelim yöntemi kullanılmıştır.

KAYNAKÇA

Akbal, B. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Odaklılık Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*, 122. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı.

Arıcı, A. F. (2006). *Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 299-308.

Balcı, A. (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara

Bulková, M. (2007). T*eaching Grammar to 11-15-Year-Old Learners*. Brno: Masaryk Unıversity Faculty of Education Department of English Language and Literature. Yayınlanmamış yükseklisans tezi.

Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Eğitim Kitabevi: Konya

Demirel, Ö. (1999). *Öğretme Sanatı*. Pegem Yayınları. Ankara

Derman, S. (2011). *Dil Bilgisi Öğretiminde Metin Seçimi*. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 3, 299. Selçuk Üniversitesi. Konya

Ergin, M. (1999). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için: Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Basın/Yayın/Tanıtım.

Göçer, A. (2010). İlköğretim İkinci Kademede Kullanılan Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının İşlevselliğinin Belirlenmesi. *Turkish Studies–International Periodical for the Languages,Literature and History of Turkish or Turkic* Volume, 5, (4), 1116-1133.

Göçer, A. & Moğul S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile ilgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages,Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 6/3 Summer 2011, P. 797-810, 798.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Kadıoğlu Matbaası. Ankara.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic* (p. 136). Arnold: London.

Kavcar, C., Sever, S., & Oğuzkan, A. F. (1997). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Engin Yayınevi. Ankara

Ken, Z. (2008). An Inductive Approach to English Grammar Teaching. In *Applied Language Studies* Vol. 12, P. 17. California: California State University.

Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesinin Grameri*. (Şekil Bilgisi).TDK Yayınları. Ankara.

Korkmaz, Z. (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar. 1* (Vol. 629). tatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. TDK Yayınları. Ankara.

Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce Öğrenimini Yaygınlaşmasının Nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1).

Prince, M., & Felder, R. (2007). The Many Faces of İnductive Teaching and Learning. *Journal of College Science Teaching*, *36*(5), 14.

Richards, Jack C. (2008). *Teaching Listening and Speaking:From Theory to Practice*. P. 1. Cambridge: Cambridge University Press

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 2013(12).

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE "ANADİLİ İLE YABANCI DİLLERİN ÖĞRETİMİ" ADLI ORTAK DERS ÖNERİSİ

Doç. Dr. Orhan HANBAY
Adıyaman Üniversitesi

1. GİRİŞ

İçinde yaşanılan çağın toplumsal, ekonomik ve politik koşulları, ülkelerin eğitim politikalarını belirleyen önemli etmenlerdendir. Eğitim politikası ile ulaşılmak istenilen temel hedef, bireylerin çağın gereklerine uygun şekilde yetiştirilmeleri yoluyla toplumun ayakta kalmayı sürdürmesini sağlamaktır. Çağın gereklerine uygun şekilde hazırlanan eğitim politikasının uygulamaya aktarılması eğitim kurumunun görevidir.

Dil öğretimi de belirlenen genel politikaya uygun olarak farklı düzeylerdeki okulların programlarında yerini alır. Diğer bir deyişle, günümüz koşullarında anadili, birinci yabancı dil, ikinci ve sonraki yabancı dillerin hangi okul türlerinde, hangi sınıflarda ne kadar süreyle yer alacağı bu şekilde belirlenmiş olur. Eğitim politikasının dil öğretimi bağlamındaki boyutuna o ülkenin dil politikası da denir.

Dil politikasının belirlenmesi ile hangi dilin hangi okul türündeki programda ne kadar süreyle yer alacağı netlik kazanır. Bu aşamada, her konu alanı (anadili, birinci yabancı dil, ikinci yabancı dil ...) kendine özgü güncel öğretimbilimsel veriler ışığında ele alınır.

Şu ana kadar anlatılanları kısaca yinelemek gerekirse, Neuner ve Hunfeld (2007; 10)'in yabancı dil dersi için söylediklerini anadili için de genişleterek aktarmak yerinde olacaktır. Özetle yabancı dil dersini aşağıdaki etmenlerin şekillendirdiği belirtilmektedir.

- Politik boyut: Toplumsal-politik düzlemde belirlenen dil politikası.
- Kurumsal boyut: Dilin hangi okul programında ne şekilde yer alacağı (ilkokulda birinci yabancı dil, lisede ikinci yabancı dil …)
- Ders boyutu: Dilbilim, yazınbilim, ülke bilgisi ve kültür bilgisi verilerinin öğretimbilim ile yöntembilim verileri ışığında, dersin hedef, içerik ve yönteminin belirlenmesi.

Ülkemizin dil politikası, eğitim politikasında olduğu gibi, üyesi olduğumuz Avrupa Konseyi ile adaylık görüşmelerini sürdürdüğümüz Avrupa Birliği'nin yaklaşımlarına koşut bir nitelik taşır.[1]

[1] Bak. Ortaöğretim Almanca Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 Ve 12. Sınıf) Öğretim Programları. https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 (Erişim tarihi: 01.05.2017).

Avrupa'nın dil politikası, çokdillilik anlayışına dayanır. 80'i aşkın dilin konuşulduğu Avrupa'da Avrupa Konseyi'nin aldığı kararlarla, bu dillerin zenginlik olarak görülmesi gerektiği savunulmaktadır. Zenginlik sayılan bu dillerin öğrenilmesinin desteklenmesi ile Avrupa genelindeki bireylerin bir arada yaşamalarının önünün açılacağı öngörülmektedir.

Artık farklı dilleri öğrenmenin ayrıcalık olmaktan çıkarılıp bireysel bir hak olarak görülüğü yeni anlayışa göre yaşam boyu devam eden bu süreçte Avrupa Konseyi, oluşturduğu çokdililik temelli dil politikası çerçevesinde farklı anadili konuşucularının bir arada yaşamalarını sağlamayı hedeflemektedir. Diğer bir deyişle, farklı dillerin öğrenilmesi ile bireylerin ortak yaşam konusundaki yeterlikleri arttırılarak kültürel ve ekonomik açıdan daha iyi bir Avrupa'nın oluşturulmasının önü açılacaktır.

Avrupa Konseyi'nin yanı sıra Avrupa Birliği (AB) de Konsey'in dil politikasını olduğu gibi benimseyerek 1995'te her AB vatandaşının anadilinin yanında en az iki yabancı dil öğrenmesini hedefleyen kararı almıştır (Neuner, 2003). Kısacası, Avrupa dil politikasının temelini çokdilliliğin oluşturduğunu söylemek doğru olacaktır (Mindt & Schlüter 2003, 9).

Bu durumda, çokdillilik kavramının netleştirilmesi gerekmektedir. Hufeisen (2003), 20. Yüzyılın sonlarından başlayarak yürütülen birden fazla yabancı dili kapsayan her türlü araştırmanın çokdillilik kapsamda ele alındığını belirtir. Diğer bir deyişle, birbirinden kopuk da olsa birden fazla yabancı dillin araştırılıyor olması yeterli görülmekteydi.

Ancak, 21. Yüzyıla gelindiğinde çokdillilik kavramının açıklanmasında bu yaklaşımın yetersiz kaldığı görülmektedir. Artık çokdillik ile anlaşılması gereken en temel unsur, öğrenende var olan anadiliyle birlikte birinci ve ikinci (ya da sonraki) yabancı dillerin kendi aralarındaki etkileşimin gözetilmesi gereğidir. Bu yeni anlayışı Avrupa Konseyi de "Ortak Başvuru Çerçevesi" (2013)'nde yansıtmıştır.

Çokdillilik kavramı Avrupa dil politikası bağlamında kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Çokdillilik, anadiliyle birlikte en az iki yabancı dili kapsar.
- Diller, ayrı ayrı değil, bütünsel olarak görülür.
- Bireye özgü niteliktedir.
- Bütün dillerin bireydeki gelişimi ve öğrenilmesi yaşam boyu sürer.

Raupach (2003, 111) da bireylerin çokdilli olarak nitelendirilmeleri için iki yabancı dilde anadilleri kadar olmasa da belli düzeyde iletişim kurabilmeleri gerektiğini vurgular.

Avrupa'nın dil politikasının yansıması olan çokdilliliğin okul programlarında yer alması ve yaygınlaşması, özellikle AB'nin 1995'te aldığı kararla

hızlanmaya başlamıştır. Bu karar, AB vatandaşlarının anadillerinin yanı sıra en az iki yabancı dilde daha iletişim kurabilecek yeterliğine kavuşmalarını hedeflemektedir. Böylelikle, birinci yabancı dil olabildiğince erkene alınarak ileriki yıllarda ikinci ve sonraki yabancı dillerin öğrenilmesine zemin oluşturulması sağlanılmaya çalışılmıştır (Müller 2006, 107).

Söz konusu politik kararların verilmesiyle birlikte 2000'li yıllara gelindiğinde ilkokul çağındaki AB yurttaşı öğrenenlerin en az yarısının birinci yabancı dil dersini aldıkları görülmektedir (Eurydice, 2005).

Türkiye'de de Avrupa dil politikasına uygun bir uygulamanın izlendiği görülmektedir. Birinci yabancı dil dersinin ilkokul programlarında önce 1997'de 4. sınıflardan, ardından 2012'de 2. Sınıflardan başlatılarak programdaki yerini alması bunun göstergesidir. Öte yandan ikinci yabancı dil dersi de 2004'ten bu yana Anadolu liselerinde farklı dilleri kapsayacak şekilde zorunlu seçmeli ders olarak programda yer almaktadır.

Bu aşamaya kadar gelinen noktada, Türkiye'nin Avrupa dil politikasında yer alan çokdillilik anlayışı ile ilgili yukarıda özetlenen anadili ile birden fazla yabancı dili kapsaması koşuluna uygun olarak okul programlarında gerekli düzenlemeyi yapıp anadili, birinci yabancı dil ve ikinci yabancı dil derslerini yürüttüğü görülmektedir.

Bundan sonra yapılması gereken, yukarıdaki maddelerin ikincisine odaklanmak olacaktır. Bununla kastedilen, bütün dillerin bir bütün olarak görülüp aralarındaki etkileşimin önünü açacak ve birbirlerine olumlu yönde katkı sağlayacak her türlü önlemin alınmasıdır.

Beynin işleyişi göz önünde tutulduğunda bireylerin öğrendikleri dillere ilişkin verileri tek bir merkezde işledikleri söylenebilir. Bu nedenle öğrendikleri her yeni unsur gibi dillere ilişkin kazanımları da önbilgileriyle ne denli güçlü bağ kurarak edinirlerse o oranda derin bir öğrenme gerçekleşir. Bunun sağlanması, ders programlarının dillerin etkileşimini göz önünde tutacak şekilde hazırlanmasına, öğretmenlerin buna uygun biçimde yetiştirilmelerine ve ders araç-gereçlerinin bu koşullara göre düzenlenmesine bağlıdır (Meißner, 2003: 28).

Yukarıda aktarılan bilgiler ışığında, eldeki çalışmanın hedefini de oluşturan ortak ders önerisi, öğretmen adaylarının anadiliyle birlikte birinci ve ikinci yabancı dil öğretimine ilişkin bütünsel bakış açısı geliştirmeleri konusunda önemli katkılar sunacaktır. Bir sonraki başlık altında böyle bir dersin içerik, hedef vb. konulardaki özelliklerine değinilmiştir.

2. "ANADİLİ VE YABANCI DİLLERİN ÖĞRETİMİ" ADLI ORTAK DERSİN ÖZELLİKLERİ

2.1. Dersin Yürütüleceği Bölümler

Bu ders, eğitim fakültelerinin dil öğretimi ile ilişkili bütün bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları için düşünülmelidir. Bunlar,

- okul öncesi eğitimi,
- sınıf öğretmenliği,
- Türkçe (anadili) eğitimi ile
- yabancı dil eğitimi (İngilzce, Almanca vb.)

bölümlerini kapsayacak şekilde olmalıdır. Okul öncesi eğitimi ile sınıf öğretmenliği bölümlerinin en az diğerleri kadar öğrenenlerin dil gelişiminde rollerinin olması, bu iki bölümde de en az diğerleri kadar önemsenmesini zorunlu kılmaktadır.

2.2. Dersin Hedefi ya da Öğrenme Çıktıları

- Bu dersi alan öğretmen adayları, genel olarak Avrupa dil politikası ile çokdillilik kavramı ve okul programlarındaki uygulama biçimlerinin farkındadırlar.
- Anadili ile birinci ve ikinci yabancı dil öğrenme süreçlerindeki etkileşimi, bunların birbirlerine olası katkılarının farkındadırlar.
- Dolayısıyla, okul öncesinden liseye değin bütün dillerin ne amaçla, nasıl yürütülmesi gerektiğini bildikleri için, kendi üzerlerine düşen görevlerin de farkındadırlar. Diğer bir deyişle, sınıf öğretmeni kendi görevini ya da lisedeki ikinci yabancı dil olarak Almanca dersini yürüten öğretmen de kendi görevini, bilir ve uygular.
- Göreve başladığında dille ilgili diğer konu alanlarındaki öğretmenlerle işbirliği yapmasının faydalı olacağı konusunda olumlu bir tutuma sahiptir.

Böylelikle, bütünsellik çerçevesinde parça-bütün uyumu sağlanarak eşgüdümün olanakları sağlanmış olur.

2.3. Dersin Konuları ve İçeriği

1 Dil öğretiminde politik, toplumsal ve ekonomik etmenler

Bu başlık altında dil öğretimi ile ilgili olarak dünyada ve çevremizdeki politik, toplumsal ve ekonomik koşulların eğitime, dolayısıyla dil öğretimine etkileri ile Avrupa dil politikası, Ortak Başvuru Çerçevesi gibi makro düzlemdeki unsurlar ele alınır.

2 Temel kavramlar

Yukarıda tanımı yapılan çokdillilik ile birlikte birinci dil, ikinci dil, birinci yabancı dil, ikinci yabancı dil gibi diğer ilgili kavramların da ele alınmasıyla daha ilk haftalardan başlayarak öğretmen adaylarının konuyu bilimsel bir çerçeveye oturtmaları ortak söylem ve bakış açısı geliştirmeleri açısından önemli görülmektedir.

3 Türkiye'deki okul programlarında dil derslerinin dağılımı

Türk eğitim sisteminde anadilinin yanında, birinci yabancı dil ile ikinci ve sonraki yabancı dillerin ne şekilde yer aldığı irdelenir.

4 Okul öncesi eğitimde anadili öğretimi

Okul öncesi eğitim çağındaki çocukların anadili edinimlerine ilişkin bilgilerle öğrenme sürecinin etkili bir şekilde yürütülebilesi için yöntemsel koşullar kısaca ele alınır. Yine eşik kuramına değinilebilir (BICS ve CALP). Böylelikle öğrenenlerin ilkokula hazırlanırken anadillerindeki yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinin ne denli önemli olduğu vurgulanabilir.

5 Okul öncesi eğitimde yabancı dil öğretimi

Bu yaş grubuyla yabancı dil öğretiminin hangi yöntemsel yaklaşımla (örneğin daldırma, oyun vb.) yürütüldüğü sorusunun yanıtı ele alınır. Bununla birlikte öğrenenlerin yaşlarına koşut yabancı dil öğrenme süreçleri de ele alınabilir.

6 İlkokulda anadili öğretimi

Özellikle çocukların bu dönemde yazı dili ile tanışmaları ve kendi kendine öğrenmenin ilk koşulunun okuma-anlama yeterliği olması gibi konularla ilkokul çağındaki çocuklarla yürütülecek anadili öğretiminin temel hedef, içerik ve yöntemleri bu başlık altında ele alınabilir.

7 İlkokulda birinci yabancı dil öğretimi

Bu yaştaki çocuklara birinci yabancı dil öğretiminin güncel yöntemsel yaklaşımlarına yer verilir. Öğrenme stratejileri, öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerinin önemi vb. unsurların öğrenenlerde sonraki gerek birinci yabancı dil gerekse ikinci yabancı dildeki öğrenme sürecine etkileri incelenebilir.

8 Ortaokulda anadili ve birinci yabancı dil öğretimi

Bu yaş gurubunun özelikleri göz önünde tutularak anadili ile yabancı dil öğretimi konusunda hedef, içerik ve yöntemsel güncel verilere yer verilir.

9 Lisede anadili öğretimi

Yine lise yıllarındaki öğrenenlerin anadili ile ilgili derslerde çokdillilik kapsamında ne tür olanakların kullanılabileceği sorusunun yanıtı aranır.

10 Lisede birinci yabancı dil öğretimi

Birinci yabancı dil dersinin lise düzeyindeki koşulları, öğrenenlerin bağımsız öğrenme yeterlikleri, iletişim yeterlikleri vb. kazanımlarının ne şekilde güçlendirilebileceği sorusuna yanıt aranacak şekilde ortaya konmaya çalışılır.

11 Lisede ikinci yabancı dil öğretimi

İkinci yabancı dil öğretiminin temel varsayımları özetlenir. Yöntemsel olarak öğrenenlerin önbilgilerinden, öğrenme kapasitelerinden ne şekilde yararlanılabileceği irdelenir.

12 Anadili, birinci ve ikinci yabancı dil öğretiminde eşgüdüm olanakları

Son olarak, dönem boyunca elde edilen kazanımları toparlamak, özetlemek ve netleştirmek amacıyla anaokulundan liseye değin anadili ile birlikte birinci ve ikinci yabancı dil derslerinin etkileşiminin ve eşgüdümünün koşulları ele alınır.

3. SONUÇ

Ülkemizde küreselleşen dünyanın bir gereği olarak ve Avrupa dil politikasına koşut şekilde atılan adımların daha da ileri taşınmasında, "Anadili ile Yabancı Dillerin Öğretimi" adlı ortak ders önerisi ülkemizde gerek anadili gerekse yabancı dillerin öğretiminin verimini arttırmada oldukça önemli görülmektedir.

Öncelikle, eğitim fakültelerinde öğrenim gören ve bir şekilde dil öğretimi ile ilişkili öğretmen adaylarında, çağdaş bilimsel verilere uygun ortak bir söylem oluşturulması ortak bir anlayış geliştirmede önkoşul gibi görülmektedir. Söz konusu ortak dersle söylemsel birlik sağlanıldığında, öğretmen adaylarının eylemlerinde de, anlayışları çokdillilik kavramından kaynaklı bütünsel bir bakış açısı ile şekilleneceği için, diğer alanlarla etkileşime açık bir şekilde tavır sergileyeceklerdir.

Ancak bu şekilde birbirinden kopuk, enerjinin boşa harcandığı, verimsiz bir eğitim ortamından, daha verimli, etkileşimli çağdaş bir ortama geçilebileceği görülmektedir.

KAYNAKÇA

Balcı, T./& Balcı, H. (2004). Sprachenvielfalt oder Sprachmonopol? Ein Beispiel für verfehlte Fremdsprachenpolitik aus der Türkei. *Muttersprache,* Heft 3, GfdS e. V. 2004. S. 265-271.

Balcı, T. (2012). Überblick über Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. İçinde: *tribüne. zeitschrift für sprache und schreibung.* 4/2012. LIT Verlag Berlin-Münster Wien-Zürich-London S. 3-6.

Balcı, T. (2013). Die Germanistik ist heimatlos. *LILI - Zeitschrift Für Literaturwissenschaft und Linguistik.* Heft 172, S. 151-152.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme (2013). telc GmbH, Frankfurt/Main, Almanya.

Eurydice, (2005). *(Directorate-General Education and Culture), Key Data on Teaching Languagesat school in Europe*. 2.11.2005, from the World Wide Web: www.eurydice.org.

Hufeisen, B. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen: Forschungsfelder und –methoden. İçinde: Neuner, G. ve Koithan, U (2003). *Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache. Tagungsdokumentation 2*. Kassel Universitypress.

Mindt, D. & Schlüter, N. (2003). *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.

Müller, S. (2006). *Theoretische und praktische Implemen-tierung der bilingualen Bildung im Kindergarten – Konzeption einer lebensbezogenen bilingualen Didaktik* (Dissertation). Pädagogische Hochschule Freiburg, Hamburg.

Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept in Europa: Zur Bedeutung von Sprachenpolitik und Fremdsprachenpädagogik. İçinde: Neuner, G. und Koithan, U (2003). *Schriftenreihe Deutschals Fremdsprache. Tagungsdokumentation 2*. Kassel Universitypress GmbH.

Neuner, G. ve Hunfeld, H. (2007). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung.* Fernstudieneinheit 4. Lagenscheidt.

Raupach, M. (2003). Mehrsprachigkeit als ökologisches System. İçinde: Neuner, G. und Koithan, U (2003). *Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache. Tagungsdokumentation 2*. Kassel Universitypress GmbH

Serindağ E. (2005). Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen", *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2) pp.16.

Seyhan Yücel, M. (2015). Einstellungen von Lehramtskandidaten zum Curriculum in der Deutschlehrerausbildung. *German as a foreign language*, 3, 51-79.

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

Zengin, D. (1997). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Durumu. *Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi-Hedefler ve Beklentiler Uluslararası Sempozyumu 20/21 Kasım 1997, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi* 1998, S. 325-339.

ÇOCUK VE GENÇLİK YAZININDA PAUL MAAR'IN UÇAN DEVE ADLI ESERİ İLE NASREDDİN HOCA GÜLMECELERİNDE KÜLTÜRLERARASILIK VE YENİDEN YAZMANIN İZLERİ

Dr. İlker ÇÖLTÜ
Çukurova Üniversitesi

GİRİŞ

Almaca Interkulturalität, İngilizce ise interculturality şeklinde adlandırdığımız kültürlerarasılık, Barmeyer'e (2012, 81) göre adeta karşılıklı etkileşim, anlaşma ve yorumlamanın bir süreç içerisinde değişimidir. Kültürlerarasılık kavramı birden fazla kültür arasında yaşanan olayların uzlaşım sonucu olarak da algılanabilir. Bu bağlamda öz ve yabancı kavramları ise kültürlerarasılığın alt kavramları olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürlerarası çalışmaların temelinde de bireylerin ve içinde yaşadıkları toplumların birbirlerine ne denli toleranslı yaklaşımlarının olduğu da dikkate alınır. Kültürlerarasılığı, aynı ülkenin kendi insanları arasında farklı kültürlere mensup olanların yaşattığı kültür şeklinde adlandırabileceğimiz gibi, farklı ülkelerde yaşamakta olan farklı kültürlere mensup bireyler arasında da yaşanan kültür biçiminde tanımlayabilmekteyiz. Farklı ülkelerde yaşamakta olanlara örnek verilebilmesi açısından işsizlik ve geçim sıkıntısı gerekçesiyle kendi kültüründen ayrılmak zorunda kalıp Almanya'ya yerleşen Türk işçi göçmenleri gösterilebilir.

Türklerin göçmen işçi olarak Avrupa'ya ve çoğunlukla da Almanya'ya yerleşmeleri 1960'lı yıllara dayanmaktadır. Almanya'ya ilk göç eden Türkler köy ve taşra kökenli olup Avrupa'daki yaşam ile karşılaşınca kültür şoku yaşamış, bu şok tedirginlik, şaşkınlık, biçare kalma gibi ruhsal tepkiler ile (Barmeyer, 2012, 105) kendini göstermiş, Türk göçmenler kendi gelenek ve göreneklerini içinde bulundukları ortamda sürdürmeye çalışırken zorlanmışlardır. Yeni kültüre uyum sağlamaları onlarca yıl alırken yabancı düşmanlığı ile de karşılaşmaları da söz konusu olmuştur. Yabancı düşmanlığı bireylere karşı yapılan fiziksel saldırı, onların evlerinin kundaklanması, sözel küfür ve hakaret, işyerlerinin taşlanması olarak kendini göstermiştir. İşte karşı kültüre kıyasla hoşgörü eksikliği içerisinde olan "öz" kendine "yabancı" olana tahammül edememiştir.

Avrupa'da Türk'lere karşı sürekli bir ön yargının var olduğu bilinmektedir. Türkler ve Avrupa'lıların en temel karşılaşmaları Haçlı Seferleri dönemine dayandırılabilirken, Osmanlıların hükmettikleri toprakları genişletmeleri, ardından 1453 yılında İstanbul'u fethetmeleri ve en nihayetinde Viyana kapılarına kadar dayanmaları özellikle yazınsal yapıtlar aracılığı ile

eleştirilmiş ve Türkler ön yargılarla sürekli olarak yerilmiştir. Seyahatnameler, gazeteler, elçilik mektupları, rahiplerin vaazları gibi sayısız yazınsal metinler Türk imgesini sürekli olarak olumsuz göstermiştir. Bu bağlamda Alman rahip Martin Luther, Türkleri İblisin uşağı (Rasch, 2004, 10), tanrının ise kırbacı (Kula, 2011, 24) olarak göstererek nefret söylemini dile getirmiştir.

Tarih boyunca yine Türkler, "dönek", "şehvet düşkünü", "acımasız", "barbar", "ırza geçen", "kutsal değerleri yok eden", "güvenilmez" (Kula, 2011, 8) vs. gibi farklı imgelerle olumsuz olarak betimlenmişlerdir. İnsancıl olmanın temel ilkesi özümüzün dışındaki yabancının bütün varlığı ile yani olduğu gibi kabul edilmesi ve ona saygı gösterilmesi ile gerçekleşmelidir. Yabancının öz tarafından ancak bu denli kabul görmesi sonucu kültürlerarası diyalog gelişebilmektedir. Kültürlerarasılık boyutu birçok disiplin ile de sağlanabilmektedir. Tarih, dil ve dilbilimi, edebiyat, psikoloji ve felsefe gibi beşeri bilimler olan akademik disiplinlerin arasında belki de günümüzde kültürlerarası diyaloğu en sık işleyen disiplin edebiyat yani yazındır.

1. YAZIN VE YAZININ KÜLTÜREL BOYUTTAKİ ÖNEMİ

Çoğu zaman insan zihninin yarattığı güzel şeyleri anlatan yazın kavramı, uygarlıkların gelişimi, yazının bulunması ve elbette ki yazı araç ve gereçlerinin çoğalması ile daha da bir önem kazanmıştır. Yazın eserleri belirli bir ulusun duygu, düşünce, sevinç, hüzün, keder ve kahramanlıklarını ortaya çıkarmaya başlamış ve bunları kâğıda dökmüşlerdir. Medeniyetin gelişimi, ulusların birbirleri ile iletişimleri ve teknolojik yenilikler artık yazınsal eserleri tek bir ulusa mal edilemeyecek boyuta getirmiş ve karşılaştırmalı çalışmaların yapılmasına olanak tanımıştır. Yazın sadece bir ulusun imgesini, motifini ve kavramlarını değil aynı zamanda Öz'ün dışındaki Yabancının da kültürel yapısını tanımaya yönelik çalışmalar sürdürmüştür. Yine yazın, farklı ulusların kültürlerine, dillerine, yaşam tarzlarına ve birçok değişik disiplinlere katkı sağlamıştır. Alman yazar Johann Wolfgang von Goethe'nin "Dünya Edebiyatı" (Weltliteratur) betimlemesinde dediği "İster Doğu ister Batı olsun hangi yöne dönüp baksak birbirimizden etkilendiğimiz birçok şey ile karşılaşırız. Bu karşılaşmamız ister eksik, ister fazla, ister olumlu ister ise olumsuz olsun yine de birbirimize aktaracağımız şeyler olacaktır." (Wilpert, 1989, 1028) ifadesi bu düşüncemizi kanıtlar niteliktedir.

Kültürlerarası iletişim aynı zamanda kültürlerarası öğrenme, özü yabancı ile karşılaştırarak önyargı ve stereotipleri de analiz etmek demektir. Kültürlerarası çalışmalar edebiyatın bir türü olan çocuk ve gençlik yazını ile de özellikle son yıllarda ivme kazanmıştır. Bu bağlamda ele almış olduğumuz çocuk ve gençlik yazını yazarı Paul Maar'ın "Uçan Deve" adlı eserinin uluslararası gülmece ustası Nasreddin Hoca'yı konu almasıyla, Almanya'da hem Almanlar hem de bu ülkede yaşayıp kendi kültürüne yabancı kalmış olan

Türkler için kültürel tazelenme açısından ne denli önemli olduğu incelenecektir.

1.1 Çocuk ve Gençlik Yazını

Çocuk ve gençlik yazını, çocukluktan gençliğe geçiş yapan bireylerin yaşamış oldukları güncel dünyayı daha kolay anlayabilmeleri ve karşılaşılabilecek sorunları daha kolay atlatabilmeleri, kendilerini yetiştirebilmeleri ve topluma uyum sağlayabilmeleri açısından rehber görevi görmektedir. (Çöltü, 2011, 27)

Ayrıca günümüz gençliğinde giderek azalmakta olan okuma edinimini geliştirmek ve gençlerin okuma becerilerine katkı sağlamak açısından çocuk ve gençlik yazını önemli bir unsurdur. Çocuk ve gençlik yazını salt bireyin kendi dilinde okuduğu metinler ile dil becerilerini değil, aynı zamanda yabancı dilde de okuduğu metinler aracılığı ile yeni bir dili öğrenmesi ve bu şekilde bireyin dil ve kültür gelişimine katkı sağlaması açısından son derece verimlidir. Çocuk ve gençlik yazını gençlerin yaratıcılığını arttırmakta ve onların hayal dünyasını zenginleştirmektedir. Bu bağlamda Finkbeiner (2005, 55) "Okunan metnin ilgi uyandırması ise metnin içeriği kadar aktardığı alan ve bağlamlarının da önemli olmasıdır" ifadesini savunur.

Çocuk ve gençlik yazını yazarı Paul Maar'ın "Uçan Deve" adlı eserinin okunması ile çocuk ve gençlerin okumaya dair motivasyonlarının arttırılması, okuma edimlerinin güçlendirilmesi, farklı bir kültürü tanımaları, öz ve yabancı arasındaki farkı bilebilmeleri ve farkındalık yaratarak olası ön yargılardan uzaklaşma sonucunun elde edilmesi düşünülmüş ve özellikle Almanya'da çok büyük başarı elde edilmiştir.

2. PAUL MAAR

Sams, Bay Bello ve Lippel'in rüyası gibi roman ve hikâyeleri defaten basılmış, adı geçen eserleri birer televizyon programı haline gelip ödüller almış olan çocuk ve gençlik yazınının usta yazarı Paul Maar 1937 doğumlu olup birçok ülkede tanınmıştır. Eserleri dünya çapında 35 den fazla dile çevrilmiştir. Maar, "Das fliegende Kamel" (Uçan deve) adlı eserinde gülmececi, filozof ve bir halk bilgesi olan Nasreddin Hoca'nın yüzyıllardan beri süregelip anlatılan ve daha sonra da kendisinin Nasreddin Hoca hakkında kurgulamış olduğu toplam 30 kısa anlatı veya benzetmesini ele almaktadır. Sözlü yazın ürünü olan bu gülmece ve fıkralarında ince bir espri anlayışı ile olayları değerlendiren ve toplumsal çarpıklıkları kendine has üslubu ile eleştiren Nasreddin Hoca, Türk mizah tarihinde özel bir yere sahiptir. Birçok eserinde doğu -batı sentezi yaratan Maar, Almancaya aktarmış olduğu Nasreddin Hoca mizahı ile "Öz" e karşın "Yabancı" olgusunu aşmak ister. Maar, bu anlatı ve benzetmelerin birçoğunu günümüz modern yaşantısına uyarlamış ve kendi anlatım tarzında yeniden aktarmıştır. Muzur, alaycı ve ince mizah türündeki aktarım ile kültürler arası diyaloğun gelişmesine katkı

sağlayan eserin bir bölümünde Nasreddin Hoca'nın mizahi anlatımına müdahale edilmiş ve değiştirilmiştir.

Maar'ın Uçan Deve eseri kültürlerarası bir projeye dönüşmüştür. Maar, okurlarını önce Nasreddin Hoca'nın yaşamış olduğu döneme ve dönemin kültürüne daha sonra ise yeniden yazma tekniği ile aktarım sağlanarak karşılaştırma amaçlı olmak üzere günümüz Almanya'sına taşımış ve Nasreddin Hoca'yı Berlin'de yaşıyormuşcasına kurgulamıştır. Maar, Türkiye seyahatleri esnasında sözlü olarak duymuş olduğu Nasreddin Hoca gülmecelerini yazılı olarak Almancaya çevirmiştir. Yine Maar, bu projede Türk müzisyenler ile birlikte şehir şehir dolaşıp çalışmalarını hem Almanca hem de Türkçe seslendirmiş, etkinliği izlemeye gelenlerin arasında bulunan Alman, Türk, İranlı veya tüm dünyada Nasreddin Hoca'yı kendi ulusal değerleri olarak niteleyen ülke mensupları gösteriyi izleyerek Nasreddin Hoca'yı kültürlerarası bağlamda kendi kültürleri ile bağdaştırmışlardır.

3. NASREDDİN HOCA

Milattan sonra 1208 yılında doğduğu kabul edilen Nasreddin Hoca, Eskişehir ilinin Sivrihisar ilçesinin Hortu köyündendir. Baba adı Abdullah Efendi, annesi ise Sıdıka Hatun'dur. 1284 yılında ise öldüğü kabul edilir. (bkz, Yağcı, 2006, 7) Nasreddin Hoca'nın yaşamış olduğu bu dönem bilindiği üzere Anadolu topraklarında nice halklar ve ulusların var olmuş olduğu bir dönemdir. Anadolu toprakları sürekli olarak el değiştirmiştir. Hocanın yaşadığı dönemde ise İç Anadolu'da Anadolu Selçuklu Devleti ve Bizans İmparatorluğu'nun arasında gidip gelen toprak savaşları ve bunu 1250'lere doğru takip eden Moğol istilası hâkim olmuştur. Yaşadığı döneme göre son derece hazırcevap bir kişiliği olan Nasreddin Hoca'nın anlatılan gülmecelerine göre çok farklı meslekler edindiğini veya bu mesleklerin kendisine yakıştırıldığını görmekteyiz. Hocanın gülmecelerini okuduğumuzda O'nu kimi zaman köyün din hocası, kimi zaman ise adalet dağıtan bölgenin kadısı figüründe görmek mümkündür. Çünkü Nasreddin'in yaşadığı dönemde hukuk ve idare adamı olan kadılık makamının olmadığı yerde din kurallarının da geçerli olmasından dolayı Nasreddin Hoca kadı görevini de üstlenmiştir. Halk kültürünü yansıtan Nasreddin, sade bir dil kullanımıyla güldürürken düşündüren gülmecelerini zeki, doğru sözlü, düşüncelerini çekinmeden açıkça söyleyen biridir. Nasreddin Hoca bazen ortamın saf insanını oynamayı, bazen de insanı aptal yerine koymayı sever, ancak insana, topluma, çevreye ve diğer varlıklara fiziksel, maddi ve manevi zarar vermez. Bu bağlamda Nasreddin Hoca dünyaya, insanlara, olgulara, değerlere ve geleneklere farklı boyutlardan bakabildiği için sekiz asırdan beri varlığını sürdürebilmiştir.

4. GÜLMECE, HOŞGÖRÜ VE MİZAH

Gülmece günümüzde şaka, taşlama, oyun, film, karikatür gibi birçok türü ile her çağa uymayı başaran bir halk edebiyatı ürünü olarak aktarılır…Gülmecenin temelinde ise "eğlence" ve "hoşgörü" vardır. (bkz, Yağcı, 2006, 17)

Hoşgörü, başkalarının düşünce ve kanılarına saygı göstermek demektir. Adeta bir şeylere göz yumma, bir şeyi bağışlama olarak da tanımlayabileceğimiz hoşgörü, modern toplumlarda kendisini en çok ırkçı, cinsel ve dinsel hoşgörüsüzlük olarak göstermektedirler. Irkçı hoşgörüsüzlük ise, doğal olarak ancak çok ırklı bir toplumda ortaya çıkabilir (Yürürşen, 1996, 19-20)

Mizah ise her şeye rağmen yine gülebilmektir. Mizahın ülkeler açısından değerlendiriminde batı uluslarının mizahı bir hoşgörü yaklaşımı ile, buna karşın doğu uluslarının bunu yabancı bir öğe gibi algılayarak yergi şeklinde de karşılamaktadırlar. Bunun ise mizahın yapıldığı ülkedeki düşünce özgürlüğü ile yakından bir ilişkisinin var olduğu savlanabilir. Bireylerin yaşadıkları ülkelerdeki sosyal ve siyasal düşünce özgürlükleri ne denli kısıtlanmış ve duyguları ne denli bastırılmış ise onların mizah anlayışı ve hoşgörüleri o denli eksik kalmış sayılabilir. Dolayısıyla örneğin batı ülkelerinin birinde üst düzey konumda görev yapan bir devlet memuru veya bir siyasetçi, gazeteci, belediye başkanı, bakan gibi bireylere karşı sergilenen mizahi yaklaşımlar sorunsuz bir şekilde kabul görüp algılanırken doğu ülkelerinde belirli bir konumdaki kişilere mizahi bir yaklaşım sergilemek çok farklı olumsuz tepkiler doğurabilmektedir. Bu bağlamda Bozkurt (2014, 29) eleştiri ve mizahın bize yabancı ögeler olduğunu, eleştiri ile mizahın daha çok yergi sayılıp hakaret olarak algılandığını aktarır.

Yine Bozkurt'un (2014, 32) tespitine göre doğu toplumlarında mizah, bireysel değil, kamusal özgürlüktedir….mizah, yoğun baskı yaşanan ve eleştiriye izin verilmeyen toplumlarda eleştirinin yerini alır….mizah eleştirinin gölgesi gibi bir işlev üstlenir. Mizahın birçok türü vardır. Bunlar katılımcı, saldırgan, kendini geliştirici veya kendini yıkıcı gibi mizah türleri olarak karşımıza çıkabilmektedir. Nasreddin Hoca'nın mizahı günlük yaşamda kişi tarafından başkalarını eğlendirmek, ilişkileri zenginleştirmek ve içinde bulunulan sosyal ortamı keyifli hale getirmek eğiliminde olmasından ötürü katılımcı mizahtır. Ancak Nasreddin Hoca'dan yaklaşık 100 yıl sonra Almanya'da yaşamış olan Till Eulenspiegel ve onun sergilemiş olduğu mizah, günlük yaşamda başkalarının ihtiyacını dikkate almaksızın kendi çıkarı doğrultusunda mizah yaptığından ötürü saldırgan mizah türüne örnek teşkil etmektedir.

Türkiye'de olduğu gibi Türkiye'nin dışında da özellikle birçok Asya ülkesinde Nasreddin Hoca'yı tanımayan ve hatta kendi öz kültürlerine mal etmeyen kalmamıştır neredeyse. Nasreddin Hoca'nın anlatıları ise yine birçok ülkenin sınırını aşmıştır. Anlatılarında sürekli bir bilgelik söz konusudur.

Ancak bu bilgelik genelde bir mizah arkasına gizlenir. Paul Maar'ın eserinde insanlara bir ayna görevi görebilecek ve bireylerin kendi davranışlarını yansıtmalarını gösteren ceviz ve karpuzlar, tavuk suyu, pahalı terzi ve hakkaniyetli hüküm gülmeceleri ile özellikle çocukların felsefi olarak düşünmelerine katkı sağlanılmıştır. Nasreddin Hoca gülmeceleri batı mizah geleneğine yani bireysel mizah yerine toplumsal bir mizah anlayışı veya toplumsal bir mesaj verme kaygısı gütmesinden dolayı batılı insanlara gülünç gelmeyebilir. Fakat Paul Maar Alman çocuk ve gençlik yazını bağlamında Hocanın gülmecelerini Alman diline en olası şekli ile çevirmiş ve kendi kurgusal çalışmalarını da eklemiştir.

5. UÇAN DEVE

Maar, Uçan Deve adlı çalışmasında Nasreddin Hoca'nın 17 adet bilinen gülmecelerinin yanı sıra "Nasreddin Hoca Almanya'da ve günümüzde yaşasaydı nasıl olurdu" başlığı adı altında 13 adet gülmeceyi de kendisi kurgulayıp yeniden yazmıştır. Alman dilinde yazılmış olan Nasreddin Hoca'nın bu metinleri çocuk ve gençlik yazınının eğit bilimsel olanaklar çerçevesinde okuma edimine katkısının arttırılmaya çalışılmasının yanı sıra mizah ve güldürü ustası Nasreddin'in tarihsel ve kültürel olarak tanıtılmasını da amaçlar. Kitaptaki gülmeceler kısa kısa işlenmiştir. Bu gülmecelerin en kısası sekiz satır en uzunu üç sayfadır. Çocuk ve gençlik yazınının da katkısıyla Paul Maar Almanya'da bir nevi Türk kültürünü gösterme ve karşıt kültürle karşılaştırma olanağı bulmuştur. Yazınsal eserlerin okunması bireylerin ilgisini çekmeye bağlı olacağından yola çıkan Maar, çocukların gülmeyi seven ve her an için mizahi anlatımlara katılım sağlayabilen yapıda olduklarını da göz önünde bulundurarak eserini bolca resimler ve çizimler ile bezemiştir. Gülmeceler kısa tutulmuş ve basit bir dil ile yazılmıştır. Eser ayrıca kültürlerarası etkileşimde bireylerin kültürlerarasılığı öğrenme süreci yönündeki çabalarını da beslemiştir. Eserin 38. sayfasından sonra "acaba Nasreddin Hoca günümüzde ve Almanya'da yaşıyor olsaydı" diye yeni bir bölüm ile başlanır ve yeniden yazma tekniği ile verilen örnekler ve çizimlerle Nasreddin Hoca kendi döneminde bulunmayan nesneler ve konularla iç içe bağdaştırılarak anlatılır.

Konular; yaklaşık 800 yıl önce hiçbirinin var olmadığı nesneler olan banyo küveti, telefon, cep telefonu, diyet yapmak, Nasreddin'in bir otomobilinin olması, hava durumu gibi kurgusal anlatımlarla doludur. Yine Maar'ın kurguladığı Nasreddin anlatısının birinde, Nasreddin'e Türk içkisi olan rakıyı içirmesi, birçok anlatımında arkadaşının adını Mehmet, Hakan ve kızının adını Hamide koyması gibi unsurlara rastlamaktayız. Uçan Deve adlı eserde Maar'ın kurgulamış olduğu bölümlerde Alman kültürünü yansıtmanın yanı sıra Almanya'da yaşayan Türklerin de yaşantılarından, etkileşimlerinden örnek verilmekte, bireylerin önyargı, tolerans, kültürlerarasılık, hoşgörü, onaylama ve red etme gibi duygu ve düşüncelerine hitap edilmektedir.

Çalışmamıza konu olan Nasreddin Hoca gülmeceleri özellikle çocuk ve gençlik yazını bağlamında çocuğun mizah anlayışını ve eleştirel düşüncesini geliştirici unsurlar barındırır. Yazarımızın Nasreddin Hoca'yı günümüze taşıması, eskiye göre bazı durumların değişmesi de işlenen konular arasındadır. 20. yüzyılın ortalarından itibaren yenilikçi çocuk yazınının oluşmasıyla klasikleşmiş olarak adlandırabileceğimiz eserler, yazarlar tarafından yeniden ele alınmış, tekerleme, bilmece, masal, gülmece, halk hikayesi gibi sözlü kültür ürünleri günümüze uyarlanmıştır. Bu uyarlamalar farklı bakış açıları ile değerlendirilmiş ve günümüz koşullarına göre yeniden yazma tekniği ile yazılmıştır.

6. YENİDEN YAZMA

"Yeniden yazma genel olarak, hangi türden olursa olsun, önceki bir metnin, onu taklit eden, dönüştüren, açık ya da kapalı bir biçimde ona gönderen bir başka metinde yenilenmesi olarak tanımlanır" (Aktulum, 2000, 236)

Böylelikle Maar yeniden anlatımın temel özelliği olan anlatıma sadık kalma ile Nasreddin gülmecelerine olabildiğince orijinal tutmaya çalışmıştır. Kültürlerarası diyaloğun desteklenmesini sağlayan bu çalışma ile doğu ile batı arasında bir köprü kurulmuştur. Alman vatandaşların da Nasreddin Hocayı tanıyabilmeleri açısından Nasreddin Hoca'yı adeta Almanya'ya transfer eden Maar, kendisine anlatılan hikâyeleri kendi dilinde yeniden anlatarak yazmıştır. Yazınsal yapıtların yeniden yorumlanmasına, yeniden yazılmasına, günümüz koşullarına göre yeniden uyarlanmasına yazınsal eserlerin yeniden yazılması ve bu bağlamda onları aktararak yeniden üretip bir nevi reprodükte etmek demektir. Aktarım adı altında, var olan bir örnekten yola çıkılarak (örneğin bir konu, metin, resim vs.) bu örneğin (ki burada Nasreddin Hoca ve gülmeceleri) içerik, biçim ve yapısını bir başka mekânda, farklı bir ortamda veya başka bir toplumda mevcut kılmak amacıyla reprodüksiyon süreçlerini oluşturmak anlaşılır. (bkz. Hausmann, 2005, XI)

Yani Maar ana-metin olan Nasreddin Hoca'nın yüzyıllardan beri süre gelen gülmecelerini yeniden kurgulayarak bir gönderge- metin oluşturmuş, yani bir nevi dönüştürüm yapmıştır.

Yeniden yazma ve aktarım uygulamasında yine belli başlı maddi kültür unsurlarına rastlayabiliriz. Bunlar kadı, sultan, kasabalılar, komşuları, oğlu ve kızı ve arkadaşı olmak üzere sınırlandırılabilmektedir. Maddi kültür unsurları Hoca'nın döneminin anlatımında örneğin canlı varlık olarak bir eşek iken, Almanya'da yaşatıldığı dönemde cansız varlık olarak araba biçiminde karşımıza çıkar. Çünkü eşeğin önemi dönemin günlük hayattaki yerini ve önemini göstermektedir.

Maar'ın yeniden anlatımı ve kurgusu ile şekillenmiş olan kitabındaki 30 eserin değer yargılarına baktığımızda olumlu değer yargıları olarak en başta hoşgörü

olmak üzere misafirperverlik, dürüstlük adlı gülmece, sevgi ve saygıyı görebilmekteyiz. Olumsuz değer yargıları olarak ise tembellik (yataktan kalkmayan Nasredddin adlı gülmecedir), kurnazlık, insanlarla alay etme olarak sıralanabilir.

7. GÜLMECELERİN İNCELENMESİ

Eserimizdeki gülmeceleri bilinen ve orijinal ile kurgusal gülmeceler olarak ikiye ayırıp inceleyebilmekteyiz.

7.1 Orijinal Gülmeceler

7.1.1. Nasreddin Hoca yaşama dair bilgelik ve deneyimlerini aktarmaktadır. Her bir olaya söyleyecek sözü olan Nasreddin sabahları uzun süre uyumak ve tembellik yapmak için kendince bir bahane bulur. Sabahları geç kalkan genç Nasreddin'in babası erken kalkmanın şans getirdiğini ve kendisinin de bu sabah erken kalktığı için bir cüzdan bulduğunu söylemesi üzerine Nasreddin, erken kalkmanın şansızlık getirdiğini söyler. Çünkü eğer babası bir cüzdan bulmuş ise onu kaybeden şanssız adam demektir, ki kendisinden daha da erken kalmıştır. İşte bu yüzden erken kalkmak şanssızlık getirir diyerek uyumaya devam eder. (Maar, 2010, 8-9)

7.1.2. "Sen de haklısın" adlı gülmecede bazı konularda inatlaşmanın gereksiz olduğu, kavganın yersiz ve olumsuz olduğunu aktararak olumsuz bir değer olduğuna dikkat çekilmek istenir. Oysa Nasreddin hoşgörü yaymaya çalışırken yukarıda da bahsettiğimiz Till Eulenspiegel insanları birbirine düşürür. Sen de haklısın anlatısında her türlü ayrımı ortadan kaldırmak ister. İşte bu örnek bile öz ve yabancı arasında oluşabilecek farklılıkları ve ayrımcılığı ortadan kaldırmaya yetebilecek bir unsur olarak karşımıza çıkabilmektedir. (Maar, 2010, 10)

7.1.3. Nasreddin bir gün cevizlerin ağaçta ve karpuzların yerde yetiştiğini görünce, Allah'ın küçücük meyveyi ağaçta, kocaman olanını ise neden yerde yeşerttiğini garipser. O an başına bir ceviz düşer ve canını oldukça acıtır. Yukarı bakar ve Allah'ım sen zaten doğrusunu yapmışsın der. (Maar, 2010, 12)

Bu metinden çıkarabileceğimiz sonuç çocukların mizah aracılığı ile felsefi düşünebilmeleri, dini değer yargısına, Allah inanışına gönderme yapar ve yaratılanları olduğu gibi kabullenme için örnek sunar.

7.1.4. Adalet ve hukuk değerine yönelik bir başka anlatı ise hakkaniyetli karardır. Nasreddin Hocayı tanımayan biri ona bir tokat atar ve daha sonra yanlışlık oldu diye özür diler. Ancak Nasreddin bu olayı kadıya taşır. Adalet makamı olan kadı şikayet edilenin akrabası olduğu için suçlunun cezasının bir bakır para olduğunu, yanında varsa vermesini yoksa eve gidip getirmesini salık verir. Suçlu kişi kadının huzurundan ayrılır ama Nasreddin Hocanın onca

beklemesine rağmen geri geleceği yoktur. Bu sefer Nasreddin Hoca kadıya okkalı bir tokat atar ve eğer adam gelirse bakır parayı kendisine vermesini söyler. (Maar, 2010, 31)

Adalet, hakkın gözetilmesi ve yerine getirilmesi anlamına gelir. Haklı ile haksızın ayırt edilmesi adaletle sağlanır. Adalet kavramı temelde hukuk kurallarına uygunluğu içerir. İnsanların toplum içindeki davranışlarıyla ilgili olduğundan ahlak ve din kurallarıyla da ilişkilidir ve tarih boyunca tartışmalı bir alan olmuştur. İşte yine bu gülmece ile adaletin sağlanması gerektiğine dair söz konusu olan değer genç bireylere aktarılmaya çalışılmaktadır.

7.1.5. Komşuluk ilişkilerine de gönderme yapılan bir başka gülmece ise hocanın eşeğini vermek istememesidir. Komşu olmanın gerektirdiği bir takım sorumluluklar Türk kültür hayatımıza girerek sosyal dayanışmayı neredeyse ailemiz kadar yakın olmaları açısından dikkate değerdir. Nitekim birçok gülmecesinde var olan iyi komşuluk örneğini ancak eşeğin istenmesinde göstermez. (Maar, 2010, 22)

7.1.6. Nehirde boğulmak üzere olan bir adama yardım etmek isteyenler ellerini uzatarak elini ver bize dedikleri halde boğulmakta olan elini vermez. Artık neredeyse tam boğulacağı sırada Nasreddin Hoca "al elimi" deyince kişi Nasreddi'nin elini tutar ve Nasreddin onu nehirden çıkarır. Orada bulunanlar neden kendi elleri yerine Nasreddi'nin elini tuttuğuna hayret ettiklerinde, Nasreddin bu adamı tanıdığını, onun faize para veren bir tefeci olduğunu ve sizler elini bize ver dediğinde vermekten hoşlanmadığı için ben ise elimi al dediğimde sürekli almaya alışık olduğundan elimi tuttu der (Maar, 2010, 18)

Bu gülmecede de gördüğümüz gibi değerler eğitimi açısından insanların cimriliklerinin kişiyi neredeyse ölüme götürebileceği örneğinin ne denli olumsuz bir davranış olduğu belirtilmek istenmektedir.

7.2 Paul Maar ve Kurmaca Gülmeceleri

Eserimizin ikinci bölümünde Paul Maar'ın Nasreddin Hoca gülmecelerini adeta yeniden yorumladığını, yeniden aktardığını görmekteyiz.

7.2.1. Bir gün yağmur yağarken, Nasrettin Hoca camdan bakıyormuş. Komşusu da koşa koşa eve geliyormuş. Hoca komşusuna seslenmiş: -Hiç Allah'ın rahmetinden kaçılır mı?

Komşu: Doğru söylüyorsun hocam, demiş ve de ıslana ıslana evine varmış. Ertesi gün yine yağmur yağıyormuş ve o anda da Nasrettin Hocanın komşusu odun kırıyormuş. Nasrettin Hoca da yağmurdan ıslanmamak için koşuyormuş. Komşusu: Hocam, dün bana Allah'ın rahmetinden kaçılmaz demiştiniz, şimdi

siz kaçıyorsunuz. Nasrettin Hoca: Ben Allah'ın rahmetinden kaçmıyorum ki, ona basmamak için koşuyorum.

Maar'ın kurgulamış olduğu "Yağmur" gülmecesinde ise; Nasreddin arkadaşı Mehmet ile yağmurda yürümektedir. Şemsiyesi olmadığı halde son derece rahat yürümekteydi. Mehmet: Neden daha hızlı yürümüyorsun? Koş sana! deyince, Neden koşayım ki? İleride de zaten yağmur yağmıyor mu? demiş. (Maar, 2010, 43)

Yağmur gülmecesi Maar tarafından biçim açısından dönüştürülerek yeniden yazılmıştır. Yağmur gülmecesi ana-metni gönderge –metin olarak ele alınmış Hoca'nın komşusu koşup bir an önce yağmurdan kaçmak isterken dini bir söylem ile Hoca tarafından durdurulmuştur. Maar'ın kurgusal gülmecesindeki yağmurdan kaçma durumunda ise dini söylem yerine koşulsa dahi ıslanılmaktan kurtulunamayacağı bir gerçek ortadadır.

Mektup gülmecesinde ise, gülmecenin başlıkları ve içeriği aynı kalmış sadece mekanlar değişmiştir.

7.2.2. Nasreddin Hoca'ya biri başvurarak Bağdat'taki bir ahbabına Arapça mektup yazdırmak ister. Hoca yıllarca medresede dirsek çürütmüş ama Arapçayı bir türlü öğrenememiş. Bunu olduğu gibi itiraf etmekle, adamın gözünden küçük düşeceği için itiraf etmek işine gelmiyor. Ne yapsın? Vallah istediğin mektubu yazmak benim için işten bile değil ama şu sıralarda Bağdat'a gidebilecek halde değilim, der.

Adam şaşırır: Aman Hoca, yanlış anladın galiba... Senin Bağdat'a gitmeni istemedim ki, Yazacağın mektubu bir başkası ile göndereceğim:

Nasreddin Hoca ise artık vereceği cevabı hazırlamıştır: Anlayacağın, ben Arapçayı çok iyi bilirim ama, yazım gayet kötüdür. O kadar ki yazdığımı benden başka hiç kimse okuyamaz. Onun için yazacağım mektubu göndermek istediğin adama ancak ben okuyabilirim. Bunun için de benim Bağdat'a gitmem gerekir. Buna da imkân yok. İyisi mi sen mektubunu yazısı okunur, bir başkasına yazdırmaya bakmalısın...

Maar ise neredeyse aynı gülmeceyi şöyle aktarır:

Nasreddin Hamburg'da bulunan amcası Hakan'a mektup yazarak kendi ve ailesinin sıhhatlerinin yerinde olduğunu belirtir. Mektubu postaya verdikten sonra karısına sadece postaneye gitmediğini aynı zamanda da tren istasyonunda Hamburg'a bir bilet satın aldığını söyler. Karısı şaşırıp nedenini sorunca el yazısının son derece okunaksız olduğunu ve mektubun okunabilmesi için kendisinin amcasının yanına Hamburg'a seyahat etmesi gerektiğini anlatır. (Maar, 2010, 46-47)

Bu aktarımda ise Bağdat şehri yerini Hamburg şehrine bırakır. Yazmak istemeyen Nasreddin, mektup yazmış olarak belirir ancak her iki gülmecede de Nasreddin'in yazısının kötü olduğu bir gerçektir.

SONUÇ

Örnek çalışmamızda da görüldüğü üzere günümüzden yaklaşık 800 yıl önce yaşamış olan Nasreddin Hoca hala serbest düşünceyi gösteren, dünyayı farklı açılardan görmeye çalışan bir imge olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazınsal bir tür olan mizah ile farklı bir toplumun kültürünü öğrenmek amacıyla yazılmış olan bu eserde kültürlerarası diyaloğun oluşturulması Almanların Türkler veya doğu kültürü hakkında yeni bilgiler öğrenmeleri hedeflenmiştir. Bu hedefe aracılık eden ise çocuk ve gençlik yazınıdır. Çocuk ve gençlik yazınında hedeflenen şeyler arasında genç bireylere ulusal ve evrensel değerlerin kazandırılması, hoşgörünün özümsetilmesi, Öz ve Yabancı kavramlarının doğru açıklanması, streotiplerden uzak durulması, farkındalık kazanımının sağlanması ve empati oluşumuna katkı sağlamak olmalıdır. Kişilik gelişiminin şekillendiği küçük yaştan itibaren çocuğun kendinden farklı özellik ve kültürlere sahip bireylere ve toplumlara hoşgörü ile yaklaşması arzu edilmektedir. İşte bu aşamada Nasreddin Hoca'nın anlatıları ve gülmeceleri hem kültürel hem de çalışmamızda görüldüğü üzere kültürlerarası boyutta güldüren, güldürdükçe düşündüren, düşündükçe de toplumun kabul ettiği olumlu değer yargılarının öğretilebileceği kıssadan hisse şeklindeki biçimi önem kazanmaktadır. Yazınsal metin ile mizahın bir araya gelmesi, iki farklı kültürü karşılaştırması sonucu bireylerin duygu, hayâl, zaman ve mekân unsurlarını içinde yaşadıkları toplumu daha farklı bir göz ile görmelerine yardımcı olmuştur. Paul Maar tarafından kaleme alınmış olan Nasreddin Hoca'nın bu gülmeceleri bir anlamda doğu kültürünü tanıtarak "biz" ve "öteki" denilen unsurları ortadan kaldırabilmeye gayret göstermiştir. Eser, yeniden yazma tekniği ile yazılmış ve eskiden yeniye aktarımlar gerçekleştirilmiştir. Olası ön yargıları yıkmaya çalışan bu gibi çalışmalar ile yabancıyı daha iyi anlamaya gayret gösterilmiştir. Nasıl ki Nasreddin Hoca artık yüzyıllar sonra bile olsa bir mizah aktörü olarak imgeleşmiş ve kendi yaşam döneminden sonra bile bu imge üzerine insanlar yeni yeni gülmeceler kurgulamışlarsa, Maar da mizah imgesi olan Nasreddin Hoca'ya yeni anlatılar yakıştırmıştır.

KAYNAKÇA

Aktulum, Kubilay (2000). *Metinlerarası ilişkiler*. Öteki yayınevi. Ankara

Barmeyer, C. (2012). *Taschenlexikon Interkulturalität*. UTB Verlag. Göttingen

Blau, A.- Maar, P. (2010). *Das fliegende Kamel*. Oetinger Verlag. Hamburg

Bozkurt, F. (2014). *Türk imgesi- tuttum aynayı yüzüme.* Kaynak yayınları. İstanbul

Çöltü, İ. (2011). *Almancanın yabancı dil olarak öğretilmesinde çocuk ve gençlik yazınının yeri ve öneminin okuma dersleri bağlamında irdelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana

Finkbeiner, C. (2005). *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen*. Gunter Narr Verlag. Tübingen

Hausmann, A.- Bussmann, B.- Kraft, A.- Logemann, C. (2005). *Übertragungen Formen und Konzepte von Reproduktion in Mittelalter und früher Neuzeit*. Walter de Gruyter Verlag. Berlin

Kula, O.B. (2011). *Batı edebiyatında oryantalizm- I*. İş bankası yayınları. İstanbul

Rasch, G. (2004). *19.yy sonlarında Avrupa'da Türkler –çev. Hüseyin Salihoğlu*. Yeditepe yayınevi. İstanbul

Yağcı, Ö (2006). *Nasreddin Hoca- Yaşamı ve fıkraları.* İleri Yayınları. İstanbul

Yürürşen, M. (1996). *Liberal bir değer olarak ahlaki ve siyasi hoşgörü*. Yapı Kredi yayınları. İstanbul

Wilpert, v. G. (1989). *Sachwörterbuch der Literatur, 7. Verbesserte Auflage*. Alfred Kröner Verlag. Stuttgart

YABANCI DİLDE DEYİMLERİN ÖNEMİ BAĞLAMINDA ERICH KÄSTNER'İN "DER KLEINE MANN" ADLI ESERİ İLE "LAGUNE" VE "SCHRİTTE INTERNATİONAL" ADLI ALMANCA DERS KİTAPLARINDA YER ALAN DEYİM SIKLIKLARININ KARŞILAŞTIRILMASI[*]

Doç. Dr. Muhammet KOÇAK
Gazi Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Lokman TANRIKULU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

1. GİRİŞ

XXI. yüzyılda küreselleşen dünyada insanlık, yeni bir bilgi, algı, imaj ve iletişim çağına girmiştir. Teknolojik alanlardaki gelişmelerin baş döndürücü hızı, toplumlar ve devletler arasında siyasal, ekonomik, sosyal, diplomatik, kültürel, ticari, eğitimsel, sportif vb. alanlarda kurulan temasların sıklaşmasını beraberinde getirmiştir. Söz konusu temaslarda sağlıklı bir iletişim kurmanın yolu ise yabancı dil bilmekten geçmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretimi tarihin hiçbir döneminde günümüzdeki kadar önemli hale gelmemiştir.

Uzun soluklu bir süreç olan yabancı dil eğitiminde de bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunların birisi de, günlük iletişimde sıkça başvurulan deyimlerin kullanılması ve algılanması konusunda yaşanmaktadır. Deyimleri yabancı dil derslerinde öğrenemeyen bir kişi, değişik bağlamlarda deyimlerle karşılaştığında, kastedilen anlamı bilemediği için, iletişim esnasında kopukluklar yaşamaktadır.

Yabancı dil öğreniminde en önemli unsur, ilgili dilin söz varlığına hâkim olmaktır. Bunların başında da sözcük ve söz dizimleri yer almaktadır. Kişi bildiği sözcük veya sözcük grupları sayısınca dile hâkim olur. Kişinin bildiği sözcük sayısı ne kadar gelişmişse, ilgili dilde kendini o denli rahat hissedebilmektedir. Sözcüklerin yanı sıra deyimler de günlük iletişimin bir parçası olarak insanların hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır. Aksan'a göre (1996: 31), "bir dildeki deyimler de sözvarlığı içinde yer alır; deyimler, dili konuşan toplumun anlatımdaki gücünü ve başarısını, benzetmeye, nükteye olan eğilimini ortaya koyan önemli öğelerdir". Bu nedenle yabancı dil öğrenen kişiler "güçlü bir iletişim, görsel, işitsel ya da yazılı kitle iletişim

[*]Bu makalede Muhammet Koçak tarafından yazılan "Türkçe ve Almancadaki Deyimlerin Günlük İletişimdeki Yeri ve Yabancı Dil Öğretimine Yansımaları" başlıklı doktora tezinden faydalanılmıştır.

araçlarından yeteri derecede yararlanabilmeleri için deyimleri de bilmeleri gerekmektedir" (Doğru 2008: 1).

Bu düşüncelerden yola çıkarak araştırmada, yabancı dil eğitiminde deyim unsuru irdelenecektir. Çünkü deyimler hayatın her anında insanların yanı başındadır. Televizyonda, bilgisayarda, gazetelerde, dergi ve romanlarda, kısaca her an farkında olunmasa da deyimlerle karşılaşılmaktadır.

Öğrencilerin bütün deyimleri bilmeleri beklenmese de en azından çocuk edebiyatı düzeyinde yazılmış olan bir kitapta yer alan deyimlerin yabancı dil bilen ve öğrenimini bu dil üzerine yapan bir öğrenci tarafından bilinmesi beklenmektedir. Kuramsal ve ampirik olmak üzere iki bölümden oluşan çalışmada karşılaştırmalı ve betimlemeli yöntem kullanılmıştır.

2. DEYİM KAVRAMI

Deyim sözcüğünün etimolojisine bakıldığında, Arapça kökenli olan "tabir" kelimesinin yerine cumhuriyetle birlikte öz Türkçe olan "deyim" sözcüğünün kullanılmakta olduğunu görülmektedir (Eyuboğlu, 1998: 184).

Deyimlerin toplumların ortak malı olduğunu ve uzunca bir tarihsel süreci geride bırakarak oluştuklarını vurgulayan Özbay ve Melanlıoğlu (2009: 9), deyimlerin; toplum tarafından benimsenen, genellikle gerçek anlamları dışında kullanılan, anlatıma güzellik ve canlılık katan, kalıplaşmış, kısa ve özlü sözler olduğunu ileri sürmektedirler.

Aksan'a göre deyim (2007: 35), "belli bir kavramı, belli bir duyguyu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür. Türkçeden örnek verecek olursak dudak bükmek, ipe un sermek, durmuş oturmuş, ağızdan baklayı çıkarmak, Sultanahmet'te dilenip Ayasofya'da sadaka vermek, gayret dayıya düştü… gibi, binlercesini gösterebiliriz. Tek öğeli deyimler için de akşamcı, kaşarlanmış, sudan, gözde, gedikli gibi örnekler verilebilir." Burger (1998: 14), deyimleri iki şekilde tanımlamaktadır. Birincisi "Polylexikalität", yani deyimlerin en az iki sözcükten oluşması gerektiği ve "Festigkeit", yani, kesinlik, değişmezliktir. Deyimler sözcüklerin belli bir birleşimiyle oluşurlar ve dil camiasında tek bir sözcükmüş gibi kullanılırlar.

2.1. Deyimlerin Günlük İletişimdeki İşlevi

Yukarıda birçok tanımı yapılan ve özelliklerine değinilen deyimlerin ardından, deyimlerin günlük iletişimde ne gibi fonksiyonlar üstlendikleri sorusu akla gelmektedir. Deyimlerle aktarılan birçok ifade, gerçek anlamıyla kullanılması durumunda da gayet net bir şekilde anlaşılmaktadır. Hatta çoğu durumlarda deyimler, anlaşılması daha zor ifadeler olarak algılanmaktadır. Örneğin, "küplere binmek" deyimi ele alınacak olursa, "babası oğlunun

okula gitmediğini öğrendiğinde küplere binmişti" şeklindeki bir ifade ile "babası oğlunun okula gitmediğini öğrendiğinde çok öfkelenmişti" şeklindeki ifadenin anlam açısından hiçbir farkı yoktur.

Peki, buna rağmen neden deyim kullanılmakta veya deyim kullanımını bu denli önemli kılan nedir, sorusunun cevabını aramak gerekirse, deyimlerin; her şeyden önce ifadelere çekici bir anlam kattığı, dirilik, canlılık getirdiği şeklinde bir cevap verilebilir. Bunun yanı sıra, çoğu zaman farkında dahi olmadan kullanılan deyimlerin en önemli faydası, uzun ve karmaşık cümlelerle ifade edilebilecek düşünceleri birkaç kelimeyle anlatmaya yaramasıdır.

Örge (2003: 2), bireylerle anlaşmamızı sağlayan en önemli aracın dil olduğunu ve dilin anlatım öğelerinin arasında deyimlerin de sayabileceğini belirtirken sözcük dağarcığının zenginliğinin insanlarla iletişim kurmada ve öğrenme başarısında büyük bir üstünlük sağladığının altını çizmektedir. İnsanların birbirlerini tam ve doğru olarak anlaması için sözcükler önemli bir işleve sahiptirler (2003: 1). Deyimlerin nerede, ne zaman, hangi durumda kullanılması gerektiğine de değinen Örge (2003: 4), deyimleri yerli yerinde kullanmanın, bir dili iyi konuşup iyi yazabilmek için şart olduğunu ileri sürmektedir. Deyimler; bir yazıya canlılık, sıcaklık, incelik ve çekicilik kazandırır.



Deyimlerin günlük iletişimdeki işlevine örnek olarak aşağıda resimlerine yer verilen kimi reklam afişlerini de gösterilebilir. İsveç menşeli olan IKEA adlı mobilya ve aksesuar mağazasının Haziran 2011'de Ankara'da yer alan çeşitli reklam panolarında sergilediği ve deyimlerle ürünlere vurgu yaptığı reklam afişleri, günlük dildeki deyim kullanımına somut bir örnek oluşturmaktadır:

Bir yere sürekli gitmek (TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, 2011) anlamında kullanılmakta olan "ayağı alışmak" deyiminin kullanıldığı afiş ile ayakkabı dolabına vurgu yapılmıştır.

Diğer reklamda ise "istenen her şeyi hangi durumda olursa olsun yerine getirmek" (TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, 2011) anlamında kullanılmakta olan "(nazına) katlanmak" deyimi ile katlanır bir masaya vurgu yapılmak istenmiştir.

Mutluluktan yarı sarhoş duruma getirmek; kendine hayran bırakmak (TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, 2011) anlamında kullanılmakta olan "başını döndürmek" deyimi ile yukarıdaki reklam afişinde dönen bir sandalye ye dikkat çekmek istendiğini görülmektedir.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi gerek yazılı gerekse sözlü iletişimde anlatımı süslemek ve güzelleştirmek ve insanları düşünceye sevk etmek için sürekli başvurulan deyimler, anadilde olduğu kadar yabancı dilde de anlama ve kullanım açısından son derece önemlidir. Fakat yabancı dil öğrenirken hangi deyimlerin özellikle öğrenilmesi gerektiği tartışılması gereken bir konudur. Nitekim Aksan (2007: 17), anadil ve yabancı dil öğretiminde, öğretilecek dilin en sık geçen, en gerekli sözcüklerinin saptanması, bu öğretimden alınacak sonucun başarılı olup olmamasında rol oynamakta olduğunu, öğrenen kişiye en gerekli sözcüklerin belirlenmesi konusunda, özellikle sıklık sayımlarına dayanan çalışmaların yapılmakta olduğunu bildirmektedir.

2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Deyim Kullanımın Önemi

Günlük hayatın akışı içerisinde sürekli kullanılan deyimlere vakıf olmayan bir kişi ilgili ülkenin deyimleriyle karşı karşıya kaldığı zaman dilsel bir kopukluk yaşayacaktır. Gürbüz (2005: 311), deyimlere hâkim olunmadan yabancı bir dilde sınırlı bir iletişimin dahi mümkün olmayacağını vurgulamaktadır.

Bu nedenle Hagmann ve Hartmann'ın (1998: 51) da belirttikleri gibi yabancı dil derslerinin ana temalarından birisi de öğrencilere belirli iletişim becerilerinin kazanılmasına yönelik ifade tarzlarının ve stratejilerinin sunulması olmalıdır. Bu ifade tarzlarından ve temalarından birisi olan deyimler, yabancı dil eğitiminde son derece önemsenmelidir. Beyer (2001: 7), bir yabancı dilin, ancak doğru zamanda doğru deyimlerin konuşmada kullanılması sonucunda yabancı olmaktan çıkacağını belirtmektedir.

Beyer'le benzer düşünceleri aktaran Topçu (1999: 174), deyim öğreniminin olumlu yönlerini ve önemini aktarırken, bir yabancı dili incelikleriyle, komik, eğlenceli, garip, belki de kaba yanlarıyla, kısacası bütün yönleriyle bilmek için deyimlerin öğretiminin çok önemli olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü Topçu'ya göre deyimlerin öğretimi, iletişimi kolaylaştıracak, daha doyurucu ve zevkli kılacaktır. Hatta kimi ortam ve durumlarda kullanım sıklıkları (kitle iletişim araçlarında olduğu gibi) ya da söylem içindeki çeşitli işlevleri dilde ekonomik davranmak amacı ile özet, başlık olarak kullanımları; söyleme canlılık kazandırmak ve renkli kılmak, dolayısıyla ilgi



uyandırmak ve etkili olmak amacı ile reklâmlarda kullanımları vs. göz önünde bulundurulduğunda, bazı deyimlerin bilinmemesi, o dili ana dili olarak kullanan ile yabancı dil olarak kullanan arasındaki bildirişimi olumsuz yönde etkileyecektir.

Yabancı dil eğitiminde göz ardı edilmemesi gereken deyim öğretimi konusunda da dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bilindiği üzere dillerin kelime hazinelerinde binlerce deyim yapıları yer almaktadır. Bunların hepsini öğrenmek tabii ki mümkün değildir. İnsanlar kendi ana dillerindeki deyimleri bile tam olarak bilemezken, yabancı bir dildeki deyimlerin hepsini bilmelerini arzu etmek, gerçekleşmesi neredeyse mümkün olmayan bir beklenti olacaktır. Bu nedenle araştırmanın çeşitli noktalarında da belirtildiği gibi günlük iletişimde bir kopukluk yaşamayacak kadar, gündelik hayatta sıklıkla kullanılmakta olan deyimlerin edinilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim verilirken gelişigüzel değil, sistematik ve pragmatik bir yol takip edilmelidir.

Barın (2003: 311), temel söz varlığını belirlerken öncelikle, organ ve akrabalık adlarının, sayıların, günlük hayatta sıkça kullanılan isim ve fiiller ile onlarla ilişkisi olan kelimelerin, sıkça kullanılan deyimler, atasözleri ve iletişimde önemli bir yeri olan kalıplaşmış sözlerin ele alınması gerektiğini ileri sürmektedir. Hessky ise (1997: 141-142), öğrenci için başlangıç seviyelerinde metin içerisinde yer alan deyimleri anlamanın motivasyon açısından son derece olumlu ve cesaret verici bir sonuç doğuracağını belirtmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminin her seviyesinde, her aşamasında, sözcük dağarcığını geliştirme etkinliklerinin içerisine deyimlerle ilgili etkinlik ve aktivitelerin eklenmesi son derece yararlı olacaktır.

Bu aşamada Beyer'in (2001: 5) de öne sürdüğü gibi, dil eğitimiyle ilgili bütün aktiviteler, özellikle de kelime darağacını geliştirmeye yönelik işlenen dersler, deyim öğretimi için idealdir. Deyimler ve atasözleri gibi üstü örtük ifade grupları; iletişimsellik, faydacılık ve durumsallıkla donatılmış sözcük ve dilbilgisine yönelik alıştırmalarda kendilerine yer bulabilir.

Özetle, yabancı dil öğretiminde deyimler göz ardı edilmemesi, tersine önemsenmesi gereken unsurlardır. Yabancı dil bilen kişi gerek yazılı, gerekse sözlü iletişimde karşı karşıya kaldığı deyimleri anlama ve kavrama konusunda zorluk yaşaması durumunda ilgili bağlamdan uzaklaşır. Yazılı iletişimde sözlüğe bakma şansı bulan kişi özellikle sözlü iletişimde duyduğu deyimleri anlamazsa karşısındaki insana tepki vermekte zorlanır, iletişim kopukluğu yaşar ve kimi zaman da ilgili ifadeyi maksadını aşan şekilde yanlış anlar ve haksız yere insanları itham edecek duruma düşebilir. Bunun yanı sıra, kişi kendisini yabancı dilde ifade ederken, ilgili dilin deyimlerini kullanması; ona özgüven verir, karşısındaki insanı etkiler, dil eğitimi

konusunda doğru yolda olduğu kanaatine sahip olur, dile ne kadar hâkim olduğunu gösterir. Bu da dil eğitimi ile ilgili çalışma isteğini ve motivasyonunu arttırır.

2.3. "Der kleine Mann" Adlı Yazınsal Eserde Yer Alan Deyimler ile İlgili Bulgular ve Değerlendirme

Erich Kästner'in "Der kleine Mann" adlı çocuk romanında toplam 72 deyim tespit edilmiştir. 3.997 cümleden oluşan kitaptaki deyim yüzdesine bakılacak olursa, % 1.80 oranında bir deyim varlığından söz edilebilir. Söz konusu kitapta yer alan deyimlere bakıldığında ise organ ve organlarla ilintili ifadelerin yer aldığı deyimlerin yoğunluğu göze çarpmaktadır.

72 deyimin 20'sini oluşturan ve organ adlarıyla ilgili olan deyimlerde "baş/kafa" kavramının yoğunlukta olduğu görülmektedir; "jmdm. den Kopf verdrehen", "jmdm. über den Kopf wachsen", "wie vor den Kopf geschlagen sein" ve "große Rosinen im Kopf haben" gibi deyimler, "Der kleine Mann" adlı kitapta "baş/kafa" ile ilgili organ adlarını içermektedir. Bunun yanı sıra "bacak" organı ile ilgili olarak; "die Beine unter den Arm nehmen", "durch Mark und Bein fahren" ve "Hals-Beinbruch" deyimlerinin de yoğun olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

Aynı şekilde "boyun" ile ilgili; "bis zum Hals", "Hals-Beinbruch" ve "aus voller Kehle" deyimlerinin ilgili romanda yer aldığından söz edilebilir. Öte yandan "el" ile ilgili; "sich die Hände reiben", "im Handumdrehen" deyimleri, "ağız" ile ilgili; "den Mund aufsperren" ve "wie aus einem Munde" deyimleri, "saç" kavramının yer aldığı; "sich die Haare raufen" ve "um ein Haar" deyimlerinin birden fazla kullanıldığı görülmektedir.

Ayrıca "göz" ile ilgili; "Stielaugen kriegen", "kol" ile ilgili; "die Beine unter den Arm nehmen", "sinirler" ile ilgili; "Nerven wie Stricke haben", "ilik" ile ilgili "durch Mark und Bein fahren", "kalp" ile ilgili "jmdm. sein Herz schenken", "diz" ile ilgili "in die Knie gehen" ve "kemik" ile ilgili; "bis auf die Knochen" deyimlerinin de organlarla ilgili ifadeler içerdiği belirtilebilir.

Organlarla ilintili kavramların yer aldığı deyimlere örnek olarak ise; "zum anbeissen sein" (ısırmak), "nur ruhig Blut" (kan), "jmdm. vergeht Hören und Sehen" (duymak-görmek) ve "brüllen wie am Spieß" (bağırmak) deyimleri gösterilebilir.

Söz konusu kitapta soyut kavramlar ile ilgili deyimlerin de yer alması dikkatten kaçmamaktadır. "Jmdm. ist angst und bange" (korku), "sein Glück machen" (şans) ve "nicht im Traum" (düş) deyimleri bu bağlamda örnek oluşturmaktadır.

Doğa ile ilgili kavramları içeren deyimlere örnek olarak yazınsal eserde yer alan; "wie Sand am Meer" (denizde kum kadar), "daher weht der Wind" (rüzgâr) gibi deyimler öne çıkmaktadır.

Özetle, "Der kleine Mann" adlı 208 sayfalık çocuk romanında yer alan deyimlerin çoğunlukla organ adları ile ilgili olduğunu, bunun yanı sıra soyut kavramlar ve doğa ile ilgili oluşturulmuş olan deyimlerin de var olduğu tespit edilmiştir.

İlgili kitapta yer alan "Eulen nach Athen tragen" adlı deyim sözcüksel anlamda çevrildiğinde Türkçede "baykuşları Atina'ya taşımak" anlamı çıkmaktadır. Oysa Alman gündelik hayatında sıkça kullanılmakta olan bu deyim, fuzuli bir iş yapmak anlamı taşımaktadır. Diğer bir örnekte ise şans dilemek amacıyla kullanılmakta olan "Hals-Beinbruch" deyimi, birebir çevirisinde "boyun ve bacak kırılması" olarak algılanmaktadır. İlgili deyimi bilmeyen bir kişi, bu iyi niyetli temenniden tamamen farklı bir sonuç çıkarabilecektir. Yukarıda verilen bu tür deyimlerden de anlaşılacağı üzere gerçek anlamının çok ötesinde kullanılmakta olan deyimlerin bilinmemesi iletişimde kopukluklara neden olacaktır.

2.4. "Lagune" Adlı Kitap Setinde Yer Alan Deyimler ile İlgili Bulgular ve Değerlendirme

Adı geçen kitap setinin ders kitabı boyutunda çalışmanın ana konusunu oluşturan deyimlerin aranması neticesinde aşağıdaki verilerle karşılaşılmıştır:

Almancanın gençlere ve yetişkinlere öğretimine yönelik olarak hazırlanan ve toplam 636 sayfadan oluşan üç ciltlik kitap setinde 17 deyim yer almaktadır. 7.308 cümleden oluşan ders kitabındaki deyim yüzdesine bakılacak olursa, % 0.23 oranında bir deyim varlığından söz edilebilir. Adı geçen kitapta kullanılmış olan deyimlere göz atıldığında ise, organ adlarıyla ilgili deyimlerin öne çıktığı görülmektedir. 17 deyimin 8'inde yer alan organ adlarında ise "die Augen aufreißen", "ein Auge zudrücken" ve "Tomaten auf den Augen haben" deyimlerinde olduğu gibi "göz" ile ilgili deyimlerin en çok kullanıldığını belirlenmiştir. Bunun yanı sıra "am Hals haben" deyiminde "boyun", "die Daumen drücken" deyiminde "başparmak", "die Bude auf den Kopf stellen" deyiminde "baş/kafa", "sein Herz an jmdn. verlieren" deyiminde "kalp" ve "vor jmds. Nase" deyiminde ise "burun" organlarının kullanıldığını görülmüştür.

Daha önce de belirtildiği gibi söz konusu organlar, deyim aktarması neticesinde deyimsel bir anlama bürünmüşlerdir. Deyim aktarmasının bir türü ise, organ adlarının, vücutla ilgili kelimelerin doğaya uygulanmasıdır. Aksan (1987: 123), deyim aktarmasını "aralarında uzak yakın ilgi bulunan

iki şey arasında bir benzetme yoluyla ilişki kuran, birinin adını ötekine aktaran bir eğilim, bir dil olayı" şeklinde tanımlamaktadır.

2.5. "Schritte International" Adlı Kitap Setinde Yer Alan Deyimler ile İlgili Bulgular ve Değerlendirme

Adı geçen kitap setinin ders kitabı boyutunda çalışmanın ana konusunu oluşturan deyimlerin aranması neticesinde aşağıdaki verilerle karşılaşılmıştır:

"Schritte International" adlı Almaca ders kitabı seti, gençlere ve yetişkinlere Almanca öğretmeye yönelik hazırlanmıştır. 32 deyimin yer aldığı ilgili setin ders kitabı boyutu, altı cilt ve toplam 478 sayfadan oluşmaktadır. 6.258 cümleden oluşan ders kitabındaki deyim yüzdesine bakılacak olursa, % 0.51 oranında bir deyim varlığından söz edilebilir.

"Lagune" adlı kitap setinde olduğu gibi burada da organ adlarını içeren deyimlerin yoğunluğu göze çarpmaktadır. 32 deyimin 14'ünde organ adlarına rastlanılmaktadır.

"Die Augen aufmachen", "ein Auge zudrücken", "unter vier Augen" gibi deyimlerde kullanılan "göz" organının yanı sıra "einen kühlen Kopf bewahren" ve "mit dem Kopf durch die Wand wollen" deyimlerinde "kafa/baş" kavramı ön plana çıkmıştır. Bunların yanı sıra; "jmdn. auf den Arm nehmen" deyiminde "kol", "jmdm. auf die Nerven gehen" deyiminde "sinir", "jmdm. Beine machen" deyiminde "bacak", "die Daumen drücken" deyiminde "başparmak", "die Finger von etwas lassen" deyiminde "parmak", "ein Haar in der Suppe finden" deyiminde "saç", "Hand und Fuß haben" deyiminde "el" ve "ayak", "seine Nase in etwas stecken" deyiminde "burun" ve "sich etwas hinter die Ohren schreiben" deyiminde ise "kulak" kavramlarının kullanıldığı görülmektedir.

Öte yandan ilgili ders kitaplarında "ein Unglück kommt selten allein" (şanssızlık), "Glück im Unglück haben" (şans-şanssızlık), "sich etwas von der Seele reden" (içten) ve "zum Glück" (şans) deyimlerinde soyut ifadeler, ayrıca "Gott sei Dank" (Tanrı), "über Gott und die Welt reden" (Tanrı) ve "zum Teufel" (şeytan) deyimlerinde dini içerikli ifadelere rastlanılmıştır.

3. BULGULAR

Tüm bu tespitler neticesinde analiz edilen yazınsal ederden ve Almanca ders kitaplarından edilen veriler tablolaştırılarak "Deyim Kullanma Sıklık Oranları" (DSO) ile ortaya konmuştur.

3.1. "Der kleine Mann" Adlı Eserde DSO

"Der kleine Mann" adlı eserden elde edilen deyim sayılarının cümle sayılarıyla hesaplanması neticesinde aşağıdaki tabloda yer alan veriler elde edilmiştir:

Tablo 1

"Der kleine Mann" Adlı Eserde DSO

	CÜMLE SAYISI	DEYİM SAYISI	KULLANIM SIKLIĞI (%)
DER KLEINE MANN	3997	72	**1,80**

3.2. Yabancı Dil Olarak Almanca Ders Kitaplarında DSO

Almancanın yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılmakta olan ders kitaplarından elde edilen deyim sayılarının cümle sayılarıyla hesaplanması neticesinde aşağıdaki tabloda yer alan veriler elde edilmiştir:

Tablo 2

Yabancı Dil Olarak Almanca Ders Kitaplarında DSO

	CÜMLE SAYISI	DEYİM SAYISI	KULLANIM SIKLIĞI (%)
LAGUNE DERS KİTABI SETİ	7308	17	0,23
SCHRITTE INTERNATIONAL DERS KİTABI SETİ	6258	32	0,51
DSO			**0,37**

3.3. Bulgular ile İlgili Yorum

Yukarıda yer alan tablolarda, "Der kleine Mann" adlı eserde % 1.80 oranında deyim kullanıldığı, Almanca ders kitaplarında ise bu oranın % 0.37 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu verilerden yola çıkarak çocuk edebiyatı düzeyinde yazılmış olan bir kitapta yer alan deyim oranının aynı dilin öğretildiği ders kitaplarına oranla yaklaşık 5 kat daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

4. SONUÇ

"Der kleine Mann" adlı eserde yer alan deyim sıklığının Almanca ders kitaplarında yer alan deyim sıklıklarıyla karşılaştırıldığı araştırma neticesinde Almancanın yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılmakta olan ders kitaplarında, günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası olan yazınsal

eserlerde yer alan deyim oranının çok düşük düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Mesleki hayatları Almanca ile ilgili olacak olan öğrencilerin dahi yeteri kadar deyim öğrenememesi, öğrenilen dili anlama konusundaki zorlukların yanı sıra, aktarım sorunları da oluşturacaktır. Örnek verecek olursak, Almanca öğretmeni olacak olan Alman Dili Eğitimi mezunları, lisans eğitimleri süresince yeteri kadar deyim öğrenemezlerse veya deyim öğretiminin önemini kavrayamazlarsa, öğretmenlik hayatları süresince konuyu önemsemeyecek ve kendi öğrencilerine de bu konuda bilgi verme ihtiyacı hissetmeyeceklerdir.

Oysa günlük iletişim kapsamında sıklıkla kullanılan deyimleri öğrenme imkânı bulamayan kişi, sosyal hayatta karşılaştığı birçok deyimi anlayamayacağı için kastedilenin ötesinde anlamsız şeyleri kafasında kurgulayacaktır. Bu da iletişimde kopukluğa, kastedileni anlamamaya, kendini doğru ifade edememeye, hatta kimi zaman yanlış anlamalara ve olumsuz yargılar edinmeye sebebiyet verecektir. Bunun önüne geçmek için ise yabancı dil ders kitaplarında deyimlere ve deyim öğretimine mutlaka yer verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1987). *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.

Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aufderstraße, H., Müller, J. and Storz, T. (2006). *Lagune.* Kursbuch Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber Verlag.

Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 13,* 311-318.

Beyer, J. (2001). Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht. – wirklich ein heißes Eisen? *Beiträge zur germanistischen Pädagogik, 2,* 25-50.

Burger, H. (1998). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Doğru, A. (2008). *6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Deyimler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eyuboğlu, I. Z. (1998). *Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınları.

Gürbüz, U. (2005). Die Rolle der Phraseologoismen bei der Erlernung einer Fremdsprache. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14,* 311-318.

Hagmann, S. and Hartmann, D. (1998). Phraseologismen in der Werbung. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 33,* 45-64.

Hessky, R. (1997). Feste Wendungen – ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache,* 139-143.

Hilpert, S., Niebisch, D., Hiemstra, P. S., Specht, F., Reimann, M., Tomaszewski, A., Kerner, M. and Weers, D. (2006). *Schritte International*. Ismaning: Hueber Verlag.

Kästner, E. (2010). *Der kleine Mann*. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag.

Örge, F. (2003). *İlköğretim I. Kademe Beşinci Sınıfta Deyimlerin Öğretimine İlişkin Kullanılabilecek Aktivitelere Yönelik Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Özbay M. ve Melanlıoğlu D. (2009). Türkçe Eğitiminde Deyimlerin Öğretme Öğrenme Süreci Bakımından Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 181,* 8-20.

Topçu, N. (1999). Fransızca ve Türkçede Rakamlı Deyimlerin Karşılaştırmalı İncelemesi ve Fransızca Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15,* 173-180.

Tor, G. (2007). Kazakçada Organ Adlarıyla Kurulan Deyimler. *Kazakistan ve Türkiye'nin Ortak Kültürel Değerleri Uluslararası Sempozyumu Bildirileri*. Almatı: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı; Abay Milli Devlet Pedagoji Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi Ortak Yayını, 119-127.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. http://www.tdkterim.gov.tr/atasoz/ 23 Ocak-31 Aralık 2011 tarihleri arasında erişilmiştir.

YABANCI DİL FRANSIZCANIN ÖĞRETİMİNDE HAFIZA DESTEKLEYİCİ TEKNİKLERİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Serkan DEMİRAL
Batman Üniversitesi

Okt. Dr. Muzaffer KAYA
Kırıkkale Üniversitesi

GİRİŞ

Sözcükler, sadece yabancı bir dilin öğretiminde değil; bireyin kendi ana dilinde de o dilin yapı taşı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyleyse, sözcükler olmadan bir dili konuşmak olasılık dışıdır. Birey kendi ana dilinde konuşup yazarken ne kadar çok sözcük kapasitesine ve bu kapasiteyi kullanma yeteneğine sahipse o kadar çok akıcı bir konuşma ve yazma edinimi de kazanmış demektir. Yabancı bir dilde sadece iyi bir sözcük dağarcığına sahip olmak elbette o dilin dilsel sistemlerini iyi bilmek demek değildir; çünkü her sözcük doğal olarak kullanıldığı tümcede anlam bulur. Yabancı dil Fransızcanın öğretimi sürecinde, sözcüklerin yeterince öğretilememesi öğretilen sözcüklerin de yeterince yerinde kullanılmasının sağlanamaması Fransızca öğretmenlerinin bu süreç içerisinde oldukça sıkıntılı durumlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Her yabancı dilin öğretim sürecinde karşılaşılan birçok sorun gibi Fransızcada da öğretilen sözcüklerin kalıcılığının kısa vadeli olması hatta hemen unutulması sorununu ele alacağımız bu çalışmada, Fransızca sözcüklerin hafızada uzun vadeli kalıcılığının sağlanmasına yönelik dört temel hafıza destekleyici tekniği inceleyeceğiz. Bu teknikleri kuramsal olarak incelerken her bir tekniğin nasıl uygulanması gerektiğine yönelik örnekler de vereceğiz.

1. SÖZCÜK EDİNİMİ

Yabancı dil olarak dünyanın birçok yerinde öğretilen Fransızca ülkemizde de azımsanamayacak bir öğretim yelpazesine sahiptir. Türkiye'de bu dilin öğretimi eski yıllara oranla daha düşük bir seviyede olsa da öğrenilmesi gereken ilk birkaç dilden biri olma sırasını hala korumaktadır. Küreselleşen ekonomiyle birlikte sosyal iletişimin de gelişmeye başlaması en az bir yabancı dil öğrenme gereksinimini doğurmuş, beraberinde de dil öğretimine yönelik çeşitli yöntemlerin oluşmasını zorunlu kılmıştır. Yabancı dil öğrenmekte olanların büyük bir bölümü öğrenmek istedikleri dilin sözcüklerini kalıcı bir şekilde nasıl hafızalarında tutacaklarına dair endişelerinden dolayı o dilden kısa bir süre içinde soğumaktadırlar. Fransızca öğrenmekte olanlar için de aynı durum geçerlidir. Yabancı dil öğretimine yönelik çalışmalar yapan yöntem bilimcilerin çalışmaları (Bkz. Puren, 1989) genelde, öğretimi

hedeflenen dilin belli bir plan, program ve yaklaşıma göre hazırlanmasıyla ilgili olduğundan bu çalışmalarda sözcüklerin uzun süreli hafızada kalmasını sağlayacak yaklaşımlara kısıtlı olarak ulaşmaktayız. Bu yaklaşımları ayrıntılı bir şekilde inceleyen araştırmacılar (Bkz. Yates, 1966, Atkinson, 1975, Lewis, 1993, Higbee, 1979 vd.) "Hafıza Destekleyici" adı verilen sözcüklerin hafızada kalmasını sağlayan çağrıştırıcılar geliştirdiler. Sözcüklerin, öğrenenin hafızasında uzun süreli kalmasını sağlayacak şimdiye kadar kesin bir yöntemin olduğunu söyleyemeyiz. Ancak, insanın doğası gereği, öğrenmekte olduğu yabancı bir dilin onun ilgisini çekecek bir yapıda olması ya da o dili öğrenmesini gerektirecek nedenlerin varlığı onu hem öğrenim aşamasında hem de öğrenim sonrasında öğrendiği sözcükleri unutmaması açısından olumlu yönde etkileyecektir.

1.1. Bağlamsal Sözcük Edinimi

İnsan doğumla birlikte sözcükleri de edinmeye başlar. İlk sözcüklerin sesletimi bireyin çevresinden duyduklarını anlamlandırmadan sadece taklit etmesiyle oluşur. Bu oluşum, bağıl bir koşullanma sonucu gerçekleştiğinden öğrenme öncesi edimsel davranışların bir araya gelerek öğrenmeyi tetiklemesiyle yaşam boyunca devam eden bir olgu haline gelir. Coianiz (2000) bu olguyla ilgili "insan kuşkusuz yürüyerek yürümeyi öğrendiği gibi, iletişim kurmayı da iletişim kurarak öğrenir" der. Coianiz'in, öğrenme olgusunun bir takım öncü durumlar sonucu ortaya çıktığını örneklendirdiği önermesinden hareketle dilsel öğrenme sürecinin bir parçası olan sözcük ediniminin de aynı doğrultuda gerçekleşebileceğini söyleyebiliriz. Bağlamsal olarak edinilecek sözcüklerdeki bağıl işlev sözcüğün yabancı dil öğrenen bireyde uzun süreli kalıcılığını belirleyen en önemli unsurdur. Türkçe *ev* sözcüğünün Fransızca karşılığı olan *une maison* sözcüğü öğretilirken bu sözcüğün bağıl bir göstergeyle birlikte verilmesi (bir görsel) ya da bir göndergeyle (somut haliyle) gösterilmesi *ev* sözcüğünün erek dildeki karşılığını işlevsel hale getirir. Benzer durum eşdizimsel sözcüklerde de vardır: *havlamak, köpek*. (Akt. Altıkulaçoğlu, 2010). *Havlamak* sözcüğünün bağıl işlevi bu sözcüğün eşdizimi olan *köpek* sözcüğüyle verilir. Türkçe *havlamak* sözcüğünün Fransızca karşılığı olan *aboyer* sözcüğü Fransızca öğrenen bir kişinin hafızasında tek başına uzun süreli ya da kalıcı bir yer edinemeyeceği için bu sözcükle birlikte onun bağıl işlevini yerine getiren *un chien* sözcüğünün de kullanılması, öğrenenin hafızasında bu sözcüğün uzun süreli ya da kalıcı olmasını sağlar. Bir diğer bağıl öğrenme de öğrenenin kaynak dildeki sözcüklerin yapısal ayrıntısını (sıfat, zarf, eylem, ad vb.) bilmesiyle oluşur. Burada bağıl işlevi sağlayan kaynak ve erek dildeki sözcük gruplarıdır. Öyle ki, öğrenen devamlı sözlüğe bakmak yerine sözcüğün aldığı eklere göre onları kolayca gruplandırıp anlamlandırabileceğinden sözcükleri hafızasında tutması yine uzun süreli olacaktır. Türkçe *kolay* sıfatının Fransızca karşılığı olan *facile* sıfatının sonek (+ment) almış hali olan

facilement sözcüğünün bir zarf olduğunu bilen bir Fransızca öğrenen bunun anlamını *kolay bir şekilde / kolayca* olarak hafızasına alabilir. Diğer bildiği Fransızca sıfatların aynı soneki aldıklarında zarf olacağını anlayacağı için de bu tür sözcüklerin hafızasında kalıcılığına kaynak ve erek dilin bağıl işlev ilişkisi oldukça önemli oranda olumlu bir katkı sağlar.

1.2. Özdeşim Kurarak Sözcük Edinme

Fransızca bir metni okurken bu metinde geçen sözcükler daha önce öğrenilenlere benzer *gelmek, varmak* vb. *(venir, arriver etc.)* sözcüklerse öğrenen tarafından söz konusu sözcüklerin kendi anadilinde anlamlandırılmasıyla her iki dilde sözcük özdeşiminim kurulması sağlanacaktır. Goigoux (2004), metinler aracılığıyla karşılıklı etkileşime dayanan sözcük öğretiminde sözcüklerin metin içinde anlamlandırılabileceğine vurgu yaparak bu nedenle de sözcüklerin anlamlarının ancak metinden hareketle bulunabileceğinin altını çizer. Bu durum sadece yabancı dil öğretiminde geçerli değildir. Kendi anadilinde yazılmış bir metni okuyan birey her ne kadar o dile doğuştan yabancı olmasa da bu metinde olası bir şekilde daha önce duymadığı ya da okuduğu metinlerde geçmeyen sözcüklerle karşılaşabilir. Bazen bu sözcükler sözlüklerde de olmayabilir. Tüm canlılarda olduğu gibi dillerin de doğası gereği evrimsel değişimi ve gelişimi göz ününe alınarak sözcüğün içinde bulunduğu metinle bağlamsal işlevi saptanarak anlamlandırılabilir. Hiç bir sözcük tek başına ne ait olduğu dil içinde ne de başka bir dilde anlamlandırılırken bağlamsız bir anlama sahiptir. Türk dilinde *gelmek* eylemi nasıl tek başına bir anlam ifade etmiyorsa bu eylemin Fransızca karşılığı olan *venir* de tek başına bir anlam ifade etmez. Her iki eylemin öncül bir söylemi varsa ancak o zaman bağlamsal bir kurgu çerçevesinde anlam kazanır. Göktürk'ün (1989) "Somut metnin dışına çıkan anlamın dibini bulmak olanaksızdır." çıkarımı ister kendi anadilimizde ister yabancı bir dildeki metinde olsun sözcüklerin bir bağlamı olmadan tam olarak anlamlandırılamayacağına hükmeder. Kaynak ve erek dilde sözcükler arası anlam birlikteliği o sözcüklerin ifade ettiği somut varlığın ya da eylemin birlikteliğinden geçer. O zaman, erek dildeki bir metinde geçen "A" sözcüğünün kaynak dildeki "A" sözcüğüyle özdeşleşmesi (A=A) için öncelikle her iki sözcüğün erek ve kaynak metindeki bağıl işlevlerinin özdeşleşmesi gerekir. Özellikle yazın çevirisinde buna benzer durumlarla çokça karşılaşabiliyoruz. Çevirmenlerin kaynak dildeki sözcüklere erek dildeki sözlük anlamlarıyla yaptıkları çeviriler bu sözcüklerin sözlük dışına çıkamayan anlamlardan öteye gidemediğinin bir göstergesidir. Oysa sözcüğün kaynak metindeki bağlamsal işlevi göz önüne alınsaydı ve bu bağlamdan hareketle erek metin kurgusu yapılsaydı kaynak metindeki sözcükle erek metindeki sözcük özdeşimi yapılmış olacaktı. Fransızca metinlerdeki sözcüklerin Türkçe karşılıklarını bu yolla bularak öğrenmek hem somut bir

sözcük bilgisine sahip olmayı hem de öğrenilen bu sözcüklerin öğrenenin hafızasında uzun süreli ya da kalıcı olmasını sağlamış olur.

1.3. Ezberleyerek Sözcük Edinme

Yabancı dil öğrenmekte olan birçok kişi okulda ya da bir yabancı dil kursunda ders boyunca öğrendiği sözcüklerin anlamlarını bir kâğıda; hatta çoğu zaman öğrenme materyalinin (kitap, dergi vb.) içinde geçen tümce ve metinlerin bir köşesine not eder. Genelde bu yapılması gereken bir yabancı dil öğrenen davranışı gibi karşımıza çıksa da böyle bir durum ne kısa vadede ne de uzun vadede sözcükleri hafızamızda tutmamıza yardımcı olur. Aksine öğrenme materyalinin üzerine yazılan sözcüklerin Türkçe karşılıkları her zaman aynı karşılığı verecek metinlerde geçmeyeceği için öğrenenin hafızasında büyük bir anlam karmaşasına yol açacaktır. Bu karmaşa sonunda öğrenenin edindiği sözcükleri de unutmasına neden olacak; onun bir üst seviye geçmesini engelleyecektir. Sözcüklerin anlamlarını tek tek ezberlemek ve her defasında sözlüğe bakmak yerine anlamı bilinmeyen sözcüklerin metin içerisindeki anlamını tahmin etmek için sözcüklerin önündeki ve ardındaki verileri dikkatlice tespit etmek gerekir (Yaman ve Akkaya, 2602, 2012). Öğrenen okuduğu metinde geçen bilmediği sözcükleri Türkçe karşılıklarıyla bir kağıda yazarak kısa bir süreliğine bu sözcükleri hafızasına alabilir. İşte tam da burada sözcüklerin öğrenenin hafızasında kalıcılığını sağlayacak hafıza destekleyicilere gereksinim duyarız. Bir sözcüğü, yukarıda da belirttiğimiz gibi, bir bağlamdan bağımsız olarak hafızamıza yerleştiremeyiz. Öğrenilmesi istenilen sözcük öğrenenin hafızasında uzun süreli ya da kalıcı olarak yer bulabilmesi için bu sözcüğün başka sözcüklerden bağımsız bir şekilde hafızaya alınamayacağını unutmamak gerekir.

2. HAFIZA DESTEKLEYİCİLER

Fransızca öğrenenlerde diğer yabancı dil öğrenenlerde olduğu gibi en sık rastlanan sorun sözcüklerin edinimiyle ilgilidir. Öğrenen bildiği sözcükleri ya çok kısa bir süre sonra unutuyor ya da bu sözcükleri birbirleriyle karıştırarak ne anlama geldiğini tam olarak söyleyemiyor. Böyle bir durumda öğrenenin sözcük edinimini kolaylaştıracak bir takım stratejik çağrışımlara gereksinim duyması kaçınılmazdır. Bu çağrışımlara *Hafıza Destekleyiciler* denir (Bkz. Reigeluth, 1992, Simon, 1996, Yates, 1966a).

2.1. Loci (Yerleşim) Yöntemi

Hafızaya alınacak bilginin bir yerle ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkan imgeler aracılığıyla gerçekleşmesi planlanan hatırlama yöntemidir (Bkz. Yates, 1966b). Yates'in araştırmalarına göre bu öğretim yöntemi antik Yunan döneminde yöneticilerin topluluk önünde yapacakları konuşmaları unutmamaları için kullandıkları bir sözcük ezberleme biçimiydi. Bu yönteme göre; öğrenene edinmesi gereken kaynak ve erek dilde eşleştirilen sözcükler

verilir. Öğrenen bu sözcükleri bildiği bir yerde bulunan varlıklılarla hayalinde eşleştirir. Bu eşleştirme sayesinde o varlığa her baktığında ya da onu aklına getirdiğinde hatırlaması gereken sözcük de aklına gelir. Bu yerin söz gelimi bir spor sahası olduğunu varsayarsak Loci yöntemine göre sözcük öğrenimi şu şekilde gerçekleşecektir:

Hatırlanacak Sözcükler		Sözcüklerin Eşleştirildiği Yerler
Un but (amaç)	↔	*file*
Une réussite (başarı)	↔	*kale*
Une arrivée (varış)	↔	*kapı*
Un travail (çalışma)	↔	*top*
Un repos (dinlenme)	↔	*çim*

Öğrenen *but* sözcüğünün *amaç*; *réussite* sözcüğünün *başarı; arrivée* sözcüğünün *varış; travail* sözcüğünün *çalışma* ve *repos* sözcüğünün *dinlenme;* anlamana geldiğini bu sözcüklerin eşleştikleri görsele bakarak söyleyebilecek.

2.2. Zincirleme (Bağ Kurma) Yöntemi

Hatırlanması gereken bilgi bir öykü aracılığıyla ilişkilendirilerek edinilen öğelerin hafızada kalıcı olması amaçlanır. (Wolfe, 213, 2010). Bu yöntem kaynak dilde hayali bir metin hazırlanarak yapılabilir. Öncelikle erek dildeki sayma sayıları kaynak dildeki sesletimiyle öğrenene verilir. Ardından içinde Fransızca sayma sayılarının sesletimine benzer kaynak dil sözcüklerinin kullanıldığı bir metin hazırlanır:

Hatırlanacak Sayma Sayıları

Un [en] (bir), deux [dö] (iki), trois [turua] (üç), quatre [katr] (dört), cinq [senk] (beş), six [siz] (altı), sept [set] (yedi), huit [üit] (sekiz), neuf [nöf] (dokuz), dix [dis] (on). Bu sayılarla ilgili bir öykü oluşturalım:

*"Geçen yaz Çanakkale'ye gittim. Türkiye'nin **en** güzel kenti olan Çanakkale'de Fransızca öğretmenim ile karşılaştım. Kaldığım otele **dö**nmeden önce öğretmenimle birlikte **turuva** atını görmeye gittik. Burada ilginç bir şey duydum. Çanakkale'de hiç **katır** yokmuş. Çünkü bu hayvan bir atla **senk**ronik bir şekilde yürüyemezmiş. Öğretmenime "**siz** de burayı beğendiniz mi" diye sordum. Bana "kentin deniz kenarına **set** örmeselerdi burayı daha çok severdim" dedi. Ona kaldığı oteli beğenip beğenmediğini sorduğumda bana "kim s**üit** bir odası olan oteli sevmez ki" dedi. Öğretmenim oteline döndü. Ben de sırt çantamdan **Nöf**er Çiftçioğlu'nun "Başarı engel tanımaz" adlı kitabını çıkararak bir bankın üzerine oturdum. Birden sağ **diz**im sızlamaya başladı."*

Burada öğrenenden beklenen dönüt; kaynak ve erek dildeki benzer sesleri hayali bir anlatıyla hafızasına almasıdır. Öğrenen yukarıdaki örnekte olduğu gibi bir gezide olduğunu düşünecek ve bu gezide geçen sözcükleri bağlamsal olarak hatırlayabilecektir. Kaynak metinde geçen *en, dönmeden, turuva, katır, senkronik, siz, set, süit, nöfer, dizim* sözcük ve ifadeleri erek dildeki sayma sayılarının sesletimine yakın bazen de aynı sesletime sahip olduklarından öğrenen için birer çağrıştırıcı niteliğindedir.

2.3. Kanca (Askı) Yöntemi

Öğeler arası ses benzerliğiyle bilginin hafızada kalmasını amaçlayan bu yöntemde öncelikle öğrenene hafızasında kalması istenen öğeler sayılarla eşleştirilerek verilir. Bu eşleştirmenin ardından hafızada kalması istenen öğeler hatırlatıcı resimlerle eşleştirilir (Akt. Richmond vd., 2, 2008). Kanca yöntemini erek dildeki sözcüklerin edinimine yönelik Fransızca öğrenene nasıl uygulanması gerektiğine bakalım:

Sayılar		Eşleşecek Sözcükler		Hatırlatıcı Görseller
1.	→	*énorme*	↔	*bâtiment*
2.	→	*deuil*	↔	*larme*
3.	→	*trottoir*	↔	*avenue*
4.	→	*quart*	↔	*heure*
5.	→	*cirque*	↔	*lion*

Öğrenene verilen sayılarla ses yönünden benzeşen sözcükleri eşleştirdikten sonra kendisine sorulan sayının hangi sözcükle eşleştiğini söyler. Öğrenenin hatırlaması istenen sözcükler görselle desteklenir. Bu görseller de verilen sözcüklerle eşleştiğinden öğrenen 1 numaralı *bâtiment* görselini gördüğünde bu sayının gösterdiği *énorme* sözcüğünü; 2, 3, 4 ve 5 numaralı görsellerle de *deuil, trottoir, quart ve cirque sözcüklerini* hatırlar.

2.4. Anahtar Sözcük Yöntemi

Bu yöntem de diğer yöntemlere benzerlik gösterir. Anahtar Sözcük yönteminde ‘’anahtar’’ olan unsur erek dilde verilen sözcüğün hatırlanmasını çağrıştıracak kaynak dildeki sözcüğün seslitiminin temel alınmasıdır. Öğrenen, anahtar olan bu sözcükle erek dildeki sözcük arasında anlamlı bir ilişki kodlaması yapar (Pressley vd., 61, 1982). Bu kodlama doğal olarak her iki dilde de sesletimsel özelliği benzer ya da aynı olan sözcüklerin hatırlanması amaçlanarak yapılmalıdır. Yabancı dil Fransızca sözcüklerin hatırlanmasını sağlayacak çağrıştırıcılar her iki dilde sesletimi benzer ya da aynı sesletime sahip sözcükler olmalıdır. Anahtar Sözcük yöntemini aşağıdaki Türkçe ve Fransızca örnek sözcüklere uygulayabiliriz:

Anahtar Sözcükler (kaynak dil)		Sesletimi
Tok	↔	*tok*
Şan	↔	*şan*
Saz	↔	*saz*
Kap	↔	*kap*
Kaba	↔	*kaba*

Hatırlanacak Sözcükler (erek dil)	Sesletimi	Anlamı
Toc	*tok*	*sahte*
Chant	*şan*	*şarkı*
Sas	*saz*	*elek*
Cape	*kap*	*yuvarlak şapka*
Cabas	*Kaba*	Alışveriş çantası

Anahtar Sözcükler	Hatırlanacak Sözcükler	Anlam İlişkisi	Ses İlişkisi
Tok	*toc*	*x*	√
Şan	*chant*	*x*	√
Saz	*sas*	*x*	√
Kap	*cape*	*x*	√
Kaba	*cabas*	*x*	√

Görüldüğü gibi kaynak dildeki anahtar sözcükler erek dildeki hatırlanacak sözcüklerin çağrıştırıcısı durumundadır. Bu sözcüklerle kaynak dildeki aynı sesletim yapısına sahip olan sözcükler arasında anlamlı (sesletim açısından) bir ilişki kurulabilmiştir. Öğrenen bu sözcükleri duyduğunda onları anahtar seslerle hatırlayacağı için sözcük ediniminde kısa sürede ilerleme kaydederek anahtar hafıza destekleyiciyle öğrendiği bu sözcükleri uzun süreli ya da kalıcı olarak hafızasında tutabilecektir.

3.SONUÇ

Yabancı dil öğrenmenin en önemli zorluklarından biri sözcüklerin öğrenenin hafızasında uzun süreli kalmamasıdır. Özellikle Türk dilinden oldukça farklı bir dilsel sistematiği olan Fransızca gibi Hint-Avrupa dil ailesine ait olan dillerde bu zorluk çoğu zaman öğreneni çeşitli sorunlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Fransızca öğrenmekte olanlar konuşma eylemi sırasında öğrendikleri sözcükleri kullanmaya başlamadan ya çok kısa bir süre içinde unutuyorlar ya da öğrendikleri sözcükleri birbirleriyle karıştırıp anlamlandırma sıkıntısı yaşıyorlar. Bu sıkıntılara bir takım çözüm önerileri getirmek için yaptığımız bu çalışmada sözcüklerin öğrenenin hafızasında uzun süreli kalmasına yardımcı olacak dört temel hafıza destekleyici tekniği inceledikten sonra bu tekniklerin kullanılmasına yönelik örnekler içeren sunumlar yaptık. Her bir hafıza destekleyici tekniğin öğrenenin edinmek istediği sözcüklerle ilgili olması gerektiğinden bu tekniklerin öğrenen

tarafından kullanılması konusunda da zorluklar oluşabileceğini göz ardı etmemeliyiz. Öğrenen ve öğretici arasında etkileşimsel bir yöntem kullanılarak uygulanabileceğini saptadığımız hafıza destekleyici tekniklerin, birincil olarak sözcüklerin edinimine katkı sağlaması dışında dikkat çekici görsel ve imgelemler içerdiklerinden öğreneni öğretim sürecine daha etkin bir şekilde dahil edebileceğini söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı Dil Sınıflarında Eşdizimli Sözcük Öğretimi ve Anadilinin Rolü. *Dil Dergisi* Sayı: 148, s.45

Coianiz, A. (2000). Méthodologie de l'enseignement du français et conceptions de l'homme , Tréma, 17 | 2000, mis en ligne le 01 juillet 2000, consulté le 09 mai 2017. URL: http://trema.revues.org/1659; DOI: 10,4000/trema.1659.

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *La revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.* (Pp.37-56)

Göktürk, Akşit (1989*). Sözün ötesi.* Yazılar. İstanbul. İnkılap Kitabevi.

Lewis, M. (1993). The lexical approach: The state of ELT and the way forward. Hove, England: Language Teaching Publications.

Pressley, M., Levin, J. R., & Delaney, H. D. (1982). The Mnemonic Keyword Method. *Pennsylvania State Univ. Review of Educational Research* Spring, Vol. 52, (1) 61-91.

Reigeluth, C. M. (1994). The imperative for systemic change. In C. M. Reigeluth & R. J. Garfinkle (Eds.), Systemic change in education (pp. 3-11).

Richmond, A. S., Cummings, R., & Klapp, M. (2008). Transfer of the method of loci, pegword, and keyword mnemonics in the eighth grade classroom. *Northern Rocky Mountain Educational Research Association Researcher,* 21(2), X-X.

Simon, H. A. (1996). *The sciences of the artificial*. Cambridge, MA. MIT Press.

Puren, C. (1989). *Histoire des méthodologies*. Paris, Didier.

Wolfe, Patricia A. (2010). *Brain Matters: Translating Research into Classroom*. 2nd. Edition By ASCD. USA

Yates, F. (1966). The Art Of Memory And The Growth Of Scientific Method. Pimlico Edition. https://books.google.com.tr

Yaman, H. ve Akkaya, D. (2012). Dil biliminin kelime öğretimine açılan kapısı: Bağlam türleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/3, Summer 2012, p. 2599-2610, ANKARA-TURKEY*

TÜRK VE FRANSIZ GAZETELERİNDE ÜÇÜNCÜ SAYFA HABERLERİ: YANMETİNSELLİK VE OKUNAKLILIK DÜZLEMİNDE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

Yrd. Doç. Dr. Mediha ÖZATEŞ / Yrd. Doç. Dr. Mustafa MAVAŞOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Umut Hür YAŞAR
Çukurova Üniversitesi

1. GİRİŞ

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, A2 ve B1 düzeylerinde geçmiş olaylardan söz etme (parler du passé/ raconter des événements passés) söz edimleri kapsamında Fransızca öğrenenlerin üçüncü sayfa haberleri (faits divers) ile çalışmalarını da öngörmektedir (Avrupa Konseyi 2001). Öğrenenler söz konusu düzeylerde, üçüncü sayfa haberlerini okuyup anlama, geçmiş olaylardan söz etme bağlamında, üçüncü sayfa haberleri yazabilme (raconter un fait divers) becerilerini sergilemek durumundadırlar.

Etkili bir okuma, okuma öncesi etkinliklerin iyi kullanılmasını gerektirir. Bu bağlamda, konusunu kavramak ve aşinalık sağlamak amacıyla okunacak metnin taranması gerekmektedir. Bu tarama işlemi metnin yanmetinsellik[1] öğeleri (éléments paratextuels) yani üst başlıklar (surtitres), ana başlıklar (titres), alt başlıklar (sous-titres), spot başlıklar (chapeaux), ara başlıklar (intertitres), resimler ve resim yazıları (légendes) üzerinden yapılır. Ortalama bir Fransızca üçüncü sayfa haber metnindeki, ana başlıklar başta olmak üzere, yanmetinsellik birimlerini iyi tanılamaları Türkçe anadili konuşuru Fransızca öğrenenlerin etkili bir okuma ediminin ilk işlem basamağı sayılan metin tarama işlemini yetkin yapabilmelerine katkılar sunacaktır. Ayrıca öğrenenler Fransızca üçüncü sayfa haberlerinin (FÜSH) ne tür özellikler sergilediklerini ve Türkçe üçüncü sayfa haberleri (TÜSH) ile ne tür benzerlik ve ayrımlar sunduklarını, yine, TÜSH ve FÜSH'teki sözcük ve tümce sayıları ile sözcük yoğunlukları ve tümce uzunluklarının ortalama ne kadar olduğunu bilirlerse yazılı anlatımda üçüncü sayfa haberi yazma etkinliklerini o denli sağlıklı yürüteceklerdir.

Türk ve Fransız gazetelerinde üçüncü sayfa haberlerini yanmetinsellik ve okunaklılık bakımından karşılaştırmayı hedefleyen mevcut çalışma, Türkçe anadili konuşuru Fransızca öğrenenlerin A2 ve B1 düzeylerinde okuduğunu anlama ve yazılı anlama becerileri kapsamında üçüncü sayfa haberleri ile bağlantılı olarak kendilerinden beklenen becerileri sergilemelerine katkı

[1] Bu metin boyunca, Genette'in transtextualité üst başlığında ele aldığı hypertextualité, architextualité, métatextualité, intertextualité ve *paratextualité* kavramlarına Aktulum (1999) tarafından önerilen *metinselaşkınlık, anametinsellik, üstmetinsellik, yorumsal üstmetinsellik, metinlerarasılık* ve *yanmetinsellik* Türkçe karşılıkları kullanılacaktır.

sunmayı da amaçlamaktadır. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranacaktır:

1. *Türk ve Fransız üçüncü sayfa haberleri, yanmetinsellik öğeleri olan üst başlıklar, ana başlıklar, alt başlıklar, spot başlıklar, ara başlıklar, resimler ve resim yazıları kullanımları bakımından ne ölçüde benzeşiyor?*

2. *Metinsel içeriklerin ana başlıklara taşınma biçimleri bakımından Türk ve Fransız üçüncü sayfa haberleri birbirlerine ne ölçüde benziyor?*

3. *Kolay okunurluk ve anlaşılırlık düzeyleri bakımından Türk ve Fransız üçüncü sayfa haber metinleri farklılık gösteriyor mu?*

1.1. Üçüncü Sayfa Haberleri

Gazetelerde olduğu gibi ana haber bültenlerinde de giderek daha fazla tanık olunan üçüncü sayfa haberleri her yerde varlığını hissettirmektedir. Türkiye'de kimi büyük televizyon kanallarının whats app ihbar hatları üzerinden yurttaşlardan bu tür haberler için amatör habercilik yapmalarını istemeleri de bu basın metni türünün ağırlığını hissettirmeye devam edeceği izlenimini vermektedir. Üçüncü sayfa haberlerinin yazılı ve görsel medyada yerini sağlamlaştırma çabalarını Dubied (2001) *medyatik bulaşma* (contamination médiatique) olarak adlandırmaktadır. Üçüncü sayfa haberleri, medyadaki yüksek görünürlüğüne koşut olarak, başta dilbilim, toplumbilim, edebiyat ve iletişim olmak üzere kimi araştırma alanlarında çeyrek yüzyıldan daha uzun bir süredir ilgi odağı olmayı başarmıştır (dilbilimsel incelemelerden bazıları için bkz. Auclair, 1970; Barthes, 1964; Révaz, 1997). Üçüncü sayfa haberlerinin yabancı dil öğretimi alanında kullanımı ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır (örneğin bkz. Çelik 2014).

Genel sözlük tanımları, *gündelik yaşama ait olan kapsamı dar olaylar* (Larousse); ya da *basında kendine ait konu başlığı olan ve aralarında bağıntı bulunmayan kaza, suç, vb. izlekli günün olayları* (Petit Robert) biçiminde karşımıza çıkan üçüncü sayfa haberleri için bugüne kadar başka birçok tanımlama yapılmış ancak söz konusu tanımlamalarda tam bir birlik sağlanamamıştır. Alanlara göre değişen tanımlar üçüncü sayfa haberlerinin temel yapısı ve niteliklerini ortaya koyacak düzeyde tutarlı ve kapsayıcı bir ortak bakış açısı geliştirilmesine engel olmuştur (Dubied & Lits, 1999). Var olan tanımlama denemeleri de kendi başına bir tanım vermekten öte, üçüncü sayfa haberlerinin öz niteliklerini sıralayarak bu nitelikler üzerinden anlaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Söz konusu nitelikler ağırlıkta Barthes (1964)'ın incelemesinde ortaya koyduğu ilk ölçütlere dayanmaktadır. S*ınıflandırılamaz olanı sınıflandırma* çabasına girişen Barthes üçüncü sayfa haber metinlerini, *içkin* (immanent), tüm bilgiyi bünyesinde barındıran kapalı bir *yapı* (structure fermée) olarak tanımlamaktadır.

Üçüncü sayfa haber metinleri yalın metinler olarak da karmaşık metinler olarak da düzenlenebilmektedir. Söz konusu düzenlemede metinlerin uzunluk dereceleri etkili olmaktadır. Bu metinler genelde üç bölümden oluşurlar: *giriş*, *anlatısal özek* ve *kapanış* (Adam, 1999). Olayın sunulduğu ya da özetinin verildiği giriş bölümünde *Kim? Ne? Nerede? Ne zaman?* sorularının yanıtlarını bulmak olanaklıdır. Ayrıntıların sunulduğu anlatısal özek bölümünde olaylar genellikle süredizimsel biçimde aktarılırlar. Yine bu bölümde, önceki bölümde yanıtları aranan sorulara birtakım başka sorular eklenir: *Nasıl? Niçin?* Haber metninin sonlandırıldığı kapanış bölümünde genellikle olaydan sonraki durum, olayın sonuçları verilir. Bu bölümde yazarın bıraktığı öznel izler kapsamında bir takım yargılar, değerlendirmeler, izlenimler bulmak da olasıdır (Adam, 1999).

1.2. Yanmetinsellik Öğeleri

Gérard Genette diğer birçok eleştirmenden farklı olarak iki yapıt arasındaki her türlü alışverişi tanımlamak için *metinselaşkınlık* (transtextualité) kavramını kullanmıştır. Genette tarafından ortaya atılan *anametinsellik* (hypertextualité), *üstmetinsellik* (architextualité), *yorumsal üstmetinsellik* (métatextualité) ve *metinlerarasılık* (intertextualité) gibi metinselaşkınlık ilişkisi türlerinden biri de *yanmetinsellik* (paratextualité)'tir.

Genette'in ilk kez *Introduction à l'architexte* (1979), ikinci olarak *Palimpsestes* (1982) adlı kitaplarında ele aldığı yanmetinsellik kavramı *Seuils* (1987)'de en yetkin tanımına ulaşmıştır. Genette'e göre *yanmetin* (paratexte) kavramı bir metnin dışında kalan, yani asıl metne eşlik eden, onu dikkatlere sunan başlıklar, alt başlıklar, ara başlıklar, önsözler, sonsözler, resimler, resim yazıları, uyarılar, notlar vb. ikinci dereceden metinsel öğelerdir.

Genette, değerleri ve işlevleri bakımından bir metni anlamlandırma, yorumlama ve çözümleme sürecinde büyük önem taşıyan yanmetin öğelerinin niteliklerini uzamsal (Nerede?), zamansal (Ne zaman?), özdeksel (Nasıl?), edimsel ve işlevsel (Ne yapmak için? Kimden? Kime?) olarak tanımlamıştır. Mevcut çalışmada yanmetinsel öğelerden yalnızca üst başlıklar, ana başlıklar, alt başlıklar, spot başlıklar, ara başlıklar, görseller ve görsellere ait yazılar inceleme kapsamına alınmıştır.

1.3. Okunaklılık ve Anlaşılırlık

Kullanışsız oldukları (Armbruster & Anderson 1984), kuramsal açıdan güçsüz bulundukları (Bruce & Rubin 1988), metin yapısı ve içeriği ile ilgili önceki bilgiler gibi önemli değişkenleri dikkate almadıkları (Alexander, Kulikowich & Jetton 1994) gibi bir takım eleştiriler getirilse de, metinlerin okunaklılığı genellikle, sözcük ve tümce sayıları, tümce uzunlukları ve zor sözcüklerin kullanım sıklıkları ile değerlendirilir. Bu bağlamda metinlerin sözcük sayısının az, zor sözcük kullanım sıklığının da olabildiğince düşük olması

gerektiği yönünde genel bir anlayış söz konusudur. Metnin zorluk derecesi bakımından, sözcük sayısı ve zor sözcüklerin kullanım sıklığı kadar önemli olan bir başka öğe de içeriksel sözcüklerin (mots lexicaux) toplam tümcecik sayısına oranla dağılımıdır. Tümceler bir ya da birden fazla tümcecik içerebileceğinden tümceciklerin sayılması tümcelerin sayılmasına göre daha yanlışsız bir ölçüm sunabilmektedir.

Halliday (1989)'e göre sözcük yoğunluğu, herhangi bir okuma parçasındaki içeriksel sözcüklerin birbirine sıkıca eklemlenerek oluşturdukları bilgi yoğunluğunun ölçülmesidir. Halliday bu durumu anlatmak için aşağıdaki örneğe başvurur (1989, 61):

If you invest in a rail facility, this implies that you are going to be committed for a long term.

(içeriksel sözcük sayısı: 7; işlevsel sözcük-function words- sayısı: 13)

Investment in a rail facility implies a long term commitment

(içeriksel sözcük sayısı: 7; işlevsel sözcük sayısı: 3)

Bu tümceler yalnızca uzunlukları bakımından değil sözcük yükleri bakımından da birbirlerinden farklıdır. Birinci tümce if bağlacı ile birbirine bağlanan iki tümcecik içerirken ikinci tümce tektir. Sözcük yoğunluğu, toplam içeriksel sözcük sayısının tümcecik sayısına bölünmesi ile hesaplanır. Bu formüle göre, birinci tümcenin sözcük yoğunluğu 3,5 (7/2); ikinci tümcenin yoğunluğu ise 7 (7/1)'dir. Başka bir değişle, ikinci tümce sözcük yoğunluğu bakımından birinci tümceden daha güçlü ancak okunaklılık düzeyi daha zordur.

2. YÖNTEM

2.1. Verilerin toplanması

Çalışmanın bütüncesi 2016 ve 2017 yıllarına ait trafik kazası haberlerinden oluşmaktadır. İzlek olarak trafik kazası haberlerinin seçilmesinin iki nedeni vardır. Öncelikle bu tür haberler Türkiye'de olduğu kadar Fransa'da da gündelik gazetelere en çok konu olan üçüncü sayfa haberleridir. Ayrıca, üçüncü sayfaya konu olan öteki izleklerle karşılaştırıldığında trafik kazası haberleri daha uluslararası nitelikli, dolayısıyla karşılaştırmalar yapmaya daha uygun içerikli haberlerdir.

Bütünceyi oluşturmak için araştırmacılar Türkiye (T1 ve T2) ve Fransa'dan (F1 ve F2) ikişer tane günlük gazete belirlemişlerdir. Gazetelerin belirlenmesinde en önemli etken, trafik kazası konulu üçüncü sayfa haberlerine yer verme oranları olmuştur. Öteki gazetelerle karşılaştırıldığında daha çok ve daha çeşitli türden trafik kazası haberlerine yer verdikleri saptanan söz konusu gazetelerin internet sürümleri bütünceye dâhil edilmiştir.

Elde edilen haberler bir havuz oluşturacak biçimde bir araya getirilmiş ve içlerinden rastlantısal olarak 100 tanesi çözümlemeler yapılmak üzere seçilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bulguları, üçüncü sayfa haberleri söz konusu olduğunda, Türk gazetelerinin (T1 & T2) de Fransız gazetelerinin (F1 & F2) de üst ve alt başlık kullanımına başvuruyu yeğlemediklerini ortaya koymuştur. Diğer başlık türlerine gelince, Tablo 1'de de görülebileceği gibi, T1 ve T2, spot başlıkları altı kat daha çok kullanmıştır (sırasıyla 50, 47 ve 8, 7). T2 ve F1 eşit oranda ara başlık kullanımı sunarken (5), fark çok olmasa da, T1'e oranla F2'de daha çok ara başlık gözlemlenmiştir (9/5).

Tablo 1

Türk ve Fransız üçüncü sayfa haberlerinde yanmetinsellik öğelerinin dağılımı

	Üst başlık	Ana başlık	Alt başlık	Spot başlık	Ara başlık	Resim	Resim yazısı
T1	0	50	0	50	4	48	0
T2	0	50	0	47	5	49	0
F1	0	50	0	8	5	10	8
F2	0	50	0	7	9	24	19

Spot başlıklar yakından incelendiğinde, T1'deki başlıkların yaklaşık 3/5'i (32), T2'dekilerin de 1/5'i (10) ana başlıkları aynen tekrarlamak suretiyle oluşturulduğu, buna karşılık F1 ve F2'deki tüm haber metinlerinde özgün spot başlıklar oluşturulduğu, ana başlığı yineleme işleminin yeğlenmediği saptanmıştır.

Üçüncü sayfa haberlerinde görsel kullanımlarına bakıldığında ise, resimlerin yeğlenen tek görsel tür olduğu ve F1 ve F2 ile karşılaştırılınca, T1 ve T2'de üç kat daha fazla resim kullanıldığı görülmektedir (97/34). Söz konusu resimler F1 ve F2'de resim altı yazılarıyla desteklenirken T1 ve T2'de resimlerin yazısız sunulduğu bulgulanmıştır.

Üçüncü sayfa haberlerinde resim kullanımlarına ayrıntılı bakıldığında, hem T1 ve T2'de hem de F1 ve F2'de metinde konu edilen haberin gerçek görüntülerini içeren resimler vermeme yoluna gidilebildiği görülmüştür. Söz konusu resimler T1 ve T2'de (sırasıyla 3/48 ve 7/49) daha çok kazazedelerin resimlerinden oluşurken F1 ve F2'de (sırasıyla 2/10 ve 13/24) habere konu olan kaza görüntülerinin eşdeğerleri olduğu düşünülen simgesel/çağrışımsal resimler biçiminde yer almaktadır.

Trafik kazası konulu Türk ve Fransız üçüncü sayfa haberleri, başlığa taşınan metinsel içeriklerin türü ve sıklığı bakımından da karşılaştırılmıştır. Tablo 2 Türk ve Fransız üçüncü sayfa haberlerinde başlığa taşınan metin içeriklerinin dağılımını vermektedir. Bulgular, hem T1 ve T2'de hem de F1 ve F2'de genellikle, kazanın olduğu yer, kazaya karışan araç türleri, kazazedelerle ilgili bilgiler, kazanın oluş biçimi ve kaza sonrası durum (ölü, yaralı sayısı vb.) gibi öğelerin başlığa taşınma eğiliminde olduğunu göstermiştir.

Tablo 2

Türk ve Fransız üçüncü sayfa haberlerinde başlığa taşınan metin içeriklerinin dağılımı

	Yer	**Araç türü**	**Kazazede**	**Oluş biçimi**	**Durum**
T1	9	36	38	37	33
T2	25	29	28	25	41
F1	39	16	32	15	44
F2	21	23	39	25	41

Kazanın yaşandığı yere başlıkta yer verme sıklıklarına bakıldığında, hem TÜSH'te hem de FÜSH'te tüm kaza haberi başlıklarının kaza yeri bilgisi sunmadığı bulgulanmıştır. Tablo 2'de görülebileceği gibi, T2 ve F2'de toplam kaza haberi başlıklarının yaklaşık 1/5'i (sırasıyla 25 ve 21), F1'de 1/3'ünden fazlası (39), T1'de ise yaklaşık 1/10'u (9) kaza yeri bilgisi içermektedir. Başlıkta kaza yerinin belirtilme biçimlerine bakıldığında, TÜSH'te kaza yeri bilgisinin genelde başlığın hemen başında yer aldığı gözlemlenmiştir:

Bursa'da yol inşaatı çalışmasında trafik kazası (T1)

Adıyaman'da trafik kazası (T2)

FÜSH'de ise kaza yeri bilgisi başlıkta iki biçimde yer bulmaktadır:

a) olay yeri: öteki başlık öğeleri

Finistère: trois morts et deux fillettes gravement blessées dans un accident de la route (F2)

(Finistère: trafik kazasında üç kişi öldü, iki küçük kız ağır yaralandı)

b) öteki başlık öğeleri + olay yeri

Cinq morts dans un carambolage géant en Vendée (F1)

(Vendée'deki devasa zincirleme trafik kazasında beş kişi öldü)

Kazalara karışan araç türlerinin başlığa taşınma sıklıklarına gelince, bulgular, T1'de toplam kaza haberi başlıklarının 1/3'ünden fazlasında (36), T2'de yaklaşık 1/3'ünde (29), F2'de 1/5'inden biraz fazlasında (23), F1'de ise

1/5'inden azında (16) araç türü bilgisinin yer aldığını göstermektedir. Araç türlerinin başlığa taşınabilirliği bakımından TÜSH ve FÜSH benzerlikler sergilemektedir. *Otomobil* (otomobile), *kamyon* (camion), *ağır vasıta* (poids lourd), *okul servisi* (car/bus scolaire), *minibüs* (minibüs), *yolcu otobüsü* (car) gibi araçlar hem TÜSH'te hem de FÜSH'te başlıklarda yer almıştır. Ancak, başlıklardaki araç türleri yakından incelendiğinde, TÜSH'teki başlıklarda, *makam aracı*, *polis aracı*, *otel servisi*, *diyaliz servisi*, *askeri araç*, *cenaze aracı*, *cip* gibi araç türleri ile ilgili ayrıntılı bilgiler sunma eğiliminin, dolayısıyla da araç çeşitliliğinin bir miktar daha fazla olduğunu söylemek olanaklıdır. Aşağıdaki örnekte, askerlerin karıştığı bir trafik kazası haberinin TÜSH ve FÜSH'te verilme biçimi ile ilgili örnekler yer almaktadır:

Askeri araç ve yolcu minibüsü çarpıştı (T2)

Çorum'da askeri araç kaza yaptı (T2)

6 militaires russes morts en Ossétie du sud (F1)

(Güney Osetya'da 6 Rus askeri öldü)

12 militaires blessés dans un accident (F1)

(Trafik kazasında 12 askeri personel yaralandı)

Görüldüğü gibi, TÜSH'teki başlıkta kazaya karışan araç türü (askeri araç) odak noktasında iken FÜSH'te odak noktası kazazedelere (asker, askeri personel) kaydırılmaktadır.

Kazazedelerle ilgili bilgilere başlıkta yer verme sıklıklarına bakıldığında, T1 ve F2'de toplam kaza haberi başlıklarının yaklaşık 2/5'i (sırasıyla 38 ve 39), T2 ve F1'de ise 1/5'inden fazlası (sırasıyla 28 ve 32) kazaya karışan kişilerle ilgili bilgiler içermektedir. Kazazedelerin başlıklarda yer alma biçimleri konusunda ise şunlar söylenebilir: TÜSH'te kazazedelerin meslekleri başlığa en kolay aktarılan öğelerden birisidir:

Ağır ceza hâkimi, savcı eşi ve 2 çocuğu kazada yaralandı (T1)

Kaymakamın makam aracı ile otomobil çarpıştı (T2)

Mesleklerle bağlantılı daha ayrıntılı bilgi bulmak da olasıdır:

Antalya Büyükşehir Belediyesi'nde görevli şube müdürü motosiklet kazasında öldü (T1)

FÜSH'te ise asker (militaire), polis (policier), itfaiyeci (pompier) gibi kamu güvenliği birimleri dışındaki mesleklerin başlığa TÜSH'teki kadar yaygın biçimde aktarılmadığı izlenimi edinilmektedir:

Rouen: ivre, le fils de l'ex-ministre blesse légèrement deux policiers (F2)

(Rouen'da eski bakanın oğlu iki polisi hafif biçimde yaraladı)

Accident près du Barcarès:un pompier tué, trois grièvement blessés (F2)

(Barcarès yakınlarında itfaiye aracı kaza yaptı, bir itfaiyeci öldü, üçü ağır yaralandı)

FÜSH'teki başlıklarda kazazedelerin cinsiyetlerinin görünebilirliği daha yüksektir. Bu durumun önemli bir nedeni Türkçede üçüncü kişi tekil ve çoğul adılların ve cinsiyet gösteren öteki dilbilgisel birimlerinin örtük yapıda olmalarıdır. Aşağıdaki örnekte başlıktan sürücünün cinsiyeti ile ilgili çıkarımda bulunmak söz konusu olamamaktadır:

Bariyere çarpan otomobilin sürücüsü öldü (T1)

Oysa izleyen örneklerde olduğu gibi, benzer haber içeriğinde FÜSH'teki bir başlıkta kaza yapan kişinin cinsiyeti kolaylıkla görülebilmektedir:

Un automobiliste tué dans un accident (F2)

(Trafik kazasında otomobilin erkek sürücüsü hayatını kaybetti)

Une automobiliste meurt après avoir heurté un camion (F1)

(Kamyona çarpan otomobilin kadın sürücüsü hayatını kaybetti)

Yine de kimi zaman dilbilgisel birimlerin örtüklüğü sözcüksel bir eklemeyle aşılarak TÜSH'teki başlıklarda kazazedelerin cinsiyeti görünür kılınabilmektedir. Aşağıda bu durumun bir örneği yer almaktadır:

Bariyere çarpan otomobilin kadın sürücüsü yaralandı (T1)

Kazaların oluş biçiminin başlığa yansıma oranlarına gelince, T1'de toplam kaza haberi başlıklarının yaklaşık 2/5'i (37), T2 ve F2'de 1/4'ü (25), F1'de ise 1/5'inden azı (15) kazaların oluş biçimiyle ilgili bilgiler sunmaktadır. Kaza oluş biçimlerinin başlığa taşınabilirliği bakımından TÜSH ve FÜSH arasında bir takım benzerlikler ve farklılıklar söz konusudur. Öncelikle hem TÜSH'te hem de FÜSH'te kaza oluş biçimleri başlıklarda *çarpışma* (collision), *kafa kafaya çarpışma* (choc frontal), *devrilme* (retournement), *yoldan çıkma* (sortie de route), *zincirleme trafik kazası* (carambolage) gibi trafik kazaları sözlüksel alanına ait sözlükbirimler kullanımıyla verilmektedir. Aşağıda araç devrilmesi ve zincirleme gerçekleşen trafik kazası haber başlıkları örnekleri yer almaktadır:

Devrilen otomobilin sürücüsü öldü (T2)

La voiture se retourne à cause du verglas, un blessé grave (F2)

(Buzlanma nedeniyle devrilen araçta bir kişi ağır yaralandı)

Aksaray'da zincirleme trafik kazası (T2)

Charente: sept blessés dans un carambolage (F1)

(Charente'da zincirleme trafik kazası: 7 yaralı)

Bütüncedeki başlıklar yakından incelendiğinde, TÜSH'teki başlıkların FÜSH'e oranla kazaların oluş biçimi konusunda daha çok ayrıntı içermeye eğilimli oldukları görülmektedir. Aşağıda bu durumun örnekleri yer almaktadır:

Çarptı, üzerinde kalmasına aldırmadan devam etti (T1)

Belediye başkanının makam aracına çarpan personeli yaralandı (T1)

Kaza sonrası durum (ölü, yaralı sayısı vb.) ile ilgili bilgilere başlıkta yer verme sıklıklarına bakıldığında T2, F2 ve F1'de toplam kaza haberi başlıklarının yaklaşık 2/5'inin (sırasıyla 41 ve 44), T1'de ise 2/5'inden azının (33) bu türden bilgiler içerdiği bulgulanmıştır. Kaza sonrası durum bilgileri verme biçimleri bakımından TÜSH ve FÜSH arasında benzerlikler söz konusudur. Bu bilgiler,

a) ölüm ve yaralanma bilgisi verme;

Bariyerlere çarpan motosiklet sürücüsü öldü (T1)

Une mère et ses enfants tués dans un accident (F1)

(Anne ve çocukları kazada öldü)

Ağaca çarpan cenaze aracının sürücüsü yaralandı (T1)

Collision entre un camion et un scooter: un blessé grave (F2)

(Kamyonla scooter çarpıştı, bir kişi ağır yaralandı)

b) ölü ve yaralı sayısını verme;

Antalya'da trafik kazası 3 ölü (T2)

Allier: 12 morts dans un accident entre un minibus et un poids lourd (F2)

(Allier'de TIR ile minibüs çarpıştı: 12 ölü)

2 TIR arasında sıkışan sürücü yaralandı (T1)

Accident: 11 blessés dont 3 en urgence absolue (F1)

(Trafik kazası: 11 yaralıdan 3'ü yoğun bakımda)

c) ölüm ve yaralanma biçimini verme, şeklinde düzenlenmektedir:

LPG'li araçta yanarak öldüler (T2)

Ariège: un homme meurt écrasé par son tracteur (F1)

(Ariège'de bir adam traktörünün altında kalarak hayatını kaybetti)

Bariyerler saplanan otomobilin sürücüsü yaralandı (T1)

Une fillette blessée grièvement après avoir été renversée par une voiture (F2)

(Arabanın çarptığı küçük kız ağır yaralandı)

TÜSH ve FÜSH okunaklılık gösterenleri olan sözcük ve tümce sayıları bağlamında karşılaştırılmıştır. Tümce sayısı ortalamaları bakımından birbirlerine benzeseler de, Tablo 3'te görülebileceği gibi, FÜSH'te sözcük sayıları yaklaşık iki kat daha fazladır.

Tablo 3

Türk ve Fransız üçüncü sayfa haberlerinin ortalama sözcük ve tümce sayıları

	T1	**T2**	**F1**	**F2**
Sözcük sayısı	117,6	112,9	210,5	191,6
Tümce sayısı	16,36	15,54	18,08	16,22

TÜSH'te sözcük sayısının daha az olmasının nedeni olarak bitişimli bir dil olan Türkçede dilbilgisel bağıntıların sözcük köklerine eklenmesi, bu durumdan ötürü dilbilgisel eklerin sözcük sayımında ayrı ayrı hesaplanamaması gösterilebilir. Aşağıda önce aynı haberin özgün Fransızca biçimindeki sonra Türkçe çevirisindeki sözcük sayıları yer almaktadır:

Une mère de 39 ans et son fils de six ans sont décédés lundi dans un accident de la circulation près de Bordeaux, tandis que son deuxième fils a été hospitalisé dans "un état critique", ont indiqué les pompiers et les gendarmes (F1, 42 sözcük)

(Jandarma ve itfaiye, Bordeaux yakınlarındaki trafik kazasında 39 yaşında bir anne ile altı yaşındaki oğlunun öldüğünü, diğer erkek çocuğunsa hastaneye kaldırıldığını ancak durumunun kritik olduğunu bildirdi, 26 sözcük)

Asker oğullarını Karabük'teki birliğine teslim edip Ankara'ya doğru dönüşe geçen ailenin içerisinde bulunduğu otomobilin Çankırı'da devrilmesi sonucu baba ve iki kızı öldü, anne ise ağır yaralandı (T2, 26 sözcük)

Görüldüğü gibi, Fransızca haberdeki *de* ilgeci, *un*/*une* belirsiz tanımlıkları gibi bir takım dilbilgisel öğelerin Türkçe çeviride yer almaması (*dans un accident de la circulation* = trafik kazasında) ya da bu eklerin sözcük köküne eklenmesi (*son fils de six ans* = altı yaşındaki oğlu) nedeniyle 42 sözcükten oluşan özgün haberin Türkçe çevirisi ancak 26 sözcük içermektedir. Benzer izlekli özgün Türkçe haber, sözü edilen durumlar dolayısıyla, yine 26 sözcükten oluşmuştur.

Okunaklılığın daha güçlü gösterenleri olan sözcük yoğunlukları ve tümce uzunluklarına gelince, bulgular TÜSH ve FÜSH'ün sözcük yoğunluklarının birbirlerine çok yakın olduğunu ortaya koymuştur (bkz. Tablo 4). Bu nedenle TÜSH ve FÜSH'ün benzer okunaklılık düzeyi sunduğu söylenebilir.

Tablo 4

Türk ve Fransız üçüncü sayfa haberlerinde sözcük yoğunluğu ve tümce uzunlukları ortalamaları

	T1	**T2**	**F1**	**F2**
Sözcük yoğunluğu	7,05	7,00	6,9	6,9
Tümce uzunluğu	14,18	15,19	23,18	20,76

Tümce uzunlukları bakımından ise, FÜSH'ün TÜSH'ten daha uzun tümceler içerdiği, dolayısıyla daha az okunaklı olduğu ve metne daha etkin bir yönelim gerektirdiği söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Türk ve Fransız gazetelerinde trafik kazası konulu üçüncü sayfa haberlerini yanmetinsellik ve okunaklılık düzleminde karşılaştırmayı, bu karşılaştırmadan elde edilen sonuçlarla Türkçe anadili konuşuru Fransızca öğrenenlerin A2 ve B1 düzeylerinde okuduğunu anlama ve yazılı anlama becerileri kapsamında üçüncü sayfa haberleri ile bağlantılı olarak kendilerinden beklenen becerileri sergilemelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, çalışmanın bulgularından Türkçe anadili konuşuru Fransızca öğrenenlere yararlı olacak üçüncü sayfa haberleri ile ilgili bir takım saptamalar ortaya çıkmıştır.

Fransızca üçüncü sayfa haber metinlerinde yanmetinsellik öğelerinin tümü kullanılmamaktadır. Nitekim hem Türk hem de Fransız haber metinlerinde üst ve alt başlık kullanımı yoktur. Spot başlık hem Türk hem de Fransız haber metinlerinde önemsenmektedir. Ancak, Türk haber metinlerinde, ana başlığı spot başlıkta olduğu gibi yineleme uygulamasının yaygın olduğu görülmüştür. Fransız haber metinlerinde ise özgün spot başlıklar yeğlenmektedir. Yetkin metinlerde spot başlıkların, ana başlığın aynen yinelenmesiyle üretilmeyeceği, okurun ana başlığı görüp metnin konusu ile ilgili ürettiği ilk denenceleri sınamasına olanak sunacak ve okurda metni okuma isteği uyandıracak biçimde içeriklendirilmesi gerektiği ilkelerinden hareketle Fransızca öğrencilerinin spot başlık özgünlüğünü dikkate almaları gerektiğini düşünüyoruz. Hem Türk hem de Fransız haber metinlerinde görsellerin resimlerle sınırlı olduğu, Türk haber metinlerinde resimlerin yazısız, Fransız haber metinlerinde yazılarla sunulduğu görülmüştür. Resimler ve resim yazıları metin tarama işlemlerinde, metnin izleğini kestirme ve okuma edimine ön hazırlık sağlama bağlamında etkili yanmetinsel öğelerdendir. Bu,

ayrıca, güçlü bir üçüncü sayfa haber metni yazmayı amaçlayan Fransızca öğrenenlerin akılda tutması gereken bir durumdur.

Metin tarama işleminde yanmetinsel öğelerden okurların ilk odaklandığı nokta genellikle ana başlıklar olmakta, metnin konusu ile ilgili çıkarımlar ağırlıkta ana başlıklara yaslanmaktadır. Mevcut çalışma bu nedenle Türk ve Fransız gazetelerinde trafik kazası konulu üçüncü sayfa haber metinlerindeki başlıklara özellikle eğilmiş, Türkçe anadili konuşuru Fransızca öğrenenlerin okuma ediminde odaklanacakları, yazma ediminde de okuru odaklayacakları en önemli yanmetinsel uzamın temel niteliklerini öne çıkarmaya çalışmıştır. Sonuçlar, kazanın olduğu yer, kazaya karışan araç türleri, kazazedelerle ilgili bilgiler, kazanın oluş biçimi ve kaza sonrası durum gibi metinsel içeriklerin başlığa taşınma eğiliminde olduklarını göstermiştir. Kaza yeri bilgisini hem Türk hem de Fransız haber metinlerinin tümünde başlıkta görmek söz konusu değildir. Araç türü, kazazedelerin mesleki kimlikleri, kaza oluş biçimi ve kaza sonrası durum bilgileri hem Türk hem de Fransız haber metinlerinde başlığa taşınabilmekte ancak söz konusu metin içerikleri Türk haber metni başlıklarında daha ayrıntılı yer alma eğilimindedir. Kazazedelerin cinsiyetleri de hem Türk hem Fransız haber metinlerinde başlığa girebilmekte ancak cinsiyet görünürlükleri Fransız haber metinlerinde daha yüksek oranda gerçekleşmektedir. Türkçede açık kişi adılı kullanımının zorunlu olmamasının, üçüncü kişi tekil ve çoğul adılların ve cinsiyet gösteren öteki dilbilgisel birimlerinin örtük yapıda bulunmasının bu durumun ortaya çıkmasında önemli bir etken olduğunu düşünmekteyiz.

Yanmetinsellikle birlikte, okuma ediminde hazır bulunuşluğa, yazma ediminde de hedef dildekine benzer haber metinleri üretimine destek olabileceği düşüncesiyle Türk ve Fransız üçüncü sayfa haber metinlerinin okunaklılık özellikleri de incelemeye alınmıştır. Bu bağlamda, okunaklılık gösterenleri olarak kabul edilen sözcük ve tümce sayıları ile sözcük yoğunlukları ve tümce uzunlukları çözümlenmiştir. Sonuçlar, Türk ve Fransız üçüncü sayfa haber metinlerinin tümce sayıları ve sözcük yoğunlukları bakımından birbirlerine benzediklerini ancak Fransız haber metinlerinde daha çok sözcük bulunduğunu ve tümcelerin de daha uzun olduğunu göstermiştir. Fransız haber metinlerinde daha çok sözcük bulunmasının nedeni olarak, bitişimli bir dil olan Türkçede dilbilgisel bağıntıların sözcük köklerine eklenmesi, bundan dolayı dilbilgisel eklerin sözcük sayımında ayrı ayrı hesaplanamaması gösterilebilir. Bu durumda, okunaklılık düzlemindeki bu bulgulardan özellikle Fransızca haber metinlerindeki tümce uzunluklarının Türkçe anadili konuşuru Fransızca öğrenenlerin dikkatine sunulması gerektiği kanısındayız. Zira tümce uzunlukları okuma ediminde metni anlamlandırma, yazma ediminde de yanlışsız ve hedef dildekine benzer tümce üretim işlemlerini olumsuz etkileme gizilgücüne sahiptir.

Mevcut çalışmada Türk ve Fransız üçüncü sayfa haber metinlerinden elde edilen bulgularla okuma ve yazma edimleri bağlamında Türkçe anadili konuşuru Fransızca öğrenenlere sunulan genel saptamaların sınırlı bir konuda (trafik kazası), sınırlı sayıda gazete ve sınırlı sayıda haber metninden yola çıkılarak yapıldığı ve bunun aynı zamanda çalışmanın da sınırlılığını oluşturduğunu hatırlatmak isteriz. Bu saptamaların daha sağlam yapılabilmesi ve çalışmanın kapsamına alınamayan bir takım başka önemli durumların, örneğin, üçüncü sayfa haber metinlerindeki gönderge bağdaşıklığı konusunun ya da üçüncü sayfa haber metinlerinin karşılaştırmalı biçimbilimsel özelliklerinin, özellikle de artıkbilgi (redondance) düzleminde gerçekleştirilecek incelemelerin, daha çeşitli ve kapsamlı çalışmalara gereksinimi vardır.

KAYNAKÇA

Adam, J.-M. (1999). *Linguistique Textuelle : des Genres, des Discours aux Textes*. Nathan. Paris.

Aktulum, K. (1999). *Metinlerarası İlişkiler*. Öteki Yayınevi. Ankara.

Armbruster, B. B. & Anderson, T. H. (1984). *Producing 'considerate' expository text: Or easy reading is damned hard writing*. Reading Education Report, No. 46. Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.

Alexander, P. A., Kulikowich, J. M. & Jetton, T. L. (1994). The role of subject-mattter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, 64(2). S. 201–252.

Auclair, G. (1970). *Le Mana Quotidien : Structures et Fonctions de la Chronique des Faits Divers*. Anthropos. Paris.

Avrupa Konseyi (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Conseil de l'Europe. Strasbourg.

Barthes, R. (1964). *Structure du Fait Divers*: *Essais Critiques*. Editions du Seuil. Paris.

Bruce, B. & Rubin, A. (1988). *Readability Formulas: Matching Tools and Task*. In A. Davison & G.M. Green (Eds.), *Linguistic Complexity and Text Comprehension: Readability Issues Reconsidered* (pp. 5–22). Erlbaum. Hillsdale, NJ.

Dubied, A. (2001). Invasion Péritextuelle et Contaminations Médiatiques *Semen, 13*. https://semen.revues.org/2633 adresinden 29 Mayıs 2017 tarihinde edinilmiştir.

Dubied, A. & Lits, M. (1999). Le Fait Divers. PUF. Paris.

Genette, G. (1979). *Introduction à l'Architexte*. Editions du Seuil. Paris.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Editions du Seuil. Paris.

Genette, G. (1987). *Seuils*. Editions du Seuil. Paris.

Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford University Press. Oxford.

Özçelebi, H. (2014). Didactiser un Fait Divers dans les Cours de Production Ecrite en Français. *Synergies Turquie, 7* P. 151-166.

Révaz, F. (1997). Le Récit dans la Presse Ecrite. *Pratiques, 94*. S.19-33.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN FACEBOOK ORTAMINDAKİ DİL EDİMLERİ

Prof. Dr. Tahir BALCI
Çukurova Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Yasemin DARANCIK
Çukurova Üniversitesi

1. GİRİŞ

Teknolojinin sınır tanımadığı günümüzde geleneksel iletişim araçları neredeyse yok olma noktasına gelmiştir. Bunlardan telgraf artık sadece düğünlerde kutlama amaçlı olarak kullanılmakta, mektup tarzı haberleşme ise kişiler arası özel iletişimde yok olmuş, ticari ya da resmi iletişimde ise kısmen varlığını sürdürmektedir. Bunun sonucunda K. Bühler'e dayanan gönderici-alıcı iletişimsel araç modelinin (Ulrich 1972:73-74) geride kaldığı, algılamayı, bilgi kaynağını, gereksiz bilgiyi, iletişim kanalını, rahatsız edici gürültüyü, alıcıyı ve kodu öne çıkaran sosyal medya[1] iletişiminin öne çıktığı ileri sürülmektedir (Bak. Oy 2000: 6). Böylece mektup yazmak, tebrik kartı atmak garipsenmekte, sosyal medya olanağı sağlayan akıllı telefon, bilgisayar gibi araçları kullanmamak tuhaf karşılanmaktadır.

Toplum içindeki gösterge sistemlerini inceleyen göstergebilim, bilginin ve iletişimin temeli olan göstergelerle ilgilenir. Göstergeler *görüntüsel gösterge* (Ikon),[2] *belirtisel gösterge* (Index)[3] ve *simgesel gösterge* (Symbol)[4] olmak üzere ayrılır (Vardar vd. 1988). Sosyal medya platformlarında simgesel gösterge kategorisine giren dilsel göstergeler yerine yoğun bir biçimde görüntüsel gösterge kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin WhatsApp mesajlaşmalarda neredeyse mesajların yerini almaya başlayan görüntüsel göstergelere yüzlerce yeni emoji / smiley[5] ekledi. Yeni görüntüsel

[1]Çift yönlü ve eş zamanlı bilgi paylaşımı sağlayan ortam ya da araç sistemidir (Leistert 2013: 40).
[2] Dış gerçekle benzerliği olan, yani göstereni ile gösterileni arasında nitelik, görünüş ve yapı bakımından ortak noktalar bulunan gösterge türüdür. Örneğin gülen yüz emojisinin gerçekte yaşamdaki mutlu insanla benzerliği vardır.
[3] Bir olgu ya da durumun varlığını doğal olarak ortaya koyan ya da gösteren bir olgu gerçeklikle neden-sonuç ilişkisi içindedir. Örneğin leş kokusu, bir canlının öldüğünün ve üzerinden epey zaman geçtiğinin belirtisidir.
[4] Yansıma sözcükler dışında göstereni ile gösterileni arasında nedenlilik ilişkisi gösteremeyen, uzlaşıma dayalı gösterge türü. Örneğin gösteren /çatal/ ile bu öbeğin gösterdiği "Yemek yerken kullanılan iki, üç veya dört uzun dişli araç" nedensel bir bağ yoktur ve bu ses öbeğinin gösterileni Azeri Türkçesinde farklıdır.
[5] Duyguları belirtmek için kullanılan gösterge.

göstergeler gülen, üzgün, sinirli yüz ifadeleri gibi yalın anlamların ötesinde daha karmaşık içerikleri kapsayacak biçimde zenginleştirilmiştir. Daha önce kullanılan Hıristiyan emojilere Kâbe, cami, tespih, hilal ve yıldız eklenmiştir.[6]Medya kullanıcıları bir sözcük, sözcük öbeği ya da tümce kullanmak yerine onun yerini tuttuğuna inandığı bir *görüntüsel göstergey*i tercih etmektedir; çünkü bu, kullanıcıya kolaylık ve zaman kazandırmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmamız, üniversite düzeyindeki genç yetişkinlerin öncelikle Facebook duvar paylaşımlarında ve özel mesajlardaki dil edimlerini, kullanılan dilin ölçünlü dilden sapma gösterip göstermediğini, gösteriyorsa bunun nedenlerini irdelemektir. Çözümlenecek olgu, genç yetişkin diye tanımlanan ve yaşları genelde 18-24 arası olan üniversite öğrencilerinin Facebook duvarlarındaki paylaşımlarında, paylaşımlara yazdıkları yorumlarda kullandıkları Türkçedir.

1.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalıdır. Örneklem ise ilgili Anabilim Dalında öğrenci olup da Facebook hesabı olan ve Facebook arkadaşı olduğumuz genç yetişkinlerdir (bundan sonra "öğrenciler" denecektir).

1.3. Veri toplama aracı

Araştırmanın verilerini Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden Facebook hesabı olanlarının duvar paylaşımları, birbirlerine attıkları, görülebilen mesajlar ve yorumlarda kullandıkları dil oluşturmaktadır. Duvar paylaşımları incelenen öğrencilerin sayısı ve rastlanan dilsel sapmaların frekansı araştırmamız açısından önemli değildir; ne tür sapmaların görüldüğü ve bunların nedenlerinin tartışılması önemlidir. Öğrencilerin bu araştırmadan haberleri yoktur.

1.4. Araştırmanın yöntemi

Araştırmamız bir durum çalışması olduğundan dolayı nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çok güncel olan sosyal paylaşım ağı Facebook'taki dil kullanımı olgusunu dilbilimsel açıdan çözümleme ve yorumlama amacı güdüldüğünden dolayı bu amaca en uygun yöntem nitel araştırma yöntemidir.

2. FACEBOOK

İnsanlar paylaşımlarını ya da iletişimlerini amacına, biçimine ve içeriğine göre alternatif medya platformları üzerinden gerçekleştirmektedir. "Facebook mobil uygulamaları Messenger'da 700 milyon, Whatsapp'ta ise aylık 800

[6]http://www.risalehaber.com/whatsappta-yeni-islami-emojiler-261055h.htm (Erişim: 20.02.2017).

milyon aktif kullanıcıya sahip. Kullanıcılar Facebook, Messenger ve Instagram uygulamalarında günde ortalama 46 dakika vakit geçiriyor"[7]

Facebook'un tarihi 2003'te Mark Zuckerberg'in, resimlerini paylaştığı kız öğrencilerden hangisinin daha çekici olduğunu sormasıyla başlar; mevcut haliyle ise 2004'e dayanır. 2016 verilerine göre dünyada 1.5 milyardan fazla kullanıcısı olan Facebook, en çok ziyaret edilen sayfalar arasında 2. sıradadır.[8] 18-24 yaş arası Amerikalı gençlerin % 52'si bu kanaldan haberleşmiştir. Mattgey (2015), Darmstadt Üniversitesi'nin yaptığı araştırmanın, 2014'te beğenme ve paylaşma şeklindeki haberlerin %91'inin Facebook üzerinden gerçekleştiğini bildirmektedir[9] ve bu özelliğiyle Facebook Twitter'e geri plana itmiştir.

İnternette 8 milyar civarında site vardır ve Facebook tek başına web trafiğinin en az %12.73'ünü sağlamaktadır.[10]Aralık 2015 ortalamasına göre Facebook'un günlük aktif kullanıcı sayısı 1.04 milyara, günlük mobil aktif kullanıcı sayısı ise 934 milyona ulaştı.[11] 2015'in ikinci çeyreğine göreyse Türkiye'de aylık ortalama 39 milyondan fazla kişi Facebook'u ziyaret etmektedir. Bu veriler Türkiye'de internet kullanıcılarının yüzde 88'inden fazlasının Facebook kullanıcısı olduğunu göstermektedir.[12]

Großegger ve diğerlerinin (2015: 17) belirttiğine göre birçok genç için internet açılış sayfası artık Google vs. değil, Facebook'tur; bu paylaşım ve iletişim ağının yaygınlığının nedeni pazarlamada 360 derece iletişim denen ve bütün iletişim kanallarını aynı anda içinde barındıran koşulları sağlamasıdır (agy., s. 22). Kuşkusuz, sosyal paylaşım ağlarının olumlu ve olumsuz yanları vardır ve bu özelliğiyle insanları, özellikle anne-babaları çocuklarının ağ kullanımı karşısında ikileme düşürmektedir. Bu ikilemin nedeni, sosyal ağların içinde barındırdığı biçim - içerik arasındaki çelişkidir (Soboczynski 2016). Bu çelişki nedeniyle sosyal ağlar arasında istismara en açık olanının Facebook olduğunu söylemek sanırız yanlış olmaz. Bu konuda yapılan birçok araştırma bunu açıkça göstermektedir.[13] Örneğin Adamek (2011) Facebook'un hayatımızı satan bir tuzak olduğunu, Turkle (2012) dijital dünyadaki ruhsal çöküşü, Han (2013) sosyal ağların iletişimsel eylemleri öldürdüğünü ve hayatın gizliliğini ortadan kaldırdığını öne sürmektedir.

[7]http://www.dijitalajanslar.com/guncel-facebook-istatistikleri-2015/ (Erişim: 31.01.2016).
[8] İlk on sıra şöyledir:1. Google.com, 2. Facebook.com, 3. Youtube.com, 4. Baidu.com, 5. Yahoo.com, 6.Amazon.com, 7. Wikipedia.org, 8. Qq.com, 9. Google.co.in, 10. Twitter.com, 24. Instagram.com (Bak. http://www.alexa.com/topsites/global;2. Erişim: 31.01.2016).
[9]https://de.wikipedia.org/wiki/Facebook#cite_ref-crimson_23-0 (Erişim: 31.01.2016).
[10]http://blog.promoqube.com/2011/07/guncel-facebook-turkiye-istatistikleri/ (Erişim: 31.01.2016).
[11]http://webrazzi.com/2016/01/28/facebook-kullanici-sayisi-1-59-milyara-gelir-17-93-milyar-dolara-yukseldi/ (Erişim: 31.01.2016).
[12]http://webrazzi.com/2015/09/03/facebook-turkiye-aylik-kullanici-sayisi/ (Erişim: 31.01.2016).
[13]Bak.https://de.wikipedia.org/wiki/Kritik_an_Facebook#Facebook-Ausstieg (Erişim: 29.01.2016).

2.1. Dil açısından Facebook

Dil açısından baktığımızda internette olumlu yanlar görmek zordur; zaten birçok çalışma elektronik (kitle) iletişim araçlarının olumsuzluklarına değinmektedir (Kongar 2003; Yaman ve Erdoğan 2007; Sis 2015). Karahisar (2013: 79) da "Dijital Nesil, Dijital İletişim ve Dijitalleşen (!) Türkçe" başlıklı iğneleyici makalesinde özellikle 1990 yılından sonra doğan "Z kuşağı"nı tanımlayan en iyi anahtar sözcüğün "hız" olduğunu ve bunun hızlı yemek yeme, hızlı iş değiştirme, hızlı okuma, hızlı yazma biçiminde göründüğünü belirttikten sonra bir neslin, iletişimin ve Türkçenin dijitalleştiğini söylemektedir. Sosyal iletişim ya da paylaşım ağlarını kullanmanın gençlik kültürünün vazgeçilemeyen bir parçası ve her gencin mutlaka bir şekilde online olduğunu savunan Großegger vd. (2015: 20-26), gençlerin *gerekçelendirici tartışmalardan kaçıp resimli, yüzeysel, duygusuz, ikna etmekten uzak ve aldatıcı iletişim ve paylaşıma yöneldiğini* söylemektedir. Bu bağlamda Tonta (2009: 742) "ağ kuşağı" ya da "dijital yerliler"den söz ederken Facebook vb. ağların içinde yetişen gençlerin tutumları sonucunda kütüphaneciliğin zarar görebileceğine işaret etmektedir. Özgan, Arslan ve Kara (2014: 476) ise internet ve sosyal paylaşım sitelerinin öğrenci davranışlarına etkisini sordukları 24 öğretmenden şu yanıtları almıştır: olumsuz kimlik karmaşası, toplumsal ve ahlaki sorunlar, zaman israfı, yabancı kültür özentisi, derse ilgisizlik, dil kullanımında yozlaşma, arkadaşlarıyla rekabet, kural tanımazlık, saldırganlık, olumsuz hayaller, öğretmene saygısızlık, olumlu bilgiye ulaşma kolaylığı, iletişim kurma, sosyalleşme, kişisel bakım, teknoloji kullanımı, derse ilgi çekme, olumlu rol model. Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu (2011: 451-452) "ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, sosyal iletişim ağlarında (Facebook, Youtube, Myspace, Twitter, Blogs) Türkçe'nin yanlış kullanımını belirlemeye yönelik yaptıkları proje çalışmaları kapsamında Türkçe'nin" yozlaştığını saptamışlardır.

Yukarıda belirtildiği gibi Facebook özellikle gençler tarafından tercih edilen sosyal iletişim ve paylaşım ağıdır. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, diğer sosyal paylaşım ağlarının sağladığı olanakların tümünü (resim, müzik, video paylaşımı; genel mesaj, e-posta türü özel mesaj) bir arada, yani 360 derece iletişimi kolay bir şekilde sunabilmesidir. İstenmeyen kişiler engellenebilmekte, mesajlar silinebilmekte, paylaşımlar yorumlanabilmektedir. Böylece ağın "sosyal"olan niteliğine kısmen de olsa "bireysellik" katılmış olmaktadır.

2.2. Facebook'u kimler, neden kullanıyor?

Yaş arttıkça Facebook kullanımı azalmaktadır. Soboczynski (2016) Twitter ve Facebook yoluyla ünlü politikacıların kendini küçük düşürdüğünü ve internet tutsağı yaptığını, ancak internetten uzak durmakla da unutulma riskiyle karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedir. Soboczynski'ye (2016) göre internetin

gerçek yıldızları bizzat doğurduğu kişilerdir, yani 90'lı yıllardan sonra doğan Z kuşağıdır. Belki bu yıldızlar, geleneksel medya ve iletişim araçlarını neredeyse tanımayan, özellikle Facebook un eseri olan yeni insan tipidir. Bu insan tipi paylaşımları yoluyla günlük yaşamını, kısmen de olsa özel yaşamını, duygu ve düşüncelerini, belki biraz da bilgi ve becerilerini sergilemek isteyen, kendini göstermeyeve kanıtlamaya çalışan, "Ben buradayım" diyerek bağıran ve kendine bir statü sağlama çabasında olan, bunu yaparken abartıya kaçan ve sonradan görme veya beklenmedik biçimde "aniden görme" nedeniyle bazen paniklemiş izlenimi hiperaktif bir insan tipidir.

Facebook yalnız gençler tarafından değil, diğer yaş grupları tarafından da kullanılmaktadır. Ancak kullanım amaçları farklı olabilmektedir. Biçer (2014) çalışmasında akademisyenlerin Facebook kullanma gerekçelerini araştırmış ve "yeni arkadaşlıklar kurma amacıyla Facebook'u kullanmadıklarını, yaptıkları paylaşımlar yoluyla sosyal sermayelerini geliştirmek motivasyonuyla hareket ettiklerini" belirtmektedir. Köseoğlu'nun (2012) çalışması da benzer sonuçlar vermiştir.

Sözü edilen bu olumsuzluklara karşın sosyal paylaşım ve iletişim ağlarının kişiler arasındaki hiyerarşiyi bozarak onlara sınırsız bir özgürlük duygusunu tattırdığını ve toplumu daha çok demokratikleştirdiğini, normal koşullarda söylenemeyecek ve gösterilemeyecek bir içeriğin paylaşımını sağladığını iddia etmek mümkündür. Her ne kadar ağ, basılı bilgi kaynaklarından kaçış için bir bahane oluştursa da, bilgiye ulaşmada sağladığı kolaylığı görmezden gelemeyiz.

3. DİL KULLANIMINDA SAPTANAN DİL OLAYLARI

Büyük harf yerine küçük harf kullanma: Yer ve kişi adları, din, soy ve dil adlarından türeyen sözcükler, tümce başının ilk harfi büyük yazılır. Örneklerimiz bu ölçüne çok az uyulduğunu göstermektedir: *Hahahhaa şu çılgın türkler / uyuyamasam da / hatta antalya Tekirova da rixos otel var / Almanca öğretmenliğinden sezen Rujinoktaykaan ben benim Facebook olmadığı için ablamdan yazıyorum size. numaranızı sordum ama bulamadım hocam zaten Ali sami hoca ve filiz hocanın dersi sıkıntılı Osman hoca da / Her türlü ingilizce, almanca öğretilir. / 10 ocak 2000 /*

Küçük harf yerine büyük harf kullanma: Kolaylık açısından büyük harf yerine küçük harf kullanılması anlaşılır ise de, daha fazla çaba gerektiren bu tip yanlışlara kabul edilebilir bir açıklama bulmak olanaksızdır: *Çalışmacaa Falan / Darısı bizim Başımıza / Tabiii kız Sen ol yeter bana / Duuun Dernek / Final haftası yüzünden uzun süre Çevirim dışıyim / Teşekkür Ederim Abi / Kardeşim benim abem benim Adam gibi adam . . . / Leopar Şallı ağa /*

Noktayı silme:[14] Bu dilsel sapma en çok görülen kullanım örneklerindendir. Noktanın atılması anlam karışıklığına ya da belirsizliğine de neden olabilmektedir: *Daha da olacak bitmiyor bunlar hiç / sen her halin ile güzelsin güzel her zaman güzeldir bebeğim kumsal eksik bu foto da gelecek ay oda olacak fotomuzda inşallah /*

Virgülü silme: Yazının kolay okunup anlaşılmasını sağlayan virgül, kullanımından çok görülen dilsel sapma imlerdendir: *Bu bana oldu o yüzden empati kurabiliyorum. / Yalan değil çok dostum, bir sürü arkadaşım var; ama /*

Noktalı virgülü silme: Nokta, noktalı virgül ya da virgülün kullanılışı özelde farklılık gösterse de, genelde birbirlerinin yerine kullanıldığı da görülmektedir. Dolayısıyla bizim burada dikkat çekmek istediğimiz şey, bu noktalama imlerinden herhangi birisinin kullanılmamış olmasıdır: *Bu bana oldu o yüzden empati kurabiliyorum. / Aynen bende oyleyim ben temizlik yaparken kimse odasından dışarı çıkmıyor.../*

Ünlemi silme: Çalışmamız nicel olmamakla birlikte, incelediğimiz materyalde ünlem tümcelerinin en çok rastlanan tümce tipi olduğunu rahatlıkla iddia edebiliriz; ancak ünlemin aynı koşutlukta çok görüldüğünü ya da kullanılması gerektiği yerde kullanıldığını söyleyemeyiz: *Çok özleyecem sizleri yavru kuşlarım benim / Vayyy helal dostum... / Darısı bizim Başımıza / Canim kuzenim benim ya / Sağ ol. Eksik olma / Sana maşallah / ayy çok tatlılar / O zaman bebeğim yap kameraya çek / duyguuu baban onları satmasın demedim mi / duygu senı sevmeyen gebersın / Nice yaşlara gizem /*

Soru işaretini silme: Soru imi, kullanımı çok ihmal edilen imlerdendir: *Hocam merhabalar nasılsınız / Biz bolum olarak 2 ders sinavi açabilir miyiz / koca reis nerdesin/ kız senin senin senin ne derdin var kız senin / Yine nereye / Kendisine nasıl ulaşabilirim sayın hocam /*

Kesme işaretini silme: Özel adlara eklenen birimleri ayırmaya yarayan kesme işaretinin kullanılması ender görülen bir durumdur: *Ayşegulum / Tekirova da / iskenderuna / Bingöl de misin?/*

Üç noktayı silme: Bitmemiş tümcelerde eksiltilen birimlerin yerine kullanılan üç nokta gerekli yerlerde pek kullanılmamıştır: *Cancanım gelmişsee /*

Ünsüzleri silme: *Ama biri çıkıo gözüne sokuor / Bişeyi / bigün / diosannn / çok ii olmuş /*

[14] "Silme", dilbilimsel bir terim olarak "Deletion" anlamında kullanılmıştır

Ünlüleri silme: *Bsy değil gzllinytrcnmbnm / yaptircam / Hayırlı olsn / optm / tskrederm / O senn gözlerinin guzelligin /msj / o zmn / 2 dklik / A.s. / Bıdenemmmmmmm /*

Ses silme: *arıyo / götürüyo / bi / ok halacım / gircek / amcacım / amcaçim / babacim / teyzeçim / Aynur teyzeciimm / abicim / Saol / ablcm opyrmm / merabaa / gdcek/ yapıyoz / Senle konuştuğumuz gibi demi oralar /napım /*

Hece silme: *Hiç sorma valla / ayarlayim / olamiycam / neler görecez / Eyw / Germeyin beni allaiseniz /*

Ses ekleme / ses yineleme: Kimi bağlamlarda içeriği vurgulamak amacıyla bazı seslerin yinelendiği, türetildiği ve çoğaltıldığı görülmektedir. Ancak birçok örnek bunun yalnız vurgulamaya dayanmadığını, dil kullanımının çok keyfi ve tutarsız olduğunu göstermektedir: *Gönlümün efendisisisisisisi / Çalışmacaa / Bayıldımmm /coook / demekkiii / En azından bizi teselli edecek sözler varr.... / aminnn... / Tabiii / eyiiii / Ayneen / diosannn / caanm / Taaaaaaa iskenderuna / yokk / Kiskancc /*

İkilemeler arasında noktalama işareti kullanma: *gözümüzün içine baka, baka bizi soyuyorlar. /*

Noktalama işaretinden önce boşluk bırakma, ilginç bir sapma türüdür; neden buna gereksinim duyulduğunu yorumlamak zordur. Öğrencilere sorulduğunda onlar da yorum getirememiştir: *Kucuk beyinler olaylari , orta beyinler / Ne güzel söylemiş , içimde / Neye kiz??? / ödedi mi o ?/ Düğüne gittik biz ! / kanka ! / afferim balıma !*

Herhangi bir noktalama işaretinden sonra boşluk bırakmama, çok görülen dilsel bir sapmadır**:** *hahahaha bunu çok sevdim...bizim / Çiçek gibi bir gün,keşke / Dünya,rüya.*

Sözcükler arasında boşluk bırakmama, sözcükleri birleştirme: *onunsöylediklerini /Bişeyi / herşeyin / Şuan / herzaman / kizkardesim / yaşgününden / Gerikalan / heryerde / enkisa /*

Yazım kurallarımızda olmayan işaretler kullanma da sık görülen bir durumdur (yan yana iki nokta, dört nokta, iki ünlem). Bunlardan bazıları, örneğin yan yana iki nokta birçok köşe yazarı tarafından da yoğun biçimde kullanılmaktadır: *varr.... / Cehennem boş!! Bütün şeytanlar burada!! / Hayatta koyun gibi gudulmesinler...!!! / Malesef öyle. ! / Ey !!!nsanlik /*

Bağlaçları ve soru edatını bitişik yazma: Yalnız medya dilinde değil, yazılı metinlerde de çok görülen bir sapma türüdür: *iyiki diyorum / Tabikide / Yinede konduramıyorsun işte15 / Düşündümde /biraz eğlendiktee:)) /Derste*

[15] Aynı bağlamda kişinin bu bağlaçları hem doğru hem yanlış kullanması ilginçtir.

çalışırız eğlenirizde / bomba koyulmadigi kalmıştı oda oldu tam oldu / Biseyleryapilamazmi hocam / gerçekmi /

Ekleri bağlaçla karıştırma: Sesteş olan ek ve bağlaçların birbirlerinden ayırt edilememesi çok görülen bir dilsel sapma türüdür: *Her geldigim de / kumsal eksik bu foto da / Yayla dayım gülüm. / Amin cümlemizin ki amin / gereken cevabı her zaman saha da veriyorum /*

Benzer sözcükleri karıştırma: Yazılışları ayrı, söylenişleri benzer olan bazı sözcükler de karıştırılmaktadır: *Tabi ki / İyisin tabi / Allah mutluluğunuzu dayım etsin / Adamsın Sabri Reyiz / Bence yaağni / Neeeykiz anlamadım / insanlıktan bir haber insanlar /ney kız bu ? /*

Türkçe yazı karakterlerinden kaçınma: *coook / Tesekkurler hocam / baziarkadaslarimiz / geldigim / yagdıgına / Duuun Dernek / Mutlu ve bol kahkahali yaslar / yaw / ortak iyikiwarsin / seni sevmeyenlerde ölsün aq... / dawetiye / Sewdicegmmmmmm /*

Yansıma sözcükler türetme: *mucuks /*

Titreşimsiz patlamalı sesi titreşimlileştirme: *Ama ben o tarz deliliği kastedmemiştim / allahdan başka / utanma gendinden / kapı var orada araba gapısı /*

Titreşimli patlamalı sesi titreşimsizeştirme: *anlatmak isteyip te /*

Yanlış olduğunu bile bile düzeltmeme: *oyyygubban olsunlar sana...Seninlegrur duyuyorum. / Teşekkür ederim kuban /*

Anlatım bozukluğu, Facebook ortamında öğrencilerin dil ediminde en çok görülen olgulardan birisidir: *Tamam balım 2 saate sürmez yanında olurum / sana kim git dedi hemen gittin / En bi sevdiğim / Bu muziplikler tam da bana da uyar / İyi akşamlar hocam size yine yeniden msj yazıyorum / masallahmasallah sonu gelir insallaharkasından / Yine aynı o buruk duygu... / Hangi varlık kendisinden ödün verirki anne disinda? / Sunumlar başladıysa demek. / Sonunda buluştuk kiii / pek bir ögretmenimsi / Yaasölersin miii özledin dimi beni /bizimkisi /*

Günlük konuşma dili, incelemeye öğrenci grubunun dil ediminin ayırıcı özelliğidir: *Üç buçuk atma zamanı geldi / koca reis nerdesin sen / sel seli götürüyo / Bugůn de beleee / Adanalı bir örtmen / gircek / Yav he he /amarikagöremiyurum / bekliyom / diyom / laaan / araba gapısı / hamama gidek dedik / sende candan seviliyorsun / gardaşım / Oha lan / Hocam bide atar yapıyor bana / O ne lan?*

Kod kaydırma / Karma dil: İki dilli öğrencilerin dil ediminde her iki dile ait öğeler (sözcük + ek / sözcük + sözcük) bir arada görülmektedir: *Habibbtimm! / Saolhayteemm / Sagolasintantiş/ Hacikoçere nine / Saygılar*

mixaleti / Eyvallah Mıxaletti / abemm / Eyigezesen evlat... sağına soluna eyibax... / Lafa gelince Hz Ömer icraata gelince turist Ömer gbi davranmayın pleaseee canımlar tschüsss / bitter chocolatam / Maaa ne olmişşş / Wowwdiyipgehen yapıyoruz ozamanSchönheit / Merciiiicanımmbeniiim / hala okuyossenoughyaa / tschokgüsell / fake diploma işte

Okşayıcı sözcükler: Samimiyeti, sevgiyi gösteren, duyguları en somut biçimde açığa vuran okşayıcı sözcükler Türkçede çok yoğun kullanılan sözcüklerdir. Ayrıca /-i/, /-iş/, /-ik/, /-o/ ve /-oş/ biçimbirimleriyle türetilenler kendine özgü, yaygın bir ad türüdür (bak. Balcı 2014): *Harikasın kuzi / Ne yapyn orda ceyo / Cey'li mutluluk pozu / Öpüyorum güllüto / Aşkilotam / ablos / teyzos / sagol teyzem / Rudom tatlim / caanm / askiminbiricigisim / yengecim / Askim ablam / Tatlısı (nice mutlu yıllara) /Ablacimm / Güzelimm / yiğenime/ Amiiin kuzum /*

Yabancı sözcüklerin kullanımı oldukça yoğundur: *düğün selfiemiz :)) / Thankyouhoney /Mezar taşıma unfaitful yazın / Alışılagelmemiş haller "younger " demek /*

Dilbilgisel aykırılık, sözcükleri bozarak kullanmak, dikkat çekmek için bilerek başvurulan bir yoldur; zaten inceleme konusu yapılan grubun dil ediminin belirleyici özelliğidir. Ancak bizim burada dikkat çekmek istediğimiz şey, iyelik ekinin gereksiz kullanımıdır: *Emrahin doğum günüsü / Tabikisiaşkm / tişikirlir /*

Anlık sözcükler: Türkçenin sözlüğünde madde oluşturmayan ve içinde bulunulan anı daha iyi betimlemek için anlık türetilen sözcüklerden özellikle /-cA/ biçimbirimiyle yapılanlar yaygındır: *gidermece / Gezmece / Aslanspor 2 hezimetspor 8 / Verembahçe . . . /*

Devrik tümceler, çok yoğun görülmüştür: *katılıyorum sana /özledin dimi beni /*

4. SONUÇ

2000'li yıllardan itibaren gelişimde sınır tanımayan sosyal medya araçları, genelde toplumun, özelde de gençlerin iletişim ve düşünce biçimini kökten sarsmıştır. Dünyalılar[16] sitesinde yer alan bir yazıya göre insanlar düşüncelerini artık klişe kavramlarla, düşünmeden konuşmaktadır; bunun göstergesi olarak en çok kullanılan şu sekiz söz verilmektedir: *Aynen / Hayırlısı / Sıkıntı yok / Tabi ki de / Yapacak bir şey yok / Kısmet / Valla bence de öyle! / Kesinlikle.*

"Sosyal medya" kavramındaki "sosyal" kavramının aksine bu medyanın gençleri antisosyal ya da asosyal yaptığını söylersek durumu abartmış

[16]http://dunyalilar.org/dusunmeden-konustugumuzu-gosteren-8-soz.html (Erişim: 19.02.2016).

olmayız. Nitekim sürekli bilgisayar başında ya da daha çok elindeki tablet veya akıllı telefonla zaman geçiren gençler bulundukları ortamlarda sözlü iletişimden kaçınmakta, kendilerini ve çevrelerini yalnızlaştırmaktadır. Sorulanlara yanıt verseler bile isteksiz, kısa ve yetersiz yanıtlar dikkat çekmektedir.

Dil edimindeki özensizlik hayata bakış tarzının bir yansımasıdır. Sonuçta daha düzenli ve daha sorumlu gençlerin dili kısmen de olsa daha dikkatli kullandığı görülmüştür. Dili hoyratça kullanan kişilerin aynı tutumu başka alanlarda göstermesi muhtemeldir. Bunu öğrencilerin başarılarında gözlemek mümkündür.

Yaman'ın (2015: 345) değindiği yazım, söyleyiş ve noktalama işaretleri, estetik bir konu olmanın yanında bilgi aktarımı konusudur. Noktalama işaretleri, sözlü iletişimde bürün ya da doğru söyleyiş (Orthophonie) yoluyla aktarılan bilginin yazı dilinde doğru gösterilmesine (Orthographie) yarar. Dolayısıyla noktalama işaretlerini gerektiği yerlerde kullanmamak eksik bilgi aktarımına neden olmaktadır. Örneklerimizde göndericiler, eksik bilgi sorununu gidermek amacıyla sık sık ses tekrarına başvurmuştur. Bunu yapmadığında alıcının eksik bilgiyi, düşünceyi ya da duyguyu bağlamdan çıkarmasını bekler. Zaten alıcı da genelde içeriği çok merak edecek motivasyona sahip değildir; içerik genelde yüzeyseldir.

Çoğu yanlışın dilde tutumluluk ya da en az çaba ilkesi çerçevesinde yapıldığı açıktır. Ancak bunun tersine birçok örnek bulunmuştur. "Abla" yerine "ablosssm", "Biz bulutlara uçuyoruz" yerine "Bisss bulutlaraaa uçorussss" demek, yani ölçünlü kullanım için 20 yazı karakteri gerekliyken ölçünden sapmalı ifadede 25 yazı karakteri kullanmak edimbilimsel açıdan nasıl gerekçelendirilebilir? Hiçbir bilgi değeri içermeyen seslerin eklenmesine nasıl mantıklı bir neden bulabiliriz? Aynı sözcükte hem ses eksiltmek hem ses türetmek (diosannn / caanm) başka nasıl açıklanabilir?

İfadelerdeki kısalığın ve ses olaylarının en büyük nedeni Facebook'taki mesajlaşmaların diyalog niteliği taşımasıdır. Hatta duvarda "Ne düşünüyorsun?" ya da "Yorum yaz" bölümünde yapılan monolog tarzındaki mesajlar bile amaçları açısından diyalog özelliği taşımaktadır.

Araştırmamızda içerik - biçim tartışması, yani 'yalnızca iletilmek istenen içeriğin kendisi mi yoksa bu içeriğin nasıl aktarıldığı mı daha önemli' çelişkisi açıkça görülmüştür. "Önemli olan yazdığımın anlaşılması; nokta, virgül, ünlem olmasa da olur; harfi büyük ya da küçük yazsam bunda ne var" diye düşünen öğrenci bu yaklaşımıyla aslında toplumdan kopuk, bireyci, sorumluluk üstlenmek istemeyen, emek ve zaman harcamadan her şeyin en iyisini elde etmek ve en kısa yoldan sonuca gitmeyi hedefleyen hazırcı yaşam felsefesini de yansıtmaktadır. Bu tavırda sivil itaatsizlik görmek doğru

değildir. Çünkü sivil itaatsizlik bilinçli bir başkaldırı, toplumsal bir duyarlılık eylemidir. Oysa gençler bu niteliklere genelde uzaktır.

Basılı yazılı iletişime göre elektronik ortamlardaki metinlerin karalamasını yapıp sonra göndermek alışılmış bir uygulama değildir. Özellikle Facebook'ta ekrandan ekrana yazılan mesajları oluşturan sözcüklerin doğru yazılıp yazılmadığına, hatta bir tuşa kaç kere basıldığına, aynı karakterin kaç kere yazıldığına bakılmaksızın "gönder" tuşuna basılmaktadır. Böylece bir amaç taşımayan ve anlam içermeyen ses eksiltme ve ses türetme olayları görülmektedir. Bazen bundan kaynaklanan istenmedik paylaşımlar ve sorunlar da yaşanabilmektedir. Gençlerin iyi düşünmeden her şeyi en kestirme yoldan sonuçlandırmak istemelerinin bazı nedenleri belki ekrandan ekrana gerçekleşen iletişimin gözleri yorması, cep telefonu ekranlarının küçük olması nedeniyle düzeltme olanaklarının çok zahmetli olmasıdır. Ne yazık ki bu nedenlere dayanan dilsel sapma ve savsaklamalar zamanla alışkanlığa dönüşebilmektedir.

Bilindiği gibi dil sistemi kullanım sonucu oluşur, gelişir, değişir. Kullanılan lehçelerden birisi ölçünlü dil olarak kabul edilir. Ancak bu, geçerli bir kullanım biçiminin veya dil kuralının hiçbir zaman değişmeyeceği anlamına gelmez. 50 yıl öncekiyle bugünkü Türkçe metinleri karşılaştırırsak bunu kolayca görürüz. O zaman, gençlerin bu dil alışkanlıklarının zamanla ölçünlü dili etkileyeceğini de düşünebiliriz. Porzig (1990: 109) bu konuda şunu demektedir: "Dil kullanımında her değişiklik, yani mutat konuşma tarzından her sapma, önce bir yanlıştır. Ve bu, yerleşinceye, yani kural olarak kabul edilinceye kadar böyle kalır. Daha sonra ise, o zamana kadarki tek doğru şekil yanlış olur." W. Porzig bu sözlerinin devamında dilsel sapmaların nasıl ortaya çıktığını ve dile yerleştiklerini sormaktadır. Konumuz bağlamında birinci sorunun yanıtı "her şeye en hızlı biçimde en kısa yoldan mümkünse hiç çaba harcamadan ulaşmak, medya araçlarının insanları yalnızlaştırması ve bedensel emek harcanmadığı halde zihnen yorması" diye özetlenebilir. İkinci sorunun yanıtı ise kullanım sıklığı, yani yanlış kullanımın yaygınlaşmasıyla açıklanabilir.

Dil ediminde "Yazıldığı gibi söylemek mi, yoksa söylendiği gibi mi yazmak gerekir?" gibi ikilemli bir soruya verilecek yanıt, elbette ölçünlü dilin yazım ilkelerine uymak ve "yazıldığı gibi söylemek"tir. Ancak Facebook ortamında öğrencilerin ne yazdıkları gibi söyledikleri, ne de söyledikleri gibi yazdıkları görülmüştür. Konuşurken doğru konuşan bir öğrencinin aynı şeyi yazarken neden dil ölçününden saptığını, ya da "Bisss bulutlaraaa uçorussss" diye yazan öğrencinin bunu gerçekten sözlü olarak söylediğini düşünelim. Acaba bu yazıyı sese dönüştürebilir mi, ya da hangi biçimde dönüştürebilir?

Özetle, "Facebook dilinin bir ölçünü var mı?" gibi bir soru sorarsak "evet" demek olanaksızdır. Titiz olanların da olmayanların da dil edimindeki ortak

nokta “kısalık”tır. Bu kısalığın sınırlarını belirlemek zordur. Kimine göre tümceyi kısaltmak ve yalnızca bilinmeyen bilgiyi kodlayan sözcüğü kullanmak, kimine göreyse sözcükleri de kısaltmak ve parçalamaktır. Kısalığın tersi olan uzunluk da en çok rastlanılan kullanım biçimlerindendir; sözcüklere yeni ve işlevsiz birimler getirerek onları uzatmak, yabancı yazı karakterler ekleyerek sözcükleri bozmak öğrencilerin dil ediminde vazgeçilmeyen bir olgudur. Hatta farklı dillerin göstergelerinden karma dil oluşturmak veya sözcükler yerine görüntüsel göstergeler kullanmak en çok alışılagelen bir durumdur.

Başta Facebook olmak üzere sosyal medya araçlarının neden olduğu dilsel değişimlere gelenekçi kuralcı dilbilgisi anlayışıyla yanlış ya da bozuk nitelemeleriyle yaklaşmak dilin toplumsal bir ürün olduğu gerçeğine aykırıdır. Elbette dil kullanımında kasıtlı ve bilinçli sapmalara gitmemek gerekir. Zaten bu sapmaların dili değiştirme gücü de olmaz. Gençlerin Facebook dilinde zaten dili yozlaştırmaya dönük kasıtlı ve bilinçli böyle bir sapma ve saptırma yoktur. Facebook dili bazı nedenlerin zorladığı bir kendiliğindenlik sonucunda oluşmaktadır. Facebook ortamındaki dil edimini kısaca özetleyecek olursak: Kuraldan sapma standart, sapmama standartsızlık olmuştur.

KAYNAKÇA

Adamek, S. (2011). *Die Facebook-Falle: Wie das soziale Netzwerk unser Leben verkauft*. Heyne, München.

Akkoyunlu, B., Yılmaz Soylu, M. (2011). Sosyal İletişim Ağları ve Dilin Yanlış Kullanımı Üzerine Nitel Bir Çalışma. *ilkogretim-online.org.tr/vol10say2/v10s2m5.doc*. (Erişim: 06.05.2016).

Balcı, T. (2014). Sind die türkischen Affixe *-i, -iş, -ik, -o* und *-oş* Ableitungs- oder Flexionssuffixe? *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes.* 104. Band Wien. Im Selbstverlag des Instituts für Orientalistik. S. 13-20.

Biçer, S. (2014). Akademisyenlerin sosyal ağlarda bulunma motivasyonları: Facebook örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* Sayı 40, Nisan 2014. S. 59-79.http://dergipark.ulakbim.gov.tr/dpusbd/article/view/5000126779/5000116577 (Erişim: 30.01.2016).

Großegger, B.; Heinzlmaier, B; Ikrath, Ph; Rohrer, M.; Schorn, M. (2015). *Tabakprävention Partizipatives Kommunikationsmodell mit Kindern und Jugendlichen. Institut für Jugendkulturforschung im Auftrag des Fonds Gesundes Österreich.* Wien.

http://yolo.at/downloads/Projektbericht_Tabakpraevention.pdf (Erişim: 03.04.2017).

Han, B.-C. (2013). *Digitale Rationalität und das Ende des kommunikativen Handelns*, Matthes&Seitz, Berlin.

Karahisar, T. (2013). Dijital nesil, dijital iletişim ve dijitalleşen (!) Türkçe. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology 2013*Summer/Yaz – Cilt/Vol: 4 - Sayı/Num: 12, 71-83. http://docplayer.biz.tr/5925088-Dijital-nesil-dijital-iletisim-ve-dijitallesen-turkce-digital-generation-digital-communication-and-the-digitalized.html (Erişim: 03.04.2017).

Kongar, E. (2003). *Yozlaşan medya ve yozlaşan Türkçe.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Köseoğlu, Ö. (2012). Sosyal Ağ Sitesi Kullanıcılarının Motivasyonları: Facebook Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*. 7:58-81. file:///C:/Users/tahirb/Downloads/54-108-1-SM%20(1).pdf (Erişim: 30.01.2016).

Leistert, O. (2016). *Der Beitrag der Social Media zur Partizipation. Forschungsjournal soziale Bewegungen* 26. Jg. 2. S. 39-48. http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2013/09/Nl19_FJ_Leistert.pdf (Erişim: 04.04.2017).

Mattgey, A. (2015). *Facebook löstTwitteralsNachrichtenschleuder ab*. http://www.lead-digital.de/aktuell/social_media/facebook_loest_twitter_als_ nachrichtenschleuder_ab (Erişim: 31.01.2016).

Oy, G. (2016). Wir müssen reden. Kommunikation und Macht – ein gar nicht so ungleiches Paar. *kommunikation@gesellschaft,* Jg. 1, 2000. http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/ 12678/B4_2000_Oy.pdf?sequence=1 (Erişim: 29.01.2016).

Özgan, H.; Arslan M. C; Kara, M. (2014). Popüler kültürün öğrenci davranışları üzerinde algılanan etkileri. *EKEV Akademi Dergisi* Yıl: 18 Sayı: 58 (Kış). 469-484.

Porzig, W. (1990). *Dil Denen Mucize II. Dil Biliminin Konuları Metotları ve Ulaştığı Sonuçlar* (Çev. Vural Ülkü). Kültür Bakanlığı Yayınları. Ankara.

Sis, N. (2015). Medya Dili Sorunu. Gülsevin, G. Ve Boz, E. (Ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları.* Gazi Kitabevi. 4. Baskı, Ankara. S. 247-284.

Soboczynski, A. 2016). *Wer schweigt, zählt nicht: Soziale Netzwerke wie Facebook erzeugen einen neuen Menschentypus. Ein Kommentar*. http://www.zeit.de/2009/44/Gesellschaft-Soziale-Netzwerke/komplettansicht (Erişim: 31.03.2017).

Tonta, Y. (2009). Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 23*(4), 742-768. http://www.tk.org.tr/index.php/tk/article/viewArticle/534 (Erişim: 30.01.2016).

Turkle, Sh. (2012). *Verloren unter 100 Freunden: Wie wir in der digitalen Welt seelisch verkümmern* (Originaltitel: *AloneTogether*, übersetzt von Joannis Stefanidis). Riemann, München.

Ulrich, W. (1972). *Linguistische Grundbegriffe*. Verlag Ferdinand Hirt. Kiel.

Vardar, B., Düz, N., Öztokat, E. Vd. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. ABC Kitabevi. İstanbul.

Yaman, E. (2015). Türkiye Türkçesinde Güncel Yazım Sorunları. Gülsevin, G. ve Boz, E. (Ed.), *Türkçenin Çağdaş Sorunları*, Gazi Kitabevi. 4. Baskı, Ankara. S. 343-358.

Yaman, H. ve Erdoğan, Y. (2007). İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: Nitel bir araştırma. *Journalof LanguageandLinguisticStudies.* 3(2), 237 – 249.

Yazım Kılavuzu (2005). *Yazım Kılavuzu. Dil Derneği* Yayınları. 6. Basım. Ankara.

NUR İÇÖZÜ'NÜN HÜRRİYET BİR SEVDA MASALI, DÖNEMEÇ VE YÜREĞİMİN KIYISINDA ADLI ESERLERİNDE GENÇLERİN YAŞADIĞI DUYGU DURUM BOZUKLUĞUNUN YAZIN PSİKOLOJİSİ BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRMALI İRDELENİMİ

Yrd. Doç. Dr. Cavidan ÇÖLTÜ İMREN
Çukurova Üniversitesi

Çocuk ve gençlik yazını genel edebiyatın bir türü olarak daha çok gençlerin dünyasına, onların duygu ve heyecanlarına hitap eden, okunduğunda kolay anlaşılan yazınsal eserler olarak karşımıza çıkarlar. Çağdaş çocuk ve gençlik yazını yazarı Nur İçözü'nün "Hürriyet Bir Sevda Masalı", "Dönemeç" ve "Yüreğimin Kıyısında" adlı eserlerinde protagonist gençlerin yaşamlarına, yaşamlarında gerçekleşen olguların etkisi ile duygu durumlarının ne denli etkilendiklerini ele almıştır. Çocuk ve Gençlik Yazının ana misyonlarından biri yaşamdan yansımalarla eğiterek öğretmektir. Her 3 eserde de Nur İçözü toplumda geçmişte ve günümüzde aile içinde ve çevrede özellikle de gençlerin yaşantılarından farklı perspektifler sunmuş ve farklı mesajlar vermiştir. Eserlerde gençler duygusal bağlamda birçok acılardan geçerler, bununla başa çıkma yolları gösterilir. Yazarımız genç kahramanlarımızın yaşantılarını göç, acı, umut, umutsuzluk, sevinç, keder, matem, hüzün, mutluluk, travma ve ölüm gibi kavramlar üzerine oturtmuştur. Çünkü genç deyince tüm bu yaşanımların karma demeti gelir aklımıza. Aşk eserlerde vazgeçilmez çekirdek motiflerdir, ancak ne yazık ki hiç de masallardaki gibi mutlu sonla bitmez.

Karakterler bu verdikleri aşk savaşı sonunda ya ilk eserimiz Hürriyet Bir Sevda Masalında olduğu gibi depresif gösterilir ya da diğer eserimiz olan Yüreğimin Kıyısında ve Dönemeçte olduğu gibi umursamaz görünürler. Eserlerimizde irdeleyeceğimiz ve protagonistlerin yaşamlarından kesitler verilerek okura psikolojik bağlamda aktarılmak istenen gizil mesajın üzerindeki tül perdeyi aralamak istemekteyiz aslında. Eserlerdeki mutsuzluğun pençesine düşen, yaşamın manevi yitimiyle karşılaşan bu gençleri, duygu durum bozukluğuna karamsarlık veya boş vermişliğe iten nedenlerin neler olduğu, bu devinim içerisinde diyesi zıtlıklar / düalist döngüde bunları bir yazın bilimci olarak psikolojik açıdan irdelemeye çalışacağız. Eserlerin olay örgüsünü temel aldığımızda ergenlerin kiminin duygu durum bozukluklarının alt kategorilerinden obsesif kompulsif, kiminin bipolar bozukluk, kiminin ise psikoaktif madde kullanım sonucu davranış bozukluğa sahip olabileceği yorumuna varmaktayız. Bizler yine her üç eserin irdeleniminde ergenlerin toplumsal sorunlar karşısında kimlik oluşumlarında yaşanan kimlik krizlerine, genç bireylerin yaşadıkları iç çatışmalara, bu çatışmaların sonucu kiminde olumsuz olarak kalıcı olduğuna

kiminde ise yeterince destek alındığında söz konusu kimlik krizini aşabileceklerini gösterebilmeyi amaçladık.

Bu bağlamda eserlerin olay örgülerini kısaca tanıtmak, eserlerden yapacağımız alıntılar ışığında psikolojik olarak vurgulamak istediğimiz duygu durum bozukluklarını örneklendirmek isteriz.

1. ESERLERİN OLAY ÖRGÜLERİ

1.1. Hürriyet Bir Sevda Masalı

İlk baskısı 2012 yılında yapılmış olan eserimiz 368 sayfadan ibarettir. Roman, Balkan Savaşları sırasında Makedonya'dan Anadolu'ya gitmeye mecbur kalan bir ailenin göç zorunluluğundan, göçün olumsuz etkilerinden yola çıkmaktadır. Eserimiz Osmanlı İmparatorluğu'nun dağılması dönemine denk düşen bir zamanı anlatıma başlar ve tarihsel sürecin yanı sıra geriye dönüş anlatım tekniği ile tüccar bir ailenin zorunlu göç serüveninden bahseder. Göç sonucu aslında soydaş oldukları ama kültürel olarak yabancı bir toprağa taşınmaları eserde dramatik bir biçimde anlatılmaktadır. Eserin protagonisti olan Hürriyet karakteri, yaşam çizgisi içerisinde adının anlamına zıt bir biçimde birçok defa birçok şeyi yitiren, arzuladığı yaşama kavuşamayan, toplumsal hoşgörüsüzlük ve yabancılaşma kıskacında travmalar atlatan genç bir kız olarak gösterilir. Hürriyet 1909 da tam da Abdülhamit in tahttan indirildiği gün doğmuştur. Varlıklı bir aileye mensuptur. Babası ünlü tüccar Revolverci Asım beydir annesi de görgülü, Fransızca bilen eğitimli sanattan anlayan Rabia Hanımdır. Ailevi durumları çok iyi olan bu çiftin 3 çocuğu vardır. Muvaffak, İradet ve Hürriyet. Aile Serezlidir. Fakat Serezdeki Bulgar Komitacıların 1913 te ayaklanmaları ve Osmanlı topraklarını tekrar ele almak için verdikleri savaş ve Serez i yakmaları (ünlü Serez yangını) ile aile aniden bir gece yarısı Serezi terk etmek zorunda kalır. Selanik e ordan İstanbul a göç ederler. Vagonlara bindirilirler oradan da Selanik e kaçarlar. Bu göçte İradet bu yolculukta hastalanır, ateşlenir ve ölür. Aile ilk acı kaybını burada yaşar. Selaniğe de sıçrayan ayaklanma ile aile her şeyini geride bırakıp İstanbul'a göçer. Göçle yoksullaşırlar. Hürriyet 9 yaşındadır. İyice fakirleşen ailede ailenin masrafların karşılayabilmek için annede artık esnafa don dikmeye başlar. Hürriyet ilk duygusal sıkıntısını özünde burada yaşar. Teyzesi Eminegül'ün eşi sayesinde hiç fakirleşmeyen çocukların küçük kıyafetlerini giymek zorunda kalır ve kendini aşağılanmış hisseder. Abisinin arkadaşı İsmail ile yaşadığı temiz aşk onun öncelikle yaşamda tutunmasını sağlar. İsmail Hürriyet 'e aşıktır fakat ailesine Hürriyeti kabullendiremez. Hürriyet'in abisinin müdürlüğü sayesinde Giresun- Isparta- Adana ya savrulur, hasretle kendisi ile evleneceği günü bekler fakat İsmail'in Hürriyet' in babasına verdiği sözü tutamamasının sıkıntısı ile ve ailesinin kendisini başka bir kızla evlendirme istemine bir başkaldırı olarak sözleneceği gün intihar eder. Bu

intihar da Hürriyetinde manevi yaşamının sonucu olur. Hürriyet depresyona girer ve bir daha bu duygu durum bozukluğundan çıkamaz. Abisinin de evlenmesi ile sevdiği bir erkeği daha kaybetmiş olur. Hürriyet yaşadığı travmalar sonucunda duygu durum bozukluğu ve anormal davranış olarak obsesif kompulsif bir yapı sergiler.

1.2. Dönemeç

İlk baskısı 2010 yılında yapılmış olan eserimiz 223 sayfadan ibarettir. Roman, bir aşk öyküsü döngüsünde başlayıp genç bir erkek olan protagonist Melih'in sevdiği ve aşık olduğu okul arkadaşı Zeynep'in ardından doğup büyüdüğü Van ilinden ayrılıp tek başına İstanbul'a gelmesinin hikayesidir. Melih İstanbul'a gelmiş ancak hayat tecrübesi yoktur. Üstüne üstlük böyle bir şehirde hayatın zorluğu, yeni koşullara alışamama gibi sorunlar Melih'in yaşamını giderek zorlaştırmaktadır. Tesadüfen tanıştığı bir bayanın alışveriş poşetlerini taşımada yardım eder. Bayan bir eğitim vakfının sorumlularındandır. Melih vakfa başvurur. Kabul edilir ve okul masrafları dahil vakıf tarafından karşılanır. Eserimiz yine bazı roman karakterlerin aileleri tarafından ihmal edildiğini, onların yalnızlığa itildiğini ve toplumda uyum sorunu yaşamış olmalarını ele almaktadır. Melih'in en yakın okul arkadaşı Serdar ise madde bağımlısıdır. Serdar her ne kadar da Melih'in yardım çabalarını ve iletişim kurma isteğini geri çevirse de sonunda Melih'in kararlı tutumuna daha fazla karşı gelemez ve onun arkadaşlık desteği ve yurdun sorumlusu ve hizmetlisi olan Osman Babanın da yardımıyla sorununu ve madde bağımlılığını aşmayı başarır. Dönemeç romanı ergenlerde psikoaktif madde kullanım sonucu oluşan davranış bozukluğunu örneklendirmek istemektedir. Melih güçlü karakter olarak yıllar sonra Kaymakam olur ve beklenenin tersine Zeynep ile evlenmez.

1.3. Yüreğimin Kıyısında

İlk baskısı 2006 yılında yapılmış olan eserimiz 363 sayfadan ibarettir. Romanın protagonisti olan Yaprak, hayatında belki de herşeyden önce değer verdiği ve heves duyduğu alan sanat alanıdır. Annesinin isteği ile küçük yaşta keman çalmaya başlar. Aynı okuldan sınıf arkadaşı Sibel ile Budapeşte'de yarışmaya katılıp kazanır. Ancak bu arada anne ve babasının boşanması, babasının yeni bir kadın ile evlenmesi duygusal açıdan Yaprağı kimlik krizi döneminde olumsuz etkiler.

İçözü'nün yazmış olduğu her üç eserde ergenlik dönemi genç bireylerden söz eder. Bu bağlamda ergen kavramını açıklamada fayda görmekteyiz.

2. ERGENLİK

Ergenlik kavramının birçok tanımı olmasına karşın Püsküllüoğlu (1997, 363) ergenliği çocukluk çağının artık bitimi, cinsel organların fizyolojik yönden gelişimiyle başlayan, erinlikle yetişkinlik arasındaki dönem olarak aktarır. Ergenlik dönemi genç bireylerin kendi kimliklerini kazanmaları açısından önemli bir süreçtir. Kazanılan kimlik, yaşam boyunca bizlerle beraer ben duygusunun gelişimini besler, toplumdaki bireyselliğimizi şekillendirmiş olur.

2.1. Psiko-toplumsal Açıdan Ergenlik

Özakkaş (2015, 171) ergenlik dönemini, kimliğin oluştuğu, netleştiği ve çerçevesinin çizildiği bir dönem olarak tanımlar. Psiko-toplumsal açıdan her ergenin kendi kimliğini oluşturması aşamasında geçmesi gereken aşamalar vardır. Eğer ergen bu aşamaları geçebilirse sağlıklı bir kimlik geliştirebilir, aksi durumda çalışmamızın ilerleyen bölümlerinde de değineceğimiz gibi duygu durum bozuklukları ile karşılaşabilmektedir.

Bu aşamaları, ergenin özerk olduğunu hissetmesi, amaç edinebilmesi ve uygulayabilmesi, sırdaş edinmesi, karşı cinsle iletişim kurup beğenilmesi ve kendi dünya görüşünü oluşturabilmesi olarak belirleyebiliriz (bkz. Özakkaş, 2015, 177-179)

2.2. Ergenlerin Sağlıklı Birer Birey Olmalarında Aile Faktörü

Aralarında evlilik ve kan bağı bulunan, koca, karı, çocuklar, kardeşler vb. nin oluşturduğu toplum içindeki en küçük bütün (Püsküllüoğlu, 1997, 37) olan ailenin bir kurum olarak görülebilmesi olasıdır. Aile kurumunun kendine göre işlevleri de vardır. Bu işlevler anne ve baba tarafından çocuk ve gençlere örnek teşkil edecek şekilde gösterilip uygulanmaktadır. Ergenlerin sağlıklı birer birey olmaları, sağlıklı anne ve babanın toplumun kabul etmiş olduğu norm ve örnekleri onlara aktarması ile başlar. Çocuk ve ergenlerin daha sonra şekilleneceği ortam ise okul olacaktır.

Ailenin işlevleri arasında ekonomik işlev ile çocuklarını geçindirmek, saygınlık işlevi ile toplumda itibar edinmesini sağlamak, eğitim işlevi ile toplumsal kültürü öğretmek, koruyuculuk işlevi ile dıştan gelebilecek tehlikeye karşın aile üyelerini korumak ve en önemlisi olarak anne, baba ve çocuklar arasındaki olumlu duygusal ilişkiler ile genç bireyleri psikolojik doyuma ulaştırmaktır. (bkz. Doğan, 2014, 191).

2.3. Ergenlerin Sağlıklı Birer Birey Olmalarında Baba Faktörü

Yazınsal eserlerde baba sembolü önemli bir yer tutar ve birçok anlama gelir. Nasıl ki aile ortamında güvenilen ve koruyan ise baba faktörü ergenlerin sağlıklı gelişiminde olmazsa olmazlardandır. Ailenin beslenmesini ve ev ortamında ahlaki düzenin sağlanmasının yanı sıra yapılan bir suçun

cezalandırıcısı da babadır aslında. Baba izleği sosyolojik açıdan Marshall'a (2003, 54) göre "evlat bağlarının çizilebileceği bir erkek, mülkiyet haklarının izi sürülebilen bir erkek ve çocukla kurduğu kabul görmüş ilişkiyle, bir toplum içinde toplumsal grup üyeliği hakkı kazanan bir erkek" olarak tanımlanabilmektedir. "Güçlülük ve korumayı temsil eden ve gerçek köken ve her şeyin semboliği olan baba" (bkz. Gardin/ Olorenshaw, 2006, 85) hem gerçek hayatta hem de kurgusal yazın hayatında olumlu ve olumsuz olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Otorite simgesi olan baba, aile içerisinde aşırı otoriter ise korkulan bir figür olarak bireyde onulmaz yaralar açabilmektedir. Bu bağlamda "Hürriyet" adlı eserimizdeki baba figürüne bakmak isteriz. Mecburi göç etmiş olan revolverci Ahmet Asım Bey ve ailesi geride mal ve mülklerini bırakmaları ile yabancılaşmışlardır. Ahmet Asım Bey gibi güçlü bir karakterin manevi olarak yıkımı ve o andan sonra gelecek bu yıkımların ilki o gece gerçekleşir:

Yorgo'nun "Gidiyoruz beyim" sözü üzerine Ahmet Asım şöyle der: "Beyim mi? Ne beyi? İki paralık uşaklara esir olmuş, çocuklarını karısını koruyamamış bir bey mi?" (İçözü, 2012-a, 65).

Hürriyet 15 yaşına gelir. Cumhuriyetin ilanı gerçekleşir. Muvaffak hukuk fakültesine gider. Hürriyet ise göç esnasında yarım kalan tahsiline dönmek ister. Hürriyetin sesinin güzelliği keşfedilir ve abisi babasını ikna ederek zoraki de olsa rızası alınır. Hürriyet Darülelhan'da eğitim almaya başlar (bkz. İçözü, 2012-a, 140-150).

Ancak daha sonra Hürriyet' in babası ile arası açılır. Çünkü Gülhane de şarkı söylemiştir. Gülhane Parkında şarkı söylemesi çevrede duyulur. Babasını özellikle Hürriyet karşıtları ve Padişah yanlıları bu durumu kullanarak kızdırırlar: "Kızın Gülhane de Kantocular gibi şakıyıp durdu! EEE Hürriyet dediğiniz böyle bir şeydi herhalde! Saltanatı devirdiniz ya artık mahalle kızlarının saltanatının başlamasına şaşırmamak lazım! (İçözü, 2012-a, 216). Baba öfke nöbeti geçirir. Kızı Hürriyeti döver. Babasının tokadı yüzüne değil yüreğine inmiştir Hürriyetin. "Demek söylenenler doğru! Olmaz olsun senin gibi evlat! Bu evde işin yok artık senin…cehenneme kadar yolun var! Defol gözüm görmesin!" (İçözü, 2012-a, 218).

Artık evde hayalet gibi dolaşır. Eşine kandırıldığını haykırır. Baba kız arasındaki bağ kopar. Babasının sevgi yitimi onu sarsar. Hürriyetin sığındığı liman artık abisidir.

Buradaki alıntıda da görebileceğimiz gibi baba figürünün aşırı otoriter ve çevrenin etkisi ile kızına hoşgörüsüz yaklaşımı ergenlik çağındaki Hürriyet'te olumsuz yaralar açmıştır.

Baba faktörü her zaman biyolojik olmak zorunda değildir. "Dönemeç" adlı eserde ise biyolojik babaları olmamasına rağmen ergenlerin her türlü

sorununu çözmeye çalışan kişi Osman babadır. Melih'in kaldığı yurt sahibi ve yöneticileri Osman Baba'ya çocukları ve kurumu emanet eder ve ona güvenirler. Osman Baba genç bireylere doğru değerleri yükleyen karakter olarak kendini tüm vakıf ve çocukların adına "Çok geniş ve uyumlu bir aileyiz" (İçözü, 2012-b, 32) diye Melih'e anımsatır. Böylelikle Van'dan ve ailesinde ayrılıp gelmiş olan Melih'e umut ve güven aşılamıştır. Osman Babanın olumlu etkisi sadece Reyhan vakfının yurdu ile sınırlı kalmaz. Aynı olumlu yol göstericilik ve emek Melih'in madde bağımlısı olan okul arkadaşı Serdar'ın da sağlığına kavuşturulması için harcanır. Parçalanmış bir aile yapısına sahip olan Serdar uyuşturucu batağına düşmüştür.

Melih arkadaşının kendisine güven duymasını ve birbirlerine yardım edebileceklerine inanmasını ister ve bu yolla Serdar ile sürekli iletişim halindedir. Melih, Serdar'ın sorununu Osman Baba ya anlatır ve onu Serdar ile tanıştırır. Serdar'ın girdiği bir uyuşturucu komasında Melih yanındadır, anında Osman babayı arar, Reyhan yurdunda telefonu Osman Baba kaldırdığında korkunç bir şekilde rahatlar. "Hele şükür… Sonunda o gür, kendine güvenen sesi duymuştu bile" (İçözü, 2012-b, 131)

Bir tek O, o anda yardım edecek olandır. Osman Baba gelir Serdar'ı hastaneye götürür ve bir karar verirler. "Bu kan emicilerin kökünü kazıyacaklardır" (bkz. İçözü, 2012-b, 134) Bu inançla plan yaparlar. Ve Serdar'ı bu bataklığa sürenleri düzenlenmiş bir oyunla polise teslim ederler.

Dönemeç adlı eserimizin bir diğer olumlu baba figürü Zeynep'in babasıdır. Van'dan göçmelerinin sebebi çocuklarına iyi bir eğitim aldırmak olan Zeynep'in ailesi maddi sıkıntılara rağmen kızlarını okutabilmenin mutluluğunu yaşarlar. Zeynep liseler arası tiyatro yarışmasına dâhil edilir ve burada da başarı elde eder. Zeynep'in halası dar görüşlüdür, çevreye güven duymaz. Kız çocuklarının okutulmaması gerektiği zihniyetin temsilcisidir. Ancak baba Zeynep'in halasına rağmen kızına her açıdan güvenir ve onun pozitif yaklaşımı kızının başarı ivmesini yükseltir. Zeynep kısa bir süre önce okul dönüşünde bilinmeyen iki kişi tarafından saldırıya uğrasa bile babası kızının okula gitmesini teşvik eder.

> *"Zeynep'in halası: "Ben demedim mi? İstanbul'da kız çocuk okutmak akıl işi değil. Okula gittiği yetmezmiş gibi bir de tiyatro sardı başımıza. Benim aklım ermez. Kız kısmı biraz evinde oturmalı. Tatil günlerinde provaymış, tiyatroya gitmekmiş, anlamam. Çok yüz veriyorsunuz, çok. Bu gidişle başınızı taştan taşa vursunuz siz. Babası sonunda öfkelenerek kardeşini susturdu. Saçmalıyorsun. Bu olayların bin beteri Van'da da yaşanmıyor mu yani? Kötü her yerde var. Burada da, Van'da da, Amerika'da da. Bu işin Zeynep'in tahsiliyle, okulun tiyatro çalışmasına katılmasıyla hiç ilgisi yok. Bundan böyle biraz daha dikkatli oluruz bizde. Günler kısaldı. Hava*

erkenden kararıyor. Zeynep'i bir süre okul çıkışında beklerim, eve birlikte döneriz. Böylece başka tatsızlıklarla da karşılaşmayız. Umarım polis de bir an önce serserilerin izini bularak cezalarını verir." (İçözü, 2012, 83-84)

Babanın diğer aile fertlerine karşı Zeynep'i savunması ve burada sergilediği olumlu otorite, Zeynep için bir anlık durmuş olan okul yaşantı döngüsünü tekrardan canlandırmıştır.

Eserlerimizde vermiş olduğumuz alıntılarda da görüldüğü üzere, ergenlerin hayata tutunabilmeleri, doğru yolu bulabilmeleri, korkusuzca ve güven içerisinde hayatlarına yön verip kişilik krizini en hafif biçimde atlatabilmelerinde en büyük desteklerden biri olumlu baba figürüdür. Hürriyetin babası kızının yaşam şevkine olumsuz katkı sağlayıp duygu durum bozukluğunu tetiklerken, Melih ve Serdar'a manevi babalık yapan Osman Baba onların hayata pozitif bakmalarını ve başarılı olmalarını sağlamıştır. Aynı şekilde Zeynep'in babası da kızının hem sosyal hem bilişsel gelişimini olabildiğince desteklemektedir.

"Yüreğimin kıyısında" adlı eser ise Yaprak- Sibel- Furkan karakterleri etrafında gerçekleşir. Her karakterin aile yapısı birbirinden farklıdır. Özellikle Furkan'ın babası aşırı otoriter bir yapıya sahiptir. Her üç karakterin diyesi ortak sorunları aileleri ile yaşadıkları olumsuz olaylardır. Yalnızlık duygusu, anne-baba şefkatine duyulan özlem bunlar arasında başlıcaları arasındadır. Yaprağın annesi aşırı şekilde kızını sanata yönlendirirken Sibel ve Furkan'ın babaları yapmış oldukları sanata saygı duymaz ve bunları meslekten saymazlar.

Furkan Budapeşte'de ses sanatçısı olma hayali ile eğitimini sürdürürken babasının bunu bir meslek olarak görmemesi sonucu Furkan'ın bütün maddi yardımının yanı sıra oğluyla olan iletişimini de keser.

Ancak babasıyla araları düzelmeyecek şekilde açılmıştı. Babası "şarkıcı evlat olmaz olsun! Bundan sonra benim Furkan adında bir oğlum yok!" diyerek kesip atmıştı. Yalnızca konuyu değil, oğlunun harçlığını da! (İçözü, 2012-c, 64)

Sibel'in daha sonra öz babası olmadığını öğrendiği kişi de kızının balerin olmasını istemez. Bunu şöyle açıklar: "Asla kabul etmiyorum!"diye diretmişti. "Bir meslek bile değil bu…Dansöz olmanı istemiyorum! (bkz. İçözü, 2012-c, 35).

Vermiş olduğumuz örnekler doğrultusunda aşırı otoriter babaların ergenlerde onulmaz yaralar açabileceğini onları yalnızlığa ve çaresizliğe ve hatta sevgisizliğe itebileceklerini ve duygu durumlarında depresyon yaratabileceklerini alıntılarımızdan yola çıkarak görebilmekteyiz.

2.4. Ergenlerin Duygu Durumlarını Olumsuz Etkileyen Boşanma Faktörü

Yukarıda sıralamış olduğumuz ve ailenin işlevleri arasında sunduğumuz unsurları elbette ki aile bireyleri dahası ebeveynlerin her birinin tek başına uygulayıp yapması beklenilen bir durum değildir. Ailenin işlevleri hem anne hem baba tarafından farklı rol modeller çizilerek genç bireylere aktarılmalıdır. Ancak boşanmış olan ebeveynlerin yaratmış oldukları yaşam ortamında genç bireyler uzun süreliğine ya sadece anneyi ya da sadece babayı görebilmektedirler. Ergen, sağlıklı bir aile ortamında her iki ebeveyn ile iletişim kurabilecekken, artık sadece tek bir ebeveyn ile iletişim halindedir. Yine dönemeç adlı çalışmamıza bakarsak, parçalanmış olan bir aile yapısı, baba sevgisinden uzak olmak ve annenin de yeterince ilgi gösterememesi onu okuldaki arkadaşlarından farklı bir duruma iter. Serdar saklanacak, sığınacak, derdini anlatacak veya gizlenecek bir liman aramaktadır. Kendini hem evinde hem de okulda, dolayısıyla toplumda izole eder ve kendi kabuğuna çekilmiştir. Kendine yabancılaşmış olan Serdar gelecekten bir beklentisi olmayan, belki de okul yaşantısına veya tahsiline devam bile etmeme arzusu bulunmayan bir birey olarak çıkar karşımıza. Bu ilgisizlik ve kendine yabancılaşma onu uyuşturucunun batağına düşürmüştür.

Serdar bir uyuşturucu batağındadır ve Melih bu denli zenginlikte ev- araba-para üçgeninde yaşayan bu arkadaşının neden ailesine bu acıyı yaşattığına inanamaz (bkz. İçözü, 2012-b, 101). Serdar'da aslında para çok ama ne baba tarafından ne de anne tarafından fazla ilgi yoktur.

Serdar'ın babası ona yaz aylarında Antalya'da, annesi ise diğer zamanlarda İstanbul'da bakar. Annesi ile yaşam döngüsü ise hep aynıdır: "Anneannenin özenli yemekleri annenin gece yarılarına kadar süren iş yaşamı, ilk günlerdeki yakın akraba ziyaretleri. Ve her tatil dönüşü özlemle babasının boynuna sarılışı. İçindeki anne doygunluğunun kısa sürede yeniden özleme dönüşmesi"(İçözü, 2012-b, 117). Serdar'ın babası yeniden evlenmiş annesinin ise yeni bir erkek arkadaşı olmuş. Artık Serdar için toplumsal normlar iç içe girmiştir. Kime ve nasıl güveneceğini bilemez. Doğrular yanlış yanlışlar adeta doğru olmuştur kendisi için. Kendini yalnız, kaybolmuş ve güvensiz hisseder. Dolayısıyla okuldaki başarı oranı buna bağlı olarak düşmüş, sınıfın en arka sıralarına çekilmiş, öğretmen ders anlatırken hiç oralı olmamıştır.

Serdar'ın tam da böyle bir dönemimde Nedim adındaki arkadaşının " uçuş" teklifine evet der. Uyuşturucu girdabına bulaşmıştır artık. Çünkü anne ve babasının yerini bir yerde Nedim ve haplar alır. (bkz. İçözü, 2012-b, 122). Bundan sonrası ise daha da vahimdir. Serdar duygu durum bozukluğu içerisinde kendini izole eder yani yalıtır.

"Yüreğimin Kıyısında" adlı eserimizde de ana karakterlerden biri olan Sibel'in de anne ve babası boşanmış, Sibel ise annesinden daha fazla babasına yakınlık hissetmektedir. Ancak Sibel'in ebeveynlerini onun üzerindeki olumsuz etkileri Sibel'in evlenmesine rağmen ortadan kalkmaz ve Sibel tam anlamıyla kimliğini bulamaz. Yüreğinin Kıyısında gençlerin sanatta başarı öyküsü odak noktasına alınmışken yine de tüm başarılarına ve birinciliklerine rağmen babasından bu alanda onay görmeyen ve sevgi açlığı yaşayıp iç öfke nöbetleri geçiren Sibel dir ana karakterimiz. Sibel Dönemeç adlı eserde adı geçen Serdar gibi parçalanmış bir ailenin çocuğudur. Anne-babanın birbirini hırpalamasını yaşar. Bir yerde olayda kendini suçlu görür ve bu suçluluk psikolojisini üzerinden bir türlü atamaz. Önceleri melankolik bir havadadır sonraları sürekli yalan söyler.

3. DUYGU DURUM VE DAVRANIŞ BOZUKLUKLARI

Davranış, beyin tarafından algılanan bilginin cevabını yansıtan bir görüntüdür…dıştan gözlemlenen her türlü hal ve hareketimiz davranış olarak isimlendirilir. Sürece uygun sergilenen davranışlar sağlıklı bir yapının işaretidir (Özakkaş, 2015, 69).

Ancak sağlıklı bir yapının işareti olmayan davranışlarımıza da anormal veya normal dışı davranışlar adı altında düşünce ve duygulanım içeriğine uygun olmayan hareketler de sergileme söz konusu olabilir. Anormal davranışlar insan hayatının her aşamasında meydana gelebilir. Yaşanan büyük bir travma, benlik yıkıcı yaşam tarzı, geçirilen bir kaza, fiziksel veya ruhsal zarar görmenin yanı sıra örneğin kumar, alkol ve madde bağımlılığına tutulmak gibi bilinçli olarak olumsuz alışkanlıklar edinmenin sonucunda da anormal davranışlar sergileme imkanımız olabilir.

Bu bağlamda bireyin normal davranışlarını; gerçeği yeterince algılama, yaptığı davranış üzerinde gönüllü denetim kurma yeteneği, özdeğer duygusuna sahip olma ve benimseme, sevgi ilişkileri kurma yeteneği ve üretken olmak gibi sıralanabilir (bkz. Atkinson ve diğerleri, 2010, 575),

Anormal davranışları ise yine kişilik bozuklukları veya fiziksel – zihinsel gerileme bozuklukları olarak da adlandırabiliriz. Anormal davranışların alt kategorileri ise anksiyete, mizaç, somatoform, cinsel, yeme, uyku bozuklukları ve psikoaktif maddelerden (alkol, kumar, madde bağımlılığı…vs) meydana gelen bozukluklar şeklinde sıralanabilirler (bkz. Atkinson ve diğerleri, 2010, 527). İşte sıralamış olduğumuz bu bozukluklar arasında yaşanılan stres ile başa çıkmayan yada sorunları çözemeyen ergenlerde de kişilik-kimlik bozuklukları oluşmaktadır.

Yukarıda belirtmiş olduğumuz anormal davranışlardan özellikle anksiyete, mizaç ve psikoaktif maddelerin kullanımı sonucunda değişen davranışlardan

ve onların alt kategorilerinden söz ederek eserlerimize göndermede bulunmak isteriz.

3.1. Anksiyete Bozuklukları

Bir diğer adı da kaygı bozukluğu olan anksiyete bozukluğunu panik, fobik ve obsesif kompulsif bozukluk olarak alt kategorilere ayırabiliriz.

3.1.1. Obsesif Kompulsif Bozukluk

Obsesif kompulsif bozukluklar düşünme ve davranma saplantılarını ifade ederler. Obsesif bir kişi kafasına takılan bir fikirden kurtulamaz, fikir kafasında sürekli tekrar eder. Örneğin belirli bir şarkının sürekli tekrar edilmesi gibi…Kişi belirli bir davranışta saplanmışsa buna da kompulsif denir. Obsesif kompulsif; bireyin kendine ya da başkalarına zarar vereceği ile ilgili düşünceler ve pislik ve bulaşıcı hastalık bulaşacak endişesiyle sürekli temizlik yapma türünde karşımıza çıkar (bkz. Cüceloğlu, 1994, 443)

Bireyin obsesif kompulsif olmasını da, ya doğuştan yada daha sonradan yaşanan bir acı ve travmadan kaynaklı bir tetikleyici olarak değerlendirebiliriz. İçözü'nün ele almış olduğumuz üç eserinden sadece Hürriyet bir sevda masalında obsesif kompulsif duygu durum bozukluğunu tespit edebilmekteyiz. Bunun gerekçesi ise ağırlıklı olarak Hürriyet'in sevdiği kişi İsmail'in intihar etmiş olmasıdır. Hürriyet'in yaşadığı bu travmadan kurtulması neredeyse olası değildir.

İsmail ise askere gitmiş ve Hürriyet ile yaklaşık iki yıl sadece mektuplaşabilmiştir. Ancak son zamanlarda mektubu gelmemeye başlar. Bir sabah postacı Ahmet Asım'a bir mektup getirir. Gönderen Rabia'nın ablasıdır. İsmail ölmüştür. Bunun gerekçesi ise şudur: İsmail asker dönüşü ailesinin baskısı ile başka bir kız ile sözlendirilmeye çalışılır. Söz kesimi esnasında ve bütün akrabalarının gözleri önünde daha önceden içmiş olduğu zehrin etkisi ile düşüp ölür. O, intihar etmiştir. Hürriyet, "İsmail öldü, ben de öldüm"! der (bkz. İçözü, 2012-a, 265) ve bayılarak evin ikinci katından bahçeye düşerek günlerce baygın yatar.

İşte bu bağlamda aslında İsmail'in ölümüne de İsmail'in annesi ve ablası sebep olmuştur. Çünkü İsmail Hürriyet'i babasından istediği gün şu sözleri söylemiştir: "Ben Asım babanın elini tuttum bir defa. Allah'ın elini tutuyorum dedim. Yaradan'ın huzurunda ant içtim. Bana Hürriyet'in gayrısı haramdır" (bkz. İçözü, 2012-a, 264)

İsmail'in Allah'ın elini bırakmak zorunda kalması, sözünü tutamamanın ve tanrıdan kopuşunu yani öz cezalandırma sistemini devreye koyarak intihar eder. Bu mektupla gelen haber ile geçirdiği ani travma karşısında Hürriyet farklı bir boyuta geçer ve geri gelmesi mümkün olmayan sevgilisi için uzun yıllar yas tutar.

Hürriyet ise İsmail'in ölümü ile adeta kendisini terk edilmiş bulur ve şiddetli duygular yaşar. Yıllarca evden çıkmamak, inzivaya çekilmek, adeta kendi kendini tecrit etmek bu denli şiddetin dışavurumudur. Hürriyet, kendine sahte bir dünya yaratır ve diline doladığı şarkı ile kendini dış dünyaya karşı izole eder. Hürriyet sürekli olarak,

"İşte seni seven benim

Senin aşkınla ölenim

Biliyorum en sonunda

Beni sen öldüreceksin"

şarkısını söylemektedir. (İçözü, 2012-a, 288)

İsmail'in kendisine kavuşamaması ve bu aşkından dolayı intihar etmesinin suçunu kendinde bulur Hürriyet. Onun verdiği vicdan azabı ile de duygu durum bozukluğu yaşar. İşte yukarıda da belirtmiş olduğumuz gibi Hürriyet diline pelesenk gibi yapışmış olan bu şarkıyı her gün defalarca tekrarlayıp obsesifliğin bir örneğini vermektedir.

İsmail'in ölümünü ardından bir yıl geçmiştir. Hürriyet konuşmamakta, sürekli suskun kalmaktadır. Hürriyet post- travmatik stres bozukluğu sonunda Katatonik olur kitlenir. İsmail in ölüm haberi ile birlikte Hürriyet artık tek bir kelime etmez. Annesi intihar edeceğinden korkar ve ne yapacağını şaşırır. Annesi: tek kelime et bre kızım. A gözümün nuru, tek söz çıksın ağızcağızından" diyerek günün kim bilir kaç saati Hürriyet'in karşısına oturup benzer cümlelerle onu yeniden hayatın içine çekmeye çalışıyordu. (bkz. İçözü, 2012-a, 287)

Evin büyük oğlu Muvaffak'ın tayini Adana'ya çıkınca bütün aile Isparta'dan Adana'ya taşınır. Burada da yeni bir ortama alışmak Hürriyet için diğer aile fertlerine göre elbette çok daha uzun bir zaman alacaktı. Hürriyet yeniden kabuğuna çekilir. Annesi ile iş bölümü yapar ve bu iş bölümünde kendisi temizliği seçer.

> *"Öyle bir temizlikti ki yaptığı, çatı arasından bahçe kapısına kadar her gün bıkıp dinlenmeden tekrarlanıyordu. Sabah ezanıyla ayağa fırlayıp başlıyordu camları silmeye, tahtaları fırçalamaya. Her gün durmaksızın arap sabunu ve sodayla buluşan ellerin kırış kırış olmasına aldırmıyor, annesinin limonla gliserini özenle karıştırıp hazırladığı el losyonunu kullanmak aklına bile gelmiyordu. Rabia, Deli bu kız! Diyordu. Deli! Şeytan diyor ki, evdeki bütün leğenleri kovaları at. Bir parça bez bilke bırakma etrafı silmesine….." (İçözü, 2012-a, 292)*

Yine bu alıntının sonucunda Hürriyet'in artık tamamen obsesif kompulsif bir duygu durum bozukluğuna kapıldığını rahatlıkla savlayabilmekteyiz.

3.2. Mizaç Bozuklukları

Mizaç bozukluklarında birey şiddetli biçimde depresif olup depresyonlar yaşayabilir. Mizaç bozukluklarının alt kategorisinde de sık rastlanan bozukluk manik depresyon olarak da bilinen bipolar yani iki kutuplu bozukluklardır.

3.2.1. Bipolar Bozukluk

Bipolar bozuklukta birey aşırı mutluluk hissi ile depresyon arasında gidip gelir (bkz. Atkinson ve diğerleri, 2015, 542).

Bipolar bozukluk, aynı insanda birbirine karşıt iki aşırı ruh halinin dönüşümlü olarak ortaya çıkması…aşırı etkinlik, aşırı heyecan, az uyuma, aşırı konuşkanlığın yanı sıra bunlara zıt olarak fazla uyuma, pasiflik, umutsuzluk ve intihar düşünceleri sıralanabilmektedir. (bkz. Budak, 2009, 176)

Ele almış olduğumuz eserlerimizde genç bireylerde meydana gelebilecek olan duygu durum değişikliğinin ikincisi olarak karşımıza bipolar bozukluk çıkmaktadır. Yine bu duygu bozukluğunu Hürriyet adlı eserimizde örneklendirebiliriz. Komşulardan biri olan Vedide hanım, günün birinde sabah kahvesi içmek bahanesiyle Rabia hanımı ziyaret eder. Bu esnada asıl amacını dile getirerek "Aslında buraya hayırlı bir iş için geldim demesinden… ve giderken de nasipse olur tabi" ifadesinin ardından sessiz sakin mizaçlı Hürriyet adeta deliye dönerek bipolar bozukluğu sergilemiş olur.

"Neymiş o nasip meselesi anne?"… Kızının gözlerini uzun zamandır terk eden o delici bakışlar yeniden gelmişti…kızın sesi tehlikeli bir tıslamaya dönmüştü. Rabia onu sakinleştirmek için yaklaşıp koluna dokundu.… Oğlunu baş göz etmek istiyormuş… Senin de methini çok duymuş. Acaba…"Rabia cümlenin sonunu getiremedi. Kızının gözlerine yerleşen çılgın öfke çığlık çığlık evin duvarlarında patladı. Hürriyet'in elindeki kovayı fırlatmasıyla sahanlıktaki boy aynası tuzla buz oldu, çevreye yayıldı. Genç kızı pençesine alan öfkenin şiddeti her an çoğalıyordu. Sadece çığlık çığlık haykırdıklarıyla değil, davranışlarıyla da o güne değin öğrendiği her türlü saygı ve terbiye sınırlarını aştığının farkında değildi… Bunun kısmeti filan olmaz bilmiyor musun kadın!" Eğilip ayaklarının dibine kadar sıçramış ayna parçacıklarından birini aldı. Sivri ucunu göğsüne dayadı. İsterik çığlıkları giderek yükseliyordu. " Daha kaç kez söylemeliyim İsmail'den sonra hayat bana haram diye. İsmail öldü ben de öldüm demedim mi? İnanman için kalbimi önüne fırlatmam mı gerek? Rabia cam parçasının kızının elbisesini yırttığı gördüğü anda yerinden fırladı. Hürriyet'in bileğine

sarıldı. Tam zamanında hareket etmişti. Genç kızın şaşkınlığından istifade edip yere düşen kırık parçayı bir tekmeyle sahanlığın köşesine fırlattı. Hürriyet çıldırmış bir halde kolunu annesinin parmaklarından kurtarmaya çalışıyordu. Kadının eline sarıldığı gibi bükmeye başladı. Çığlıkları vahşi bir hayvanın ulumalarına dönmüştü. "Başaramayacaksın! İsmail'e kavuşmama engel olmayacaksın". Rabia acıyla inledi. Kızının deli kuvveti karşısında incecik parmakları daha fazla dayanamadı. Bir kemik çıtırtısının ardından yere yığıldı...Annesinin yardımına koşan Osman ablası Hürriyeti sedirin üstüne savurdu…Osman, yıllar geçtikçe iyice küçülen annesini kucaklayıp, Hürriyetin yanına oturttu. Kız, boş bakışlarını yerdeki ayna parçalarına dikmişti. Kardeşinin onları süpürüp faraşa dolduruşunu, götürüp çöp kutusuna atışını sessizce izledi. Acı bir tebessümle kıvrılan dudakları arasından bir fısıltı yükseldi. Acı bir kahkahayla çınladı ev. " Çöplükte ışıldayan aynalar. Tıpkı ben gibi!"…Hürriyet bunun üzerine sanki hiçbir şey olmamış gibi tekrar içine kapanır. Abisi kendisini anca 1 gün sonra yemek yemeye ikna etse de yiyemez sürekli midesi bulanır günlerce yine tepki vermez. Bu sefer de yeme bozukluğu baş göstermiştir. (bkz. İçözü, 2012-a, 303-306)

Burada vermiş olduğumuz alıntıdan da anlaşılabileceği üzere anlık duygu değişimi yaşayan Hürriyet çok büyük yankılar uyandıran bir anne- kız kavgasından sonra adeta bir şey olmamışçasına tekrar sükûnete erer ve bu sefer sakinliği ve tepkisizliği bir kat daha artmış olur.

3.3. Psikoaktif Madde Kullanım Bozuklukları

İçözü'nün eserlerinde ele almak istediğimiz duygu durum bozukluklarından üçüncü ve sonuncusu olan psikoaktif madde kullanım bozuklukları, bireyin alkol tüketimi ile alkol bağımlısı olması veya madde bağımlılığına maruz kalmış olmasını ifade eder.

> *"Sinir sistemini etkileyerek ruhsal durumda, bilinç düzeyinde algısal süreçlerde vb. değişiklik yaratan ilaçların düzenli ve uzun süreli kullanılmasına bağlı olarak ortaya çıkan tipik bilişsel-davranışsal semptomlarla kendini gösteren rahatsızlıkların ortak adı" (Budak, 2009, 595)*

Psikoaktif madde kullanımı "Dönemeç" adlı eserimizde karşımıza çıkmaktadır. Bu eserde madde kullanımını Serdar karakteri üstlenmektedir. Serdar karakteri yerine göre asosyal, tembel, okul ve okuma ile pek ilgilenmeyen, daha çok kimlik sorunu yaşayan genç olarak resmedilir. Kendine yabancılaşmış olan Serdar gelecekten bir beklentisi olmayan, belki de okul yaşantısına veya tahsiline devam bile etmeme arzusu bulunmayan bir birey olarak çıkar karşımıza. Anne ve babasından yeteri uyarımı, sevgi ve ödülü alamayan Serdar, kaçış noktası olarak Nedim adlı başka birinden uyuşturucu temin etmekte ve aradığı mutluluğu bu açıdan kapatmak

istemektedir. Serdar'ın madde bağımlısı olması okuldaki tutum ve davranışlarını da etkilemektedir. Arkadaşları ile konuşması en asgari duruma düşmüş etrafına anlamsız bakışlarla bakmaya başlamıştır. Annesini çok yoğun çalışması, sık sık şehir dışı seyahatlerde bulunması, babasının ise Antalya'da ikamet etmesi Serdar'ın kendisini eksik hissetmesini sağlamıştır.

"Bu dünyada fazlalığım, herkesin başına dert oluyorum. Üstelik bedeni ile olan gelişimini bile paylaşacak bir ağabeyi yoktu. …kendini parçaları kaybolmuş bir puzzle gibi, işe yaramaz, eksik hissediyordu. Bir türlü yaşamla birleşemiyordu (bkz. İçözü, 2012-b, 120-121).

İşte Serdar tam da bu ve aslında bu durumdan daha da kötü durumdayken okul çıkışında yanına yaklaşan kendi yaşlarında bir genç "Uçmaya var mısın"? (İçözü, 2012-b, 121) diye fısıldadı. Nedim Serdar'ı uyuşturucuya alıştırmıştı artık.

"Renkler, şekiller, sesler dünyasına yolculuk için birkaç hap yutması yetiyordu. İçtiği her hap içindeki boşluğu daha da derinleştiriyordu aslında…önceleri rastlamaya korktuğu Nedim'i, şimdi gözleri her an arar olmuştu. Bir gün gecikse, korkunç baş ağrıları; mide sancıları çekiyordu. Damarlarında dolaşan kan, alev alev yakıyordu tüm bedenini ve bu ateş beynini yiyip bitiriyordu. Her geçen gün kendisinden daha çok nefret ediyordu. Bu dünyada niye yaşadığını sorgulayıp duruyordu sürekli kendi kendine. (bkz. İçözü, 2012-b, 123)

Serdar artık duygu durum bozukluğu içerisinde ne zaman nasıl davranacağı kestirilemeyen bir genç birey olmuştur. Nedim'i göremediği zaman okula gidemiyor, sınıfta dersi dinleyemiyordu. Günlük hayatına da artık olumsuz davranışlar biçiminde yansımıştı uyuşturucu madde kullanımı. Onu bu sıkıntısından ve bu derdinden kurtaracak olan kişi ise Melih olacaktır. Arkadaşlık duyguları ve fedakârlık erdemi ile yine bir gençlik bunalımında olan ve bir çıkmaza düşen sınıf arkadaşı Serdar'ı topluma kazandırabilmek için her türlü riski göze almış ve böylelikle arkadaşının da hayat seyrini olumlu yönde değiştirmiştir.

4. SONUÇ

Nur İçözü, yazmış olduğu bu üç farklı eserde özellikle genç bireylerin ergenlik döneminde karşılaştıkları kimlik krizinden en olumlu biçimde nasıl çıkabileceklerini yansıtmaya, eser kahramanlarının yaşamlarından sunduğu kesitler ile örneklendirmeye çalışmıştır. Eserlerdeki örneklerde ergenlerin toplumsal sorunlar karşısında kimlik oluşumlarında yaşanan kimlik krizlerine, genç bireylerin yaşadıkları iç çatışmalara, bu çatışmaların sonucu kiminde olumsuz olarak kalıcı olduğuna, kiminde ise yeterince destek alındığında söz konusu kimlik krizini aşabileceklerini görmüş olduk. Kimlik krizinin aşılmasında birincil görev ebeveynlere düşmektedir. Evlilikleri

süren ve çocuklarına sağlıklı bir aile ortamı sunan ebeveylerin yanında yetişen ergenin kimlik kazanımı, boşanmış ailelerde yetişen ergene nispeten daha olumlu bir sonuç ile gerçekleşecektir. Bu yaş grubu bireylerin ruhsal açıdan son derece kırılgan olduğu unutulmamalıdır. Bütün insanların duygusal dünyasında, ruh halinde değişiklikler, inişler- çıkışlar olabilir. Herkes günlük yaşamında dakikalar, saatler veya bazen birkaç gün süren öfke, sevinç üzüntü coşku, keder, huzursuzluk, endişe duyguları arasında iniş çıkışlar yaşayabilir. Ani bir travma, stres veya anne ya da babadan beklenilmedik bir azar veya paylama ergenin ruhsal sönümüne, izole olmasına geleceğe dair umut ve inancına ket vuracaktır. İşte ebeveynlerin en büyük sorumluluğu ergenin umudunu beslemek, ona her açıdan destek olmak, karşılaştığı sorunu başarabileceğine dair inanç ve güven aşılamaktır. Eserlerin irdeleniminde her ne kadar da bir psikolog olamasak bile örnek ve yorumlardan yola çıkarak eser kahramanlarında belirli duygu durum bozukluklarının olabileceğini yorumlamaya çalıştık. Çalışmamızda duygulanım bozukluğuna neden olan faktörleri ve ana kavramları, eser kahramanlarımızın yaşantı süreçleri üzerinde irdelemeye çalıştık. Başlıca irdeleyebildiğimiz duygu durum bozuklukları ise obsesif kompulsif, bipolar ve psikoaktif madde kullanım bozuklukları idi. Yukarıda da belirttiğimiz üzere en büyük sorumluluğun ebeveynlerde olmasının yanı sıra genç bireylerin ilk önce kendilerini telkin etmeleri, olumsuz olaylara karşı bile optimist bir yaklaşım sergilemelidirler. Tüm bu bulgular bağlamında iç içe geçen bu yaşam öykülerinde gençleri duygulanım savunmasına iten sebeplerin özünde yine de aile, anne baba eğitiminin kalitesinin yattığı yansıtılmıştır. Ergene güvenmek ve inanmak gençlerin ruhsal sağlığını her zaman ayakta tutacaktır.

KAYNAKÇA

Atkinson,l.R., Atkinson, C.R., Smith, E.E.,Bem, J.D., Hoeksema,N.S.(2010). *Psikolojiye giriş*. Çev: Alogan, Y. 6. Baskı. Arkadaş yayınevi. Ankara.

Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat yayınevi. Ankara.

Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı*. 5. Basım. Remzi kitabevi. İstanbul.

Doğan, İ. (2014). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. 13. Basım. Pegem akademi yayınları. Ankara.

Gardin, N & Olorenshaw, R. (2006). *Larouesse semboller sözlüğü*. Çev: Akşit, B. Bilge kültür sanat yayınları. İstanbul

Gordon, M (2003). *Sosyoloji sözlüğü*. Çev: Akınhay, O – Kömürcü,D. Bilim ve sanat yayınları. Ankara.

İçözü, N. (2012-a). *Hürriyet bir sevda masalı*. Altın kitaplar yayınevi. İstanbul.

İçözü, N. (2012-b). *Dönemeç*. Altın Kitaplar yayınevi. İstanbul

İçözü, N. (2012-c). *Yüreğimin kıyısında*. 4. Basım. Altın kitaplar yayınevi. İstanbul.

Otto, H., Euler, A. H., Mandl, H. (2000). *Emotionspsychologie*. Beltz psychologie Verlag. Weinheim

Özakkaş, T. (2015). *Bütüncül psikoterapi*. 7. Basım. Litera Yayıncılık. İstanbul.

Püsküllüoğlu, A. (1997). *Arkadaş Türkçe sözlük*. Arkadaş yayınları. Ankara.

Reinecke, A.M. ve diğerleri (2016). *Çocuklar ve ergenlerle bilişsel terapi*. 2. Baskı. Çev: Altındal, S. Y. Litera Yayıncılık. İstanbul.

REZENSION

Wörterbuch deverbaler deutscher Verbpräfigierungen: Almanca Önekli Eylemler Sözlüğü

Doç. Dr. Munise YILDIRIM
Çukurova-Universiät

Im Vergleich zum Türkischen fällt im Deutschen die Fülle der Verbzusätze bzw. Präfixe auf. Nach den Verfassern kann man über die Existenz von echten türkischen Präfixen diskutieren; aber die Existenz von Präfixoiden wie *ön-* in *önsezi, öngörü, önyıkama* könne man nicht übersehen. Jedoch können diese Elemente mit denen der gleichen deutschen Kategorie hinsichtlich ihrer Produktivität und Funktion nicht verglichen werden (vgl. Balcı&Kanatlı 2000); Balcı&Aksöz&Serindağ 2010). Daher fällt es den meisten türkischen DaF-Lernern sehr schwer, die Funktion der deutschen Präfixe bzw. Verbzusätze und die dadurch entstandenen grammatischen bzw. Bedeutungsunterschiede einzusehen, so dass gravierende Interferenzfehler entstehen.

Auf dem Markt gibt es einsprachige Wörterbücher, die die deutschen Präfigierungen behandeln (z. B. Jochen Schröders *Lexikon deutscher Präfixverben*). Aber diese Wörterbücher ordnen die Lemmata nach den Präfixen: *entaschen, enteisen, entfetten* usw. Mit dieser Vorgehensweise können nur diejenigen Unterschiede gezeigt werden, die durch ein und dasselbe Präfix an verschiedenen Verbstämmen hervorgerufen werden. Die Nützlichkeit derartiger Wörterbücher ist für Deutschlerner unverkennbar, zumal dadurch die semantischen und grammatischen Unterschiede, die ein und dasselbe Präfix an verschiedenen Verben hervorruft, augenscheinlich gemacht werden. Aber unsere Lehr- und Lernerfahrungen haben uns gezeigt, dass diese Analyse-Methode an bestimmten Stellen versagt, da DaF-Lehrende oder Lernende konkret sehen wollen, welche Veränderungen an ein und demselben Verb durch alle möglichen Verbzusätze bzw. Präfixe zu Stande kommen.

Gerade das erfordert ein anderes Beschreibungsverfahren, und hier unterscheidet sich die Lemmatisierungsmethode des vorliegenden Wörterbuchs, das seinen Benutzern die Möglichkeit bietet, alle Präfigierungen mit demselben Stamm untereinander zu sehen und sie eventuell semantisch / grammatisch zu vergleichen; so können die Benutzer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem einfachen Verb und seinen sämtlichen Ableitungen sehen und möglichen Verwechslungen, die auf formale und/oder inhaltliche Homogenität zurückgehen, vorbeugen. Das ist

meines Wissens das einzige Wörterbuch in seiner Art. Ich gebe hier ein Beispiel:

hül·len <t.> örtmek, sarmak, kaplamak
ein|hül·len <t.> (içine) sarmak, örtmek; *sie hüllt die Rosen in Papier ein; die Berge hatten sich in Wolken eingehüllt*
ent'hül·len <t.> açmak, örtüsünü kaldırmak; açığa çıkarmak; *das Ehrendenkmal von Ferdowsi wurde an der Universität enthüllt*
um'hül·len <t.> sarmak, örtmek; *sie hat das Baby mit einer Decke umhüllt*
ver'hül·len <t.> (üstünü) örtmek, (örterek) saklamak, perdelemek; olduğundan daha güzel göstermek, güzelleştirmek; *sie hat sich das Gesicht mit einem Schleier verhüllt*
hü·ten 1 <t.> korumak, saklamak, bakmak, gözetlemek; **2** <refl.> sakınmak (vor + Dat.)
be'hü·ten <t.> esirgemek; korumak; *Gott behüte uns vor der Grausamkeit der Bösen!*
ein|hü·ten <i.; hat; norddt.> bnin yokluğunda bşe göz kulak olmak; *letzte Woche habe ich bei meinem Bruder eingehütet.*
ver'hü·ten <t.> b. olumsuzluğu önlemek; engellemek; *wie kann man die Empfängnis verhüten?*
imp·fen <t.> aşı yapmak, aşılamak, iğne yapmak
ab|imp·fen <t.> toplu halde ya da sırayla aşılamak; *die Soldaten werden abgeimpft*
be·imp·fen <t.> bşle aşılamak; *Gewebekulturen werden mit Viren beimpft*
durch|imp·fen <t.> tümünü aşılamak; *die Armee muss gut durchgeimpft werden*
ein|imp·fen <t.> bne b. aşıyı yapmak; iyice telkin etmek, bne bşi aşılamak; *ich habe ihm Antibiotikum eingeimpft; hat er dir seinen Musikgeschmack eingeimpft?*
nach|imp·fen <t.> yeniden aşılamak; *die Kinder müssen nachgeimpft werden*
wie·der|imp·fen <t.> tekrar (aynı hastalığa karşı) aşılamak; sie läßt ihre Kinder wiederimpfen

Das vorliegende Wörterbuch führt 1309 einfache deutsche Verben an, aus denen 6603 Präfigierungen abgeleitet sind. Demnach haben die Verfasser insgesamt 7912 Verben lemmatisiert, zu denen noch über 10000 Beispielsätze hinzukommen, die den Lernenden die Einsicht in die grammatischen und semantischen Unterschiede der Lemmata erleichtern und ihnen einen Vergleich ermöglichen. Das ist ein wichtiger Punkt, durch den sich dieses Wörterbuch von den anderen abhebt und zugleich zu einem lernerfreundlichen ökologischen Beispielwörterbuch macht.

Der Bestimmung der Lemmata liegt das elektronische *Wahrig Deutsches Wörterbuch* zugrunde. Aber die Verfasser lemmatisieren auch viele andere Verben, die veraltet oder ganz neu bzw. ad-hoc-Bildungen sind und selbst im

Wahrig nicht aufgeführt sind (anmailen, befischen, beflicken, ausgären, fehlgebären, bezielen, ansprayen, zerlösen, erfühlen). Das gilt als Schwäche, kann aber zugleich als Stärke dieses außergewöhnlichen Wörterbuches angesehen werden.

Auch die Beispielsätze gehen teilweise auf *Wahrig* zurück; teilweise sind sie verschiedenen Internetquellen (hauptsächlich ist hier *http://www.dwds.de* zu erwähnen) entnommen oder von den Verfassern selbst gebildet. Bei der Auswahl der Lemmata werden die etymologischen Hintergründe nicht streng berücksichtigt. So steht z. B. unter dem Lemma *drucken* auch *beeindrucken,* das nicht hierher gehören müsste.

Ich nehme an, dass dieses Wörterbuch ein Desiderat war und alle, die sich mit der deutschen Sprache beschäftigen (Lehrende, Lernende, Lehrbuchautoren), dadurch angesprochen werden. Somit ist eine große Lücke im Bereich der DaF-Didaktik in der Türkei gedeckt worden.

Das Wörterbuch weist Mängel auf, die durch genaueres wissenschaftliches Vorgehen beseitigt werden könnten. Man könnte sich z. B. bei der Auswahl der Lemmata und der Beispielsätze an bestimmten Textcorpora orientieren.

Ich möchte noch Einiges über die Benutzerhinweise sagen, die in einem sachgerechten Wörterbuch nicht fehlen dürfen. In dieser Hinsicht weist das Wörterbuch einige Mängel auf, weil es nur Angaben zu Abkürzungen tabellarisch aufführt. Angaben zur Silbentrennug und Trennbarkeit der Verben sind latent gegeben (ab|rea·gie·ren). Hinweise zur Transitivität vs. Intransitivität bzw. zu den Hilfsverben *sein* oder *haben* bei der Bildung des Partizips II gehören auch zum Beschreibungsmodell. Aber Hinweise zum Finden eines Wortes, zur Rechtschreibung, zur Aussprache, zur Konjugation, zu Redewendungen und Sprichwörtern, zu Synonymen und Antonymen existieren nicht. Hinweise zu Kollokationen werden durch Beispiele für die jeweiligen Lemmata ermöglicht.

LITERATUR

Balcı, T.&Kanatlı, F. (2000). Türkçede Gelişme Eğilimleri: Önekimsilerle Eylem Türetimi. In: *TÖMER Dil Dergisi*, 94. Ankara. S. 65-74.

Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkisch-Deutschen Kontrastiven Grammatik.* Ulusoy Matbaası. Adana.

Balcı, T. & Aksöz, A. S.& Serindağ, E. (2010). *Wörterbuch deverbaler deutscher Verbpräfigierungen.* Ulusoy Matbaası, Adana, 2010.